



Rapport  
2022:6

# Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen

---

Cay Gjerustad, Ann Cecilie Bergene og Karl Solbue Vika

**NIFU**



Rapport  
2022:6

# **Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021**

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen



Cay Gjerustad, Ann Cecilie Bergene og Karl Solbue Vika

Rapport 2022:6

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 978-82-327-0550-4  
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

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

# Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021*, en spørreundersøkelse rettet mot deltakere på rektorutdanningen. Hensikten er å undersøke deres opplevelse av utdanningen de har tatt.

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

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

Oslo, 15. mars 2022

Vibeke Opheim  
direktør

Roger André Federici  
forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>10</b>
1.1 Rektorutdanningen .....	10
1.2 Tidligere studier av rektorutdanningen i Norge .....	11
1.3 Teoretisk rammeverk.....	13
1.4 Rapportens oppbygning.....	14
<b>2 Metode.....</b>	<b>15</b>
2.1 Gjennomføring og deltakelse .....	15
2.2 Tema i undersøkelsen.....	15
<b>3 Om deltakerne og studietilbudene .....</b>	<b>16</b>
3.1 Deltakerne på rektorutdanningen.....	17
3.2 Årsaker til frafall .....	23
3.3 Lederrollen .....	24
3.4 Oppsummering .....	27
<b>4 Tilrettelegging og motivasjon.....</b>	<b>28</b>
4.1 Tilrettelegging.....	28
4.2 Motivasjon.....	36
4.3 Kunnskapsdeling.....	40
4.4 Oppsummering .....	43
<b>5 Gjennomføring av studiet.....</b>	<b>44</b>
5.1 Organisering av samlinger .....	44
5.2 Arbeid med studiet mellom samlingene .....	49
5.3 Hva er viktig for læringsutbytte? .....	53
5.4 De viktigste forholdene for læringsutbyttet.....	60
5.5 Oppsummering .....	61
<b>6 Utbytte av rektorutdanningen.....</b>	<b>63</b>
6.1 Relevans og faglig nivå.....	63

6.2	Læringsutbytte.....	67
6.3	Opplevelse av studiet og egen endring.....	70
6.4	Hva bidrar til læringsutbytte?.....	72
6.5	Oppsummering.....	75
	<b>Referanser.....</b>	<b>76</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>77</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>89</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>90</b>



# Sammendrag

Denne rapporten presenterer funn fra spørreundersøkelsen *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021*. Undersøkelsen gikk ut til alle på kullet som startet studiene i 2020 og avsluttet i desember 2021. I alt 58,5 prosent besvarte spørreskjemaet.

Formålet med undersøkelsen er å få kunnskap om hvordan det er å ta rektorutdanning. Tema som inngår er tilrettelegging for utdanningen, kultur for kunnskapsdeling ved skolen de jobber på, opplevelse av studiet, læringsutbytte og betydningen av situasjonen med korona.

Svarene viser at deltakerne er positive til studiet og at de har endret egen praksis som leder, men at det har vært krevende å kombinere jobb med studier under pandemien.

## Krevende å studere – særlig under en pandemi

Hele 85 prosent av deltakerne oppgir at de fikk dekket økonomiske utgifter i forbindelse med studiet. De ble i liten grad avlastet fra oppgaver, hverken da de var på samling eller mellom samlinger. Bortimot en tredjedel mener tilretteleggingen ved skolen har *hindret* utbyttet av studiet.

Mange opplever at koronasituasjonen på skolen de jobber på har gjort det vanskeligere å gjennomføre lederutdanningen. I alt tre av fire opplever dette i noen, stor eller svært stor grad. Videre oppgir en av tre at koronapandemien har redusert utbyttet av lederutdanningen.

## Høy motivasjon

Rundt halvparten oppgir at de i svært stor grad var motivert for lederutdanningen, og ytterligere 36 prosent at de i stor grad var det. Ønske om å utvikle seg som leder og å bidra til god ledelse ved skolen er det flest oppgir som grunn for å ta lederutdanning. Kvinner oppgir høyere motivasjon enn menn.

Bortimot to av tre oppgir at skoleeier prioriterer lederutdanning. På den andre siden oppgir kun seks prosent at skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen, og hele 69 prosent er uenige i at dette er noe skoleeier gjør.

## Fysiske samlinger foretrekkes

Studiene, som gikk over tre semestre fra 2020 til 2021, ble dominert av digitale samlinger. Av alle arrangerte samlinger var over halvparten digitale, og alle studiestedene oppgir at de har avholdt slike. En fjerdedel av samlingene ble gjennomført med fysisk oppmøte.

Deltakerne er mer positive til fysiske samlinger enn til digitale. I overkant av tre av fire oppgir at de vurderer utbyttet av de fysiske samlingene som svært godt. Til sammenligning oppgir kun 12 prosent av deltakerne på rene digitale samlinger utbyttet som svært godt.

Samlinger vurderes som viktig for læringen. Over tre fjerdedeler oppgir at samlinger har vært svært viktige for deres læringsutbytte. Det er også høye andeler som oppgir at egeninnsats og forelesninger har vært svært viktige.

## Relevant innhold i studiet

En klar majoritet av deltakerne svarer at studiet har vært relevant. Nær halvparten svarer at studiet har vært relevant i svært stor grad, mens ytterligere 41 prosent sier at det har vært relevant i stor grad.

Et klart flertall opplever at teori og praksis har blitt kombinert på en god måte. Det er likevel flere som opplever studiene som mer teoretisk enn praktisk orientert.

Nærmere analyser indikerer at praktisk orienterte studier er viktig for både å oppleve at studiet kombinerer teori og praksis på en god måte og å oppleve studiet som relevant.

## Betydelig individuelt utbytte, noe kollektivt utbytte

Læringsutbytte ble målt ved at deltakerne tok stilling til elleve ulike utsagn. Det som får høyest tilslutning handler om at studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis.

Overordnet finner vi at flest rektorer er enige i utsagn som handler om at utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon, forståelse, motivasjon og engasjement. Færre er enige i utsagnene som omhandler mer konkrete resultater. Det er likevel så mange som 39 prosent som er helt enig i at utdanningen har gjort dem til bedre ledere.

De utsagnene som får lavest tilslutning handler om i hvorvidt utdanningen også har vært nyttig for andre ved skolen eller utenfor skolen. Selv om relativt sett færre opplever dette, er det likevel en ikke ubetydelig andel som er enig i slike utsagn. Svarene peker på at utdanningen har hatt betydning for flere enn bare deltakerne på studiet.

Hele 80 prosent oppgir at de er fornøyde med studiet i stor eller i svært stor grad. 59 prosent oppgir at de har endret forventingene til seg selv som leder, mens 41 prosent oppgir at de har forandret egen praksis som følge av utdanningen.

### Flest avdelingsledere som deltar på rektorutdanningen

Omtrent halvparten av deltakerne på rektorutdanningen er avdelingsledere, mens rektorer og inspektører utgjør omtrent en femtedel hver. Bare 10 prosent er assisterende rektorer. Flertallet har ikke tatt lederutdanning før de startet på rektorutdanningen. Undersøkelsen finner i liten grad at rektorer skiller seg fra de andre gruppene når det gjelder opplevelse av studiet.

Blant deltakerne som har besvart undersøkelsen arbeider 39 prosent på barne-skoler, 15 prosent på ungdomsskoler, 17 prosent på 1-10 skoler og 26 prosent på videregående skoler.

# 1 Innledning

I denne rapporten presenterer vi resultatene fra spørreundersøkelsen *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021*. Undersøkelsen gikk ut til 2020 – 2021 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 kunnskap. Det innebærer å undersøke tema som tilrettelegging for studiet, kunnskapsdeling, arbeid med studiet mellom samlinger, hvordan studiet ble gjennomført, betydningen av situasjonen med korona og læringsutbytte.

Undersøkelsen ble gjennomført i november og desember 2021, 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 ble startet i 2009, men den 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. Utdanningen skal evalueres også i inneværende periode<sup>1</sup>.

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

---

<sup>1</sup> [Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen - OsloMet](#)

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 nye utfordringer de fleste 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 universitet 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.

Fra 2020 og utover har rektorutdanningen ikke kunnet bli gjennomført som planlagt på grunn av korona. Det vil si at mer av undervisningen ble digital, noe som kan ha særlig betydning for et slik studium, som legger opp til erfaringslæring og praktiske øvelser.

## **1.2 Tidligere studier av rektorutdanningen i Norge**

Rektorutdanningen har blitt evaluert i to omganger, først i perioden 2010-2014, og deretter i perioden 2015-2019. Evalueringen av inneværende periode har startet, og gjøres av OsloMet, HINN og NTNU. Denne rapporten er den første publikasjonen fra undersøkelser av rektorutdanningen i sin nåværende form.

Vi skal her gå nærmere inn på noen sentrale funn fra sluttrapportene i de to første evalueringene (Hybertsen, Stensaker, Federici, Olsen, Solem og Aamodt, 2014; Aamodt m.fl., 2019).

Den første evalueringen (Hybertsen m.fl., 2014) viste at deltakernes opplevelse av studieprogrammene gjennomgående var svært positiv uansett hvilket utdanningstilbud de hadde vært tilknyttet. Videre opplevde de utdanningens pedagogiske kvalitet og praksisrelevans som høy, og at forventningene de hadde hatt til utdanningen var oppfylt. Deltakerne fikk høyere forventninger til seg selv som leder, og de fikk en mer positiv opplevelse av læringskulturen på egen skole.

Undersøkelser på noen av deltakernes skoler i etterkant av studiene viste at læringskulturen har endret seg noe. For noen skoler var endringen svakt positiv, mens for andre var den svakt negativ. 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. Betydningen av rektorutdanningen for disse endringene kan ikke isoleres, og i rapportene påpekes det at også andre forhold kan ha hatt betydning.

Evalueringen gir tre anbefalinger for fremtidig rektorutdanning:

- Vurdere tiltak som kan frigjøre tid til utdanningen og redusere den totale belastningen på deltakerne.
- Læringsfellesskapet på rektorutdanningen vurderes som verdifullt, både under og etter studiet. Tilrettelegging for slikt fellesskap må videreføres.
- 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 også at deltakerne har et positivt inntrykk av rektorutdanningen. De opplever kvaliteten som god og relevansen som høy. Deltakerne gir videre klart uttrykk for at utdanningen har påvirket deres lederpraksis og forventning til seg selv som leder. I evalueringen sees dette på som en viktig indikator på at utdanningen virker etter intensjonen, og dermed bidrar til bedre skoleledelse i praksis. Deltakerne er særlig opptatt av hvordan 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. Rektorene og lederne gir 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.

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.

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.

### 1.3 Teoretisk rammeverk

Vi vil presentere tre bidrag som gir relevant bakgrunn for å diskutere og forstå deltakernes opplevelse av rektorutdanningen. Først en teori om ulike tilnærminger til læring for skoleledere, så en teori om motivasjon, og til slutt refleksjon over funn fra en ny norsk kunnskapsoppsummering.

#### Hubers modell om ulik tilnærming til læring for skoleledere

Huber (2011) har utviklet en modell om læringsmåter i skolelederutdanning. Modellen fokuserer på at læringen skjer i møtet mellom det deltakerne hører om i forelesninger, egenstudier, egenvurdering og tilbakemeldinger, kunnskapsbygging i grupper og nettverk, og den praktiske erfaringen og praksisen. Med referanse til modellen argumenterer Huber 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.

#### Betydningen av motivasjon

Vi skiller gjerne mellom ulike former for motivasjon. Indre motivasjon handler om å studere fordi det er ens eget valg og fordi man har en opplevelse at det er viktig, interessant eller lystbetont rent personlig. Ytre motivasjon drives av andres krav eller forventninger eller ønske om å kvalifisere seg til en annen stilling. Et eksempel på ytre motivasjon er ny kompetanseforskrift. Deltakere kan ha flere ulike grunner for å ta videreutdanning, både indre og ytre motivert. En rekke studier av arbeidstakere, studenter og elever viser imidlertid at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man er overveiende indre motivert (Ryan og Deci, 2017).

## Forhold av betydning for skolelederutdanning

Nylig ble det publisert en norsk kunnskapsoppsummering om forskning på skolelederutdanning, gjort som en del av rektorevalueringen (Aas, Andersen, Vennebo og Dehlin, 2021). Oppsummeringen peker på flere forhold som kan være av betydning for utdanning av skoleledere.

Coaching, enten én til én eller i gruppe, kan være viktig 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.

Læringsmåter og innhold i utdanningen som kan ha betydning for utbyttet oppsummeres i tre hovedpunkter: teoretisk kunnskap, kollektiv kunnskapsbygging og utprøving av ny praksis. Læring foregår i interaksjon mellom de tre. Refleksjon framstår som viktig for å utvikle forståelse. Videre bør læring av teori knyttes til arbeidets innhold.

Kunnskapsoppsummeringen finner flere artikler som ser på sammenhengen mellom opplæringen og ledelsespraksis. Flere av artiklene peker på at det å prøve ut nye måter å lede på i egne skoler kan føre til endringer ved at lederne får nye erfaringer som igjen gir grunnlag for refleksjon og økt forståelse. Det argumenteres også for at kritisk utforskning av skolens praksis og endringsarbeidet kan føre til velfunderte beslutninger.

## 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 undersøkelsen som rapporten er basert på. Det innebærer å presentere hvordan undersøkelsen ble gjennomført, hvordan deltakelsen har vært og hvilke tema som inngikk i den.

### 2.1 Gjennomføring og deltakelse

Spørreskjemaundersøkelsen ble sendt ut 16. november 2021 og var åpen fram til 23. desember. Den gikk ut til alle de 469 som hadde deltatt på rektorutdanningen, som gikk over tre semestre i 2020 og 2021. Av disse besvarte 248 hele undersøkelsen, 22 besvarte deler av den og 194 åpnet aldri undersøkelsen. Blant dem som ikke åpnet undersøkelsen var det 11 som ikke mottok den på grunn av feil epost-adresse. Det vil si at i alt 58,5 prosent av de som fikk undersøkelsen og 57,5 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.

### 2.2 Tema i undersøkelsen

Deltakerundersøkelsen inneholder spørsmål om en rekke ulike tema:

- Bakgrunnsinformasjon som alder, utdanning og erfaring
- Kultur for kunnskapsdeling ved skolen de jobber på
- Arbeid mellom samlinger
- Opplevelse av studiet
- Betydningen av situasjonen med korona
- Opplevelse av seg selv som leder
- Læringsutbytte av studiet

Spørsmålene som inngår i undersøkelsen likner i stor grad på spørsmål i tilsvarende undersøkelser til lærere, barnehagestyrere og barnehagelærere som tar videreutdanning (se f.eks. Gjerustad, Pedersen og Borlaug, 2021).

### 3 Om deltakerne og studietilbudene

I forrige kapittel så vi at omtrent 58 prosent av deltakerne på rektorutdanningen besvarte undersøkelsen. I dette kapittel skal vi beskrive disse personene, undersøke årsaker til at enkelte sluttet på utdanningen og utforske hvordan deltakere ser på lederrollen. Aller først ser vi på antall deltakere og svarprosent per studiested. Tabell 3.1 viser antall deltakere per studiested, hvilken prosentandel av deltakerne som tilhører hvert studiested, og andelen av de som ble invitert til å delta som har besvart undersøkelsen fra hvert studiested. De fleste deltakere på rektorundersøkelsen går på BI (32 prosent), fulgt av NTNU (26 prosent) og OsloMet (13 prosent). De øvrige studiestedene har alle mindre enn 10 prosent av deltakerne.

**Tabell 3.1 Antall og prosent deltakere og svarprosent per studiested**

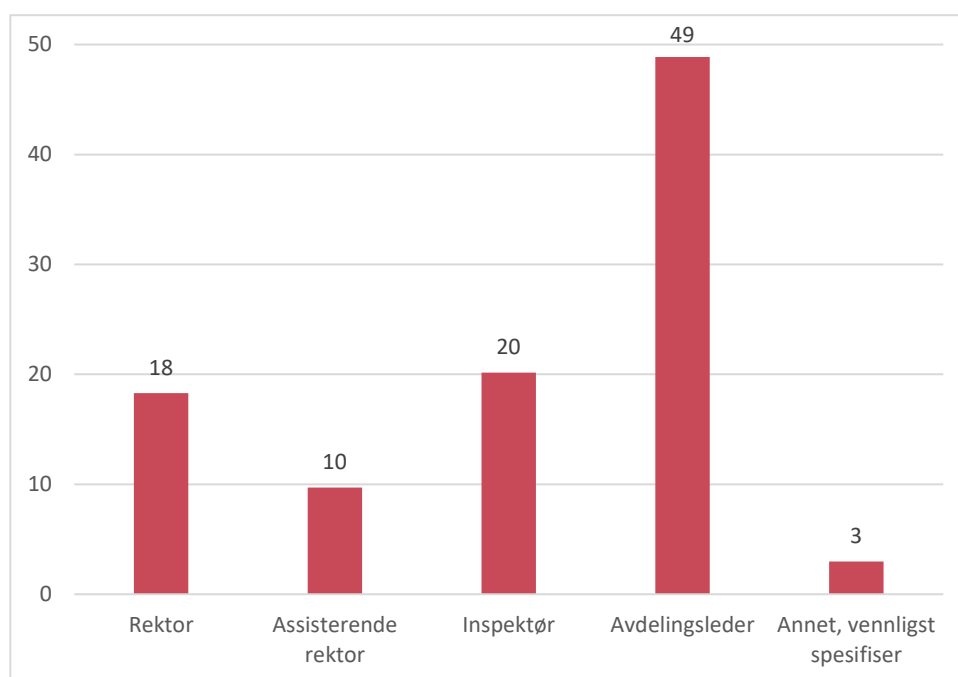
Stu- diested	Antall deltakere per studiested	Prosent deltakere per studiested	Svarprosent per stu- diested
BI	86	32	57,3
NTNU	69	26	63,3
OsloMet	34	13	54,0
NHH	28	10	62,2
UiA	21	8	56,8
UiO	19	7	51,4
HVL	13	5	46,4
Totalt	270	100	57,5

Hovedbildet når det gjelder svarprosent er at omtrent den samme andelen av studentene deltok fra de ulike lærestedene. HVL (Høgskulen på Vestlandet) skiller seg imidlertid litt ut. Her deltok bare 46 prosent. Ved de øvrige studiestedene deltok mellom 51 og 63 prosent av deltakerne. 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 ( $X^2 = 4,222$  og  $p = 0,647$ ) i svarprosent mellom studiestedene, og vi kan konkludere med at utvalget har god representativitet med hensyn til studiested.

### 3.1 Deltakerne på rektorutdanningen

Vi skal i det følgende gi en kort beskrivelse av deltakerne i denne undersøkelsen. Målgruppen er studenter på rektorutdanningen. Det betyr imidlertid ikke at de fleste deltakere er rektorer. Fra figur 3.1 kan vi se at av de som har besvart undersøkelsen, er nesten halvparten (49 prosent) avdelingsledere. Rundt 20 prosent er inspektører, mens rektorer og assisterende rektorer utgjør henholdsvis 18 og 10 prosent av deltakerne.

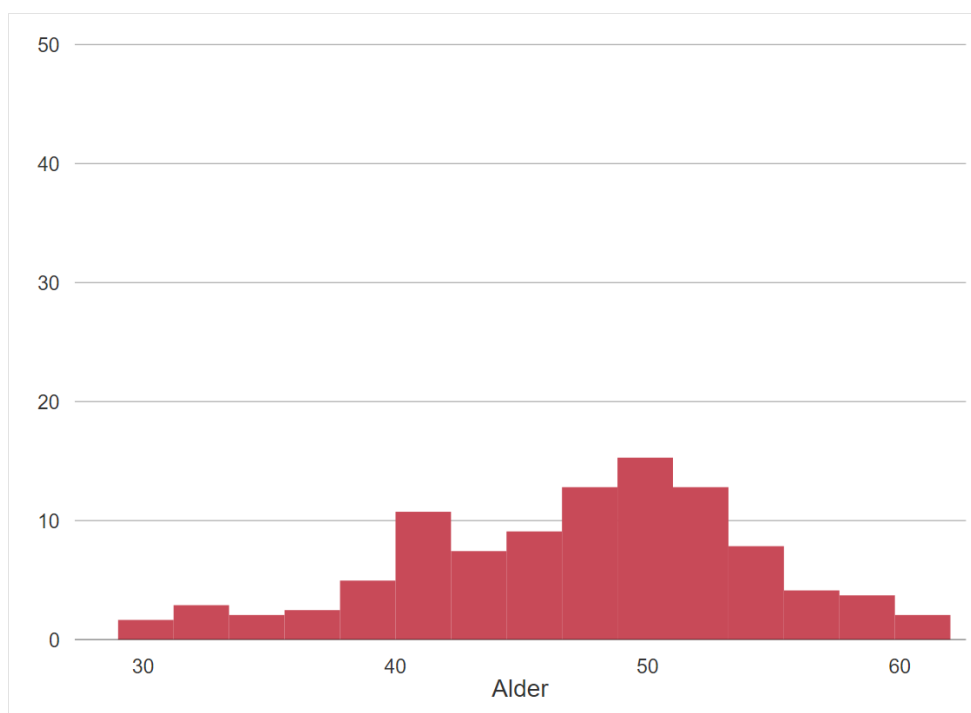
Åtte personer har oppgitt at de har en annen stilling. Av disse er halvparten fagleder/utdanningsleder. De øvrige jobber med administrative oppgaver, utviklingsarbeid og en er lektor. Rektorutdanningen er forbeholdt dem med en ledersstilling i skolen. Vi vet ikke hva som er årsaken til at noen oppgir noe annet, men det kan være at de har byttet stilling etter at de ble tatt opp på rektorutdanningen. I slike tilfeller får deltakeren lov til å fullføre utdanningen.



**Figur 3.1 'Hva er din stilling ved skolen?', prosent (N=268)**

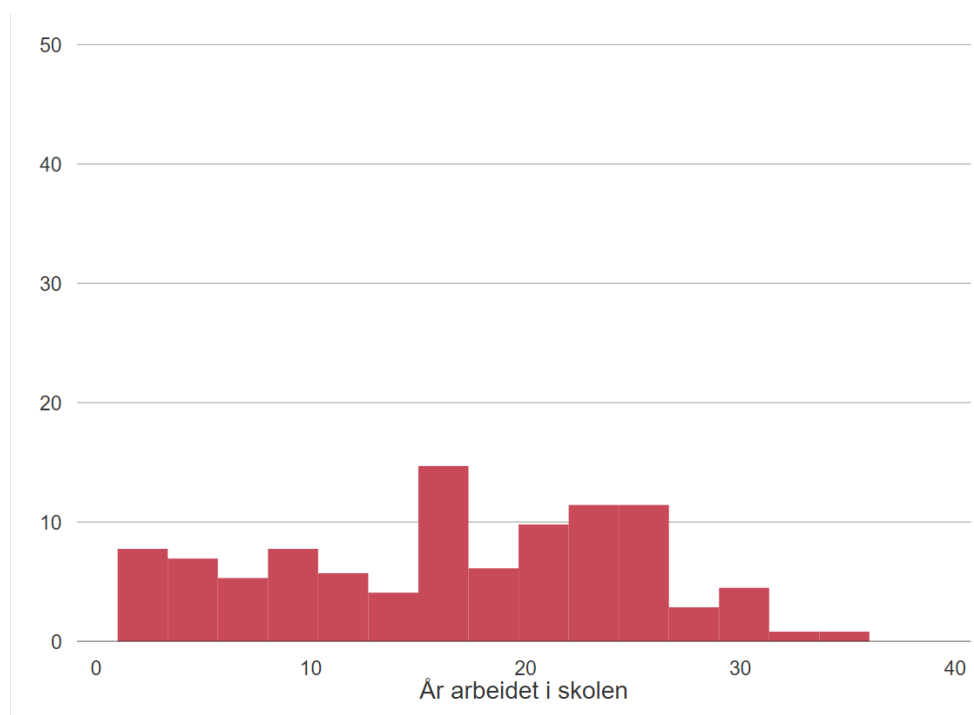
To tredjedeler av deltakerne er kvinner (68 prosent) og gjennomsnittsalderen er 47,1 år. Vi finner ingen forskjeller i kjønnsandelen eller alderen til deltakere som er rektorer sammenliknet med de øvrige deltakerne. Mannlige deltakere er i gjennomsnitt noe yngre enn kvinnelige deltakere (45,4 år mot 47,9 år,  $t=2,629$  og  $p=0,009$ ). Aldersfordelingen i prosent er vist i figur 3.2. Samtlige deltakere er i alderen 29 til 62. Figuren viser også at alder er relativt normalfordelt innenfor dette spennet, med en liten skeivfordeling mot høyere aldersgrupper. Det betyr at det er få svært unge og eldre deltakere på studiet. Kun 10 prosent er under 38 år, mens

bare 5 prosent er 58 år eller eldre. Halvparten av deltakerne er mellom 43 og 52 år.



**Figur 3.2 'Alder - vennligst oppgi i antall år', prosent (N=242)**

Vi har også stilt respondentene noen spørsmål om arbeidserfaring og utdanningsbakgrunn. Studentene på rektorutdanningen har i gjennomsnitt arbeidet 16,5 år i skolen. Figur 3.3 viser hvordan antall år i skolen fordelere seg.



**Figur 3.3 'Hvor mange år har du arbeidet i skolen?', prosent (N=245)**

Mens vi for alder så at flertallet befant seg i midten av fordelingen, ser vi ikke den samme tydelige tendensen for ansiennitet. Deltakerne har alt fra 1 år til 36 år med erfaring. Også når det gjelder ansiennitet er det få med svært lang erfaring (kun 5 prosent har mer enn 30 års erfaring), men det er ikke tydelig færre som kort erfaring. Hele 25 prosent har mindre enn 10 års erfaring, og halvparten av deltakerne har mellom 10 og 23 års erfaring.

Igen har vi undersøkt om det er noen forskjell mellom kvinner og menn med hensyn til ansiennitet, og igjen viser det seg at det er signifikante forskjeller. Kvinner som deltar på rektorutdanningen har i gjennomsnitt arbeidet 17,6 år i skolen, mens menn i snitt har arbeidet 13,9 år i skolen ( $t=3,311$  og  $p<0,001$ )

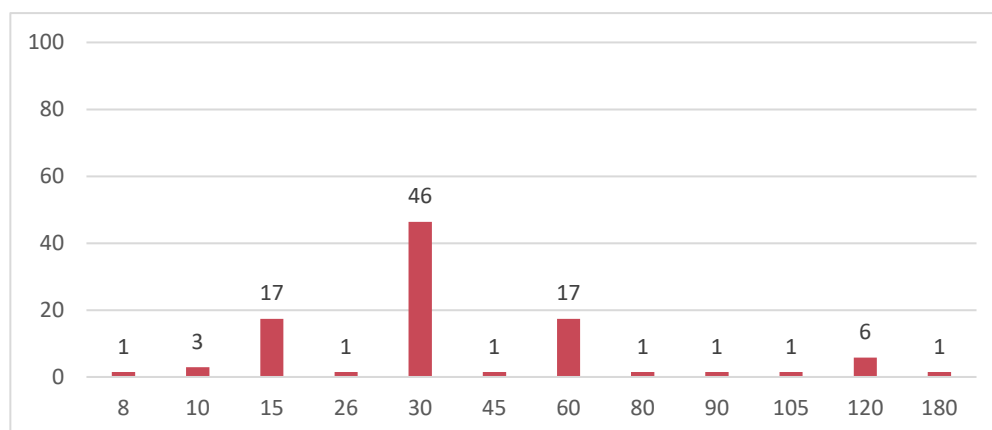
I tabell 3.2 ser vi på hvor lang utdanning studentene har før de starter på rektorutdanningen. Fra tabellen kan vi se at 85 prosent har mer enn fire år med høyere utdanning. Her finner vi ingen forskjell mellom menn og kvinner.

**Tabell 3.2 'Hvor lang utdanning har du? (Ikke regn med eventuell utdanning du har fått i løpet av studieåret 2020/2021).'**

	%
1-4 år høyere utdanning	15
Mer enn 4 år høyere utdanning	85
Totalt (N)	247

Videre spurte vi deltakerne om de har tatt noen lederutdanning før de startet på rektorutdanningen. Av de 247 som har svart på spørsmålet hadde 60 prosent ingen lederutdanning fra før, mens 28 prosent hadde en utdanning som ga

studiepoeng og 15 prosent hadde en lederutdanning som ikke ga studiepoeng. De 28 prosentene, eller 69 personene, som oppga å ha tatt en lederutdanning som ga studiepoeng ble videre spurt om antallet studiepoeng. Svarene er vist i figur 3.4. Figuren viser at det er ganske stor variasjon i antall studiepoeng, men at nesten halvparten av de som har studiepoeng har ett semester med lederutdanning fra før. Derrest skiller 15 og 60 studiepoeng seg ut som de vanligste antallene studiepoeng, begge på 17 prosent.



**Figur 3.4 Antall studiepoeng med lederutdanning før oppstart av rektorutdanningen, prosent (N=69)**

Til slutt har vi spurt deltakerne om hvor i landet de bor, vist i tabell 3.2. Tabellen viser at samtlige fylker er representert i vårt utvalg. Flest kommer fra Viken og Vestland, med henholdsvis 16,9 og 14,9 prosent av deltakerne. Deretter følger Rogaland og Troms og Finnmark. Det er klart færrest deltakere fra Møre og Romsdal (3,2 prosent). De resterende deltakerne fordeler seg ganske jevnt på de øvrige fylkene, som alle har mellom 6,0 og 8,9 prosent av deltakerne.

For de aller fleste fylkene er det svært god korrespondanse mellom andelen av deltakere på rektorutdanningen i vårt utvalg og andelen av skoler i det samme fylket<sup>2</sup>. Forskjellen er størst i Møre og Romsdal, som kun har 3 prosent av deltakerne på rektorundersøkelsen, men 7 prosent av Norges skoler. For de øvrige fylkene er forskjellen mellom andel av deltakere på rektorundersøkelsen og andelen av skoler i Norge på 2 prosentpoeng eller mindre. Dette kan tas som en indikasjon på at utvalget har god geografisk representativitet.

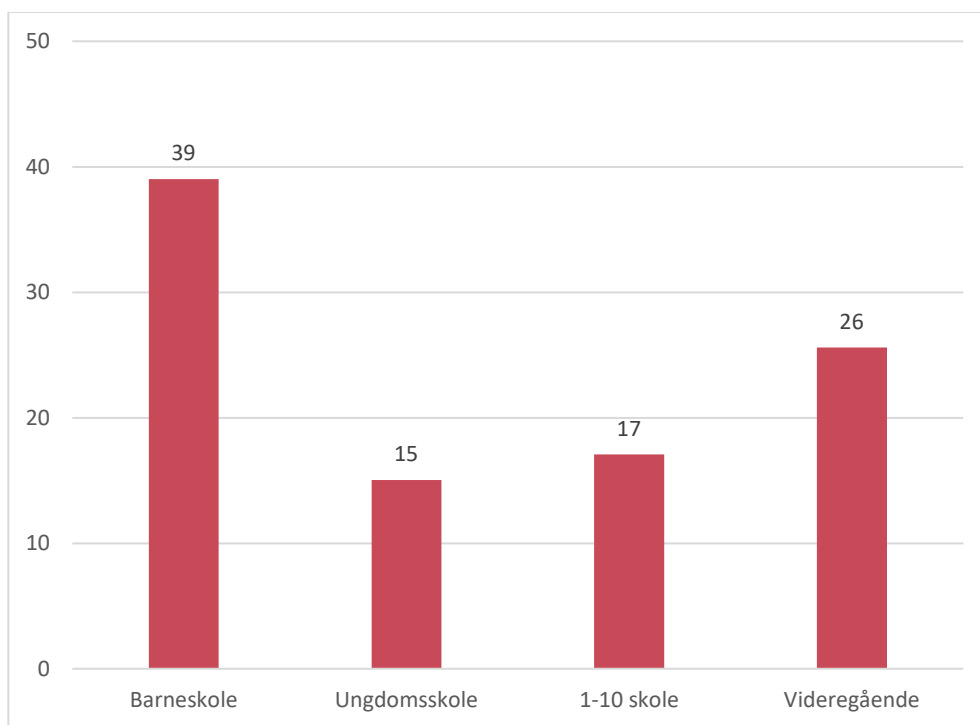
<sup>2</sup> Informasjon om fordelingen av skoler på fylker er hentet fra GSI og Pedlex

**Tabell 3.3 'Hvilken fylkeskommune bor du i?'**

	%
Viken	17
Vestland	15
Rogaland	11
Troms og Finnmark	10
Trøndelag	9
Innlandet	8
Oslo	7
Nordland	7
Agder	7
Vestfold og Telemark	6
Møre og Romsdal	3
Totalt (N)	248

Videre ser vi kort på hva som kjennetegner skolene deltakerne arbeider ved. Figur 3.5 viser hvordan deltakerne fordeler seg på skoleslag. Flertallet (39 prosent) er ansatt ved barneskoler, mens 17 prosent arbeider ved videregående skoler. I tillegg er det åtte deltakere (3 prosent) som er ansatt ved en voksenopplæring.

Sammenlikner vi dette med hvordan skolene i Norge fordeler seg på disse kategoriene blir det klart at andelen deltakere fra videregående er klart høyest relativt til andelen videregående skoler. Andelen deltakere fra videregående er dobbelt så høy som andelen videregående skoler i Norge (26 mot 13 prosent). Dette kan muligens forklares av at videregående skoler generelt er mye større, og sannsynligvis har langt flere personer ansatt i ledelsen og administrasjonen. Andelen deltakere fra barneskoler er lavest relativt til andelen barneskoler i Norge (39 mot 50 prosent), mens den er relativt lik på rene ungdomsskoler og 1-10 skoler.

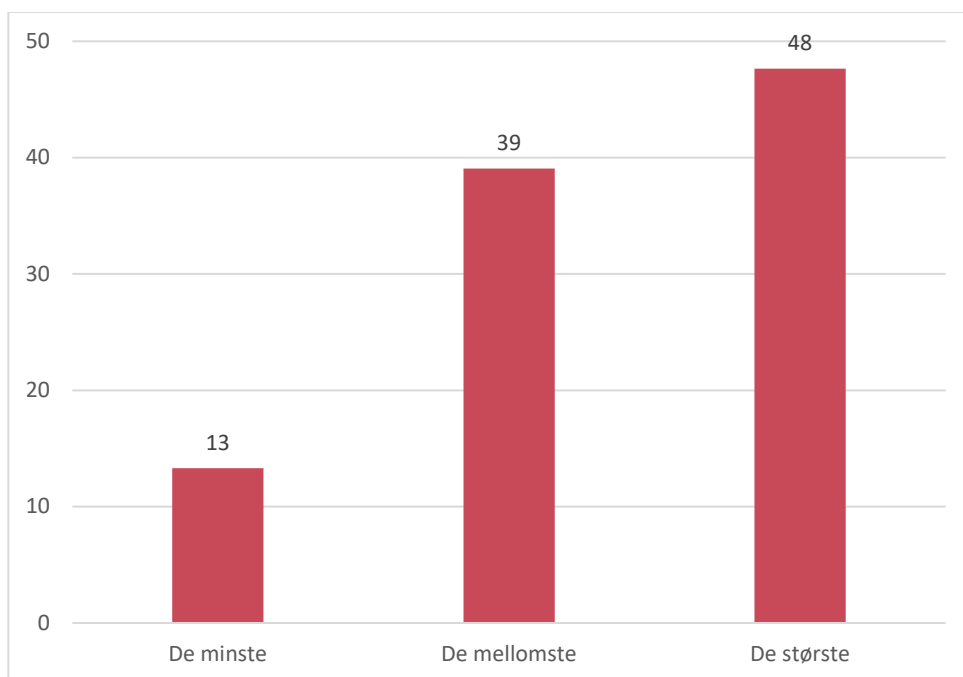


**Figur 3.5 'Hvilket skoleslag jobber du ved dette året?', prosent (N=246)**

I figur 3.6 ser vi på hvordan skoleledere fordeler seg på skolestørrelse. Vi har delt skolene inn i gruppene «De minste», «De mellomste» og «De største»<sup>3</sup>. Fra figuren ser vi at nesten halvparten av deltakerne på rektorutdanningen arbeider ved de største skolene, mens bare 13 prosent jobber ved de minste skolene. Det betyr at andelen deltakere fra de minste skolene er en del lavere enn andelen skoler i samme kategori (13 mot 27 prosent). Andelen deltakere og andelen skoler i kategorien av mellomstore skoler er omtrent helt lik, mens det er en større andel deltakere fra de største skolene enn det er skoler i denne kategorien (48 mot 33 prosent). Igjen anser vi det som sannsynlig at dette henger sammen med antallet ansatte i administrasjonen ved store skoler sammenliknet med små.

<sup>3</sup> For grunnskolen består gruppene av skoler med under 100 elever, 250-599 elever og over 300 elever. For videregående består gruppene av skoler med under 250 elever, 250-599 elever og over 600 elever.





**Figur 3.6 'Omtrent hvor mange elver er det ved skolen?', prosent (N=234)**

## 3.2 Årsaker til frafall

Det er 3 prosent av de som besvarte undersøkelsen som har startet å studere, men sluttet underveis. Vi skal nå utforske årsaker til at disse personene sluttet på studiet. Figur 3.7 viser svarene på spørsmålet «Dersom du ikke har fullført utdanningen, hva er grunnene til dette?». Siden så få var aktuelle for dette spørsmålet viser vi antall og ikke prosent. Merk også at respondentene hadde mulighet til å krysse av på flere alternativer.

Fra figuren ser vi at flere oppgir årsaker som gjør at tiden ikke strekker til, snarere enn forhold ved studiet. Fire av syv personer krysser av for vanskeligheter med å kombinere jobb og studier, personlige forhold og at de har for mye å gjøre. Dette passer med hva vi finner i det åpne kommentarfeltet. Begge personene som benyttet feltet, peker på at belastningen ble for stor når de er i full jobb og det ikke ble satt av tid i stillingen til å studere. I tillegg er det tre som oppgir koronasituasjonen som årsak til at de ikke fullførte utdanningen. Liknende årsaker til frafall ble også oppgitt av lærere og barnehagestyrere (Gjerustad m.fl., 2021; Bergene m.fl., 2021).



**Figur 3.7 'Dersom du ikke har fullført utdanningen, hva er grunnene til dette? Kryss av for alle som passer.', antall (N=7)**

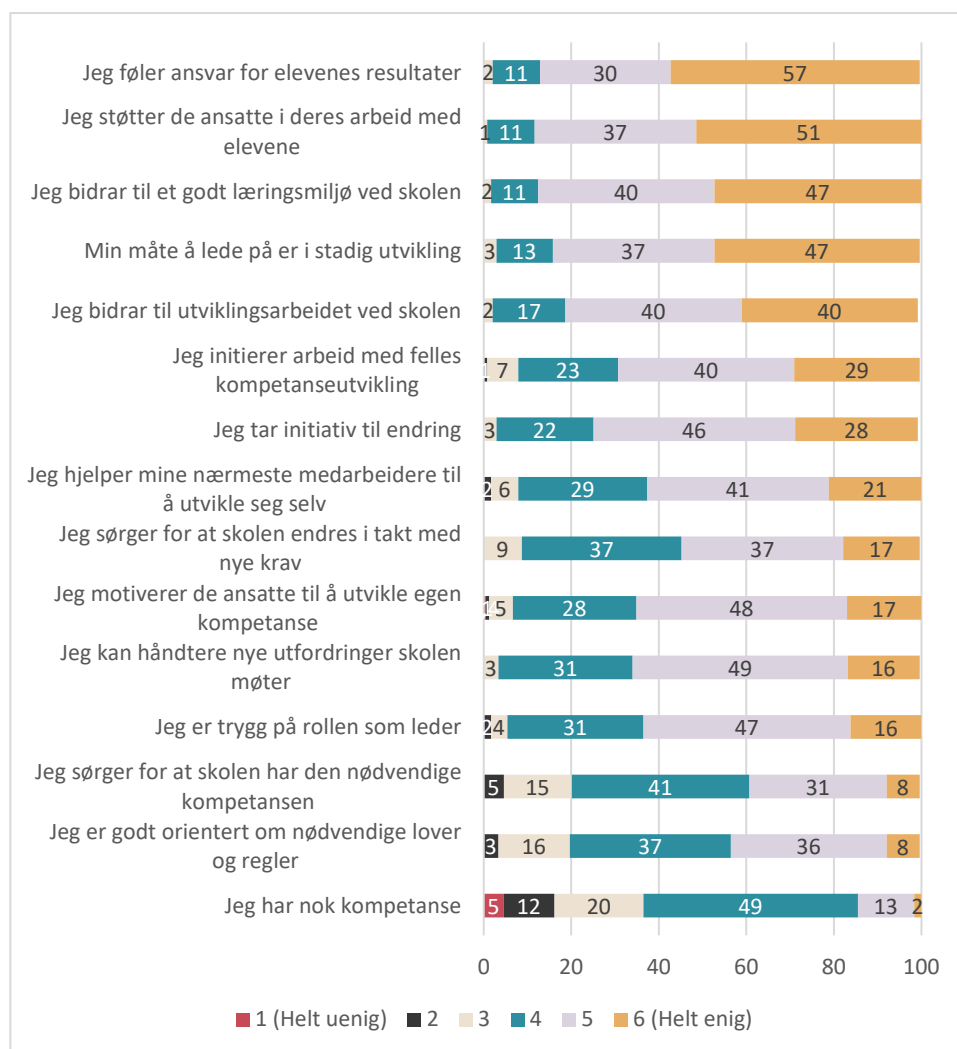
Det bør imidlertid bemerkes at det er en svært lav andel av de som har besvart undersøkelsen som har falt av studiet. Det er sannsynlig at de som falt av hadde mindre interesse av å besvare undersøkelsen. Det er derfor også sannsynlig at andelen som falt av er høyere enn det undersøkelsen viser, og analysen av årsaker til frafall bør tolkes med varsomhet.

### 3.3 Lederrollen

Avslutningsvis i dette kapitlet skal vi undersøke hvordan deltakerne på rektorutdanningen stiller seg til en rekke utsagn om lederrollen. Utsagnene er basert på *Kravspesifikasjonen til nasjonal rektorutdanning 2020-2025* (Utdanningsdirektoratet, 2020), som spesifiserer hva en rektor bør ha av kunnskap og ferdigheter. *Krav og forventninger til rektor* har blitt til i en grundig prosess med de viktigste aktørene og interessentene i utdanningssektoren. Den ble laget første gang i 2008, og sist revidert i 2019. Det pekes på fem hovedområder for rektorenes kunnskap og ferdigheter:

- Elevenes læringsmiljø
- Profesjonsfelleskap og samarbeid
- Styring og administrasjon
- Utvikling og endring
- Lederrollen

De fem områdene gjenspeiles i utsagnene. Figur 3.8 viser utsagnene og svarfordelingen. Utsagnene er sortert etter andelen som er helt enig i utsagnet. I figuren vises alle skoleslag samlet fordi vi ikke finner signifikante forskjeller i svargivingen mellom deltakere fra grunnskolen og videregående.



**Figur 3.8 'I hvilken grad beskriver følgende utsagn deg som leder?', prosent (N=238-241)**

De tre første utsagnene kan alle sies å handle om hvordan en leder legger til rette for elevenes læringsmiljø. Utsagnet klart flest er helt enige i er at deltakeren føler et ansvar for elevenes resultater, mens rundt halvparten er helt enige i at de støtter de ansatte i deres arbeid med elevene og at de bidrar til et godt læringsmiljø.

Etter å tilrettelegge for et læringsmiljø følger en rekke utsagn som handler om endring og utvikling. Deltakerne ser i størst grad ut til å være enige i utviklingsutsagn som handler om egenutvikling (47 prosent som oppgir å være helt enige i måten de leder på stadig er i utvikling). Samlet sett ser de også ut til å i større grad være helt enige i utsagn som handler om kollektiv utvikling enn i utsagn som

handler om den enkeltes utvikling. For eksempel er 40 prosent helt enige i at de bidrar til utviklingsarbeidet ved skolen, og litt under 30 prosent er helt enige i at de initierer arbeid med felles kompetanseutvikling og tar initiativ til endring. På den annen side er kun 21 prosent helt enige i at de hjelper sine nærmeste medarbeidere til å utvikle seg selv, mens 17 prosent er helt enige i at de motiverer ansatte til å utvikle egen kompetanse.

Utsagnene deltakere i minst grad er helt enige i handler om lederrollen generelt og lederens overordnende ansvar for skolen. I denne gruppen av utsagn er flest helt enige i at de kan håndtere nye utfordringer skolen møter og at de er trygge på rollen som leder (16 prosent). Det er 8 prosent av deltakerne som er helt enige i at de sørger for at skolen har den nødvendige kompetansen og at de er godt orientert om nødvendige lover og regler. Deltakerne er i minst grad enige i at de har nok kompetanse.

## 3.4 Oppsummering

- Flest deltakerne i undersøkelsen studere ved BI, fulgt av NTNU og OsloMet.
- Vi finner ingen signifikante forskjeller i svarprosent, og vurderer representativiteten med hensyn til studiested som god.
- Omtrent halvparten av deltakerne på rektorutdanningen er avdelingsledere, mens rektorer og inspektører utgjør omtrent en femtedel hver. Bare 10 prosent er assisterende rektorer.
- Deltakerne er i gjennomsnitt 47 år, 68 prosent er kvinner, og de har i gjennomsnitt jobbet 16,5 år i skolen. Nesten samtlige har mer enn 4 års høyere utdanning.
- Kvinnelige deltaker er noe eldre enn mannlige deltakere og de har i gjennomsnitt jobbet 3,7 år lengere i skolen.
- Flertallet av deltakere har ikke tatt noen lederutdanning før de startet på rektorutdanningen.
- Samtlige fylker er representert i utvalget. Basert på forventninger om deltakernes geografiske spredning ut fra hvordan skoler er fordelt i landet, ser det ut til at utvalget har god geografisk representativitet.
- Blant deltakerne som har besvart undersøkelsen arbeider 39 prosent på barneskoler, 15 prosent på ungdomsskoler, 17 prosent på 1-10 skoler og 26 prosent på videregående skoler. Sammenlikner vi disse andelene med andelen skoler i de samme kategoriene, finner vi at deltakere fra barneskoler er underrepresentert mens deltakere fra videregående er overrepresentert. Vi antar at dette skyldes at det jobber langt flere i ledelsen og administrasjonen på videregående skoler.
- Syv personer (3 prosent) som besvarte undersøkelsen hadde falt av studiet underveis. De fleste oppgir forhold som gjør at det ble for liten tid til å studere som årsak til frafall.
- Når deltakerne skal vurdere utsagn om å være leder er de i størst grad enige i at de arbeider med oppgaver som fremmer elevenes læringsmiljø, fulgt av utsagn som handler om endring og utviklingsarbeid. Deltakerne var i minst grad enige i utsagn som handler om lederrollen generelt og om lederens overordnende ansvar.

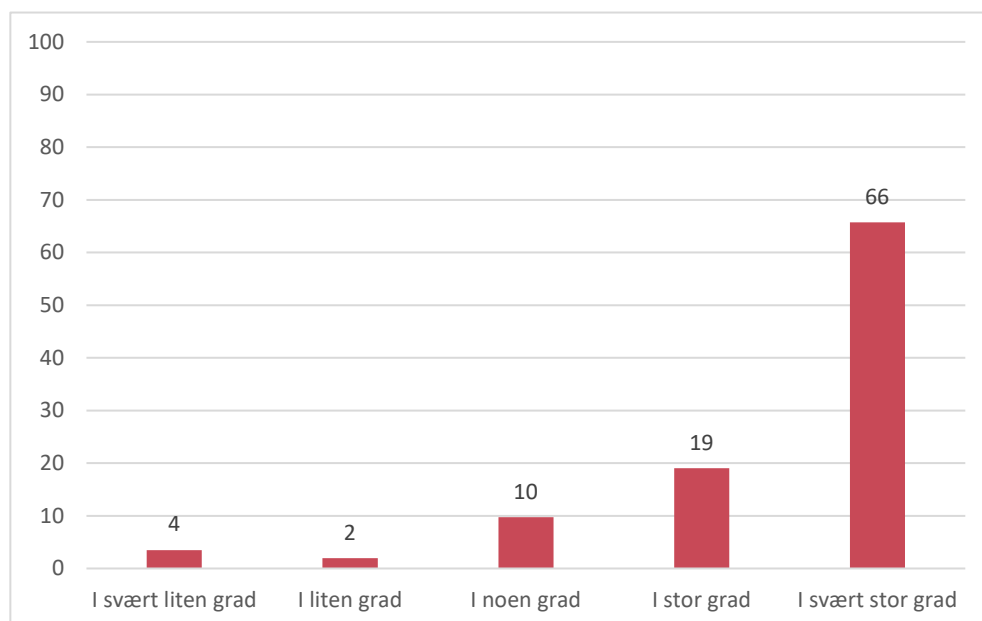
## 4 Tilrettelegging og motivasjon

Dette kapitlet tar for seg tilretteleggingen deltakerne har mottatt for å kunne gjennomføre rektorutdanningen og deres motivasjon og beveggrunner for å ta lederutdanning. Vi avslutter kapitlet med å se på hvordan deltakerne vurderer kulturen for kunnskapsdeling, med spesielt blikk på skoleledelse. Siden studieåret 2021 også var preget av unntakssituasjon grunnet koronapandemien kommer vi også inn på hvordan dette påvirket både gjennomføring og utbytte av studiene.

### 4.1 Tilrettelegging

Deltakerne i rektorutdanningen må kombinere jobb og studier, og for mange er trolig tilretteleggingen for studiene dermed viktig, både for å kunne delta på samlinger og å jobbe med oppgaver. Tilrettelegging inkluderer flere forhold, som dekking av økonomiske utgifter, frigjøring av tid og avlastning av oppgaver.

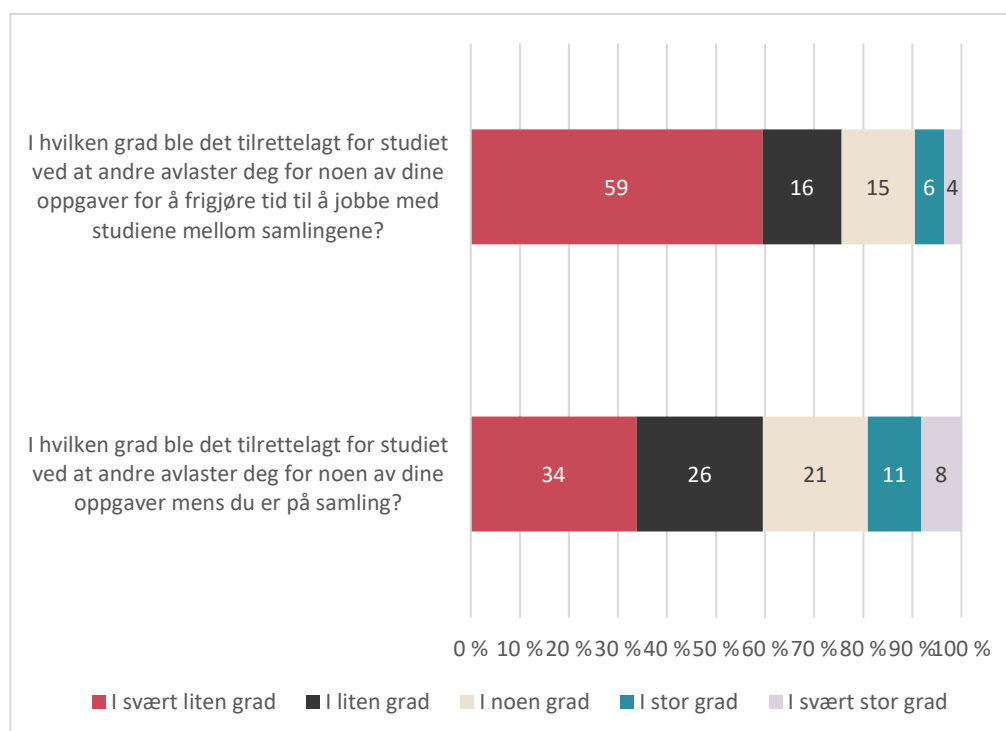
Hvis vi starter med det å få dekket økonomiske utgifter i forbindelse med studiene viser figur 4.1 at to av tre oppgir at de i svært stor grad har fått dette:



Figur 4.1: Utgiftsdekking i forbindelse med studiet. Prosent. N = 257.

Samlet sett kan vi på bakgrunn av figuren si at hele 85 prosent oppgir at de har fått dekket økonomiske utgifter. Til sammenligning oppga 80 prosent av barnehagestyrere som tok styrerutdanning samme år, at de i stor eller svært stor grad fikk dekket økonomiske utgifter i forbindelse med studiet (Gjerustad m.fl. 2021).

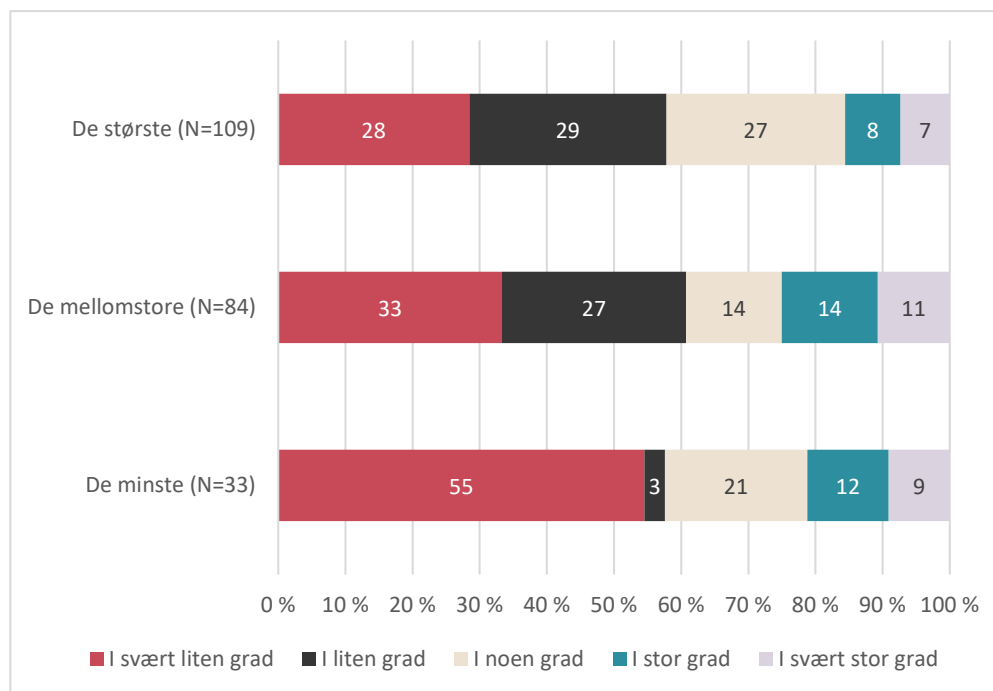
Som nevnt kan det i tillegg tilrettelegges ved at deltakerne i rektorutdanningen avlastes fra oppgaver. Figur 4.2 viser at for mange gjøres dette i liten grad, spesielt når det gjelder å frigjøre tid til å jobbe med studiene mellom samlingene:



**Figur 4.2: Avlastning fra oppgaver. Prosent. N = 254-257.**

Som vi ser av figuren oppgir bortimot 80 prosent av deltakerne på rektorutdanningen at det i liten eller svært liten grad tilrettelegges ved at andre avlaster dem for noen av oppgavene for å frigjøre tid til å jobbe med studiene mellom samlinger. Tilsvarende oppgir seks av ti at det i liten eller svært liten grad at de avlastes fra oppgaver mens de er på samling. Gjerustad m.fl. (2021b) fant at også barnehagestyrere som tok videreutdanning i liten grad ble avlastet fra oppgaver, hverken mens de er på samling eller mellom samlinger. Totalt oppga mellom 65 og 69 prosent som svarer at det i liten eller svært liten grad ble tilrettelagt disse måtene med avlastning fra oppgaver (Gjerustad m.fl. 2021b). Også tidligere evalueringer av rektorutdanningen har vist at det i liten grad tilrettelegges ved at andre overtar oppgaver mens studiene pågår (Hybertsen m.fl., 2014; Aamodt m.fl., 2019).

Mens det ikke er signifikante forskjeller mellom deltakere fra skoler av ulik størrelse og med ulik stilling på spørsmålet om avlastning av oppgaver for å frigjøre tid til å jobbe med studiet *mellom* samlingene, finner vi noen forskjeller langs disse dimensjonene når det gjelder avlastning *mens* man er på samling. Hvis vi starter med skolestørrelse viser figur 4.3 at over halvparten (55 prosent) av deltakerne ved de minste skolene oppgir at de i svært liten grad avlastes fra oppgaver mens de er på samling:

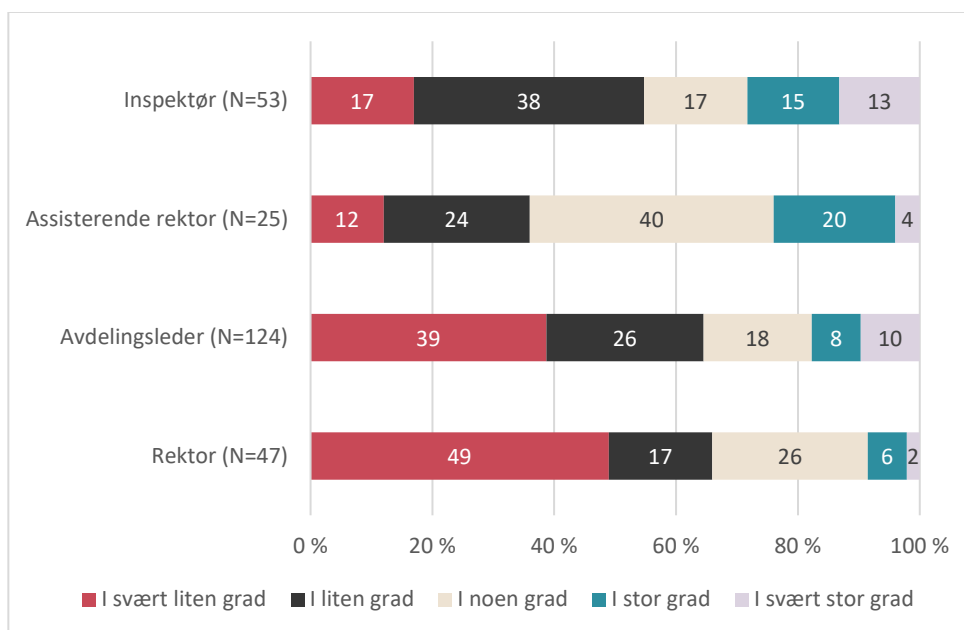


**Figur 4.3: Avlastning fra oppgaver mens man er på samling. Skolestørrelse. Prosent. N = 226.**

Svarfordelingen vi ser i figur 4.3 kan imidlertid tyde på at de minste skolene enten tilrettelegger eller ikke, ved at kun tre prosent oppgir at de i liten grad ble avlastet for enkelte oppgaver mens de var på samling. Andelen som oppgir dette er betydelig større både ved de største (29 prosent) og de mellomstore (27 prosent) skolene. Totalt er det høyest andel ved de mellomstore skolene som oppgir at de i stor eller svært stor grad (25 prosent) avlastes ved at andre påtar seg noen av oppgavene, sammenlignet med de minste (21 prosent) og de største (15 prosent).

Hvis vi beveger oss over på de ulike stillingene ved skolen deltakerne oppgir at de har, gir figur 4.4 oss inntrykk av at rektorene i minst grad får avlastning ved at andre overtar noen av rektors oppgaver mens vedkommende er på samling, mens flest inspektører og assisterende rektorer gir uttrykk for at de i stor eller svært stor grad avlastes på denne måten:





**Figur 4.4: Avlastning fra oppgaver mens man er på samling. Stilling ved skolen. Prosent. N = 256.**

Bortimot halvparten (49 prosent) av rektorene i undersøkelsen oppgir, som vi ser, at de i svært liten grad avlastes fra oppgaver mens de er på samling. Dette gjelder til sammenligning kun 12 prosent av de assisterende rektorene. Blant sistnevnte oppgir nesten én av fire (24 prosent) at de i stor eller svært stor grad avlastes. I denne gruppen er det også en betydelig andel (40 prosent) som oppgir at de i *noen* grad avlastes fra oppgaver mens de er på samling. Totalt sett kan det dermed se ut som at det er flest assisterende rektorer som får noen form for avlastning mens de er på samling. Om dette er fordi det er enklere å avlaste disse eller om deres utdanning prioriteres høyere kan vi ut fra våre data ikke si noe om. Vi ser videre at en høy andel i den største gruppen, avdelingsledere, også gir uttrykk for at de i svært liten eller liten grad avlastes fra oppgaver mens de er på samling (65 prosent).

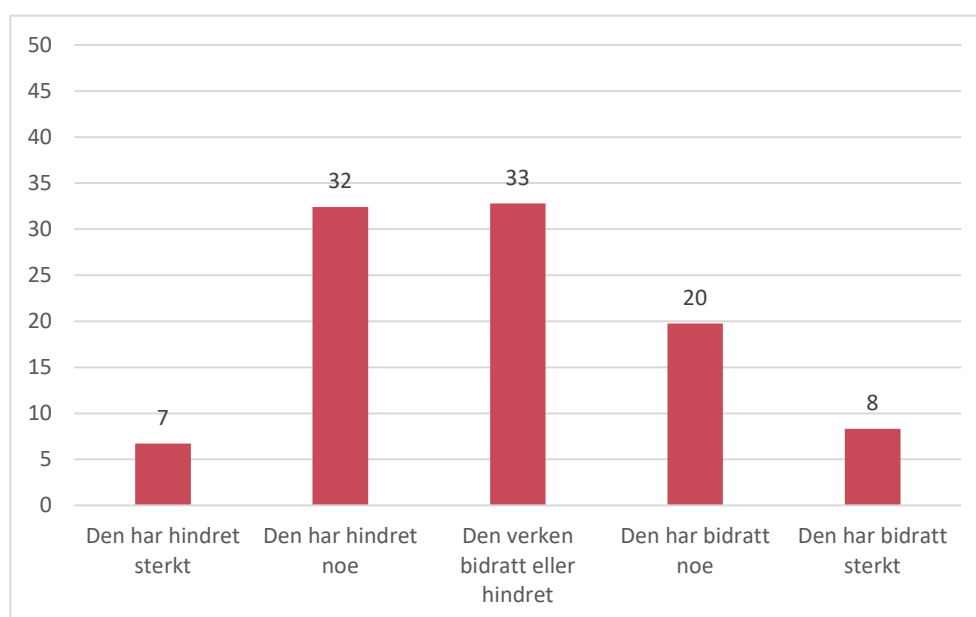
Det å ta lederutdanning i utdanningssektoren ser med andre ord ut til å i stor grad komme på toppen av andre gjøremål. Dette understøttes av beskrivelser gitt i åpne svar, som at «[a]rbeidsmengden har vært lik som den alltid har vært. Studiet har kommet på toppen av jobb». En annen deltaker vektlegger dermed hvordan «rektorstudiet på topp av andre oppgaver har gitt lite rom for studier, og av kapasitetshensyn har jeg ikke fått lest så mye som jeg burde». For andre betyr den mangelfulle tilretteleggingen i form av avlastning at man må ta fritiden i bruk:

*Har ikke hatt så mye tid som jeg skulle ønske til å fordype meg mellom samlingene. Har brukt fritid til å skrive arbeidskrav og lese litteratur.*

En av deltakerne hevder at en lederjobb i utgangspunktet «krever at en jobber en del timer over vanlig arbeidstid i løpet av en uke», og dermed at «tidsmangel har både gått noe utover lederjobb og studier». En annen trekker fram hvordan bruk av fritiden gjør at «det er familien som har måttet tilrettelegge». Mangel på tid til å studere og den krevende balansegangen mellom studier og lederoppgaver kan ha konsekvenser for læringsutbyttet. En av deltakerne velger imidlertid å understreke at hen til tross for en krevende situasjon har «lært mye»:

*Jeg måtte bruke fritiden til å studere. Det var i perioder krevende å kombinere studier med lederoppgaver. Samtidig var studiet veldig praksisnært, så jeg fikk jo bruk for - og lærte mye - gjennom å praktisere det i jobben. Totalt sett føler jeg at jeg har lært mye, men det har også krevd en del.*

Flere velger imidlertid å beskrive gjennomføringen av studiene som «skippertak», og at manglende avlastning reduserer læringsutbyttet. Vi stilte direkte spørsmål om i hvilken grad tilretteleggingen har bidratt til eller hindret utbyttet fra studiet. Figur 4.5 viser at bortimot en tredjedel (32 prosent) mener tilretteleggingen ved skolen faktisk har hindret utbyttet noe:



**Figur 4.5: I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet? Prosent. N = 253.**

Figuren viser også at syv prosent oppgir at tilretteleggingen ved skolen har hindret utbyttet sterkt. Dette er en betydelig andel sammenliknet med både lærere og barnehagestyrere som tok videreutdanning i 2021. I begge disse gruppene oppga kun én prosent at tilretteleggingen hadde hindret utbyttet sterkt, mens det var syv prosent blant lærerne (Gjerustad m.fl. 2021a) og 12 prosent blant barnehagestyrerne (Gjerustad m.fl. 2021b) som oppga at den hadde hindret utbyttet noe. Det kan med

andre ord se ut til at ledere i utdanningssektoren får mindre drahjelp fra sin arbeidsplass enn ansatte. Dette ser vi også på motsatt ende av svarskalaen. Mens hele 49 prosent av lærerne oppga at tilretteleggingen ved skolen hadde bidratt sterkt til utbyttet fra studiet (Gjerustad m.fl. 2021a), er tilsvarende andeler blant barnehagestyrerne 17 prosent (Gjerustad m.fl. 2021b) og kun åtte prosent blant deltakerne i rektorutdanningen. Dette inntrykket blir befestet i enkelte svar på åpne spørsmål, hvor én respondent blant annet understrekte følgende:

*Vi blir ikkje frikjøpt på lik linje som lærarar som tar vidareutdanning, men har full jobb i tillegg. Sjølv om det er sagt at det er greit å jobbe med utdanninga, er det vanskeleg å få til dette i ein svært hektisk kvardag på jobben.*

Flere forteller imidlertid om hvordan studiene blir en «tilleggsbyrde», og en annen deltaker uttrykker at hen synes det er «[m]erkelig at lærere kan få frikjøp for å studere mens for skoleledere finnes ikke slike ordninger». Som flere påpeker handler dette imidlertid litt om lederoppgavenes «natur». Dette gjelder kanskje spesielt at det som «øverste leder kan det være vanskelig å fristille seg selv» og at det er en «opplevelse av mangel på ressurser som har kompetanse til å avlaste mine oppgaver». En mellomleder påpekte imidlertid at som «(mellom)leder har man sjelden helt fri og det er fort gjort å bli stresset av alle oppgaver som det til enhver tid forventes at man skal løse», at det er et «[p]ress både 'ovenfra og nedenfra'». Én av deltakerne velger å uttrykke at organiseringen av studiet i stor grad hensyntar at man har «fulltidsjobb som leder i skolen» ved siden av, men at det heller mangler på tilrettelegging på arbeidsplassen, spesielt i form av avlastning. Vedkommende hevder at det blir vanskelig å delta på samlinger når det er behov for at man er på jobb. Enkelte velger også å understreke at å prioritere studier er en kilde til dårlig samvittighet, både overfor ansatte og elevene.

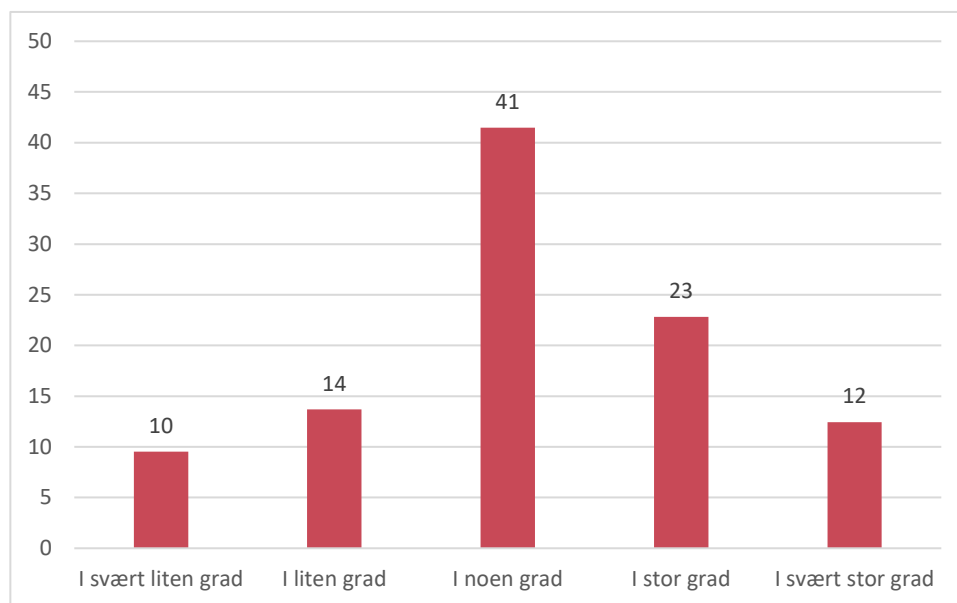
Den utfordrende balansen mellom full jobb som skoleleder, som i utgangspunktet «er altoppslukende og mentalt krevende», og studier gjør at flere velger å påpeke manglende tydelighet og vilje fra arbeidsgiver. Én hevder blant annet at det ikke går «tydelig nok frem at det skal tilrettelegges fra arbeidsgiver sin side», og at det «ville være en fordel om arbeidsgiver måtte forplikte seg til ei viss tilrettelegging». Det blir dermed av flere etterlyst «en avtale som tydeliggjør at arbeidsgiver må legge bedre til rette for studiedager». En annen deltaker hevdet imidlertid at slik tilrettelegging kan bli vanskelig for ledere:

*[T]ilrettelegging av arbeidssituasjonen når en står i en lederfunksjon er veldig liten grad gjennomførbart med utgangspunkt i arbeidsoppgaver og hverdagen.*

Koronapandemien påvirket trolig også arbeidssituasjonen for deltakerne i rektorutdanningen, i tillegg til undervisningen og læringsutbyttet. Ikke minst fordi timingen for deltakerne på rektorutdanningen i 2021 var krevende av flere grunner:

*Innføring av fagfornyelsen, VIS og covid-19 har ført til at arbeidspresset på jobb har vært meget høyt. Så har jeg i tillegg tatt rektorstudie. Det har vært krevende.*

Vi stilte spørsmål om i hvilken grad situasjonen med koronasituasjonen på skolen gjorde det vanskeligere å gjennomføre utdanningen, og figur 4.6 viser svarfordelingen:



**Figur 4.6: I hvilken grad har situasjonen med korona på skolen du jobber ved gjort det vanskeligere å gjennomføre lederutdanningen? Prosent. N = 241.**

Som vi ser oppgir 35 prosent at situasjonen med korona på skolen de jobber ved i stor eller svært stor grad har gjort det vanskeligere å gjennomføre lederutdanningen. Ytterligere 41 prosent oppgir også at dette i noen grad var tilfelle. Én av deltakerne valgte dermed å understreke i et åpent svar at selv om det ble tilrettelagt for studiene, har koronapandemien medført ekstra arbeidsoppgaver og press på tid:

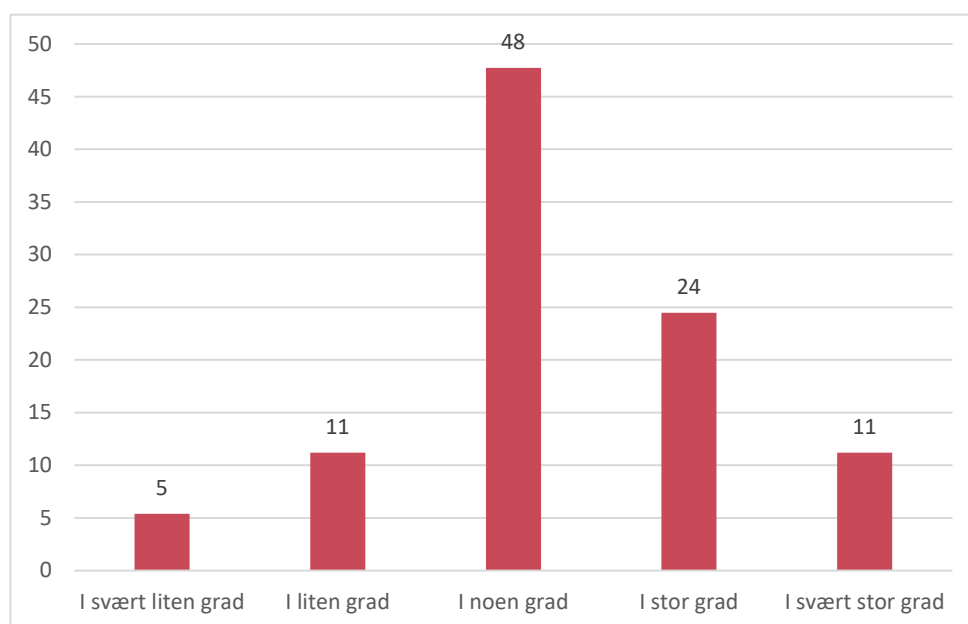
*Jeg opplever at det er hensyntatt at jeg har drevet med studier, men pga. bla korona har det vært mange ekstra arbeidsoppgaver som jeg bare har måttet håndtere. Det har ført til at jeg har vært presset på tid. Arbeidsgiver har hatt ønske om å tilrettelegge og så har det dessverre vært vanskelig til tider.*

Det er en høyere andel deltakere på rektorutdanningen enn blant lærere som tok videreutdanning i 2021 som gir uttrykk for at ekstraarbeid på skolen gjorde det vanskeligere å gjennomføre videreutdanningen (Gjerustad m.fl. 2021a). Som vi så over beskrev flere deltakere på rektorutdanningen hvordan de måtte ta fritiden i bruk for å kunne gjennomføre studiene, noe som ble ytterligere forverret av pandemien:

*Det har vært et hektisk år mtp korona og arbeidsoppgaver på enheten. Dette har medført lange arbeidsdager, og lite tid til studier i hverdagen. Studiene har vært konsentrert til helger.*

En annen påpekte også at selv fritiden er en knapp ressurs som leder, og at dette i enda større grad gjaldt under koronapandemien. Hen hevdet at det er «[ ] lite tid til studier da mye av fritiden også går med til jobb, spesielt mye av fritiden under korona-tiden».

Figur 4.7 viser deltakernes vurdering av koronasituasjons påvirkning på utbyttet av rektorutdanningen:



**Figur 4.7: I hvilken grad har situasjonen med korona redusert utbyttet av lederutdanningen? Prosent. N = 241.**

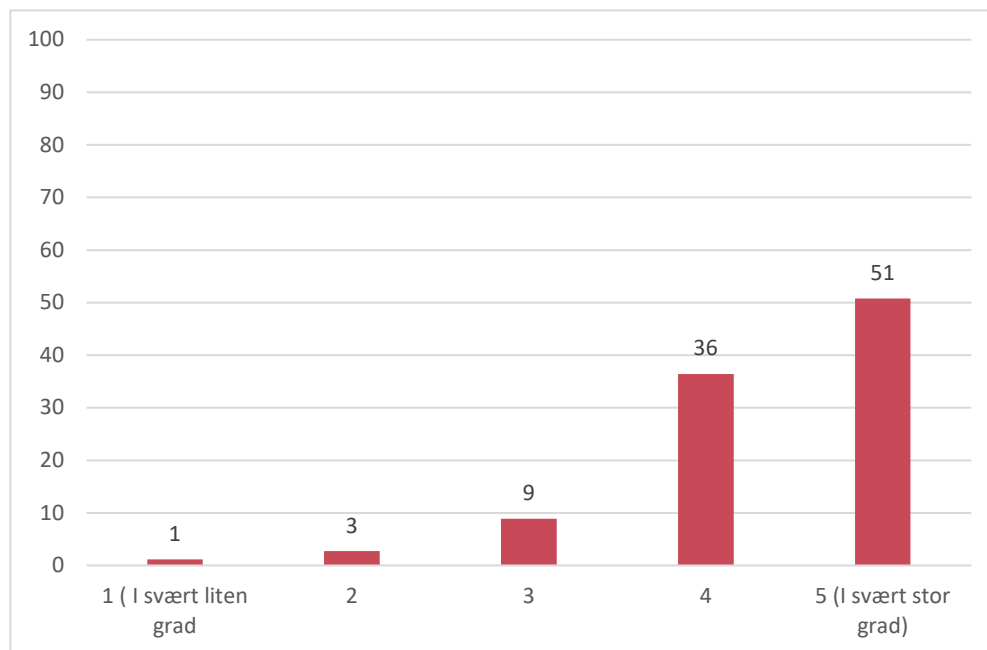
Igen ser vi at 35 prosent oppgir at situasjonen med korona i stor eller svært stor grad har redusert utbyttet av lederutdanningen. I tillegg svarer nesten halvparten (48 prosent) at dette i noen grad er tilfelle. På likelydende spørsmål oppga omtrent én fjerdedel av lærere som tok videreutdanning, at dette i stor eller svært stor grad var tilfelle (Gjerustad m.fl. 2021a). Det ser med andre ord ut til at deltakerne på rektorutdanningen vurderer koronapandemiens konsekvenser for studiet mer negativt enn lærerne. Én av deltakerne hevdet til og med at pandemien gjør det urealistisk å kombinere full lederstilling og studier, i hvert fall med tilfredsstillende læringsutbytte:

*Når en allerede har full stilling som i perioder er mye mer enn 100% og vi i tillegg har vært i en situasjon med corona-skole er det egentlig helt urealistisk å ta dette studiet på toppen. Læringsutbyttet har blitt deretter for min del.*

## 4.2 Motivasjon

Motivasjon for rektorutdanning ble undersøkt ved hjelp av to spørsmål. Det første omhandlet hvor motiverte de var for utdanningen, og det andre om beveggrunner for å ta utdanningen.

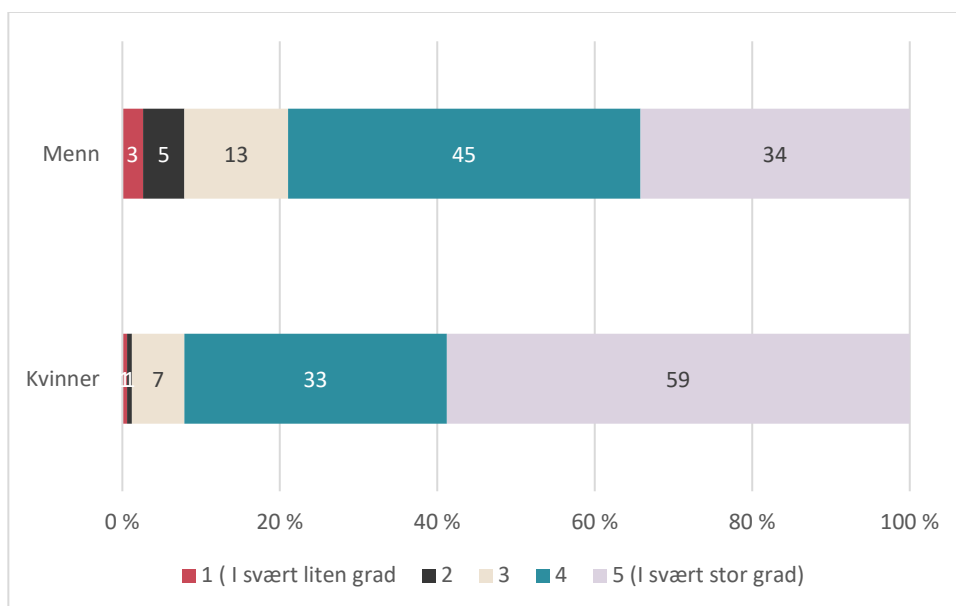
Figur 4.8 viser svarfordelingen på spørsmål om i hvilken grad deltakerne selv var motivert for å ta lederutdanning:



**Figur 4.8: I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning? Prosent. N = 258.**

Som vi ser, gir en svært høy andel uttrykk for å være motivert for å ta lederutdanning. Rundt halvparten oppgir at de selv i svært stor grad var motivert, og ytterligere 36 prosent at de i stor grad var det. Kun fire prosent oppgir at de i liten eller ingen grad selv var motivert. Dette er nokså like tall som for lærere, hvor også åtte av ti krysset av på de to mest positive svarkategoriene (Gjerustad m.fl. 2021a). Totalbildet er videre ganske likt for barnehagestyrere, men hvor en høyere andel oppga at de i stor grad (57 prosent) var motiverte enn at de i svært stor grad (28 prosent) var det (Gjerustad m.fl. 2021b).

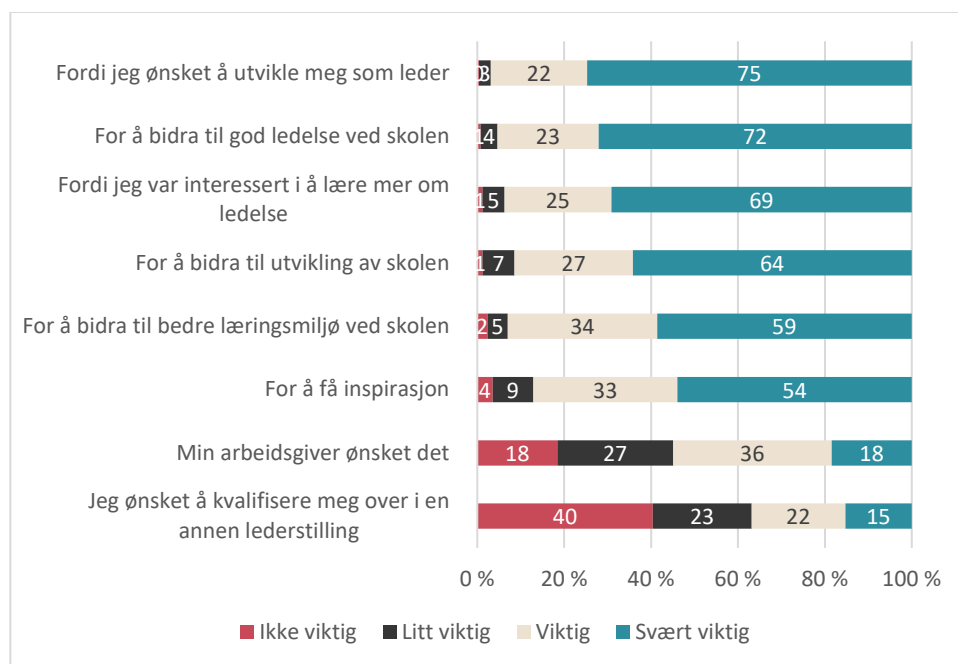
På dette spørsmålet finner vi signifikante kjønnsforskjeller, og figur 4.9 viser at de kvinnelige deltakerne gir uttrykk for å i større grad selv være motivert for å ta lederutdanning enn sine mannlige medstudenter:



**Figur 4.9: I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning? Etter kjønn. Prosent. N = 258.**

Vi ser at mens 59 prosent av de kvinnelige deltakerne på rektorutdanningen oppga at de i svært stor grad selv var motiverte, oppgir kun 34 prosent av de mannlige deltakerne dette. Blant sistnevnte oppgir åtte prosent at de i relativt liten grad selv var motivert. Det er imidlertid ikke tilsvarende forskjeller mellom rektorer og andre skoleledere på dette spørsmålet.

Deltakere kan ha flere ulike grunner for å ta rektorutdanning. For å få mer informasjon om deltakernes motivasjon for å ta rektorutdanningen ble de bedt om å ta stilling til hvor viktig åtte ulike beveggrunner var for deres valg. Figur 4.10 viser svarfordelingen:



**Figur 4.10: Grunner til å ta rektorutdanning. Prosent. N = 255-258.**

De to beveggrunnene som flest oppgir at er svært viktige er ønsket om å utvikle seg som leder og det å bidra til god ledelse ved skolen. Dette var også de to viktigste grunnene barnehagestyrere oppga for at de ønsket å ta videreutdanning (Gjerustad m.fl. 2021b). Alle de seks øverste beveggrunnene framstår som viktige, og det er de samme seks som også går igjen blant barnehagestyrerne. Den eneste forskjellen er at andelen som oppgir at de var interessert i å lære mer om ledelse er høyere enn ønsket om å bidra til utvikling av skolen blant deltakere på rektorutdanningen, mens det motsatte var tilfelle for barnehagestyrerne. Det er ikke signifikante forskjeller mellom hva rektorer og andre skoleledere svarer.

Som vi så i det teoretiske rammeverket er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci 2017), og de seks øverste beveggrunnene omhandler ulike varianter av indre motivasjon. Det vil si at motivasjonen for å studere er knyttet til eget ønske og valg fordi man anser det som viktig, interessant eller lystbetont rent personlig. Noen av utsagnene er mer kollektivt orienterte enn andre, som å for eksempel ønsket om å bidra til god ledelse ved og utvikling av skolen. Vi gjennomførte en faktoranalyse for å undersøke om svarene på disse spørsmålene samvarierer på en måte som gjør at vi kan finne igjen de to teoretiske begrepene fra litteraturen i våre data. Slike teoretiske begreper som måles ved hjelp av flere spørsmål kalles gjerne en faktor. Analysen viste at for å få inspirasjon, for å bidra til utvikling av skolen, for å bidra til god ledelse ved skolen og for å bidra til bedre læringsmiljø ved skolen utgjorde en faktor, som vi mener representerer indre



motivasjon<sup>4</sup>. Dette gjør av vi kan lage en samlescore for indere motivasjon<sup>5</sup>, som vi vil bruke i faktoranalyser i kapittel 6. Vi fant ingen faktor som måler begrepet ytre motivasjon.

De to nederste beveggrunnene framstår som mindre viktige. Dette gjelder ønsket om å kvalifisere seg over i en annen lederstilling og å studere fordi arbeidsgiver ønsket det. Andelene som oppgir at dette var svært viktige beveggrunner var henholdsvis 15 prosent og 18 prosent. Dette er mer ytre motiverte årsaker fordi de er knyttet til belønning eller andres krav og forventninger. Deltakere kan samtidig være både indre og ytre motivert. En rekke studier av arbeidstakere, studenter og elever viser imidlertid at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man er overveiende indre motivert (Ryan og Deci, 2017). Dette blir kanskje ekstra viktig i en situasjon som den beskrevet over, med noe mangelfull tilrettelegging og avlastning. Én av deltakerne påpekte dette i et åpent svar:

*Har ikke hatt noen form for tilrettelegging, bortsett fra fri til samling. Det er egen motivasjon for læring og utvikling som driver meg.*

På et åpent spørsmål om andre eventuelle grunner ser vi også både uttrykk for indre og ytre motivasjon. Noen velger å påpeke behov for annen faglig kompetanse enn ren ledelse, for eksempel læreplanforståelse og mer spesifikt skoleledelse eller ledelse av pedagogisk arbeid. Andre vektlegger det å bli tryggere i rollen, samt erfaringsutveksling og å bygge nettverk gjennom å «bli kjent med andre som har tilsvarende stillinger på andre skoler». Å bli tryggere kan også handle om ønske om mer «tyngde»:

*For å få teori og fagbegreper som tyngde i jobbing med skoleutvikling, og skape samme forståelse om det området man ønsker å utvikle. "Heve blikket".*

Andre deltakere vektla tilsvarende at de ønsket «å knytte teori til praksis» og en «[t]eoretisk forankring og begrunnende valg i lederjobben». Dette er alle uttrykk for indre motivasjon. Når det gjelder ytre motivasjon er det flere som forteller at deres beveggrunn var knyttet til opplevde eller uttalte forventninger om å ha formell kompetanse i skoleledelse. To av deltakerne var direkte pålagt, den ene fordi «[a]lle ledere i kommunens skole skal ha lederutdanning». Én av deltakerne gir uttrykk for å være føre var og var motivert av det å sikre seg «formell lederkompetanse, dersom det vil bli et krav i fremtiden». Av ytre motivasjon nevnes også en forståelse av at formell rektorutdanning har betydning for lønnsutvikling.

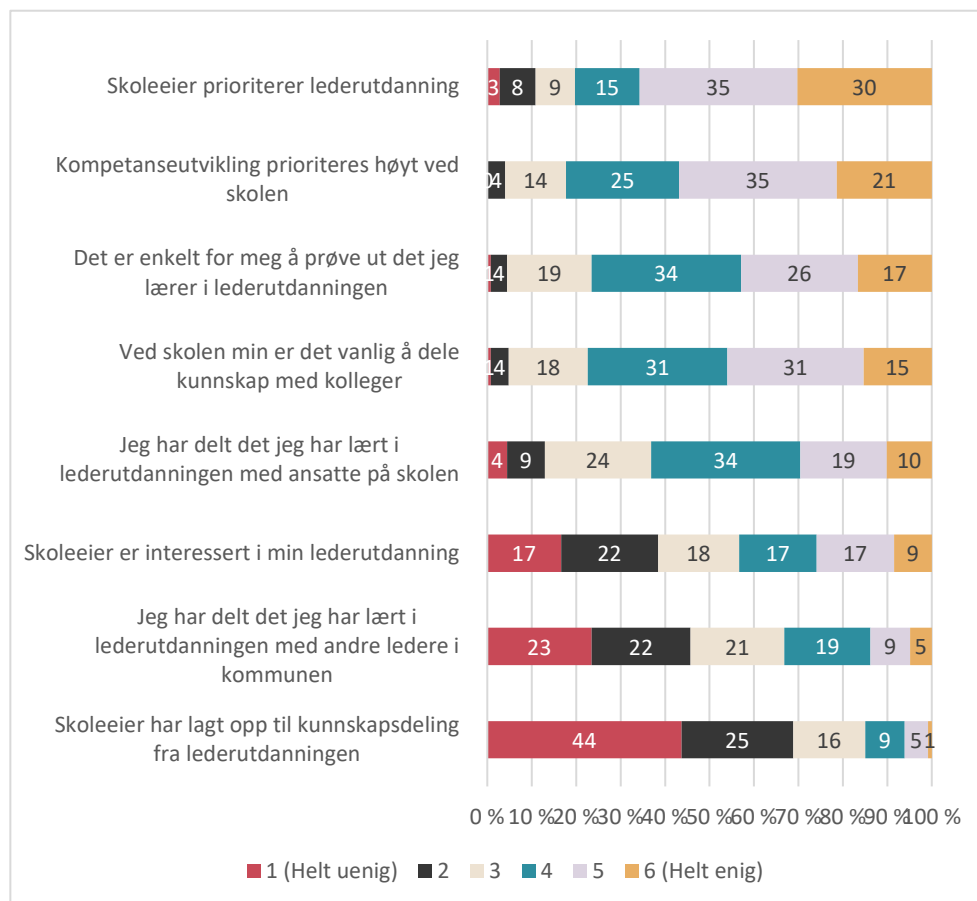
---

<sup>4</sup> Konfirmatorisk faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med estimatoren WLSMV, som håndterer kategoriske (ordinale) variabler.  $X^2=1,290$  og  $P=0,5246$ , RMSEA  $<0,001$ , SRMR= 0.006.

<sup>5</sup> For å lage samlescoren bruker vi faktorscorene fra den konfirmatoriske faktoranalysen.

### 4.3 Kunnskapsdeling

Siden en rektor er øverste leder ved skolen, vil det å kartlegge kunnskapsdeling innebære både kulturen for dette ved skolen og kontakten med skoleeier. Figur 4.11 viser hvordan deltakerne på rektorutdanningen responderer på utvalgte utsagn om kunnskapsdeling:



**Figur 4.11: Deltakernes opplevelse av kultur for kunnskapsdeling. Prosent. N = 247-248.**

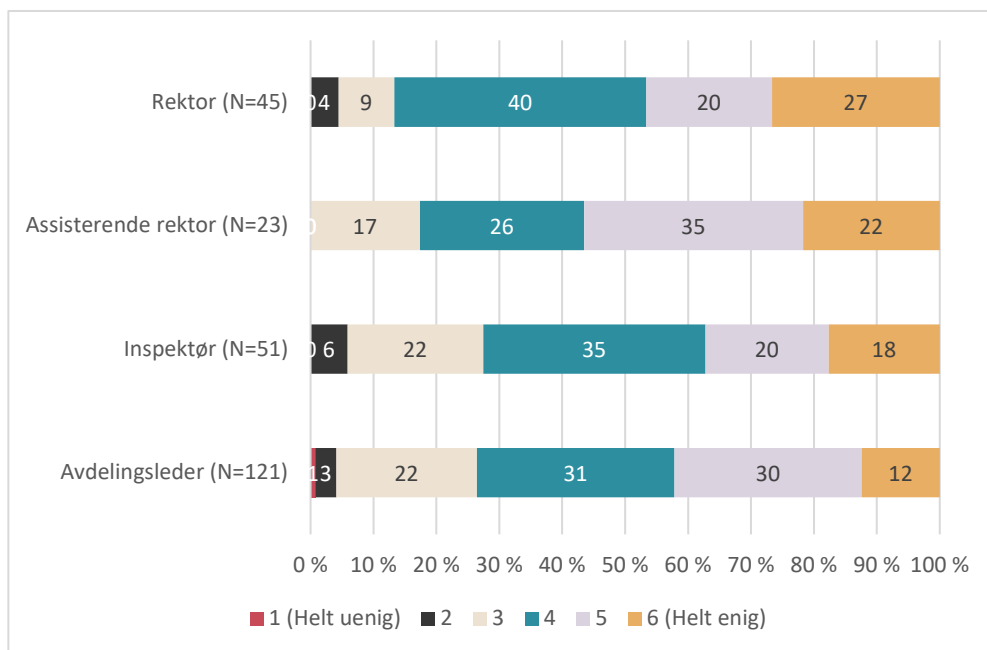
Utsagnet som får høyest tilslutning er at skoleeier prioriterer lederutdanning. I alt 65 prosent oppgir at de er enige i dette (svarkategori 5 og 6). Dette tilsvarer svarene barnehagestyrere som tok videreutdanning svarte på tilsvarende spørsmål (Gjerustad m.fl. 2021b). De tre påfølgende utsagnene omhandler forhold ved skolene, og både deltakerne i rektorutdanningen og barnehagestyrere som tok videreutdanning tilslutter seg disse i ganske stor grad. Blant deltakerne i rektorutdanningen er det høyere andel som gir uttrykk for å være enig i at kompetanseutvikling prioriteres høyt ved skolen (56 prosent), enn at det ved skolen er vanlig å dele kunnskap med kolleger (46 prosent) og at det er enkelt å prøve ut det man lærer i

lederutdanningen (43 prosent). Barnehagestyrerne vurderte disse tre utsagnene mer likt (Gjerustad m.fl. 2021b).

De tre siste utsagnene omhandler forhold på kommunalt nivå, og er de som får lavest tilslutning. Kun seks prosent oppgir at skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen, og hele 69 prosent er uenige i at skoleeier gjør dette. Dette er enda høyere andeler enn det vi så blant barnehagestyrere som tok lederutdanning (Gjerustad m.fl. 2021b). Kanskje som et resultat av dette ser vi videre at kun 13 prosent oppgir at de er enige i at de har delt det de har lært i lederutdanningen med andre ledere i kommunen. En noe høyere andel (26 prosent) tilslutter seg utsagnet at skoleeier er interessert i lederutdanningen. Det er imidlertid verdt å merke seg at bortimot fire av ti oppgir at de er uenige i dette, noe som et betraktelig høyere enn blant barnehagestyrerne som tok lederutdanning (22 prosent). Svarene står i kontrast til andelen som oppga at skoleeier prioriterer lederutdanning. Vi finner det samme mønsteret med at videreutdanning prioriteres uten at kunnskapen etterspørres i både lærerundersøkelsen (Gjerustad m.fl. 2021a) og barnehagestyrerundersøkelsen (Gjerustad m.fl. 2021b).

Vi finner ingen signifikante forskjeller mellom deltakere med ulike stillinger eller fra store og små skoler på utsagnet knyttet til å ha delt det de har lært i lederutdanningene med andre ledere i kommunen, og heller ikke hvorvidt skoleeier er interessert i lederutdanningen. Dette er imidlertid forhold på kommunenivå, og ikke nødvendigvis ved den enkelte skole. Utsagnet som omhandler i hvilken grad det er enkelt å prøve ut det man har lært i lederutdanningen er nærmere skolenivået, men heller ikke der finner vi signifikante forskjeller mellom deltakere fra skoler av ulik størrelse. På dette utsagnet er det imidlertid signifikante forskjeller mellom deltakere ut fra hvilken stilling de har ved skolen.

Figur 4.12 viser svarfordelingen:



**Figur 4.12: Det er enkelt for meg å prøve ut det jeg lærer i lederutdanningen. Etter stilling. Prosent. N=246**

Som vi ser er det størst andel rektorer (27 prosent), fulgt av assisterende rektorer (22 prosent), som oppgir at de er helt enige i utsagnet at det er enkelt å prøve ut det de lærer. Som vi husker er den største gruppen i utvalget vårt avdelingsledere, og for disse er bildet imidlertid mer sammensatt. Her oppgir kun 12 prosent at de er helt enige i denne påstanden, og totalt rundt én av fire (26 prosent) velger å gi uttrykk for at de er nokså uenige i påstanden (svarkategori 3 eller lavere). Inspektører er den nest største gruppen i vårt utvalg, og deres rammebetingelser for å prøve ut det de har lært ser ut til å tilsvare avdelingsledernes. Dette er kanskje ikke overraskende gitt at rektorer og assisterende rektorer trolig allerede gjør oppgaver studiet omhandler, men det er likevel verdt å merke seg at de to største gruppene i mindre grad opplever at det er enkelt for dem å prøve ut det de lærer i praksis. Som vi husker fra tidligere i kapitlet er avdelingsledere en gruppe hvor to av tre oppgir at de i svært liten eller liten grad avlastes fra sine oppgaver mens de er på samling. Dette skilte dem betraktelig fra assisterende rektorer, hvor kun 12 prosent oppga at de fikk slik avlastning. Slik sett ser rammebetingelsene for den største studentgruppen ut til være relativt sett vanskeligere både i form av tapt tid mens de er på samling som kan øke arbeidspresset etterpå, og i form av at de finner det vanskeligere å prøve ut det de har lært i periodene mellom samlingene.

Sett under ett peker svarene på at skoleeier er opptatt av at rektorene skal ta lederutdanning, men at de er mindre interessert i utdanningen og i liten grad legger til rette for kunnskapsdeling fra utdanningen på kommunalt nivå. Skolen

framstår dermed som den primære arenaen for kunnskapsdeling ved at høyere andeler gir uttrykk for at det foregår kunnskapsdeling, utprøving av ny kunnskap og at kompetanseutvikling er prioritert.

## 4.4 Oppsummering

- Hele 85 prosent av deltakerne oppgir at de fikk dekket økonomiske utgifter i forbindelse med studiet, men det ser ut til at de i liten grad ble avlastet fra oppgaver, hverken da de var på samling eller mellom samlinger
- Bortimot en tredjedel mener tilretteleggingen ved skolen faktisk har *hindret* utbyttet av studiet noe.
- Litt i overkant av en tredjedel oppgir at koronasituasjonen på skolen de jobber ved har gjort det vanskeligere å gjennomføre lederutdanningen. Ytterligere 41 prosent oppgir også at dette i noen grad var tilfelle.
- 35 prosent oppgir at koronapandemien har redusert utbyttet av lederutdanningen. I tillegg svarer nesten halvparten (48 prosent) at dette i noen grad er tilfelle.
- Rundt halvparten oppgir at de selv i svært stor grad var motivert for lederutdanningen, og ytterligere 36 prosent at de i stor grad var det.
- De to beveggrunnene flest oppgir at var svært viktige for at de startet på lederutdanningen var ønsket om å utvikle seg som leder og det å bidra til god ledelse ved skolen.
- Bortimot to av tre oppgir at skoleeier prioriterer lederutdanning. På den andre siden oppgir kun seks prosent at skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen, og hele 69 prosent er uenige i at skoleeier gjør dette.

## 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

I utgangspunktet var alle de tilbudte rektorutdanningene basert på fysiske samlinger, men koronapandemien tvang studiestedene til å komme opp med alternative løsninger for å hindre smittespredning. På bakgrunn av informasjon fra tilbyderne viser tabell 5.1 hvordan tilbudet med samlinger ble organisert for rektorutdanningen i 2021:

**Tabell 5.1: Antall fysiske, digitale og hybride samlinger tilbudt ved de ulike studiestedene.**

Antall samlinger	Fysiske	Digitale	Hybride	Totalt
Handelshøyskolen BI Oslo	0	4	3	7
Handelshøyskolen BI Stavanger	0	4	3	7
Høgskulen på Vestlandet	1	5	1	7
Norges Handelshøyskole	4	4	1	9
NTNU Bodø	3	4	0	7
NTNU Tromsø	3	4	0	7
NTNU Trondheim	3	4	0	7
OsloMet-Storbyuniversitetet	0	3	4	7
Universitetet i Agder	2	4	3	9
Universitetet i Oslo	3	4	1	8
Totalt antall samlinger	19	40	16	75
Andel av totalt antall samlinger	25 %	53 %	21 %	100 %

Vi ser at alle studiestedene har tilbudt mellom syv og ni samlinger, men de har valgt å organisere disse noe forskjellig. Det totale bildet er at digitale samlinger

dominerer. Av alle arrangerte samlinger var 53 prosent digitale, og alle studiestedene oppgir at de har avholdt slike. Videre har 25 prosent av samlingene vært gjennomført med fysisk oppmøte. Her varierer bildet imidlertid mellom studiestedene. Mens Handelshøyskolen BI både i Oslo og Stavanger og OsloMet Storbyuniversitetet ikke har gjennomført fysisk samlinger, har Norges Handelshøyskole gjennomførte fire. Det samme gjelder for hybride samlinger. Totalt har 21 prosent av samlingene vært gjennomført med en hybrid løsning, hvor OsloMet Storbyuniversitetet har avholdt flest av disse (4), fulgt av Universitetet i Agder (3), og Handelshøyskolen BI i Oslo og Stavanger (begge avholdt 3 hybride samlinger).

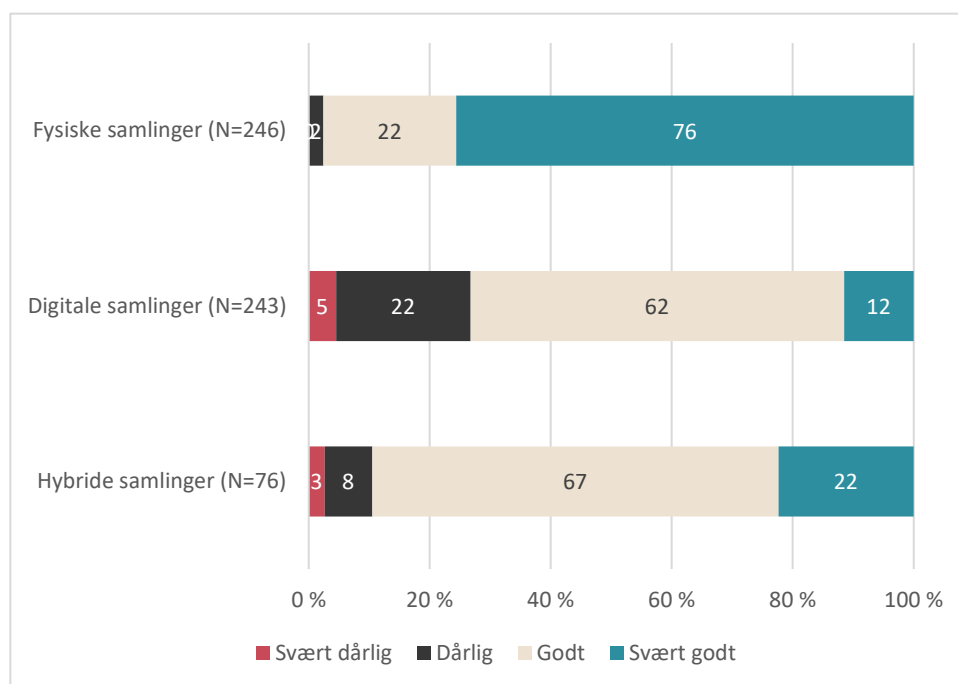
I tillegg til denne oversikten fra tilbyderne ba vi deltakerne om å oppgi antall samlinger de selv deltok på i løpet av studiet. Svarfordelingen er gjengitt i tabell 5.2. I framstillingen av tabellen har vi gjort antakelsen at dersom en deltaker har skrevet inn et antall for minst ett av alternativene, vil manglende svar på et annet egentlig bety at vedkommende mener at hen ikke har deltatt på noen samlinger av den typen.

**Tabell 5.2: Antall fysiske, digitale og hybride samlinger. Prosent. N = 251.**

Antall samlinger	Fysiske	Digitale	Hybride
Ingen	2	3	69
1 samling	5	0	14
2 samlinger	33	4	6
3 samlinger	39	20	2
4 samlinger	14	40	3
5 samlinger	2	20	2
6 samlinger	2	10	1
7 samlinger	3	2	2
8 samlinger eller mer	1	1	2
Totalt	100	100	100

Som vi ser, er det overordnede inntrykket fra tabell 5.2 i tråd med oversikten vi laget på bakgrunn av informasjon fra tilbyderne. Det er høyere andeler som oppgir at de har deltatt på mange digitale samlinger sammenlignet med både fysiske og hybride, mens hele 69 prosent oppgir at de ikke har deltatt på noen hybride samlinger. Respondentene oppgir imidlertid å ha deltatt på flere samlinger enn det studiestedene har rapportert om. Dette kan handle om flere forhold. For det første går studiet over 18 måneder, og det kan være krevende å oppgi nøyaktig antall. I et fritekstfelt med mulighet for å utdype vurderingen av utbytte, gir også enkelte uttrykk for at de ikke husker eksakt hvor mange samlinger de har deltatt på. For det andre kan det hende at noen har oppgitt antall dager og ikke antall samlinger.

Deltakere på de ulike typene samlinger ble bedt om å vurdere utbyttet de hadde av disse. Figur 5.1 viser svarene:



**Figur 5.1: Vurdering av utbyttet av fysiske, digitale og hybride samlinger. Prosent.**

Figuren viser tydelig at respondentene som har deltatt på fysiske samlinger i mye større grad vurderer læringsutbyttet som godt enn deltakerne på digitale samlinger. I overkant av tre av fire oppgir at de vurderer utbyttet av de fysiske samlingene som svært godt, og ytterligere 22 prosent vurderer det som godt. Det er med andre ord hele 98 prosent som er fornøyd med utbyttet de har hatt av fysiske samlinger. Det er færrest som vurderer utbyttet av deltakelse på digitale samlinger som godt. Her oppgir 27 prosent at de vurderer utbyttet som dårlig eller svært dårlig, og kun 12 prosent at det var svært godt. Når det gjelder hybride samlinger er sitter 22 prosent igjen med et inntrykk av svært godt utbytte, og 67 prosent vurderer det som godt. Det er her viktig å understreke at selv for de digitale samlingene oppgir nesten tre av fire at de vurderer utbyttet av deltakelsen som godt eller svært godt. Det er ikke signifikante forskjeller mellom rektorers og andre skolelederes vurderinger.

Vi ga også respondentene anledning til å utdype hvordan digitale, hybride og fysiske samlinger har bidratt til læringsutbyttet i et fritekstfelt. De fleste benytter denne anledningen til å understreke fysiske samlingers verdi for læringsutbyttet, men med noe ulik begrunnelse. Det er likevel enkelte som velger å understreke at «[d]igitale samlinger er bedre enn avlyste samlinger» eller at de «har fungert, men vil aldri kunne erstatte fysiske samlinger». Andre vektlegger at de digitale samlingene «ble gradvis bedre pga. at kursholdere ble bedre på det tekniske og



metodiske etter hvert». Én av deltakerne uttrykker også at hun satte pris på fleksibiliteten hybride og digitale samlinger gir sammenlignet med fysiske, og at slike «gjorde at jeg kunne følge og fullføre studiet mens jeg var i fødselsperm».

Når det gjelder hybride samlinger er det flere som gir uttrykk for at dette lett kan føre til at man havner mellom to stoler. Spesielt de som deltar digitalt står i fare for å komme «i skyggen av dei som var fysisk til stede». Ifølge en annen deltaker skyldtes dette «ikke opplegget, kun digitale problemer som blir mer merkbare når flesteparten er fysisk til stede og kun jeg og to til fikk føle på kroppen dårlige digitale forhold». Deltakere som var fysisk til stede på hybride samlinger var fornøyde, men merket seg tilsvarende at de var «lagt opp til oss som har vært fysisk til stede, de har vært gode for meg som har hatt mulighet for å delta fysisk». Selv om én deltaker uttrykker at hybride løsninger er en fin mulighet, er det med andre ord flere som uttrykker at de heller foretrekker rene digitale samlinger i en situasjon hvor fysiske ikke lar seg gjennomføre.

Hvis vi skal se nærmere på hva som har påvirket læringsutbyttet framhever flere deltakere at dette avhenger mest av hvor gode foreleserne er, og hvilken aktivitet eller hvilket innhold det er snakk om:

*Innholdet er mer relevant enn om samlingen har vært fysisk eller digital. Vi har hatt svært gode digitale samlinger pga. gode og engasjerte foredragsholdere. Et par fysiske samlinger har vært mindre vellykket pga. dårligere organisering og innhold.*

Generelt virker det som at forelesninger fungerer digitalt, mens flere gir uttrykk for at gruppeoppgaver og de såkalte «basisgruppene» fungerer bedre ved fysisk oppmøte. Enkelte hevder at de fikk mindre utbytte av basisgruppene digitalt, mens andre mener at foreleserne «brukte refleksjon i basisgruppene altfor lite» under digitale samlinger. Flere hevder at dette gjorde de digitale samlingene monotone.

Andre påpekte at det ble gjort «mange ukloke avgjørelser på hvordan den digitale undervisningen ble gjennomført», hvor det ble lagt opp til aktiviteter som ikke var egnet i store grupper hvor deltakerne ikke kjente hverandre. For enkelte var det utfordrende å «som kastes ut i diskusjonsgrupper med andre de aldri har sett», mens andre mislikte at deltakerne ble bedt om å gjøre lydopptak av «rollespill med totalt ukjente personer».

Hvis vi ser på samlingenes verdi for læringsutbyttet generelt er det spesielt fire forhold som går igjen i vurderingen. Disse er verdien av samhandling og uformelle samtaler, verdien av å etablere nettverk og et profesjonsfaglig miljø, hensyn til fokus og konsentrasjon, og prioritering.

Muligheten for samhandling og uformelle samtaler, slik at deltakerne får «delt og drøftet mye uformell og formell kunnskap både i forelesningene, men ikke minst i pauser», er et savn flere uttrykker. Flere av deltakerne som har valgt å

benytte seg av fritekstfeltet vektlegger også verdien dette har for læringsutbyttet, noe som gjør at digitale samlinger alltid vil være suboptimale selv om innholdet på disse er bra. Dette fordi det er «læringen og diskusjonene før samling, i pauser og i etterkant med medstudenter at mye av refleksjon av sin egen skole og praksis forekommer». Ifølge deltakerne bidrar slike samtaler til «utdyping og utveksling» av erfaringer, og man får «drøftet utfordringer vi har i lederhverdagen med andre ledere som forstår». I tillegg blir «[t]erskelen for å spørre om noe du lurer på [...] høyere» på digitale samlinger. Følgende svar oppsummerer et rådende sentiment blant deltakerne når det gjelder verdien av samhandling og uformelle samtaler i rektorutdanningen:

*Dette studiet oppleves som et lederutviklingsprogram med studiepoeng. Menneskemøtene er meget viktige for å komme ned i egen praksis. Man våger å stille spørsmål på en bedre og mer personlig måte når man har folk i samme rom.*

Andre påpeker også hvordan samhandlingen og samtaler fører til «større engasjement og deltaking», noe som gjør at «fysiske samlinger er mye mer motiverende». Én av deltakerne ga tydelig uttrykk for hvordan digitale samlinger utfordrer motivasjonen, og hvordan dette påvirker læringsutbyttet:

*Med digitale samlinger har dette studiet i det store og hele vært svært uheldig for læringsutbytte totalt sett. Det er utfordrende å holde motivasjonen oppe fordi dette studiet oppleves ensomt.*

Dette handler også delvis om det sosiale, slik at «[f]ysiske møter gjør noe med samhörighet» og at det er vanskeligere «å oppnå et studiefelleskap» ved digitale samlinger. Vi er med dette over på nettverksbygging og etableringen av et profesjonsfaglig miljø, fordi deltakerne på fysiske samlinger «knytter bånd som kan utvikles videre til videre samarbeid». I ordene til én av deltakerne:

*De fysiske samlingene har bidratt sterkt til å bygge et profesjonsfaglig miljø for oss i ledelse og jeg akter å benytte meg av dette i fremtiden.*

Deltakere på digitale samlinger gir dermed uttrykk for at de opplevde at de var avskåret fra en vesentlig mulighet:

*De digitale samlingene har hindret utviklende samtaler i pausene, tatt fra oss mye av mulighetene for å bli kjent med gruppen vi skulle tilhøre, slik at man har stått alene, gått glipp av samarbeid, gode innspill, oppklaringer, utveksling av erfaring og hjelp i studiet.*

Det manglende «sosiale samspelet» har gjort de digitale samlingene «mykje meir effektive, men veldig intense». Dette til tross for at deltakerne ikke opplevde å ha like lett for å opprettholde fokus og konsentrasjon.

For enkelte handler dette rett og slett om at «det er utfordrende å sitte ved en skjerm en hel dag», eller at de ikke har klart «å gå inn i studiebobla på samme måte når flertallet av samlingene har vært digitale». For andre handler det om de fysiske omgivelsene:

*Vanskelig å følge digital undervisning en hel dag. Jeg har hverken et godt sted å sitte hjemme eller på jobb for å følge dette. Læringsutbyttet blir lavt i digital undervisning*

En utfordring for fokus og konsentrasjon som går igjen i fritekstsvarene er imidlertid forstyrrelser og at deltakerne føler seg fristet eller pålagt til multitasking:

*Vanskelig å holde fokus på de digitale samlingene. Jeg har sittet på skolen og da blir det fort multitasking. Vanskelig å være 100% til stede.*

Selv deltakere som ikke nevner å ha sittet fysisk på skolen lar seg forstyrre av at det «popper opp e-post og meldinger som forstyrrer», fordi «opplevelsen av å være litt tilgjengelig er mye større når man likevel sitter foran en PC». Som en annen deltaker uttrykker det:

*De digitale samlingene fungerer dårlig, fordi man er fortsatt leder på en skole og man blir lettere forstyrret. Dette går utover fokuset til samlingen. I tillegg når det først har blitt digitale samlinger, så burde man fordelt disse over flere uker. Det å sitte 3 til 4 dager i strekk på digital samling har liten effekt i at man også driver skole. Her burde man lagt opp til flere enkeltdager, som gjør det enklere å være borte fra jobb og ha fokus på samlingen.*

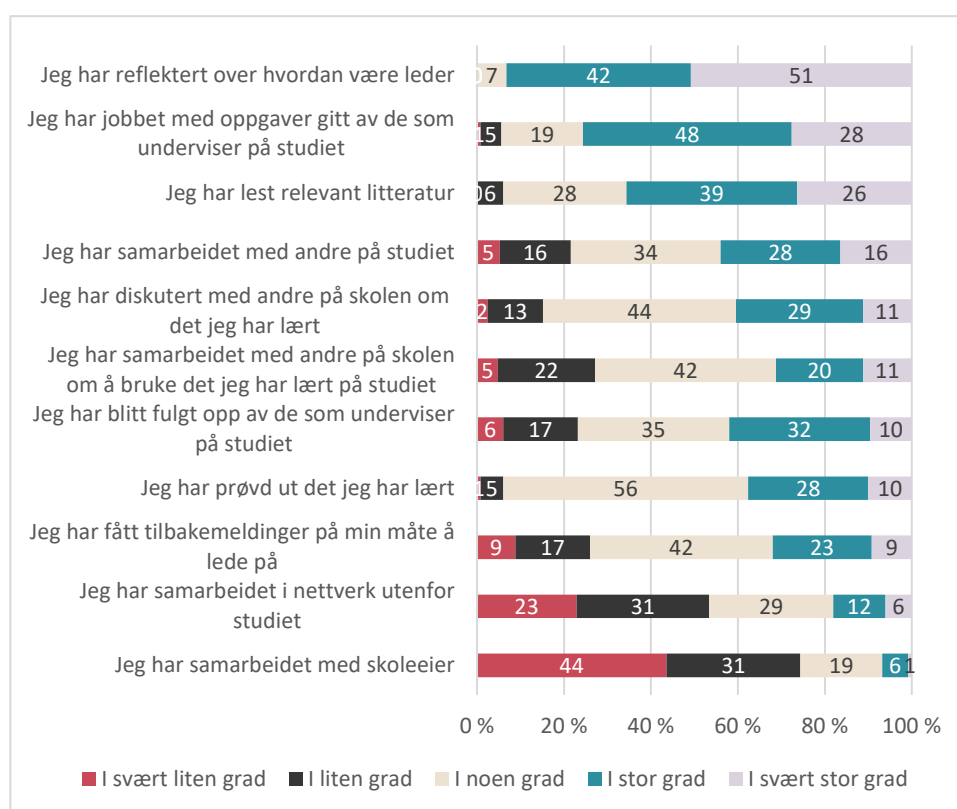
Vi er med dette over på hvorvidt deltakerne får prioritert studiet over arbeidsoppgavene. Én uttrykker direkte at ved «å ha fysiske samlinger er det enklere å distansere seg fra å være på jobb», og en annen hevder at «digitale samlinger gjorde det vanskelig å slippe unna jobb-oppgaver og private forpliktelser». Én av deltakerne fikk ikke deltatt på alt på grunn av andres fravær på jobb, mens vedkommende hevder at dersom hen hadde «dratt avgårde fysisk måtte de ha innrettet seg annerledes på jobb». Generelt er det vanskeligere å isolere seg når man deltar på digitale samlinger:

*Å ha digitale samlinger hjemme gjør at det er vanskeligere å gjøre seg utilgjengelig for skolen også [...] Med en digitalsamling er det lett å prioritere jobb fremfor studier.*

## 5.2 Arbeid med studiet mellom samlingene

Aas m.fl. (2021) oppsummerer ulike læringsmåter og innholdskomponenter som har betydning for utbyttet med tre hovedpunkter. Disse er teoretisk kunnskap,

kollektiv kunnskapsbygging og utprøving av ny praksis. Ifølge Aas m.fl. (2021) foregår læringen i interaksjon mellom disse tre, spesielt når teori knyttes til arbeidets innhold praksis. Rektorutdanningen er i stor grad samlingsbasert, og det legges opp til at arbeid mellom samlingene skal sikre denne gjensidige utvekslingen av teori, kollektiv kunnskapsbygging og praksis. Det er dermed interessant å se nærmere på hvordan deltakerne i rektorutdanningene har jobbet med studiene mellom samlingene. Figur 5.2 viser svarfordelingen på de 11 utsagnene deltakerne ble bedt om å ta stilling til i spørreskjemaet. Det er ikke signifikante forskjeller mellom rektorer og andre skoleledere knyttet til hvordan de har arbeidet med studiet mellom samlingene.



**Figur 5.2: Arbeid med studiet mellom samlingene. Prosent. N = 250.**

Som vi ser oppgir svært mange at de i tiden mellom samlingene i stor eller svært stor grad (93 prosent) har reflektert over spørsmålet hvordan være leder. Dette tilsvarer funnene i deltakerundersøkelsen for barnehagestyrere, hvor 95 prosent oppga det samme (Gjerustad m.fl. 2021b).

Det er videre mange deltakere i rektorutdanningene som oppgir at de har jobbet med oppgaver og lest relevant litteratur. Henholdsvis 76 prosent og 65 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad har gjort dette.

Kunnskapsoppsummeringen til Aas m.fl. (2021) finner flere artikler som peker på nytten av å prøve ut ny ledelsespraksis i egne skoler. Dette kan stimulere til

praksisendring ved at lederne får nye erfaringer, som gir grunnlag for refleksjon og økt forståelse. Det er imidlertid en noe lavere andel som oppgir at de i stor eller svært stor grad har prøvd ut det de har lært (38 prosent), selv om det er svært få som oppgir at de i liten eller svært liten grad har gjort dette (6 prosent). Over halvparten (56 prosent) hevder at de i *noen grad* har prøvd ut det de har lært mellom samlingene.

Utsagnene som får lavest tilslutning omhandler samarbeid med skoleeier og samarbeid i nettverk utenfor studiet. Majoriteten har gjort dette i liten og svært liten grad. Det samme bildet av at spørsmålet om hva som er mest og minst utbredt av arbeid mellom samlinger delvis handler om tilgang til personer og miljøer å samarbeide med tegnet seg også i deltakerundersøkelsene for barnehagestyrere (Gjerustad m.fl. 2021b). Som Gjerustad m.fl. (2021b) også påpeker for barnehagestyrerne er den mest utbredte måten å jobbe på mellom samlingene knyttet til egen refleksjon, noe som ikke fordrer samarbeid med andre. Heller ikke oppgaver og lesing av litteratur involverer nødvendigvis samarbeid, men kan gjøre det. Dette blir fulgt av samarbeid med andre i mer nære relasjoner, både medstudenter på studiet og kollegaer på skolen. Det er også dette som opptar de fleste deltakerne som har valgt å kommentere arbeidet mellom samlingene i et fritekstfelt. Inntrykket er imidlertid at deltakernes vurderinger av dette varierer, kanskje spesielt på grunn av koronapandemien. Mens én deltaker uttrykket at hen fikk «[s]tort utbytte av digitale møter med gruppa mellom samlingene», skriver en annen at vedkommende «skulle ønske at det hadde vært mer samarbeid rundt studiet slik at jeg hadde fått mer ut av det». Videre påpeker samme deltaker at det «har virkelig ikke vært enkelt å gjennomføre dette studiet midt i koronatiden». Felles for uttalelsene er likevel at deltakerne ser verdien aktivitet mellom samlingene og ta de ser verdien av å samarbeide med medstudenter. Derfor uttrykker én at det var for lite samarbeidsaktivitet mellom samlingene, kun ett møte på Teams mellom hver samling, og vedkommende «[s]kulle gjerne hatt en fast studie-partner gjennom hele studiet». En annen påpeker at det er «[s]amarbeidet i coachinggruppen [som] har vært det som har gjort studiet verdt noe». Dette er i tråd med hva kunnskapsoppsummeringen til Aas m.fl. (2021) viser. Det argumenteres der for at coaching er et forhold med betydning for skolelederes læring, enten det skjer én til én eller i en gruppe. Spesielt gruppecoaching kan gi motivasjon og trygghet for utprøving av ny ledelsespraksis, særlig hvis den er preget av anerkjennelse, støtte og tillit.

Det er også flere som trekker fram samarbeid med kolleger på skolen, hvor koronapandemien også ble et hinder for noen:

*Korona-perioden med hjemmeskole, karantene mm har vært tidkrevende og gjort at jeg ikke har fått diskutert så mye med resten av ledelsen rundt det jeg har lært.*

Flere vektlegger imidlertid verdien av at flere i kollegiet tar tilsvarende eller samme utdanning. For noen av deltakerne er dette allerede bildet, ved at «[s]amarbeidet underveis er primært knyttet til kollegaer som følger tilsvarende utdanning, som har vært relevante samtale-/samarbeidspartnere». En annen deltaker uttrykker det samme, og konkretiserer hva slikt samarbeid kan innebære:

*Jeg har tatt studie sammen med kollega som jeg har samarbeidet godt og tett med. Vi har reflektert over pensum knyttet til egen praksis underveis og samarbeidet om oppgavene, dette har gjort at jeg føler jeg har fått stort utbytte av studie også mellom samlingene.*

Andre har ikke hatt denne muligheten, og påpeker at de «tror at utbytte av studiet hadde vært større om jeg hadde tatt studiet med en kollega (en annen fra skolens ledelse)».

Til slutt viser figur 5.8 at det å bruke tiden mellom samlinger på samarbeid som involverer skoleeier og nettverk ut over studiet og skolen er mindre vanlig. Dette var også tilfellet blant barnehagestyrere som tok videreutdanning i 2021 (Gjerustad m.fl. 2021b). Det er heller ingen som nevner skoleeier eller nettverk i sine fritekstkommentarer, noe som kan tyde på at dette verken er utbredt eller et behov deltakere i rektorutdanningene er spesielt bevisst.

For å analysere dette nærmere foretok vi faktoranalyser. Ved hjelp av slike kan vi undersøke om noen av spørsmålene til sammen utgjør en samlet underliggende faktor som vi kan begrepsfeste. Det kan på den bakgrunn også konstrueres en samleskår som kan brukes videre i statistiske analyser. Faktoranalysen viser at disse spørsmålene kan grupperes i to faktorer,<sup>6</sup> som vi har valgt å begrepsfeste som 'selvstudier' og 'samarbeid'. Selvstudier er sammensatt av utsagn som tilsier at deltakerne har arbeidet selvstendig med studiet på måter som ikke fordrer samarbeid med andre. Mer konkret består faktoren av utsagnene knyttet til det å ha prøvd ut det man har lært, reflektert over hvordan være leder, jobbet med oppgaver gitt av de som underviser på studiet, og lest relevant litteratur. Faktoren vi har valgt å kalle 'samarbeid' består av utsagnene om å ha samarbeidet med andre på studiet, diskutert med andre på skolen om det man har lært, samarbeider i nettverk utenfor skolen, og samarbeidet med skoleeier.

Vi gjennomførte dernest en variansanalyse (ANOVA) for å undersøke om det er forskjeller i hvordan deltakere ved ulike studiesteder arbeidet med studiet mellom samlingene. I analysene bruker vi de ovenfor nevnte samleskårene,<sup>7</sup> selvstudier og samarbeid, som avhengige variabler, og studiested som forklaringsvariabel. Variansanalysen viser at deltakerne bedriver like mye *selvstudier* uavhengig av

---

<sup>6</sup> Konfirmatorisk faktoranalyse ble gjennomført i mplus med estimatoren WLSMV, som håndterer kategoriske (ordinale) variabler. For begrepet samarbeid er  $X^2= 4.872$  og  $P= 0.0875$ ,  $RMSEA= 0.076$ ,  $SRMR= 0.019$ . For begrepet selvstudier er  $X^2= 1.269$  og  $P= 0.5303$ ,  $RMSEA<0,001$ ,  $SRMR= 0.010$ .

<sup>7</sup> For å lage samlescorer bruker vi faktorscorene fra den konfirmatoriske faktoranalysen.

hvilket studiested de studerte ved ( $f=1,894$  og  $p=0,082$ ). Når det gjelder *samarbeid* finner vi derimot noen forskjeller ( $f=2,844$  og  $p=0,011$ ). Ved parvise sammenlikninger<sup>8</sup> mellom studiestedene viser det seg imidlertid at den eneste signifikante forskjellen er at deltakerne som tok rektorutdanningen ved OsloMet samarbeider i noe større grad enn de som tok den på BI. Ellers er det ingen signifikante forskjeller mellom institusjonene. Det bør også bemerkes at andelen *forklart* varians ( $R^2$ ) er på under syv prosent, noe som gjør at vi må konkludere med at det i svært liten grad er noen sammenheng mellom hvor mye studentene samarbeider eller bedriver selvstudier og hvilket studiested de studerer ved.

### 5.3 Hva er viktig for læringsutbytte?

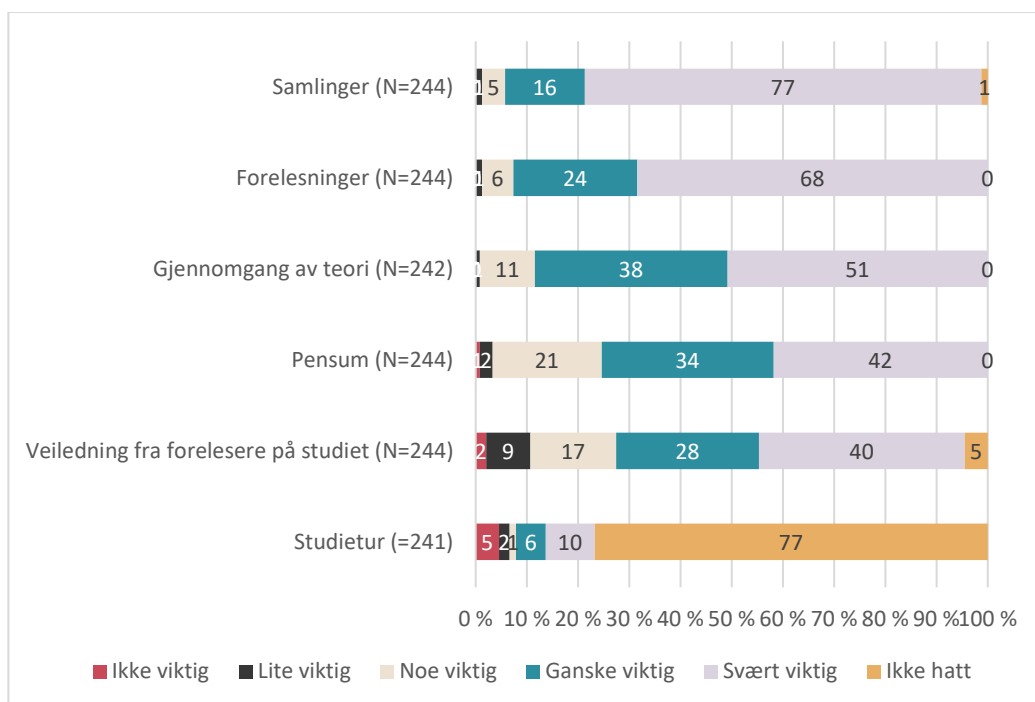
Som vi husker har Huber (2011) utviklet en modell om læringsmåter i skoleledertidning (Aas og Halvorsen, 2017). Ifølge denne skjer læring i skjæringspunktet mellom forelesninger, egenstudier, egenvurdering og tilbakemeldinger, kunnskapsbygging i grupper og nettverk, og den praktiske erfaringen og praksisen. For å få kunnskap om hva som fører til læringsutbytte i vår undersøkelse ble deltakerne dermed bedt om å ta stilling til hvor viktige tilsvarende deler av rektorutdanningen hadde vært for dette. De skulle ta stilling til 20 ulike forhold som kan ha betydning. Vi har valgt å gruppere disse inn i forhold knyttet til a) undervisning og veiledning, b) studentarbeid, c) samhandling, d) egen motivasjon og innsats, og e) vurdering. På ingen av områdene er det signifikante forskjeller i hvordan rektorer og andre skoleledere vurderer bidraget til læringsutbyttet.

#### Undervisning og veiledning

Hvis vi starter med å se på forhold knyttet til studiestedets tilbudte undervisning og veiledning viser figur 5.3 deltakernes vurdering av disses påvirkning på deres eget læringsutbytte:

---

<sup>8</sup> Vi benytter Bonferroni-korreksjonene for å justere signifikansnivået for multiple hypotesetesting.



**Figur 5.3: Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Undervisning og veiledning. Prosent.**

Vi ser at over tre av fire (77 prosent) oppgir at samlinger har vært svært viktige for eget læringsutbytte. Det er videre en høy andel (68 prosent) som oppgir det samme når det gjelder forelesninger. Rundt halvparten (51 prosent) vurderer også at gjennomgang av teori har vært svært viktig for læringsutbyttet. Sannsynligvis grunnet koronapandemien er det svært mange som oppgir at de ikke har hatt studietur (77 prosent). En av deltakerne har imidlertid trukket fram verdien av studiebesøk til en skole i et fritekstfelt om deler ved studiet som var viktige for læringsutbyttet:

*Det å være på skolebesøk og se hvordan teorien fungerer i praksis, både organisering og metoder.*

Når det gjelder teori uttrykker én tilbakemelding i fritekstfeltet at det var «[s]vært relevant pensum», mens en annen var mer kritisk til hvorvidt pensumet var tilpasset studiet for øvrig:

*Opplever at pensum som er satt til studiet ikke snakker med de oppgavene vi har fått. Lite pensum som handler om de ulike deloppgavene. Da bruker man mye tid til å finne teori. Dette har opplevdes som en tidstyv i oppgaveprosesser.*

Det at å finne fram til relevant teori og litteratur oppleves som en tidstyv kan delvis handle om veiledning. Én av deltakerne var kritisk nettopp til veiledning i forbindelse med oppgaveskriving:



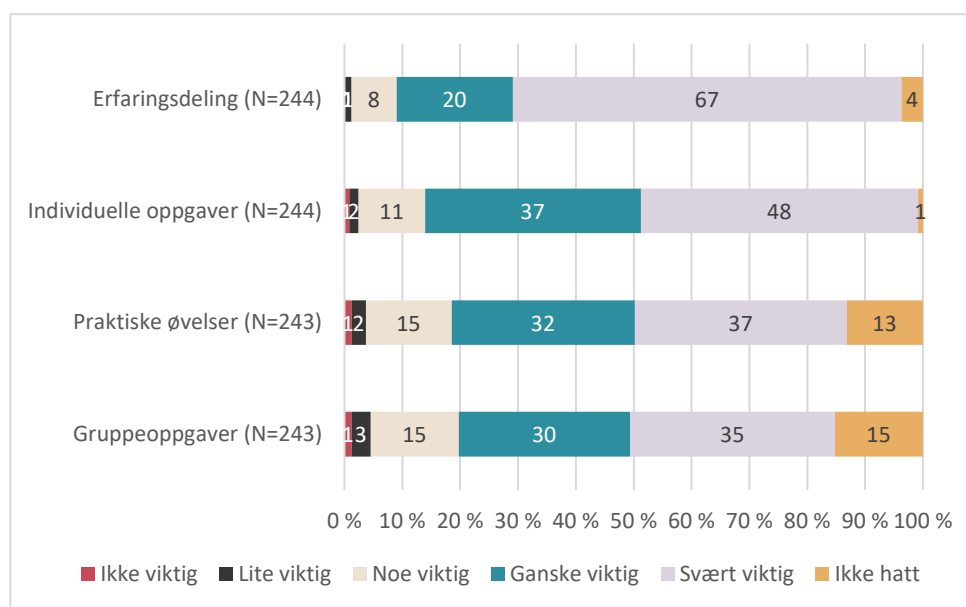
*Eg synes det bør stillast større og betre krav til rettleiar til prosjektoppgåva. Dette var for dårlig og lite førebudd frå rettleiar si side [...] Prosjektoppgåva var ikkje godt nok kommunisert ut frå starten av. Dette var til frustrasjon for mange av oss.*

Andre valgte imidlertid å benytte anledningen til å gi uttrykk for at studiet hadde «[v]eldig gode og engasjerte veiledere med god kunnskap» noe som «gir motivasjon for å gjøre en god innsats». For enkelte handlet dette også om coachingøkter og arbeidet i basisgruppe. Det var også en tilbakemelding som gikk på mengden av, og ikke kvaliteten på, veiledningen:

*Jeg skulle ønske at man kunne få veiledning så ofte man selv synes man hadde behov. Skulle også ønske at alle var muntlige.*

## Studentarbeid

Vi inkluderte også ulike former for studentarbeid i spørsmålet om hva som har vært viktig for deltakernes læringsutbytte. Figur 5.4 viser svarfordelingen:



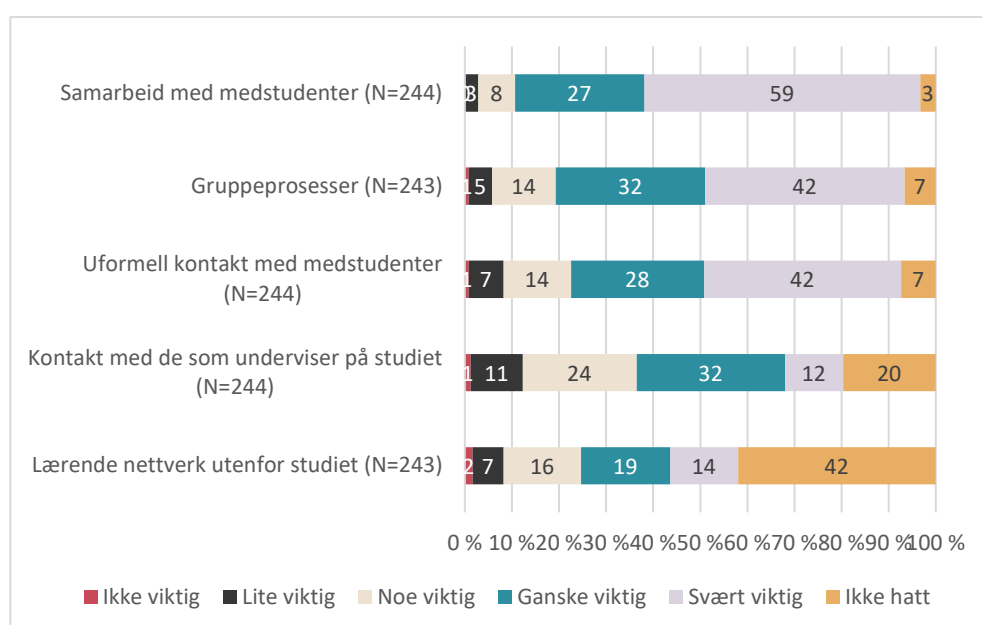
**Figur 5.4: Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Studentarbeid. Prosent.**

I tråd med tilbakemeldingene gjengitt over ser vi at en betydelig andel (67 prosent) oppgir at erfaringsutveksling har vært svært viktig for læringsutbyttet. Bortimot halve utvalget uttrykker det samme når det gjelder individuelle oppgaver. Vi ser her at over mer enn én av ti oppgir at de ikke har hatt gruppeoppgaver (15 prosent) og praktiske øvelser (13 prosent). Blant de som har hatt gruppeoppgaver oppgir 43 prosent at disse har vært svært viktige for læringsutbyttet, mens tilsvarende andel for praktiske øvelser er 42 prosent. En av deltakerne har også valgt å

benytte fritekstfeltet til å gi tilbakemelding om at «[o]ppgaveskrivingen har vært nyttig og bidratt til økt læringsutbytte».

## Samhandling

Kunnskapsoppsummeringen til Aas m.fl. (2021) viser at forhold knyttet til samhandling kan være positive for skolelederens læring. Vi så også over at flere ga uttrykk for verdien av å møtes fysisk på grunn av mulighetene det gir for samhandling. Det var også ulike forhold knyttet til slik samhandling inkludert i spørsmålet om hva som har vært viktigst for læringsutbyttet, og figur 5.5 viser deltakernes vurderinger.



**Figur 5.5: Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Samhandling. Prosent.**

Godt over halvparten (59 prosent) oppgir at samarbeid med medstudenter har vært svært viktig for læringsutbyttet. Dette til tross for at koronapandemien nok skapte noen utfordringer for slikt samarbeid, noe som nok også påvirker andelen som oppgir at de ikke har hatt de ulike formene for samhandling. Én av deltakerne trekker også her fram det sosiale og uformelle som viktig for læringsutbyttet:

*Det sosiale rundt samlingene har vært viktig. Det å kunne snakke uformelt sammen om hverdagen med personer som har samme rolle på ulike skoler har vært utviklende.*

I fritekstfeltet var det også flere som trakk fram gruppearbeid i ulike former, både «GruppeCoaching» og «[r]efleksjon i læringsgruppa», slik at «[a]rbeidet med avhandling i gruppe har vært spesielt viktig både for læringsutbytte og for trivsel».

Som vi husker fra det teoretiske rammeverket påpeker Aas m.fl. (2021) hvordan forskning viser at slik gruppecoaching kan være viktig for å utvikle forståelse av egen lederrolle og kunnskap om kontekstens betydning for ledelse. Den siterte deltakeren vektlegger som vi ser erfaringsutveksling mellom personer som har samme rolle ved ulike skoler som utviklende.

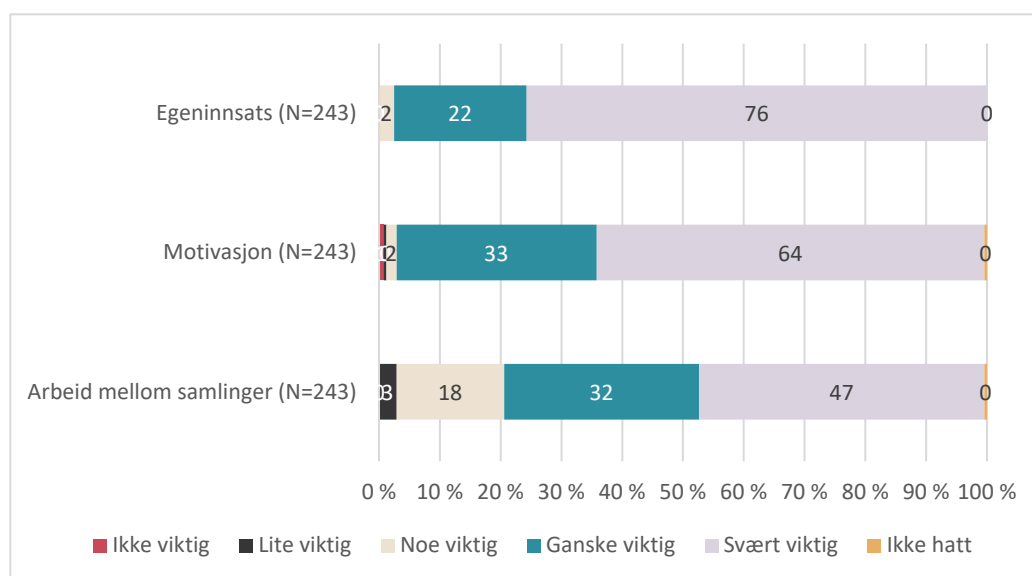
En annen deltaker trekker fram flere av forholdene ved samhandling som til sammen det viktigste for eget utbytte:

*Størst har utbytte vært av oppgaveskrivingen og samarbeidet med andre medstudenter og skriveveileder som var helt fantastisk.*

Denne deltakeren er veldig fornøyd med skriveveileder. Figur 5.4 viser at én av fem ikke har hatt kontakt med de som underviser på studiet, noe som nok også til dels skyldes koronapandemien. Andelen som syntes denne kontakten var svært viktig, er 15 prosent blant de som oppgir at de faktisk har hatt kontakt. Andelen som ikke har hatt lærende nettverk utenfor studiet er enda høyere (42 prosent), og dersom vi tar ut disse fra prosenteringen ser vi at én av fire (25 prosent) av de som faktisk har deltatt i lærende nettverk utenfor studiet vurderer dette som svært viktig for læringsutbyttet.

### Egen motivasjon og innsats

Deltakerundersøkelsen for lærere fant at de tre elementene i videreutdanningene som flest mente var viktig for læringsutbyttet handlet alle om egen innsats og innstilling (Gjerustad m.fl. 2021a). Figur 5.6 viser at dette også i stor grad også er tilfellet for deltakerne på rektorutdanningen:



**Figur 5.6: Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Egen motivasjon og innsats. Prosent.**

I vurderingen av de mer personlige forholdene er det egeninnsats som får høyest tilslutning. I overkant av tre av fire (76 prosent) krysser av for at dette har svært viktig for læringsutbyttet. Bortimot to av tre (64 prosent) oppgir videre at motivasjon har vært svært viktig. Det er en noe lavere andel, dog fortsatt betydelig, som vurderer arbeid mellom samlingene som svært viktig, men dette var et forhold som ble trukket fram som verdifulle for læringsutbyttet i fritekstsvarene:

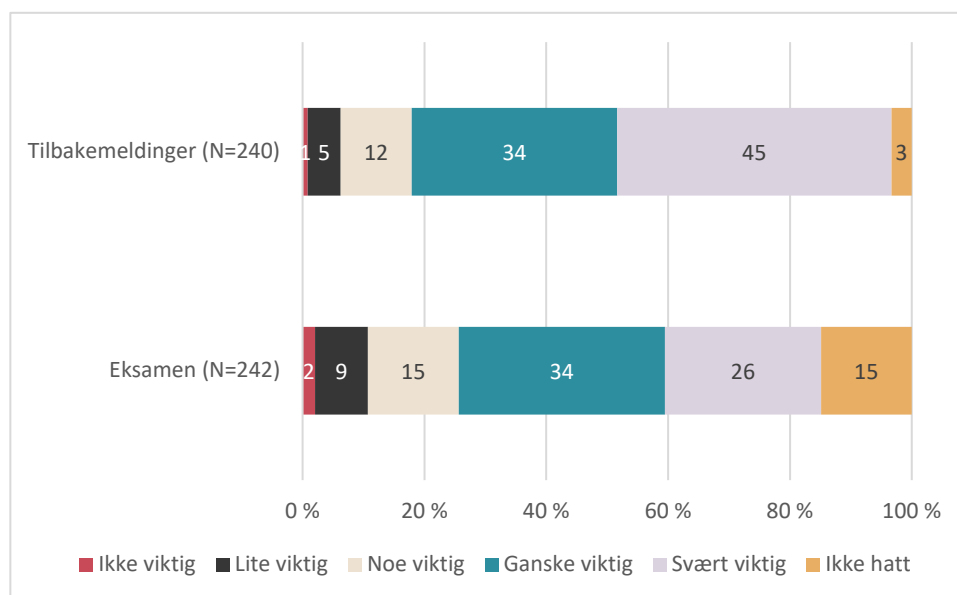
*Mellomromsarbeida var veldig gode og har gitt meg god eigenrefleksjon. Eg er meir medviten meg sjølv og mi rolle på godt og vondt.*

Egeninnsats og å faktisk gjennomføre arbeid mellom samlingene henger delvis sammen, og én av deltakerne uttrykte behov for meg «tvang» knyttet til å prioritere det over «driftsoppgaver» i skolehverdagen:

*Det er viktig å bli tvunget til å prioritere tid til å sjekke ut data og analysere skolen min ut ifra kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom studiet. Vi prioriterer ikke tiden nok ellers ved min skole, det blir mange driftsoppgaver.*

## Vurdering

Det siste settet av forhold ved lederutdanningen vi ba deltakerne om å vurdere læringsutbyttet av er knyttet til ulike vurderingsformer. Figur 5.7 viser vurderingene av hvor viktige tilbakemeldinger og eksamen har vært i deltakernes øyne:



**Figur 5.7: Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Vurdering. Prosent.**

Som det framgår av figuren er det en betydelig høyere andel som oppgir at tilbakemeldinger (45 prosent) har vært svært viktige for eget læringsutbytte

sammenlignet med eksamen (26 prosent). Verdien av tilbakemeldinger er imidlertid, som følgende deltaker påpeker, avhengig av disses kvalitet:

*Jeg skriver at tilbakemeldinger er viktig. Problemet er at tilbakemeldingene gitt fra coach ikke har vært gode/ konstruktive. De har vært uklare og ikke oppmuntrende.*

Det kan videre tenkes at tilbakemeldinger også ble berørt av koronapandemien, og det kan virke som at enkelte har fått lite av dette i studiet:

*Det har vært så lite samarbeid, og tilbakemeldinger/veiledning har vært ca fra-værende. Fasilitator kom ikke med noen tilbakemeldinger, det skulle bare gruppen gjøre, og ved innleveringer av utkast til prosjektoppgaven ble ikke denne lest eller gitt tilbakemelding før 3. gang, rett før prosjektoppgaven skulle leveres.*

Det er imidlertid kun tre prosent som oppgir at de ikke har fått tilbakemeldinger (se figur 5.6).

I skjæringspunktet mellom tilbakemeldinger og eksamen finner vi også innspill om at «[f]removermeldinger når en leverer oppgaver hadde vært fint, for bedre å forstå hva en bør jobbe med». Som nevnt er det litt i overkant av én av fire som vurderer eksamen som svært viktig for læringsutbyttet. For én av deltakerne handler dette om at oppgaver og eksamen med karakter gir «en indikasjon på hvordan jeg har tilegnet meg pensumet». Andre hevder at de har hatt like stort læringsutbytte av deloppgavene som selve eksamen. Figur 5.6 viser videre at 15 prosent ikke har hatt eksamen, og blant de som faktisk har avlagt eksamen oppgir 30 prosent at den har vært svært viktig for læringsutbyttet.

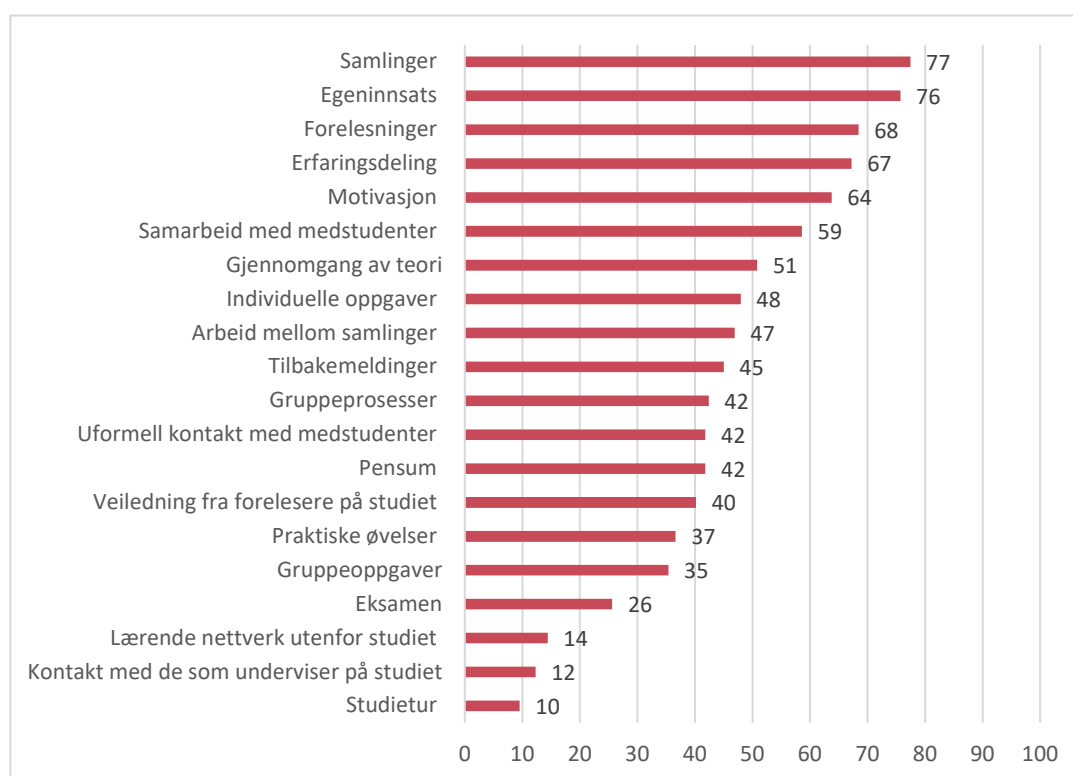
Det gis imidlertid uttrykk for varierende praksis mellom studiestedene på om det settes karakter eller om deltakerne kun vurderes som bestått/ikke bestått. Enkelte mener dette er uheldig, og det uttrykkes et ønske om karakter. Følgende deltaker understreker på den andre siden at dette kan gi et uheldig fokus på akademisk skriving på bekostning av det overordnede målet om en formålstjenlig og kvalitativt god lederutdanning:

*Deloppgaver og eksamen har mye å si. MEN dette er voksne som studerer ved siden av full jobb. Oppgaven burde vært fullført bestått/ikke bestått. Å ha fokus på skriveprosess, akademisk oppgaveutforming mm er lite viktig i denne prosess. Det å bruke teori og sette dette inn i system på egen skole, med dype refleksjoner gir endring og læring - ikke å stresse med akademisk skriving. Ha fokus på det som er viktig - å utdanne gode skoleledere som tar norsk skole i videre utvikling.*

## 5.4 De viktigste forholdene for læringsutbyttet

Vi har til nå gått i dybden på hvordan deltakerne i rektorutdanningen vurderer bidraget til læringsutbyttet av ulike aspekter ved videreutdanningen. Som en oppsummering vil vi avrunde med en oversikt hvor vi ser svarene fra deltakerne på rektorutdanningen under ett for å se hvilke forhold flest oppgir som *svært viktige*.

Deltakerundersøkelsen blant *lærere* som tok videreutdanning innenfor satsingen *Kompetanse for kvalitet* viste at de tre elementene i videreutdanningen som flest mente var viktig for læringsutbyttet alle handlet om egen innsats og innstilling. Hele 86 prosent av lærerne krysset blant annet av for at egeninnsats var svært viktig for eget læringsutbytte (Gjerustad m.fl. 2021a). Deltakerundersøkelsen blant *barnehagestyrere* som tok videreutdanning i 2021 viste videre at blant styrerne var det høyest andel som oppga at forelesninger (81 prosent) var svært viktige for deres læringsutbytte. Figur 5.8 viser at for deltakerne ved *rektorutdanningene* er det størst andel (77 prosent) som oppgir at samlinger har vært svært viktige for deres læringsutbytte:



**Figur 5.8: Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Andel «Svært viktig».**

Huber (2011) foreslo som vi husker å bruke egenvurdering og tilbakemelding som utgangspunkt for læringsprosessen. Som vi ser av figuren er det en høy andel som oppgir at egeninnsats (76 prosent) har vært svært viktig for læringsutbyttet. Som

for lærere følges dette av forelesninger, som 68 prosent oppgir at har vært svært viktig. Når det gjelder vurdering er det imidlertid noe i underkant av halvparten (45 prosent) som oppgir at dette har vært svært viktig for læringsutbyttet, mens kun rundt én av fire (26 prosent) oppgir det samme om eksamen. Det er videre verdt å merke seg at erfaringsdeling (67 prosent) og samarbeid med medstudenter (59 prosent) er blant de seks forholdene som flest oppgir har vært svært viktige for læringsutbyttet. Dette er forhold som kan ha blitt negativt påvirket av koronapandemien, på samme måte som enkelte av forholdene færrest oppgir at har vært svært viktige for læringsutbyttet, for eksempel studietur (10 prosent). Vi så over at store andeler oppga at de ikke har hatt studietur (77 prosent), og det samme gjelder lærende nettverk utenfor (42 prosent) og i noen grad kontakt med de som underviser på studiet (20 prosent), gruppeoppgaver (15 prosent), eksamen (15 prosent) og praktiske øvelser (13 prosent).

## 5.5 Oppsummering

- Studieåret 2021 ble dominert av digitale samlinger. Av alle arrangerte samlinger var over halvparten digitale, og alle studiestedene oppgir at de har avholdt slike. En fjerdedel av samlingene ble gjennomført med fysisk oppmøte.
- Deltakerne på fysiske samlinger vurderer i mye større grad læringsutbyttet som godt enn deltakerne på hybride og digitale samlinger. I overkant av tre av fire oppgir at de vurderer utbyttet av de fysiske samlingene som svært godt. Til sammenligning oppgir kun 12 prosent av deltakerne på rene digitale samlinger utbyttet som svært godt.
- Svært mange har brukt tiden mellom samlingene til å reflektere over spørsmålet hvordan være leder. Det er også betydelige andeler som har jobbet med oppgaver og lest relevant litteratur.
- Majoriteten har i liten eller svært liten grad samarbeid med skoleeier og samarbeid i nettverk utenfor studiet.
- Over tre fjerdedeler oppgir at samlinger har vært svært viktige for deres læringsutbytte. Det er også høye andeler som oppgir at egeninnsats (76 prosent) og forelesninger (68 prosent) har vært svært viktige.
- Det er færrest som oppgir at studietur, kontakt med de som underviser på studiet og lærende nettverk utenfor studiet har vært svært viktige for læringsutbyttet. Dette er imidlertid forhold som trolig ble påvirket av koronapandemien, og store andeler oppgir at de ikke har vært på studietur eller hatt lærende nettverk og eksamen.



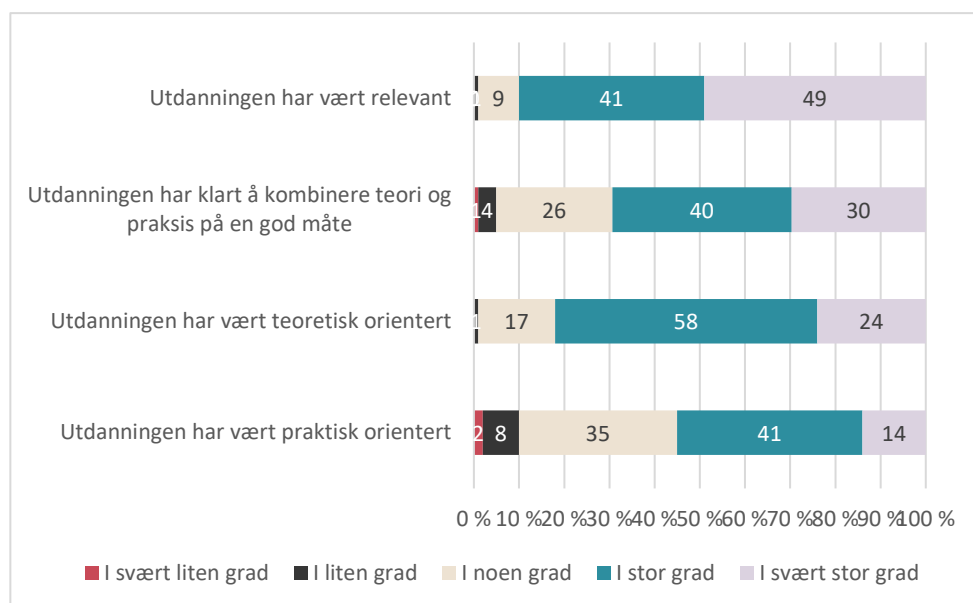


## 6 Utbytte av rektorutdanningen

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

### 6.1 Relevans og faglig nivå

Hvorvidt deltakerne opplever studiet som relevant er trolig svært viktig for utbyttet. Relevans ble undersøkt ved et spørsmål bestående av fire utsagn. Utsagnene og svarfordelingen vises i figur 6.1.



**Figur 6.1: Opplevelse av studiet. Prosent. N = 254.**

En klar majoritet svarer at studiet har vært relevant. Nær halvparten svarer at studiet har vært relevant i svært stor grad, mens ytterligere 41 prosent sier at det har vært relevant i stor grad. Andelen som svarer at utdanningen har vært relevant er på linje med det barnehagestyrerne svarte i en tilsvarende undersøkelse (Gjerustad, m.fl., 2021). Derimot er det en noe lavere andel som opplever studiene som

relevante blant lærere som har tatt videreutdanning (Gjerustad, Pedersen og Borlaug, 2021). Her svarer 40 prosent at utdanningen i stor grad var relevant, mot 49 prosent blant deltakerne i rektorutdanningen.

De neste utsagnene handler om hvordan studiet har kombinert teori og praksis. Vi ser at et klart flertall opplever at teori og praksis har blitt kombinert på en god måte. Likevel, når vi sammenlikner svarene på de to nederste utsagnene, ser vi at det er flere som opplever utdanningen som mer teoretisk enn praktisk orientert. Tatt i betraktning at utdanningen er ment å være ferdighetsorientert, som omtalt i kapittel 1, er det grunn til å spørre om utdanningene lykkes med det. Det må imidlertid legges til at situasjonen med korona, som har ført til mer digital undervisning, kan ha gjort det vanskeligere å få utdanningene til å være så praktiske som ønsket.

Deltakerne på rektorutdanningene fikk også anledning til å uttrykke med egne ord hvordan studiet har relatert seg til deres praksis. I alt 35 personer brukte denne muligheten, og svarene de gir peker på ganske varierte opplevelser når det gjelder dette. Noen er opptatt av å uttrykke at det har vært travelt å være leder og student samtidig, og at det har påvirket deres mulighet til å sette av tid til å lese pensum og å bruke det de har lært. Dette oppleves som negativt for læringsutbyttet. Andre kommer inne på at studiet ikke har vært praktisk nok, eller som en uttrykte det: «For mye akademia, for lite praksisnært.»

Noen skriver at studiet ikke har vært relevant, og gir ulike grunner for det, som at det var for mye fokus på økonomi, for mye fokus på store skoler eller for mye fokus på grunnskoler. Til sist er det også noen som skriver om at studiet har vært relevant for dem, at de har brukt det de har lært og at kunnskapen oppleves nyttig.

For å undersøke nærmere sammenhengen mellom opplevelsen av relevans og studienes vektlegging av teori og praksis gjorde vi korrelasjonsanalyser mellom variablene vist i figur 6.1.

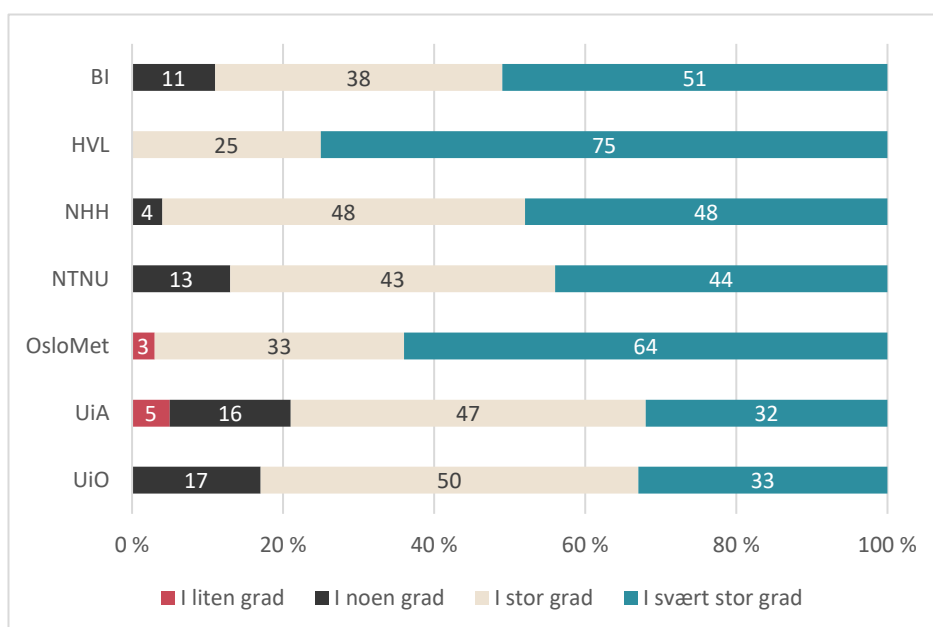
**Tabell 6.1: Korrelasjon mellom utsagn om opplevelse av studiets relevans. N = 254.**

	Relevant	Teoretisk orientert	Praktisk orientert	Kombinert teori og praksis
<b>Relevant</b>	1.00			
<b>Teoretisk orientert</b>	0.25***	1.00		
<b>Praktisk orientert</b>	0.54***	0.20**	1.00	
<b>Kombinert teori og praksis</b>	0.66***	0.13	0.73***	1.00

Tabellen viser flere ting av interesse. I kolonnen under overskriften *Relevant* ser vi hvordan de tre utsagnene om teori og praksis korrelerer med utsagnet *Utdanningen har vært relevant*. Utsagnene om at studiet har vært praktisk orientert og at det har kombinert teori og praksis på en god måte korrelerer positivt, høyt og signifikant. Det vil si at det som har svart bekreftende på at studiet har vært

praktisk orientert og at teori og praksis har blitt kombinert på en god måte også har svart at de har opplevd studiet som relevant. Også utsagnet om at studiet har vært teoretisk orientert korrelerer positivt og signifikant med opplevd relevans. Det vil si at det også er en sammenheng mellom å ha teoretiske studier og å oppleve studiet som relevant. Den sammenhengen er imidlertid klart svakere enn for utsagnene om at studiet var praktiske orientert og at teori og praksis ble kombinert på en god måte.

I tillegg ser vi at det er en sterk og signifikant sammenheng mellom det å oppleve studiet som praktisk orientert og at teori og praksis ble kombinert på en god måte. Samlet tyder funnene på at praktisk orienterte studier er viktig for både å oppleve at studiet kombinerer teori og praksis på en god måte og å oppleve studiet som relevant.



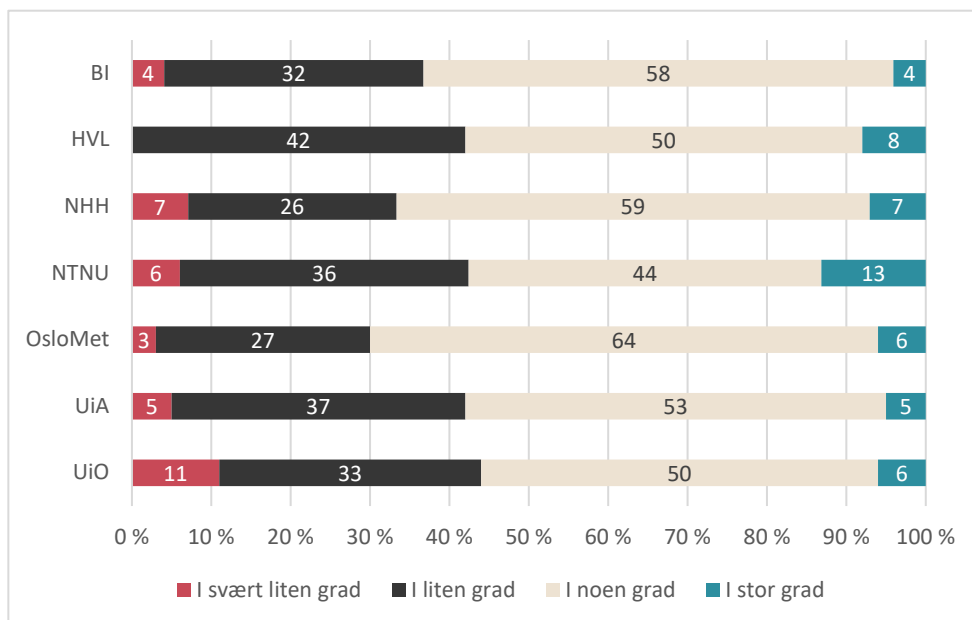
**Figur 6.2: Utdanningen har vært relevant. Svarfordeling etter studiested. Prosent. N = 254.**

Figur 6.2 viser opplevd relevans etter studiested. Det er til dels stor variasjon i andelen som krysser av for *I svært stor grad*, fra 32 til 75 prosent. Variasjonen er imidlertid ikke signifikant. Studiestedet med den høyeste andelen som svarer slik, og de to studiestedene med lavest andel som svarer slik, er studiesteder med lavt antall svar. Det vil si at hver enkelt person som svarer ved disse studiestedene gir større utslag på svarfordelingen.



**Figur 6.3: Det faglige nivået har vært krevende for meg. Prosent. N = 254.**

På spørsmål om det faglige nivået har vært krevende svarer kun 8 prosent at dette gjelder i svært stor eller i stor grad. De fleste krysser av for i noen grad. Det vil si at de færreste har opplevd det faglige nivået som svært krevende, mens de fleste har opplevde det som moderat krevende.



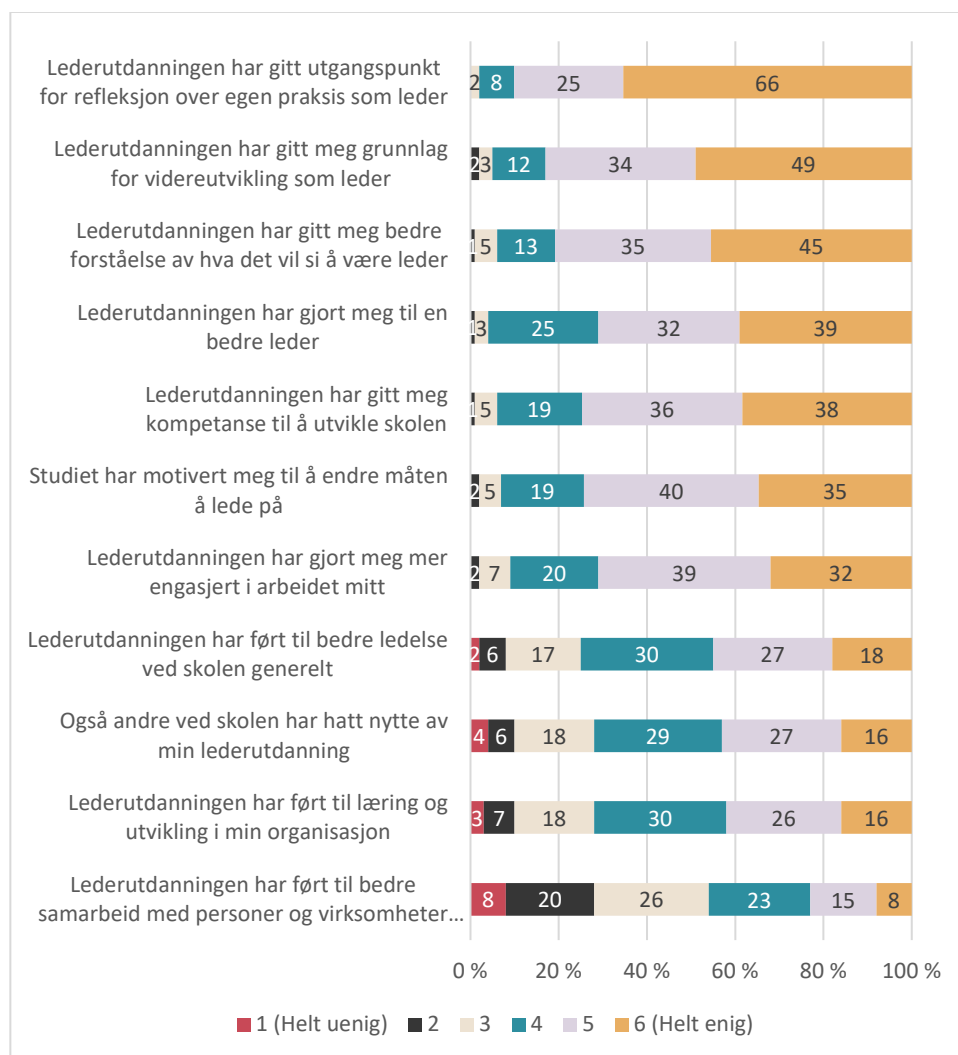
**Figur 6.4 Det faglige nivået har vært krevende for meg etter studiested. Prosent. N = 254.**

Som figur 6.4 viser er det svært liten forskjell mellom studiestedene i deltakernes opplevelse av det faglige nivået. Variasjonen er ikke signifikant. Altså er opplevelsen til deltakerne lik på tvers av studiestedene.

Ytterligere analyser viser at det er en svak sammenheng mellom å ha lang eller kort høyere utdanning og opplevelse av at det faglige nivået har vært krevende. Sammenhengen er signifikant ( $p < .05$ ). Det er få personer som inngår i gruppen som har kort høyere utdanning, og sammenhengen bør bekreftes av analyser i kommende undersøkelser. Vi finner ingen sammenheng mellom opplevelsen av det faglige nivået og ansiennitet og stilling ved skolen.

## 6.2 Læringsutbytte

Deltakernes 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 6.3 viser utsagnene og svarfordelingen.



**Figur 6.5: Opplevd læringsutbytte. Prosent. N = 240.**

Alternativet som får høyest tilslutning handler om at studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som leder. Hele 66 prosent er helt enig i dette.

Overordnet så viser figuren at flest deltakere er enige i utsagn som handler om at utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon, forståelse, motivasjon og engasjement, mens færre er enig i de utsagnene som handler om mer konkrete resultater. Det er likevel så mange som 39 prosent som er helt enig i at utdanningen har gjort dem til bedre ledere. Svarfordelingen likner slik sett på det vi finner for andre som har tatt videreutdanning, som lærere og styrere.

De utsagnene som får lavest tilslutning handler om i hvorvidt utdanningen også har vært nyttig for andre ved skolen eller utenfor skolen. Relativt sett er færre enige i dette, men det er likevel mellom 8 og 18 prosent som er helt enige, og ser vi de to øverste kategoriene samlet er det mellom 23 og 45 prosent som uttrykker at de er enige i utsagnene. Svarene peker på at utdanningen har hatt betydning for flere enn bare rektor.

Det er stort samsvar mellom denne undersøkelsen og en tilsvarende undersøkelse som gikk ut til barnehagestyrere som tok videreutdanning når det gjelder hvilke utsagn som får høy og lav tilslutning (Gjerustad, Bergene og Borlaug, 2021).

Deltakerne hadde også mulighet til å beskrive læringsutbytte og forhold rundt dette med egne ord. I alt 17 personer benyttet muligheten. Svarene de gir handler primært om to tema: kvaliteten på studiet og kultur for kunnskapsdeling der de jobber. De som kommer inn på kvaliteten på studiet er primært opptatt av at den kunne vært bedre, og at dette har påvirket læringsutbyttet. Akkurat hva de har opplevd som svakt varierer betydelig, og det nevnes forhold som enkelte forelesninger og samlinger de har fått lite ut av, manglende relevans i det de lærte, for mye fokus på å skrive og for lite refleksjon omkring lederrollen. Dette er forhold som trolig varierer fra studie til studie, og videre vil opplevelsen av hvor viktig dette er for læringsutbyttet trolig også variere fra deltaker til deltaker. Det man trolig kan trekke ut av kommentarene på et mer overordnet plan er de forventningene rektorene har til at de de skal delta i skal være relevant og holde høy kvalitet. De er i en situasjon der studiene kommer oppå deres vanlige arbeid, noe som kan medføre at alt som vitner om at dette kurset ikke prioriteres like høyt av andre kommer i veien for læringsutbyttet.

De som tar opp temaet kultur for kunnskapsdeling formidler at dette har vært vanskelig å få til, eller helt fraværende, noe følgende sitat illustrerer:

*Det er viktig at skoleeier og skolens øverste ledelse forplikter seg i større grad når mellomledere tar studier. Det er en forventning og ønske om at vi som mellomledere tar studiet, men det etterspørres / kreves lite underveis.*

Sitatene peker på manglende rutiner for å følge opp de som tar lederutdanning, både på skoleleder- og skoleiernivå. Dette er noe vi også finner i deltakerundersøkelsen for lærere. Der oppgir mange at ledelsen ikke er interessert i utdanningen deres, samtidig som de er opptatt av at lærere skal ta videreutdanning.

De som er opptatt av at de ser muligheter for å få til samarbeid omkring det de har lært skriver blant annet:

*Jeg ser stort potensiale i å ta med meg lærdom inn i ledergruppa fremover selv om jeg ikke har rukket å gjøre det så mye enda.*

Sitater peker på betydningen av tid, og at mangel på tid gjør at det kan være vanskelig å få til samarbeid mens de tar lederutdanning, og at noen har tro på at dette skal de få til i framtiden.

I hvilken grad utsagnene som vises i figur 6.2 kan sies å måle det samme fenomenet ble nærmere undersøkt. Analysene viser at alle utsagnene har en Chronbachs Alpha på .92, noe som er så høyt at alle utsagnene kan slås sammen til en verdi. Samleverdien kalles for læringsutbytte, og går fra en til seks. Verdien 1

oppstår dersom alle har krysset av for 1 (Helt uenig), mens verdien 6 oppstår dersom alle har krysset av for verdien 6 (Helt enig).

**Tabell 6.2: Opplevd læringsutbytte ved studiestedene. N = 243.**

Studiested	Gjennomsnitt	Std.avvik	N
BI	4,65	0,84	74
HVL	5,14	0,54	12
NHH	4,79	0,71	26
NTNU	4,76	0,79	63
OsloMet	5,05	0,81	32
UiA	4,51	0,75	18
UiO	4,21	0,83	18
Total	4,73	0,81	243

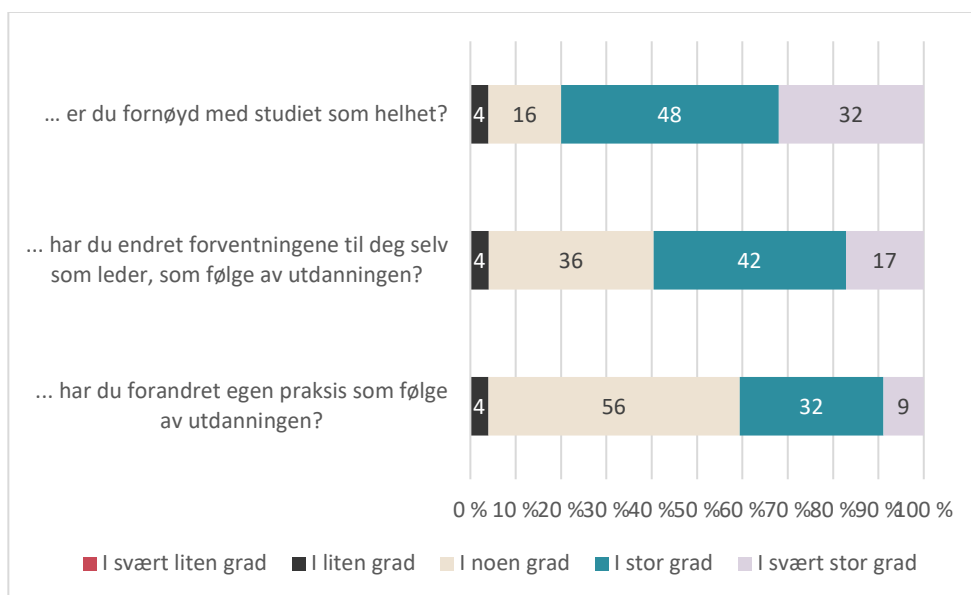
Tabellen viser at det er noe variasjon mellom studiestedene i opplevd læringsutbytte. Variasjonen er signifikant. Selv om det er variasjon er det ingen studiesteder som skårer veldig mye lavere enn gjennomsnittet. Alle studiestedene har over fire i gjennomsnittsverdi.

Det er viktig å være klar over at for noen av studiestedene er det er relativt lavt antall personer som inngår i analysene. Det vil si at det er få besvarelser som ligger bak utregningen av gjennomsnittet, noe som øker usikkerheten.

### 6.3 Opplevelse av studiet og egen endring

Avslutningsvis skal vi presentere svarene på tre utsagn som er ment å gi en helhetsvurdering av studiet og egen utvikling. Utsagnene og svarfordelingen vises i figur 6.4.



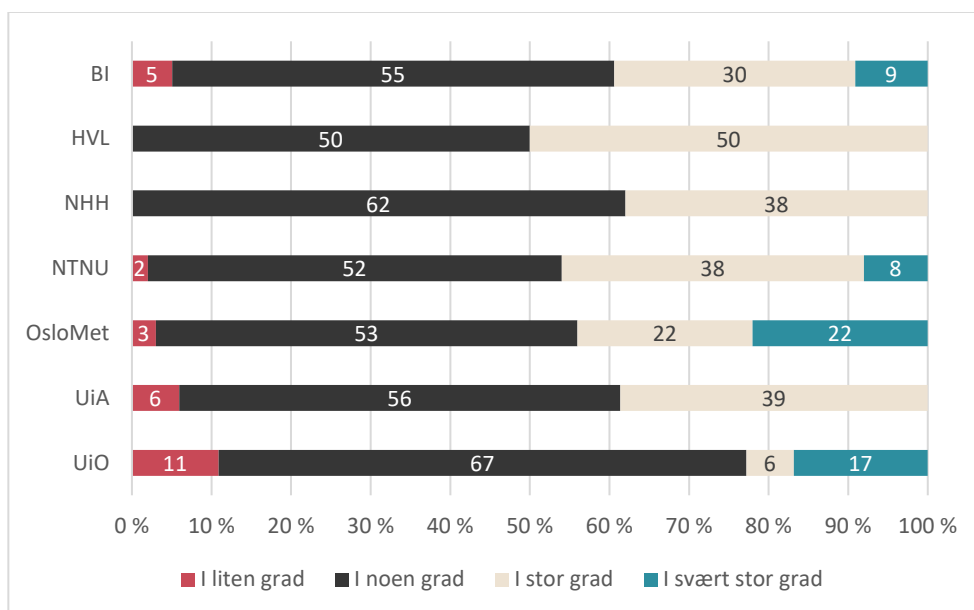


**Figur 6.6: Resultater av rektorutdanningen. «I hvilken grad ...» Prosent. N = 241.**

Svært mange oppgir at de er fornøyd med studiet som helhet. 32 prosent oppgir at de i svært stor grad er fornøyd, mens ytterligere 48 prosent krysser av for i stor grad. Kun fire prosent svarer at de i liten grad er fornøyd med studiet, og ingen krysser av for i svært liten grad. At en høy andel er fornøyd med videreutdanningen er ikke uvanlig, og er funnet gjentatte ganger i undersøkelser av lærere og barnehagestyrere (Gjerustad, Pedersen og Borlaug, 2021; Gjerustad, Bergene og Borlaug, 2021). Det er likevel en viktig indikator på at studiene har svart på deltakernes behov og ønsker.

Figuren viser også at over halvparten har endret forventningene til seg selv som leder i stor grad eller svært stor grad. Videre er det totalt 41 prosent som svarer at de har forandret egen praksis som følge av utdanningen i stor eller svært stor grad, mens 56 prosent svarer i noen grad på dette. Svarene peker på at studiene har ført til moderate til store endringer for de aller fleste deltakerne.

Sammenlikninger av svarfordeling for studiestedene vises i figur 6.7. Det er noe variasjon i andelene som krysser av for *I svært stor grad*, men den er ikke signifikant. Det vil si at deltakerne mener at de forandrer egen praksis i like stor grad, uavhengig av hvor de tok rektorutdanningen.



**Figur 6.7: I hvilken grad har du forandret egen praksis som følge av utdanningen? Prosent. N = 214.**

## 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, der betydningen av en rekke forhold kan testes mot hverandre.

Variablene som inngår i analysene, kan deles inn i tre kategorier:

- Bakgrunnsforhold
  - Kjønn
  - Alder
  - Skoleslag de jobber på
  - Om de er rektor eller ikke
  - Lengde på utdanning
- Forhold ved individet og skolen de jobber på
  - Grad av indre motivasjon (faktor presentert i kapittel 4)
  - Opplevelse av tilrettelegging for studiet (kapittel 4)
  - I hvilken grad det var enkelt for deltakerne å prøve ut det de lærte på studiet (kapittel 4)
  - I hvilken grad skoleeier var interessert i lederutdanningen deres (kapittel 4)
- Forhold ved studiet
  - Samarbeid som arbeid mellom samlinger (faktor presentert i kapittel 5)

- Selvstudier som arbeid mellom samlinger (faktor presentert i kapittel 5)
- I hvilken grad studiet var teoretisk orientert (kapittel 6)
- I hvilken grad studiet var praktisk orientert (kapittel 6)
- Antall samlinger i studiet ble også testet ut, men var ikke signifikant knyttet til læringsutbytte, og ble ikke tatt med i de endelige analysene.

Analysene er organisert i tråd med de tre kategoriene, slik at i modell 1 er det bakgrunnsforhold som brukes til å forklare utbytte, i modell 2 er det bakgrunnsforhold og forhold ved individet og skolen de jobber på som inngår, og i modell tre inngår variabler fra alle tre kategoriene.

**Tabell 6.3: Regresjonsanalyse med utbytte som avhengig variabel. N = 228. Uthevet skrift indikerer signifikante sammenhenger ( $p < .05$ ).**

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.
Mann	<b>-0,34</b>	0,12	-0,19	0,11	-0,05	0,10
Alder	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Skoleslag (barneskole er referanse)						
Ungdomsskole	-0,14	0,16	-0,04	0,14	0,03	0,13
1-10 skole	-0,05	0,15	0,05	0,13	0,04	0,12
Videregående	<b>-0,51</b>	0,14	<b>-0,28</b>	0,12	-0,16	0,11
Voksenopplæring	-0,09	0,31	0,02	0,27	0,09	0,24
Rektor	0,14	0,14	0,04	0,12	0,00	0,11
Lang utdanning	<b>-0,40</b>	0,14	<b>-0,42</b>	0,12	<b>-0,31</b>	0,11
Indre motivert			<b>0,42</b>	0,08	<b>0,34</b>	0,08
Tilrettelegging			0,04	0,05	0,04	0,04
Enkelt å prøve ut			<b>0,18</b>	0,05	<b>0,11</b>	0,04
Skoleeier interessert			<b>0,08</b>	0,03	<b>0,08</b>	0,03
Samarbeid					-0,09	0,09
Selvstudier					<b>0,44</b>	0,10
Teoretisk orientert					0,04	0,07
Praktisk orientert					<b>0,17</b>	0,05
Forklart varians	10 %		34 %		46 %	

I modell 1 ser vi at kjønn, skoleslag og lengde på utdanning er signifikant knyttet til opplevd læringsutbytte. Å være mann og å ha lang høyere utdanning henger sammen med lavere opplevd læringsutbytte. I tillegg oppgir de som jobber på videregående lavere læringsutbytte enn de som jobber i barneskolen.

I modell 2, som også inkluderer mål på motivasjon og tilrettelegging, er kjønn ikke lengre signifikant. Av de nye variablene ser vi at både motivasjon, at det har vært enkelt å prøve ut det de har lært og at skoleeier er interessert i utdanningen er positivt knyttet til læringsutbytte.

I modell 3 er ikke lenger betydningen av skoleslag signifikant knyttet til læringsutbytte, og av de nye variablene ser vi at både det å drive med selvstudier mellom samlingene og å oppleve at studiet er praktisk orientert er positivt for læringsutbyttet.

For å oppsummere så viser analysen at en rekke forhold har betydning for opplevd læringsutbytte. Lengden på utdanningen, å være indre motivert og å prioritere selvstudier mellom samlingene framstår som særlig viktige forhold. Men også det å oppleve at studiet er praktisk orientert, at det er enkelt å prøve ut det de lærer og å oppleve at skoleeier er interessert framstår som betydningsfullt.

I tråd med Ryan og Decis (2017) teori som ble presentert i kapittel 1, så peker analysene over på betydningen av at deltakerne er indre motivert. Sett under ett så peker analysen videre på at deltakernes egen innsats og autonomi er viktig for at de skal få høyt læringsutbytte. De må jobbe mellom samlingene, de må teste ut det de har lært, og de må selv ta ansvar for egen læring gjennom selvstudier. I tillegg så er det viktig at de også har personer rundet seg som er opptatt av det de lærer. Det vi finner her er i sterk grad i samsvar med Hubers modell (2011) om læringsmåter i skolelederutdanningen. Modellen fokuserer på at læringen skjer i møtet mellom det deltakerne hører om i forelesninger, egenstudier, egenvurdering og tilbakemeldinger, kunnskapsbygging i grupper og nettverk, og den praktiske erfaringen og praksisen.

## 6.5 Oppsummering

- I dette kapitlet presenterer vi hvilket læringsutbytte deltakerne opplever at de sitter igjen med etter utdanningen
- En klar majoritet av deltakerne svarer at studiet har vært relevant. Nær halvparten svarer at studiet har vært relevant i svært stor grad, mens ytterligere 41 prosent sier at det har vært relevant i stor grad.
- Et klart flertall opplever at teori og praksis har blitt kombinert på en god måte. Det er likevel flere som opplever studiene som teoretisk enn praktisk orientert.
- Nærmere analyser indikerer at praktisk orienterte studier er viktig for både å oppleve at studiet kombinerer teori og praksis på en god måte og å oppleve studiet som relevant.
- Kun 8 prosent oppgir at studiet i stor eller svært stor grad har vært krevende. De fleste krysser av for i noen grad. Det vil si at de færreste har opplevd det faglige nivået som svært krevende, mens de fleste har opplevde det som moderat krevende.
- Læringsutbytte ble målt ved at deltakerne tok stilling til elleve utsagn. To av tre er helt enig i at studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. Dette er det utsagnet som får høyest tilslutning.
- Overordnet så finner vi at flest rektorer er enige i utsagn som handler om at utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon, forståelse, motivasjon og engasjement, mens færre er enig i de utsagnene som handler om mer konkrete resultater. Det er likevel så mange som 39 prosent som er helt enig i at utdanningen har gjort dem til bedre ledere.
- De utsagnene som får lavest tilslutning handler om i hvorvidt utdanningen også har vært nyttig for andre ved skolen eller utenfor skolen. Selv om relativt sett færre opplever dette, er det likevel en ikke ubetydelig andel som er enig i slike utsagn. Svarene peker på at utdanningen har hatt betydning for flere enn bare rektor.
- Hele 80 prosent oppgir at de er fornøyde med studiet i stor eller i svært stor grad. 59 prosent oppgir at de har endret forventningene til seg selv som leder, mens 41 prosent oppgir at de har forandret egen praksis som følge av utdanningen.
- En regresjonsanalyse, som undersøker betydningen av en rekke forhold for læringsutbytte, viser at å ha kort høyere utdanning, å være indre motivert og å prioritere selvstudier mellom samlingene framstår som særlig viktig for læringsutbyttet. Også det å oppleve at studiet er praktisk orientert, at det er enkelt å prøve ut det de lærer og å oppleve at skoleeier er interessert framstår som betydningsfullt.

# Referanser

- Aamodt, P.O., Hybertsen, I.D., Røsdal, T., Stensaker, B., Caspersen, J. og Federici, R.A. (2019). Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Sluttrapport. NTNU Samfunnsforskning/NIFU.
- Aas, M., Andersen, F.C., Vennebo, K.F. og Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. OsloMet.
- Caspersen, J., Aamodt, P.O., Stensaker, B. og Federici, R.A. (2018). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019: Delrapport to*. NTNU Samfunnsforskning/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. I Townsend, T. & MacBeath, J. (red) *Springer International Handbook on Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer (635-652).
- Hybertsen, I.D., Stensaker, B., Federici, R.A., Olsen, M.S., Solem, A. og Aamodt, P.O. (2014). Ledet til endring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger. Sluttrapport fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen. Rapport. NIFU
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Utdanningsdirektoratet (2020). Kravspesifikasjon for nasjonal rektorutdanning 2020-2025.  
<https://www.merrell.com/m/file/GetFile.ashx?id=107084072&version=0>  
Lastet ned 9.2.2021.

# Vedlegg

*Spørreskjema*

## Deltakerundersøkelse for rektorutdanningen

Takk for at du tar deg tid til å delta!

Svarene fra undersøkelsen vil bli brukt til å utvikle rektorutdanningen. Tilbakemeldingen fra hver enkelt deltaker er derfor svært viktig. Dersom du ikke blir ferdig med skjemaet kan du lukke vinduet, svarene blir ikke borte. Du åpner igjen ved å trykke på den tilsendte lenken.

Vi har fått oppgitt at du fikk tilbud om å ta rektorutdanning. Hva er din situasjon nå?

- Jeg har fullført studiet
- Jeg studerer fortsatt
- Jeg begynte å studere, men sluttet underveis

I spørreskjemaet er det enkelte steder åpne kommentarfelt der du kan uttrykke deg med egne ord om rektorutdanningen. Er det greit for deg at dine svar på disse spørsmålene oversendes ditt studiested i anonymisert form?

- Ja, de kan oversendes mitt studiested
- Nei, de kan ikke oversendes mitt studiested

### Grunner til å slutte

Dersom du ikke har fullført utdanningen, hva er grunnene til dette? Kryss av for alle som passer.

- Studiet var ikke relevant for mitt arbeid
- Studiet hadde ikke god nok kvalitet
- Studiet stilte for store krav til meg
- Studiet var ikke godt nok tilrettelagt for å kombinere med arbeid
- Min arbeidshverdag var ikke godt nok tilrettelagt for å kombinere med studier
- Personlige forhold (dvs. familieforpliktelser, permisjoner, sykdom o.l.)
- For mye å gjøre
- Byttet stilling
- På grunn av situasjonen med korona
- Annet , vennligst beskriv: \_\_\_\_\_

Dersom du vil kan du beskrive grunner til at du ikke har fullført utdanningen med egne ord her.



## Stilling og studiested

Hva er din stilling ved skolen?

- Rektor
- Assisterende rektor
- Inspektør
- Avdelingsleder
- Annet, vennligst spesifiser \_\_\_\_\_

Ved hvilken utdanningsinstitusjon har du tatt lederutdanning?

- Norges Handelshøyskole
- NTNU Trondheim
- NTNU Bodø
- NTNU Tromsø
- Handelshøyskolen BI Stavanger
- Handelshøyskolen BI Oslo
- Høgskulen på Vestlandet
- Universitetet i Agder
- Universitetet i Oslo
- OsloMet-Storbyuniversitetet

## Motivasjon

Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om lederutdanning? Dersom en grunn var særlig viktig for deg er det naturlig at den gis en høyere verdi enn de andre.

Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om lederutdanning? Dersom en grunn var særlig viktig for deg er det naturlig at den gis en høyere verdi enn de andre.

	Ikke viktig	Litt viktig	Viktig	Svært viktig
Min arbeidsgiver ønsket det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ønsket å kvalifisere meg over i en annen lederstilling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg var interessert i å lære mer om ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg ønsket å utvikle meg som leder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å få inspirasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å bidra til utvikling av skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å bidra til god ledelse ved skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å bidra til bedre læringsmiljø ved skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis det er andre grunner, vennligst beskriv disse her:

I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?

- 1 ( I svært liten grad
- 2
- 3
- 4
- 5 (I svært stor grad)

### Tilrettelegging

I hvilken grad har du fått dekket økonomiske utgifter i forbindelse med studiet?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad

I hvilken grad ble det tilrettelagt for studiet ved at andre avlaster deg for noen av dine oppgaver ...

I hvilken grad ble det tilrettelagt for studiet ved at andre avlaster deg for noen av dine oppgaver ...

- |   | I svært liten grad       | I liten grad             | I noen grad              | I stor grad              | I svært stor grad        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ...mens du er på samling?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...for å frigjøre tid til å jobbe med studiene mellom samlingene? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet?

- Den har hindret sterkt
- Den har hindret noe
- Den hverken bidratt eller hindret
- Den har bidratt noe
- Den har bidratt sterkt

Dersom du ønsker å utdype hva som har vært positivt og negativt for ditt læringsutbytte med tilretteleggingen kan du skrive det her:

## Gjennomføring

Skriv inn antall samlinger du har deltatt på i løpet av studiet

Antall fysiske samlinger \_\_\_\_\_

Antall hybride samlinger (noen deltar fysisk andre digitalt) \_\_\_\_\_

Antall digitale samlinger \_\_\_\_\_

Hvordan vurderer du utbyttet av følgende samlinger?

Hvordan vurderer du utbyttet av følgende samlinger?

	Svært dårlig	Dårlig	Godt	Svært godt
Fysiske	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hybride samlinger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Digitale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis du ønsker kan du utdype hvordan digitale, hybride og fysiske samlinger har bidratt til læringsutbyttet her:

I hvilken grad stemmer disse utsagnene?

I hvilken grad stemmer disse utsagnene?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Utdanningen har vært relevant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utdanningen har vært teoretisk orientert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utdanningen har vært praktisk orientert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det faglige nivået har vært krevende for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis du ønsker kan du utdype hvordan studiet har relatert seg til din praksis her:

Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom samlingene. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer:

Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom samlingene. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer:

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Jeg har prøvd ut det jeg har lært	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har reflektert over hvordan være leder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har samarbeidet med andre på skolen om å bruke det jeg har lært på studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har samarbeidet med andre på studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har jobbet med oppgaver gitt av de som underviser på studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har diskutert med andre på skolen om det jeg har lært	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har fått tilbakemeldinger på min måte å lede på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har lest relevant litteratur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har blitt fulgt opp av de som underviser på studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har samarbeidet i nettverk utenfor studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har samarbeidet med skoleeier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis det er andre måter du har jobbet med studiet på, eller du ønsker å utdype noe omkring dette kan du skrive her:

### Kultur for kunnskapsdeling

På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen og i kommunen/fylkeskommunen der du jobber.

På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen og i kommunen/fylkeskommunen der du jobber.

	1 (Helt uenig)	2	3	4	5	6 (Helt enig)
Kompetanseutvikling prioriteres høyt ved skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved skolen min er det vanlig å dele kunnskap med kolleger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er enkelt for meg å prøve ut det jeg lærer i lederutdanningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har delt det jeg har lært i lederutdanningen med ansatte på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har delt det jeg har lært i lederutdanningen med andre ledere i kommunen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier prioriterer lederutdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier er interessert i min lederutdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Om studiet

Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt

læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt»

Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt»

#### Forhold ved undervisningen

	Ikke viktig	Lite viktig	Noe viktig	Ganske viktig	Svært viktig	Ikke hatt
Forelesninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomgang av teori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veiledning fra forelesere på studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samlinger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studietur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt»

Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt»

#### Øvelser

	Ikke viktig	Lite viktig	Noe viktig	Ganske viktig	Svært viktig	Ikke hatt
Individuelle oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppeoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktiske øvelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfaringsdeling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt»

#### Samarbeid og nettverk

	Ikke viktig	Lite viktig	Noe viktig	Ganske viktig	Svært viktig	Ikke hatt
Samarbeid med medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uformell kontakt med medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppeprosesser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærende nettverk utenfor studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt med de som underviser på studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt»

Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt»

#### Eget arbeid

Ikke viktig	Lite viktig	Noe viktig	Ganske viktig	Svært viktig	Ikke hatt
-------------	-------------	------------	---------------	--------------	-----------

Egeninnsats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeid mellom samlinger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt»

	Vurdering					
	Ikke viktig	Lite viktig	Noe viktig	Ganske viktig	Svært viktig	Ikke hatt
Tilbakemeldinger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eksamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dersom det er andre deler ved studiet som har vært viktig for ditt læringsutbytte kan du skrive det her:

### Utbytte av utdanningen

På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen.

På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen.

	1 (Helt uenig)	2	3	4	5	6 (Helt enig)
Lederutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som leder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lederutdanningen har gjort meg til en bedre leder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studiet har motivert meg til å endre måten å lede på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lederutdanningen har gjort meg mer engasjert i arbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lederutdanningen har gitt meg grunnlag for videreutvikling som leder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lederutdanningen har gitt meg bedre forståelse av hva det vil si å være leder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å utvikle skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lederutdanningen har ført til bedre ledelse ved skolen generelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Også andre ved skolen har hatt nytte av min lederutdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lederutdanningen har ført til læring og utvikling i min organisasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lederutdanningen har ført til bedre samarbeid med personer og virksomheter utenfor skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dersom du ønsker å utdype noe omkring utbytte av utdanningen kan du skrive her:





## Videreutdanning og korona

I hvilken grad har situasjonen med korona på skolen du jobber ved gjort det vanskeligere å gjennomføre lederutdanningen?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad

I hvilken grad har situasjonen med korona redusert utbyttet av lederutdanningen?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad

## Bakgrunnsinformasjon

Kjønn

- Kvinne
- Mann

Alder - vennligst oppgi i antall år

\_\_\_\_\_

Hvor mange år har du arbeidet i skolen?

\_\_\_\_\_

Hvilken fylkeskommune bor du i?

- Oslo
- Viken
- Innlandet
- Vestfold og Telemark
- Agder
- Rogaland
- Vestland
- Møre og Romsdal



- Trøndelag
- Nordland
- Troms og Finnmark

Omtrent hvor mange elver er det ved skolen

---

Hvilket skoleslag jobber du ved dette året?

- Barneskole
- Ungdomsskole
- 1-10 skole
- Videregående
- Voksenopplæring

Er du like mye tilknyttet flere trinn, skriv inn de andre her:

Hvor lang utdanning har du? (Ikke regn med eventuell utdanning du har fått i løpet av studieåret 2020/2021)

- 1-4 år høyere utdanning
- Mer enn 4 år høyere utdanning

Hadde du lederutdanning før du begynte på din nåværende lederutdanning?

- Ja, lederutdanning som ikke ga studiepoeng
- Ja, lederutdanning som ga studiepoeng. Vennligst oppgi antall. Husk at 30 studiepoeng = 10 vekttall.

---

Nei

Dersom du har andre kommentarer om lederutdanningen, kan du bruke tekstfeltet nedenfor.

Dersom du har kommentarer til denne undersøkelsen, kan du bruke tekstfeltet nedenfor.

Dette var siste spørsmål. Hvis du er ferdig med å svare kan du trykke på "Avslutt". Dine svar blir sendt til oss og du får ikke påminnelser om undersøkelsen. Hvis du ønsker å gå tilbake igjen, kan du trykke på tilbakeknappen.

**Takk for at du tok deg tid til å delta!**

# Tabelloversikt

Tabell 3.1 Antall og prosent deltakere og svarprosent per studiested .....	16
Tabell 3.2 'Hvor lang utdanning har du? (Ikke regn med eventuell utdanning du har fått i løpet av studieåret 2020/2021).' .....	19
Tabell 3.3 'Hvilken fylkeskommune bor du i?' .....	21
Tabell 5.1: Antall fysiske, digitale og hybride samlinger tilbudt ved de ulike studiestedene. ....	44
Tabell 5.2: Antall fysiske, digitale og hybride samlinger. Prosent. N = 251.....	45
Tabell 6.1: Korrelasjon mellom utsagn om opplevelse av studiets relevans. N = 254. ....	64
Tabell 6.2: Opplevd læringsutbytte ved studiestedene. N = 243. ....	70
Tabell 6.3: Regresjonsanalyse med utbytte som avhengig variabel. N = 228. Uthevet skrift indikerer signifikante sammenhenger ( $p < .05$ ).....	73

## Figuroversikt

Figur 3.1 'Hva er din stilling ved skolen?', prosent (N=268).....	17
Figur 3.2 'Alder - vennligst oppgi i antall år', prosent (N=242).....	18
Figur 3.3 'Hvor mange år har du arbeidet i skolen?', prosent (N=245).....	19
Figur 3.4 Antall studiepoeng med lederutdanning før oppstart av rektorutdanningen, prosent (N=69).....	20
Figur 3.5 'Hvilket skoleslag jobber du ved dette året?', prosent (N=246).....	22
Figur 3.6 'Omtrent hvor mange elver er det ved skolen?', prosent (N=234).....	23
Figur 3.7 'Dersom du ikke har fullført utdanningen, hva er grunnene til dette? Kryss av for alle som passer.', antall (N=7).....	24
Figur 3.8 'I hvilken grad beskriver følgende utsagn deg som leder?', prosent (N=238-241).....	25
Figur 4.1: Utgiftsdekking i forbindelse med studiet. Prosent. N = 257.....	28
Figur 4.2: Avlastning fra oppgaver. Prosent. N = 254-257.....	29
Figur 4.3: Avlastning fra oppgaver mens man er på samling. Skolestørrelse. Prosent. N = 226.....	30
Figur 4.4: Avlastning fra oppgaver mens man er på samling. Stilling ved skolen. Prosent. N = 256.....	31
Figur 4.5: I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet? Prosent. N = 253.....	32
Figur 4.6: I hvilken grad har situasjonen med korona på skolen du jobber ved gjort det vanskeligere å gjennomføre lederutdanningen? Prosent. N = 241.....	34
Figur 4.7: I hvilken grad har situasjonen med korona redusert utbyttet av lederutdanningen? Prosent. N = 241.....	35
Figur 4.8: I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning? Prosent. N = 258.....	36
Figur 4.9: I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning? Etter kjønn. Prosent. N = 258.....	37
Figur 4.10: Grunner til å ta rektorutdanning. Prosent. N = 255-258.....	38

Figur 4.11: Deltakernes opplevelse av kultur for kunnskapsdeling. Prosent. N = 247-248. ....	40
Figur 4.12: Det er enkelt for meg å prøve ut det jeg lærer i lederutdanningen. Etter stilling. Prosent. N=246.....	42
Figur 5.1: Vurdering av utbyttet av fysiske, digitale og hybride samlinger. Prosent. ....	46
Figur 5.2: Arbeid med studiet mellom samlingene. Prosent. N = 250.....	50
Figur 5.3: Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Undervisning og veiledning. Prosent.....	54
Figur 5.4: Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Studentarbeid. Prosent. ....	55
Figur 5.5: Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Samhandling. Prosent.....	56
Figur 5.6: Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Egen motivasjon og innsats. Prosent. ....	57
Figur 5.7: Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Vurdering. Prosent.....	58
Figur 5.8: Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Andel «Svært viktig».....	60
Figur 6.1: Opplevelse av studiet. Prosent. N = 254.....	63
Figur 6.2: Utdanningen har vært relevant. Svarfordeling etter studiested. Prosent. N = 254.....	65
Figur 6.3: Det faglige nivået har vært krevende for meg. Prosent. N = 254. ....	66
Figur 6.4 Det faglige nivået har vært krevende for meg etter studiested. Prosent. N = 254.....	66
Figur 6.5: Opplevd læringsutbytte. Prosent. N = 240.....	68
Figur 6.6: Resultater av rektorutdanningen. «I hvilken grad ...» Prosent. N = 241. ....	71
Figur 6.7: I hvilken grad har du forandret egen praksis som følge av utdanningen? Prosent. N = 214. ....	72

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

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