





Rapport  
2023:19

# **Deltakerundersøkelsen for barnehage- og skoleledere 2023**

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakerne i den  
modulbaserte videreutdanningen for ledere i 2022–2023

---

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

Rapport 2023:19

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

Prosjektnr. 21149

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0616-7  
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

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

# Forord

Denne rapporten fra en undersøkelse blant deltakere i modulbasert lederutdanning studieåret 2022–2023, er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Den handler om deres opplevelse av utdanningen og hvilket læringsutbytte de mener å ha fått. En tilsvarende undersøkelse for det foregående kullet ble gjennomført for ett år siden.

Karl Solbue Vika har stått for datainnsamlingen, og han har hatt hovedansvaret for kapittel 2. Ørjan Arnevig Samuelsen har også deltatt i begge oppgavene. Ann Cecilie Bergene har skrevet kapittel 1 og kapittel 4. Cay Gjerustad har skrevet kapittel 5. Berit Lødding har skrevet kapittel 3 og vært prosjektleder. Jens B. Grøgaard har lest og kommentert hele rapporten.

NIFU ønsker å takke de 369 barnehage- og skolelederne som tok seg tid til å svare på undersøkelsen. Takk også til Utdanningsdirektoratet for gode innspill til førsteutkast av rapporten.

Oslo, oktober 2023

Vibeke Opheim  
direktør

Cay Gjerustad  
forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>Summary.....</b>	<b>10</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>13</b>
1.1 Hva er modulbasert lederutdanning? .....	13
1.2 Studier av lederutdanninger i barnehage og skole.....	17
1.3 Teoretisk rammeverk.....	19
1.4 Rapportens oppbygning.....	22
<b>2 Metoder, data og analyse.....</b>	<b>23</b>
2.1 Gjennomføring og deltakelse .....	23
2.2 Tema i undersøkelsen.....	24
2.3 Statistiske analyser .....	24
2.4 Bruk av åpne svar .....	25
2.5 Om deltakerne og studietilbudene .....	25
2.6 Årsaker til frafall .....	33
2.7 Oppsummering .....	39
<b>3 Tilrettelegging og motivasjon.....</b>	<b>40</b>
3.1 Tilrettelegging .....	40
3.2 Motivasjon.....	45
3.3 Kunnskapsdeling.....	49
3.4 Oppsummering .....	51
<b>4 Gjennomføring av studiet.....</b>	<b>52</b>
4.1 Organisering av samlinger .....	52
4.2 Arbeid med studiet mellom samlingene .....	56
4.3 Hva er viktig for læringsutbyttet?.....	59
4.4 De viktigste forholdene for læringsutbyttet.....	64
4.5 Oppsummering .....	66

<b>5</b>	<b>Utbytte av modulbasert lederutdanning .....</b>	<b>67</b>
5.1	Faglig nivå og relevans .....	67
5.2	Læringsutbytte.....	73
5.3	Opplevelse av studiet og egen endring .....	82
5.4	Hva bidrar til læringsutbytte? .....	83
5.5	Oppsummering .....	86
	<b>Referanser.....</b>	<b>87</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>91</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>94</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>95</b>



# Sammendrag

Denne rapporten presenterer resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere i den modulbaserte lederutdanningen 2022–2023. Utdanningen er for ledere i barnehage og skole som allerede har gjennomført henholdsvis styrer- og rektorutdanningene. For kullet 2022–2023 ble det tilbudt to fellesmoduler for ledere i barnehage og skole: *Juss for ledere* og *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid*. De tre modulene *Skolemiljø og ledelse*, *Digitalisering og ledelse* samt *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid* var tilbud til skoleledere. Disse fem modulene fordeler seg på i alt ti universiteter og høyskoler. Hver modul gir 15 studiepoeng og skal kunne kombineres med full jobb, uten stipend- eller vikarordning fra nasjonalt hold. Undersøkelsen ble sendt til alle de 662 personene som fikk tilbud om å ta utdanningen, og den ble besvart av 56,2 prosent av disse.

Formålet med undersøkelsen er å fremskaffe kunnskap om hvordan satsingen modulbasert lederutdanning fungerer, og dette gir grunnlag for formidling til beslutningstakere og til lærestedene som tilbyr utdanningen. Spørsmålene dreier seg om tilrettelegging for å ta utdanningen og kultur for læring på arbeidsplassen, organisering av samlinger og arbeid mellom dem samt læringsutbytte.

## Utgiftsdekking lettere enn oppgaveavlastning

Mer enn fire av fem oppgir at dekking av utgifter til studiet i stor eller svært stor grad har vært tilstrekkelig. Samtidig svarer mer enn halvparten at de i liten eller svært liten grad ble avlastet for oppgaver på arbeidsplassen i tilknytning til studiet. Barnehagestyrere svarer at de i (svært) liten grad avlastes *mens de er på samling*, mens rektorer rapporterer at de i (svært) liten grad avlastes *mellom samlinger*. I svarfelt hvor deltakerne har kunnet utdype med egne ord, blir det pekt på at noen lederoppgaver ikke så lett kan overtas av andre. Mange bemerker også at de bruker helger og kvelder til studiene eller for å komme à jour med arbeidsoppgaver. Noen fremhever at når det strammer seg til på arbeidsplassen på grunn av sykefravær eller andre utfordringer, er det studiene som nødvendigvis må nedprioriteres.

## Sterk indre motivasjon

Nesten alle (96 prosent) oppgir at de selv i stor eller svært stor grad var motivert for å ta lederutdanningen, kvinner i sterkere grad enn menn. Blant de viktigste grunnene til å søke om lederutdanningen, er ønsket om å kunne utvikle seg som leder, bidra til god ledelse og til utvikling av enheten som oftest oppgis. At arbeidsgiver ønsket det, er utsagnet som oftest er markert som ikke viktig. Respondentene fremstår dermed som preget av indre motivasjon for studiet ved at beslutningen er basert på selvstendige valg og drevet av interesse og lyst. Samtidig kan også ytre motiver spille inn, som et ønske om mer formell kompetanse, noe barnehagelærere markerer oftere enn skoleledere.

## Kunnskapsdeling foregår innad mer enn på tvers av enheter

Syv av ti mener det er enkelt å prøve ut det de lærer i utdanningen. Seks av ti meddeler at det er vanlig å dele kunnskap med kolleger, og en like stor andel at kompetanseutvikling prioriteres høyt ved enheten. Om utsagn som angår kunnskapsdeling i barnehage eller skolen, uttrykkes det oftere enighet sammenlignet med utsagn som angår skoleeiers involvering og kunnskapsdeling på tvers av enheter. Barnehageledere er oftere enn skoleledere enige i at eier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen.

## Fysiske samlinger gir størst utbytte

Fire av fem oppgir at de har hatt ingen digitale samlinger, og enda litt flere at de ikke har hatt hybride samlinger. Dette tyder på normalisering etter pandemien, etter en fase da slike samlinger trolig utgjorde en reserveløsning. I snitt har deltakerne hatt 5 fysiske samlinger. Et flertall (63 prosent) vurderer utbyttet av fysiske samlinger som svært godt, mens det samme gjelder mindre enn en av fem for digitale og hybride samlinger. I fritekstfelt skriver deltakere om flere ulike fordeler ved fysiske samlinger, som kontakt og relasjonsbygging med andre ledere, faglig fokus, meningsbryting, sterkere forpliktelse og motivasjon.

## Størst læringsutbytte av å være på forelesninger

Refleksjon over hvordan være leder er utsagnet som oftest fremheves når respondentene uttaler seg om arbeid mellom samlingene, dernest lesing av relevant litteratur og arbeid med oppgaver. Diskusjon om det de har lært med andre i enheten markeres av omtrent halvparten, der samme gjelder utprøving av det en har lært, og for dette utsagnet er det nesten ingen som markerer at dette har de i (svært) liten grad gjort. På spørsmål om læringsutbyttet av ulike deler av lederutdanningen, er det å være på forelesninger som oftest markeres svært viktig (82

prosent), etterfulgt av refleksjon over egen praksis (70 prosent). Om lag halvparten (49 prosent) mener det har vært svært viktig å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass for læringsutbyttet.

### Motivasjon og arbeid mellom samlinger bidrar mest til læringsutbytte

Ni av ti mener utdanningen i (svært) stor grad har vært relevant for arbeidet, mens bare en av ti hevder at det faglige nivået har vært krevende. Barnehageledere er mer positive enn skoleledere både til utdanningens relevans og til læringsutbyttet. Nesten ni av ti rapporterer at de i (svært) stor grad er fornøyd med utdanningen. Regresjonsanalyse viser at motivasjon for å ta videreutdanningen er særlig viktig for læringsutbyttet. Det samme gjelder arbeid mellom samlinger, mer spesifikt det å prøve ut og det å diskutere det de har lært med andre i barnehagen eller skolen.

### Avbrudd forklares oftest med forhold utenfor studiet

Det ser ut til at 20 prosent av de tilbudte utdanningene ikke fullføres. Totalt 9 prosent av de tilbudte utdanningene ble påbegynt, men avbrutt. Dette er som året før i denne lederutdanningen. Vi finner en økning sammenlignet med fjoråret når besvarelsene indikerer at 11 prosent av de tilbudte utdanningene ikke ble påbegynt. En vesentlig forklaring er at de som ikke begynte på et tilbud, også hadde et annet tilbud i den samme lederutdanningen. Blant de 57 deltakerne som hadde to tilbud, gjaldt det for nesten halvparten at de gjennomførte eller fortsatt studerer i begge utdanningene.

Respondentenes begrunnelser for at de sluttet, dreier seg i hovedsak om personlige forhold utenfor studiet, men også om manglende tilrettelegging i arbeidshverdagen eller at de har hatt for mye å gjøre. Enkelte er kritiske til utdanningens relevans eller kvalitet.

Vi må ta forbehold om at de deltakerne som ikke har svart på undersøkelsen (44 prosent), kan ha andre erfaringer og oppfatninger om utdanningen. Ikke minst er det rimelig å anta at avbrudd forekommer hyppigere blant de som ikke har svart på undersøkelsen.

## Summary

This report presents results from a survey of participants in the module-based leadership education towards the end of the academic year 2022–2023. The education is for leaders of Early Childhood Education and Care (ECEC) centres and schools, who have already completed the ECEC leaders' and headmasters' training programs respectively. For the cohort 2022–2023, the two modules *Law for leaders* and *Leadership of quality development* were joint modules for leaders in ECEC centres and schools. The three modules *School environment and leadership*, *Digitization and leadership* and *Leadership of learning and curriculum work* were offered to school leaders. These five modules are spread over a total of ten universities and colleges. Each module provides fifteen credits and are to be combined with a full-time job, without grants or stand-in arrangements from the state. The survey was sent to all 662 participants who were offered the education, and it was answered by 56.2 per cent of them.

The purpose of the survey is to obtain knowledge about how the module-based leadership education works, which can provide a basis for decision-makers and educational institutions that offer the education. The questions relate to facilitating for the education, the culture for learning in the workplace, the organisation of sessions and work between them, as well as learning outcomes.

### Covering expenses seems easier than relieving tasks

More than four out of five respondents state that the expense coverage for the education has been sufficient to a large or very large extent. At the same time, more than half of them respond that they were relieved of their tasks at the workplace, to a small or very small extent, while studying. Moreover, ECEC leaders answer that they are relieved of work to a (very) small extent while they are attending sessions, while school leaders report that they are relieved of work to a (very) small extent between sessions. However, when the participants were invited to elaborate in their own words, some pointed out that certain leadership tasks cannot easily be taken over by others. Many of the participants also note that they use weekends and evenings to catch up on studies or work. Some participants

emphasize that when work gets busy due to sick leave or other challenges, the studies are, necessarily, the first to be deprioritised.

### **Strong intrinsic motivation**

Almost all the participants (96 per cent) state that they were, to a large or very large degree, motivated to take the leadership education – women to a greater extent than men. Among reasons for applying, wanting to develop as a leader, contribute to good leadership and help develop the ECEC centre or school, were the most common. On the other hand, that the employer wanted it, is the statement that is most often marked as not important. Thus, the respondents appear to be intrinsically motivated for studying, in that their decisions are based on independent choices and driven by interest and desire. At the same time, external motivation also comes into play, such as a desire for more formal competence, which ECEC leaders express more often than school leaders.

### **Knowledge sharing takes place within, rather than across, institutions**

Seven out of ten participants claim that it is easy to try out what they learned in the education, at the workplace. Six out of ten report that it is common to share knowledge with colleagues, and an equally large proportion say that competence development is a high priority at the ECEC centre or school. Statements concerning knowledge sharing within the institution are confirmed more often, compared to statements about the school owners' involvement and knowledge sharing across institutions. Moreover, ECEC leaders, more often than school leaders, agree that the owners have planned for sharing knowledge after the leadership training.

### **Physical attendance provides the greatest learning outcomes**

Four out of five respondents state that they have had no digital sessions, and even more that they have not even had hybrid sessions. This suggests a normalization after the pandemic, after a phase when such gatherings probably constituted a backup solution. On average, the participants have had five physical meetings. A majority (63 per cent) of the respondents consider the learning outcome from physical participation to be very good, while the same applies to less than one in five for digital and hybrid sessions. Moreover, participants write about several different benefits of physical gatherings, such as contact and relationship building with other leaders, professional focus, exchanging thoughts, as well as a stronger feeling of commitment and motivation.

### **Greatest learning benefit from attending lectures**

Reflection on how to be a leader is the statement that is most often highlighted when the respondents comment on work between sessions, followed by reading

relevant literature and working on assignments. Discussions with others in the ECEC centre or school about what they have learned is highlighted by about half of the respondents. The same applies to trying out what one has learned; almost no one indicates that they have done this to a small or very small extent. When asked about the learning outcomes of various parts of the leader education, attending lectures is most often pointed out as very important (82 per cent), followed by reflection on one's own practice (70 per cent). About half (49 per cent) of the respondents express that trying out new practices in their own workplace has been very important for their learning outcome.

### **Motivation and work between sessions contribute the most to learning outcomes**

Nine out of ten express that the education has been relevant to their work life, while only one out of ten claim that the academic material was demanding. Moreover, ECEC leaders are more positive than school leaders about the relevance of the education and about the learning outcomes. Almost nine out of ten participants report that they are satisfied with the education. The regression analysis shows that motivation to take continuing education is particularly important for learning outcomes. The same applies to activities between sessions, more specifically trying out and discussing what they have learned with others in the ECEC centre or school.

### **Dropping out is most often explained by conditions outside of the education**

The data suggest that 20 percent of the education programs offered are not completed. A total of 9 percent of the courses offered were started and then abandoned. This is similar to the previous year in this leadership training. However, we find an increase regarding the number of courses offered, but not started, here at 11 per cent. One common explanation is that those who did not start the course, also had another offer in the same leadership education. Among the 57 participants who had two offers, almost half of them completed, or are still studying in, both educations.

The respondents' reasons for quitting mainly relate to personal matters outside the study, but also to a lack of adjustments in their everyday work life or to having too much to do. However, some are critical of the education's relevance or quality. We must consider the fact that that the participants who did not respond to the survey (44 per cent) may have different experiences and perceptions about the education. It is, nonetheless, reasonable to assume that dropping out occurs more frequently among those who have not responded to the survey.

# 1 Innledning

I denne rapporten presenterer vi resultatene fra *spørreundersøkelsen Modulbasert lederutdanning 2023*. Undersøkelsen gikk til 2022–2023-kullet på den modulbaserte lederutdanningen, som er et videreutdanningstilbud for barnehage- og skoleledere organisert og finansiert av Utdanningsdirektoratet. Omfanget av én modul er 15 studiepoeng og har varighet på ett år. Modulene er tilrettelagt for å kunne kombineres med full jobb, men det er ingen stipend- eller vikarordning for deltakerne.

Formålet med undersøkelsen og rapporten er å kartlegge deltakernes erfaringer med og synspunkter på den modulbaserte videreutdanningen, og hvilket utbytte de opplever at de sitter igjen med i form av ny kunnskap og eventuelt endret praksis. Nærmere bestemt innebærer dette å undersøke deltakernes oppfatninger om tema som tilrettelegging for studiet, kunnskapsdeling, arbeid med studiet mellom samlinger, hvordan studiet ble gjennomført og læringsutbytte.

Studiestart er lagt til høstsemesteret, og undersøkelsen ble gjennomført mot slutten av utdanningen, i mai og juni 2023. Dette er andre gang det gjennomføres deltakerundersøkelse for den modulbaserte lederutdanningen, og vi vil under kort redegjøre for funnene fra fjorårets første gjennomføring samt overordnede funn fra deltakerundersøkelsene for henholdsvis rektor- og styrerutdanningene. Dette vil danne en bakgrunn og sammenlikningsgrunnlag for funnene i denne rapporten. Vi gir også et innblikk i teoriene som rammer inn mange av spørsmålene som er stilt i undersøkelsen. Vi har lagt til noen utdypninger av det teoretiske rammeverket, som ellers er som beskrevet tidligere (Bergene mfl. (2022)).

## 1.1 Hva er modulbasert lederutdanning?

Den modulbaserte videreutdanningen for ledere i barnehage og skole er videreutdanningstilbud til barnehage- og skoleledere som ønsker å utvikle sin lederkompetanse innen et tematisk avgrenset område. Formålet med videreutdanningen er todelt. Den skal både (1) sikre lederne nødvendig kunnskap og ferdigheter for å kunne løse konkrete utfordringer og problemer de støter på, og (2) føre til konkret forbedring og endring i barnehagen eller skolen. Alle studietilbudene vektlegger

anvendelse av ledernes læring i praksis, og deltakerne skal i løpet av studiet prøve ut kunnskapene og ferdighetene i egen organisasjon.<sup>1</sup> Studiene skal videre legge til rette for erfaringsutveksling, samarbeid og veiledning mellom deltakerne.

Tilbudet gis til styrere og assisterende styrere i barnehage, rektorer og andre ledere som jobber i grunnskolen eller videregående opplæring, som har gjennomført styrerutdanningen, rektorutdanningen eller tilsvarende lederutdanning (minimum 30 studiepoeng). Dersom antall søkere overskrider tilbudet, prioriteres styrere og rektorer framfor andre ledere. Ledere som er ansatt i kommuner som inngår i oppfølgingsordningen for kommuner med svake resultater på sentrale områder av opplæringen, prioriteres først i sine respektive kategorier. Følgende moduler tilbys de to gruppene:

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

Modul og studiested	Barnehageledere	Skoleledere
<b>Ledelse av utviklings- og endringsarbeid</b> Storbyuniversitetet (OsloMet) Norges Handelshøyskole (NHH) Høgskulen på Vestlandet (HVL) Handelshøyskolen BI	X	X
<b>Juss for ledere</b> Universitetet i Oslo (UiO) Nord universitet Handelshøyskolen BI Storbyuniversitetet (OsloMet)	X	X
<b>Skolemiljø og ledelse</b> Universitetet i Stavanger (UiS) Storbyuniversitetet (OsloMet) NLA Høgskolen/Høgskulen på Vestlandet (NLA/HVL)		X
<b>Digitalisering og ledelse</b> Norges teknisk-naturvit. universitet (NTNU) Universitetet i Agder (UiA) Storbyuniversitetet (OsloMet) Handelshøyskolen BI		X
<b>Ledelse av lærings- og læreplanarbeid</b> Storbyuniversitetet (OsloMet) Høgskulen på Vestlandet (HVL) Universitetet i Oslo (UiO) Handelshøyskolen BI		X

Modulene er ment å dekke et behov for systematisk kompetanseutvikling utover den basiskompetansen styrer- og rektorutdanningene gir og er en fordypning av temaene som inngår i denne. Vi vil i det følgende kort gjøre rede for de fem

<sup>1</sup> En generell beskrivelse av den modulbaserte videreutdanningen for ledere og finnes på Utdanningsdirektoratets hjemmeside: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/leiring-i-skolen/kort-om-modulene/>, mens beskrivelsen av modulene som er gjengitt i teksten her, gjaldt studieåret 2022–2023.



modulene på grunnlag av hvordan Utdanningsdirektoratet beskrev dem på nettsidene som gjaldt for studieåret 2022–2023.

### Ledelse av utviklings- og endringsarbeid

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

### Juss for ledere

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

### Skolemiljø og ledelse

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

### Digitalisering og ledelse

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

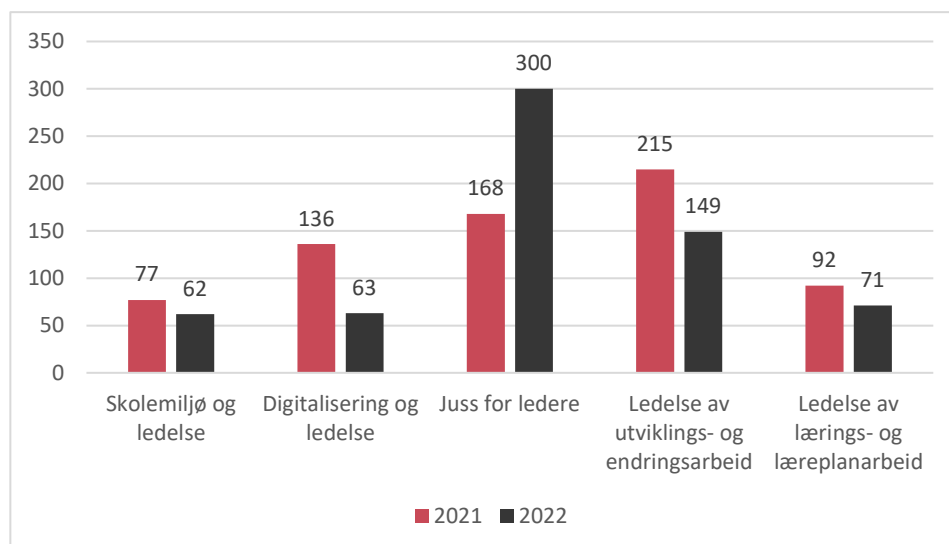
utstyr og ressurser. Modulen skal dessuten sette skolelederne i stand til å sikre kontinuerlig utvikling av egen og ansattes digitale kompetanse, videreutvikle egen lederrolle i digitaliseringen i skolen.

### Ledelse av lærings- og læreplanarbeid

Målet med modulen er å gi skoleledere kompetanse til å tolke og forstå læreplanverket, bruke dette til å lede ansattes lærings- og utviklingsarbeid og å etablere en felles forståelse ved skolen av de sentrale begrepene og prinsippene. Videre skal skolelederne få økt kompetanse i å utvikle profesjonsfellesskapet ved skolen generelt. Det er en klar forventning i norsk skole til at rektorer skal ha tilstrekkelig fagkompetanse og legitimitet til å kunne gjøre faglige vurderinger og utnytte skolens faglige kompetanse på best mulig måte.

### Antall deltakere i de siste to avgangskullene

Over de siste to årene har antall deltakere endret seg til dels betydelig når vi ser på moduler enkeltvis. Vi tar for oss deltakertall for kullet 2021–2022 som ble uteksaminert i mai-juni 2022 og deltakertall for kullet 2022–2023 som ble uteksaminert i mai-juni 2023. Disse to kullene startet altså henholdsvis høsten 2021 og høsten 2022, som fremstilt i figur 1.1. Figuren er basert på tall vi har fått fra Utdanningsdirektoratet. Modulene *Juss for ledere* og *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid* inkluderer både barnehageledere og skoleledere, mens de tre øvrige modulene bare omfatter skoleledere, i tråd med beskrivelsene over.



**Figur 1.1** Antall deltakere som møtte til første samling i modulbasert lederutdanning ved studiestart høsten 2021 og høsten 2022 per modul.

Figuren viser at det har vært en reduksjon i antall deltakere innenfor de fleste modulene, og særlig i *Digitalisering og ledelse* hvor antallet er mer enn halvert fra 2021 til 2022. Unntaket er *Juss for ledere* hvor antallet nesten er doblet. Utover hva figuren viser, kan det nevnes at *Juss for ledere* hadde en sterkere økning blant barnehageledere fra 2021 til 2022 sammenlignet med skoleledere, mens den prosentvise nedgangen i modulen *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid* er forholdsvis lik for de to målgruppene.

Endringene over de to årene kan forstås som søker-drevet når vi legger Utdanningsdirektoratets beskrivelse av dimensjoneringsprosessen til grunn.<sup>2</sup> Først beregnes det et maksimalt antall studieplasser per modul og studiested. Dette er et avtafestet idealbilde som blant annet tar hensyn til geografisk spredning i tilbudet av moduler. Dernest tas det hensyn til den faktiske søkningen, og for kullet 2022–2023 valgte to tilbydere å ikke igangsette *Digitalisering og ledelse* på grunn av lave søkertall. Til sist blir differansen omfordelt, det vil si at de studieplassene som ikke har søkere, omfordeles til tilbydere som har oversøkning. Det er særlig de relativt mange søkerne til modulen *Juss for ledere* som har fått plass i denne siste omfordelingen. En tilbyder fikk 100 flere studieplasser i modulen *Juss for ledere* i denne siste omfordelingsfasen høsten 2022.

## 1.2 Studier av lederutdanninger i barnehage og skole

Oxford Research (2014) fant i sin evaluering av styrerutdanningen at styrerne i stor grad var tilfredse med studiet, at forventningene var oppfylt og at de kunne bruke det de hadde lært i egen barnehage. Deltakerne på studiet ga også uttrykk for at de hadde fått økt forståelse av lederrollen, og blitt bedre til å reflektere over egen praksis. Deltakerundersøkelsen for den nasjonale lederutdanningen for styrere 2022 viser at barnehagelederne i all hovedsak er svært fornøyde med videreutdanningen, og de gir uttrykk for at den har høy relevans for eget arbeid (Bergene & Samuelsen 2023). Barnehagelederne gir uttrykk for at det er krevende å kombinere studiet med arbeid, og det er få som mener at de har fått avlastning fra arbeidsoppgaver for å kunne jobbe med studiet. De hevder at de har hatt et høyt læringsutbytte, spesielt knyttet til å reflektere over egen praksis, være på forelesninger og å drive erfaringsutveksling med medstudenter. Så å si alle deltakerne gir uttrykk for at studiene i stor grad har vært relevant for arbeidet i barnehagen, og barnehagen viser seg å være en sentral arena for utprøving av ny kunnskap for det store flertallet. FAFO fremhever at styrere med lederutdanning opplever sin kompetanse i omstillingssituasjoner som langt bedre sammenlignet med styrere uten lederutdanning. Det var ellers ingen forskjell mellom de med og uten lederutdanning i vurdering av kompetanse for samarbeid eller pedagogisk ansvar, noe som

---

<sup>2</sup> Her gjengitt fra muntlig kommunikasjon med Utdanningsdirektoratet.

kan tyde på at dette er godt dekket allerede i barnehagelærerutdanningen (Svalund mfl. 2022).

Begge evalueringene av rektorutdanningen har vist at deltakernes opplevelse av studieprogrammene gjennomgående var svært positiv uansett hvilket utdanningstilbud de hadde vært tilknyttet (Hybertsen mfl. 2014; Aamodt mfl. 2019). Videre ga deltakerne uttrykk for god pedagogiske kvalitet og høy praksisrelevans. Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022 viste at deltakerne var sterkt motiverte, selv om en del, i likhet med barnehageledere, også rapporterte om et stort arbeidspress og manglende tilrettelegging (Vika mfl. 2023). Flertallet gir også uttrykk for å være fornøyde, at de opplever utdanningen som relevant og at den har gitt læringsutbytte. Kultur for kunnskapsdeling på skolen og egenmotivasjon for å studere framstår i denne undersøkelsen som særlig viktige faktorer for deltakernes læringsutbytte.

Fjorårets deltakerundersøkelse for den modulbaserte videreutdanningen for ledere ga samme inntrykk (Bergene mfl. 2022). Deltakerne ga uttrykk for å være sterkt motivert, på tross av stort arbeidspress med studier på toppen fulltidsjobb med lederansvar. Spesielt studiets relevans framsto som en viktig faktor for deltakernes læringsutbytte. I kullet som fjorårets undersøkelse omhandlet, var det imidlertid en tre ganger så stor andel i den modulbaserte lederutdanningen som avbrøt studiet, sammenliknet med rektor- og styrerutdanningene. De hyppigst nevnte årsakene til avbruddet var knyttet til forhold *utenfor* selve studiet, men noen oppga også lavt faglig nivå i studiet sammenholdt med at de allerede har lederutdanning og ledererfaring som årsaker. Videre ble manglende fordypning og spesialisering framhevet som et brudd med forventningene deltakerne hadde til studiet i forkant.

De viktigste beveggrunnene deltakerne i fjorårets undersøkelse ga uttrykk for var ønsker om å bidra til god ledelse, å utvikle seg som leder og å bidra til utvikling av skolen eller barnehagen. Et stort flertall hevdet at kompetanseutvikling prioriteres høyt på arbeidsplassen, og at det var enkelt å prøve ut det de hadde lært i utdanningen (Bergene mfl. 2022). Deltakere fra barnehage ga imidlertid i betydelig større grad enn deltakerne fra skole uttrykk for at eiernivået la opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen.

Deltakerne i 2021/2022-kullet oppga videre at læringsutbyttet fra den modulbaserte lederutdanningen var godt. De fleste brukte tiden mellom samlinger til selvstudier og aktiviteter som ikke fordrer samarbeid med andre. Flere ga uttrykk for å samarbeide med personer de inngår nære relasjoner med, som medstudenter og kolleger, og færre med barnehageeier/skoleeier eller i nettverk (Bergene mfl. 2022).

### 1.3 Teoretisk rammeverk

Vi vil her kort presentere et teoretisk rammeverk som gir en relevant bakgrunn for å diskutere og forstå deltakernes opplevelse av den modulbaserte lederutdanningen.<sup>3</sup> Som Gotvassli (2018) påpeker er barnehageledelse et underrepresentert tema i forskning og akademisk litteratur, både i Norge og internasjonalt. Barnehagelederrollen er også lite omtalt i offisielle dokumenter eller ved utdanningsinstitusjonene i Norge (Gotvassli og Vannebo 2016). Av den grunn ser vi oss nødt til å støtte oss en del på forskningen som foreligger om skolelederes og læreres erfaringer med videreutdanning. Samtidig er vi klar over at det er vesentlige forskjeller mellom disse to ledergruppene og deres kolleger, og at stillingene som skoleleder og barnehageleder krever noe ulike kompetanse.

Vi vil først presentere teorier som omhandler sammenhenger mellom teoretisk studier og praktisk arbeid, og dernest om motivasjon som sentralt for læringsutbytte.

#### Sammenheng mellom studiet og arbeid

Det har innenfor profesjonsfagene generelt blitt utviklet flere teorier som omhandler relasjonen mellom generell teoretisk kunnskap fra studiene og deltakernes situasjonsbestemte praksisutøvelse. Blant disse bidragene er Hubers (2011) modell om læringsmåter i skolelederutdanning, som fokuserer på at læring skjer i møtet mellom det deltakerne hører om i forelesninger, deres egenstudier og egenvurdering, tilbakemeldinger, kunnskapsbygging i grupper og nettverk, samt erfaring fra praksis. Med referanse til modellen argumenterer Huber (2011) for at læringsprosessen bør ta utgangspunkt i deltakernes egenvurdering og tilbakemelding. Dette fordi tidligere kunnskap, holdninger, forventninger, mål og motivasjon bidrar til å bestemme utgangspunktet for læringen. I en norsk kunnskapsoppsummering finner Aas mfl. (2021) også støtte for at læring foregår i interaksjonen mellom de tre hovedpunktene teoretisk kunnskap, kollektiv kunnskapsbygging og utprøving av ny praksis. Tilsvarende har Myran og Masterson (2021) forsøkt å utvikle et nytt paradigme for faglig utvikling blant barnehageledere. Ifølge Myran og Masterson (2021), fordrer innovasjon og utviklingsprosesser konseptuelle og teoretiske knagger for kritisk refleksjon over normer, antakelser og praksis.

Forskning viser at utprøving av nye måter å lede på i egen praksis, kan føre til endringer ved at lederne får nye erfaringer som igjen gir grunnlag for refleksjon og økt forståelse (Aas mfl. 2021). I denne sammenheng kan *refleksjon* defineres som en «bevisst, erfaringsbasert tankevirksomhet, som til tider involverer

---

<sup>3</sup> Gjennomgangen av teori har noe overlapp med andre deltakerundersøkelser, se <https://www.nifu.no/prosjekter/sporreundersokelser-til-deltakere-pa-videreutdanning-i-barnehage-og-skolesektor/> for tidligere rapporter.

aspekter av evaluering, kritisk tenking, og problemløsning, og fører til innsikt, økt oppmerksomhet, og/eller ny forståelse» (Anderson 2020:480, vår oversettelse). Schön (1987) vektlegger spesielt såkalt refleksjon-i-handling, som innebærer at profesjonsutøvere tar utgangspunkt i praksiserfaringer i utviklingen av egnet kompetanse. I tråd med dette hevder Edwards (2017) at refleksjon vil kunne bidra til at profesjonsutøvelsen utvikles og forbedres. Spesielt det å reflektere i etterkant vil, ifølge Edwards (2017), ha stort potensial for praksisendring fordi det innebærer å plassere seg selv i en historisk narrativ, som også befester en framtidig profesjonsidentitet. Ertsås og Irgens (2012) presenterer en noe beslektet tilnærming, og hevder at erfaringsbasert praksis utvikles ved hjelp av refleksjon og kritisk analyse. Slik informert refleksjon er et kjerneelement i forbedring og utvikling av erfaringsbasert praksis (Ertsås & Irgens 2012).

Webster-Wright (2009) hevder i sin kunnskapsoversikt at det er gjennom å stille spørsmål ved implisitte antakelser og det som ofte blir tatt for gitt at praksis blir endret, og refleksjon blir prosessen som omdanner erfaringer til læring. Hun introduserer videre begrepet «autentisk læring», og definerer det som læring som er knyttet opp mot reelle og praksisnære situasjoner som oppleves som relevante for deltakerne. Dette gjør koblingen mellom studiet og praksis på arbeidsplassen til en nødvendig forutsetning for autentisk læring. Ifølge Webster-Wright (2009) og Timperley (2011) kan slik autentisk læring være avgjørende for utvikling av (ny) praksis fordi det utfordrer deltakerne til kritisk refleksjon og diskusjon i profesjons- eller praksisfellesskapet. Basert på egen forskning på barnehagelederutdanninger hevder Myran og Masterson (2021) at abstrakte begreper i seg selv er ineffektive i konkrete kontekster, og de foreslår en modell hvor videreutdanningen er teoretisk forankret, men hvor den teoretiske forståelsen anvendes til å informere praksis på konkrete måter.

Det foreligger også perspektiver på *hvordan* de som tar videreutdanning forventes å overføre kunnskap fra studiet til arbeidet, og hvilke forhold som kan bidra til dette. Innenfor disse perspektivene vektlegges ofte *oversettelsesarbeidet* forbundet med overgangen fra en studiesituasjon til en utøvelsessituasjon. Det handler altså om i hvilken grad videreutdanningene relaterer seg til deltakernes arbeidshverdag, og om hvordan studiet trekker veksler på deres erfaringer (Smeby & Heggen 2012). Forskningen innenfor dette perspektivet viser at det må være en tydelig relasjon mellom kursinnhold og praksis for at deltakerne skal få en opplevelse av sammenheng (Darling-Hammond 2006; Grossman mfl. 2008).

Forskning tyder dessuten på at det er viktig at deltakerne selv arbeider med konkretiseringen av teoretisk kunnskap (Stark 2000). Videre hevdes det at oversettelsesarbeidet og kunnskapsoverføringen styrkes gjennom en positiv interesse for, og støtte til, at studiedeltakerne kan prøve ut, presentere og diskutere det de lærer med kolleger på arbeidsplassen (se f.eks. Miettinen & Peisa 2002; Darling-

Hammond 2017). I tråd med dette vektlegger Myran og Masterson (2021) læres-  
tedenes rolle i å bidra med såkalt «scaffolding», eller stillasbygging, slik at delta-  
kerne med utgangspunkt i egenidentifiserte utfordringer kan reflektere over og  
anvende teori for å løse disse. Scaffolding/stillasbygging er definert som en in-  
struksjonsprosess hvor underviseren gjennom å motivere og yte kognitiv og emo-  
sjonell støtte understøtter den lærendes utvikling av autonomi (Meyer & Turner  
2002). Læring anses innenfor dette perspektivet som en sosial prosess, og er ment  
å sørge for kompetansebygging gjennom økende forståelse. Mer konkret foreslår  
Myran og Masterson (2021) en videreutdanning som «personliggjøres» ved å ta  
utgangspunkt i å aktivere personlige erfaringer som er relevante for teoriene det  
skal undervises i. På dette grunnlaget veiledes deltakerne ved hjelp av stillasbyg-  
ging til å formulere, relatere seg til og se behovet for praksisendring. På den måten  
kan stillasbygging være en av metodene som kan brukes i det vi over omtalte som  
autentisk læring. Siden autentiske læringsaktiviteter ofte er komplekse og ofte  
stiller krav til kritisk refleksjon og anvendelse av teori, kan stillasbygging være en  
velegnet veiledningsstrategi for å hjelpe deltakerne på vei til å oppnå ny forståelse  
og å utvikle ferdigheter. Stillasbygging handler nettopp om å bygge stillaser til teo-  
ri rundt deltakernes erfaringer og å sikre en god balanse mellom å utfordre og  
veilede deltakerne.

Det foreligger også perspektiver på overgangen fra utdanning til yrkespraksis,  
og dermed sammenhengen mellom de ulike *arenaene* som videreutdanningen fo-  
regår på. Flere studier har vist at *kollektiv* kompetanseutvikling er mer betyd-  
ningsfullt enn tiltak rettet mot *individuelle* ansatte. I en kunnskapsoppsummering  
om lærerens kompetanseutvikling, konkluderer Postholm (2012) med at arbeids-  
plassen er den best egnede konteksten for læring.

## Betydningen av motivasjon

Deltakernes motivasjon er avgjørende for læring generelt og for at de blir aktive  
deltakere i egen kompetanseutvikling (Ryan & Deci 2017; Kennedy 2016). Det er  
i denne forbindelse vanlig å skille mellom ulike former for motivasjon. På den ene  
siden handler såkalt *selvbestemt* motivasjon om å studere fordi man selv ønsker  
det ut fra en opplevelse av at det er viktig, interessant eller lystbetont rent person-  
lig. Det kan her være snakk om både personlige og psykologiske faktorer, som  
sammen med (oppfattede) betingelser på arbeidsplassen, er viktige forutsetninger  
for motivasjon (Thoonen mfl. 2011). En rekke studier viser at innsats, engasje-  
ment, prestasjon og trivsel øker når man hovedsakelig er selvbestemt motivert  
(Ryan & Deci 2017). Blant annet hevder McMillan mfl. (2016) at personlige fakto-  
rer, for eksempel å anse deltakelse i videreutdanninger som verdifullt i seg selv, er  
mest sentrale for motivasjon. Det er dermed også den selvbestemte motivasjonen  
som gir størst utslag på læringsutbyttet (se blant annet Zhang mfl. 2021).

På den andre siden handler *ytrestyrt* motivasjon om andres krav eller forventninger enten knyttet til kvalifikasjoner i nåværende eller framtidig stilling. Zhang mfl. (2021) hevder at mens motivasjon for å delta i kompetanseutvikling er sterkt knyttet til ovenfor nevnte personlige faktorer, avhenger den også av arbeidsmessige faktorer. Deltakere kan imidlertid ha flere ulike grunner for å ta videreutdanning, og dermed samtidig være både selvbestemt og ytrestyrt motiverte.

## 1.4 Rapportens oppbygning

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

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



## 2 Metoder, data og analyse

I dette kapittelet skal vi vurdere undersøkelsens representativitet og beskrive deltakerne som besvarte undersøkelsen. Vi vil redegjøre for hvor deltakerne gjennomførte den modulbaserte lederutdanningen, kjønn, alder, ansiennitet i jobben, stilling, tidligere utdanning, samt hva slags skoler og barnehager de arbeider i. Et annet tema vi vil utforske er årsakene til at noen av deltakerne avbrøt eller aldri startet på utdanningen de fikk tilbud om. Først vil vi gi en kort beskrivelse av gjennomføringen av undersøkelsen, svarprosenten og de inkluderte temaene.

### 2.1 Gjennomføring og deltakelse

Undersøkelsen ble sendt ut 22. mai 2023 og var åpen fram til den 28. juni 2023. Listen over deltakere leveres av hvert enkelt studiested. I perioden ble det i alt sendt ut fire påminnelser.

Undersøkelsen ble distribuert til alle de 662 personene vi fikk opplyst at fikk tilbud om å ta modulbaserte lederutdanninger i studieåret. Av disse besvarte 317 personer hele undersøkelsen, 52 besvarte deler av 2022–2023den, 285 personer åpnet aldri undersøkelsen, mens to ga tilbakemeldinger om at de ikke ønsket å svare. Det var også seks personer som mente at de ikke hadde fått tilbud om å ta noen modulbasert lederutdanning. Disse er tatt ut av utvalget. Dette gir en deltakelse på 56,2 prosent. Denne oversikten er gjengitt i tabell 2.1.

**Tabell 2.1 Svarstatus og svarprosent.**

Svarstatus			Deltakelse		
	%	Antall		%	Antall
Gjennomført	47,9	317	Svart	56,2	369
Noen svar	7,9	52			
Ikke svart	43,1	285	Ikke svart	43,8	287
Frafalt	0,3	2			
Tatt ut av utvalget	0,9	6			
Totalt	100	662	Totalt	100	656

57 personer, eller 15 prosent av de som har besvart undersøkelsen, oppgir å ha fått tilbud om mer enn en modul. Deltakere som tok to moduler, har svart på spørsmål om begge modulene de har tatt. Leseren vil derfor oppleve at N i enkelte figurer og tabeller overstiger de 369 som har besvart undersøkelsen. Dette gjelder særlig for kapittel 4 og 5.

Andelen på 15 prosent som oppgir å ta flere moduler, kan ikke betraktes som et estimat for den totale andelen som tar flere moduler i samme studieår. I listene vi mottok fra studiestedene klarte vi bare å identifisere 13 personer som tok flere moduler. Det kan være flere årsaker til at andelen som oppgir å ha fått tilbud om flere moduler er så mye høyere. Det kan handle om datakvaliteten på listene vi får fra studiestedene. En annen mulighet er at enkelte deltakere kan være registrert med ulike e-postadresser ved ulike studiesteder. Til slutt kan det også være at noen deltakere tenker på en modul de tok i 2022 eller en modul de har fått tilbud om i 2024. Ettersom vi ikke vet med sikkerhet hva som er årsakene til at disse 57 personene krysset av for å ha fått tilbud om flere moduler, velger vi å inkludere dem i datamaterialet som analyseres i denne rapporten.

## 2.2 Tema i undersøkelsen

Deltakerundersøkelsen har spørsmål om flere ulike temaer:

- Tilrettelegging for å studere
- Kultur for kunnskapsdeling
- Arbeid mellom samlinger
- Opplevelse av studiet
- Utbytte av utdanningen
- Overordnet læringsutbytte

Spørsmålene som inngår i undersøkelsen, likner i stor grad på spørsmål i tilsvarende undersøkelser til lærere og yrkesfaglærere, rektorer, barnehagelærere og styрere som tar videreutdanning (se f.eks. Bergene & Samuelsen 2023, Vika mfl., 2023).

## 2.3 Statistiske analyser

I arbeidet med spørreskjemadataene har vi i hovedsak benyttet bivariante og multivariante analyser. Uavhengig av metode er hovedregelen at vi rapporterer om sammenhenger som er statistisk signifikante ( $p < 0,05$ ).

Bivariate analyser undersøker sammenhenger mellom to variabler, og dette er den hyppigst brukte metoden i denne rapporten. Disse analysene er presentert i frekvenstabeller og figurer. For å teste om sammenhengen mellom to variabler er

statistisk signifikant (dvs. ikke tilfeldig), bruker vi vanligvis Pearsons kji-kvadrat-test. De bivarierte analysene omfatter også korrelasjonsanalyser av retningen og styrken på sammenhengen mellom to variabler. Her benyttes Pearsons  $r$ . I noen tilfeller bruker vi også konfidensintervaller for å undersøke og visualisere forskjeller i gjennomsnitt mellom grupper. Konfidensintervaller gir samme informasjon som en  $p$ -verdi, ved at den synliggjør hvor stor usikkerhet som kan knyttes til et estimat. Vi følger Goldstein og Healy (1995) og benyttet  $z = 1,39$  i utregningene av intervallene. Dette gir 83-prosent konfidensintervaller, som er intervallet der manglende overlapp indikerer at det er signifikante forskjeller i gjennomsnitt mellom grupper på 5-prosentnivået. I figurene som viser gjennomsnittsforskjeller, utelater vi ofte null-punktet for å gjøre forskjellene lettere å se, men vi gjør oppmerksom på at denne presentasjonsmåten vil overdrive forskjellene visuelt.

I kapittel 5 gjennomfører vi en multivariat regresjonsanalyse. Multivariate analyser lar oss undersøke sammenhengen mellom flere variabler og et utfall på samme tid.

## 2.4 Bruk av åpne svar

Noen av spørsmålene i spørreskjemaet ble stilt med invitasjon til deltakerne om å skrive inn svar med deres egne ord. Disse svarene er sortert og analysert kvalitativt, og de vi har gjengitt er ofte ordrette sitater, men noen ganger har vi rettet ortografiske skrivefeil. Sitatene er ikke valgt ut fra en idé om representativitet, men heller fordi de utfyller og nyanserer bildet som tegner seg basert på de kvantitative dataene. Vi har angitt sektor og skoleslag etter sitatene, men unnlatt dette der hvor det er tydelig i sitatet eller i den innledende teksten.

## 2.5 Om deltakerne og studietilbudene

Tabell 2.2 viser antall og andel deltakere, samt svarprosent, per studiested. Forkortelsene for studiestedene er forklart i tabell 1.1.

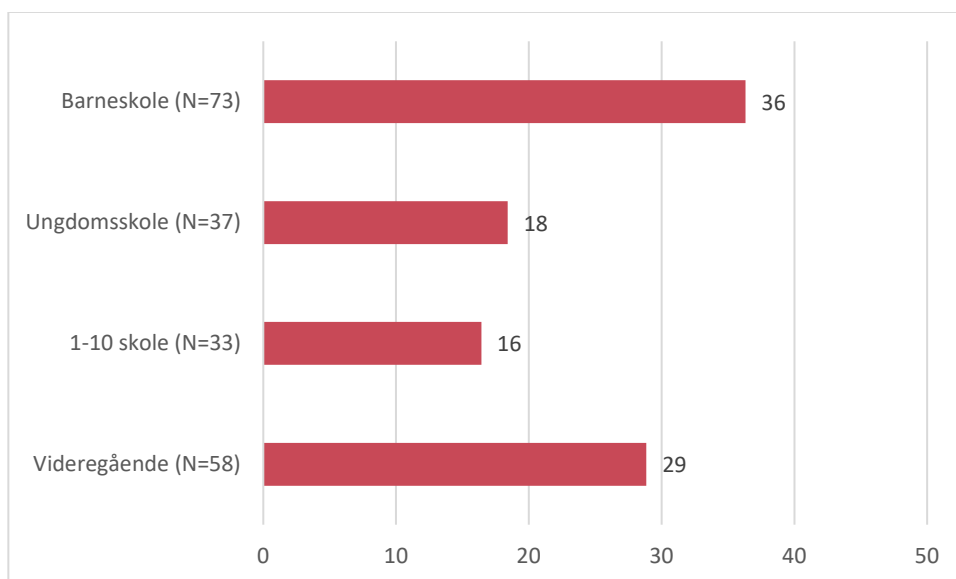
**Tabell 2.2 Antall og prosent deltakere og svarprosent per studiested.**

Studiested	Populasjon		Utvalg		Svarprosent
	%	Antall	%	Antall	%
OsloMet	18	130	19	79	60.8
BI	41	291	41	173	59.5
HVL	4	25	3	12	48.0
UiO	9	62	8	35	56.5
NHH	6	44	6	26	59.1
Nord universitet	11	77	10	42	54.5
NLA	1	9	1	5	55.6
NTNU	5	37	6	27	73.0
UiS	4	29	4	18	62.1

Tabellen viser at det er noen små variasjoner i svarprosent mellom studiestedene, med særlig høy deltakelse på NTNU (73 prosent), og en litt lavere deltakelse på HVL (48 prosent). På de øvrige studiestedene er deltakelsen mellom 55 og 60 prosent. Det er imidlertid viktig å huske på at ved studiestedene med få deltakere, vil hver enkelt ha stor påvirkning på studiestedets svarprosent.

På tross av at det er noe variasjon i svarprosent, viser tabell 2.1 også at det er svært stort samsvar mellom andelen deltakere på de ulike studiestedene i populasjonen og utvalget. På samtlige studiesteder er avviket på rundt 1 prosentpoeng eller mindre. Det betyr at utvalgets representativitet med hensyn til studiested er svært god, og at det ikke er behov for å bruke vekter i analyser av utvalget som helhet.

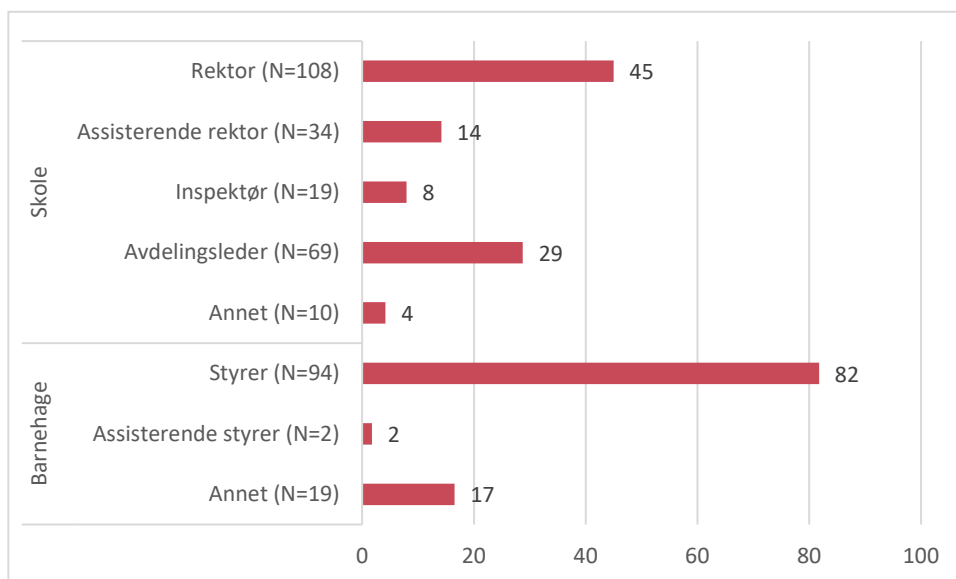
Den modulbaserte lederutdanningen, som nevnt i kapittel 1, er rettet mot både ledere i skolen og ledere i barnehagen. Flertallet av deltakerne kommer fra skolen (64 prosent). Vi undersøker deltakerne som kommer fra skolen i figur 2.1.



**Figur 2.1 Skoletype. Prosent.**

Figuren viser at flest deltakere kommer fra grunnskolen, fulgt av videregående og rene ungdomsskoler. Fordelingen mellom skoletyper er relativt lik her, som for deltakerne på rektorutdanningen. I deltakerundersøkelsen for rektorutdanningen påpeker Vika mfl. (2023) at relativt til andelen videregående skoler, er ledere i videregående overrepresentert på utdanningen. På rektorutdanningen kom 25 prosent av deltakerne fra videregående, så dette gjelder altså i enda større grad på de modulbaserte videreutdanningene, hvor 29 prosent av deltakerne fra skolen kommer fra videregående.

Vi har også spurt deltakerne om deres stilling, og en oversikt over skole og barnehage er presentert i figur 2.2.

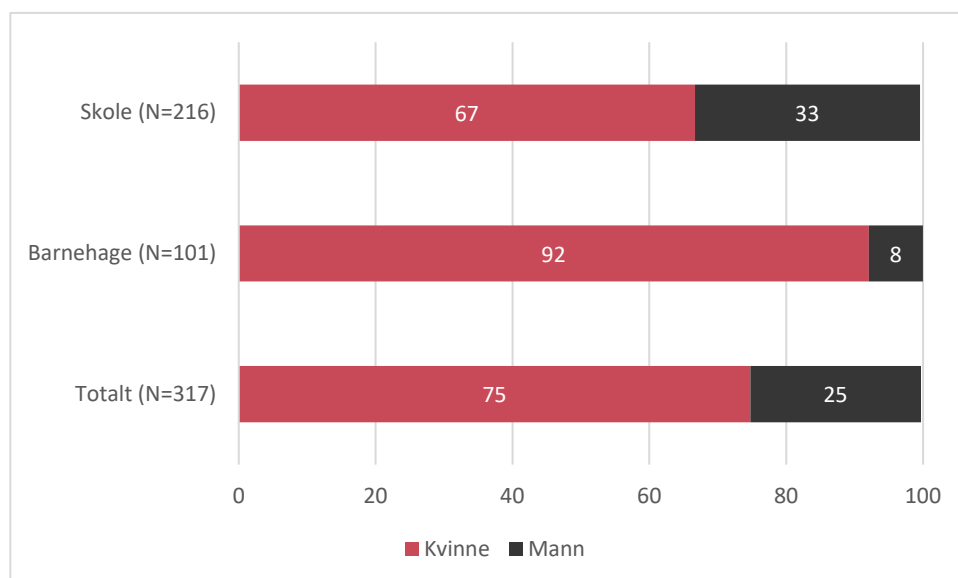


**Figur 2.2 Stilling. Prosent skole (N=240) og barnehage (N=115).**

Figur 2.2 viser at deltakere i barnehage i større grad enn i skolen er øverste leder i sin virksomhet. Hele 82 prosent av deltakerne fra barnehager er styrer, mens bare 2 prosent er assisterende styrer. De resterende 19 prosentene oppgir annet, og samtlige har skrevet sin stilling i et åpent tekstfelt. Omtrent en tredjedel av disse oppgir å være daglig leder. En oppgir å være leder på et oppvekstsenter (kombinert skole og barnehage), mens de resterende enten skriver at de er enhetsledere for flere barnehager eller jobber hos barnehageeier.

Blant deltakere fra skolen er det også flest som er øverste leder, men her er andelen lavere. Det er altså flere type ledere i skolen enn i barnehagen som benytter seg av modulbaserte lederutdanninger. En viktig forskjell fra rektorutdanningen ser imidlertid ut til å være at dette er et tilbud som i større grad benyttes av personer som allerede er rektor. I rektorutdanningen er halvparten avdelingsledere, mens bare 17 prosent var rektorer (Vika mfl. 2023). På de modulbaserte lederutdanningene er 45 prosent rektorer, mens 29 prosent er avdelingsledere.

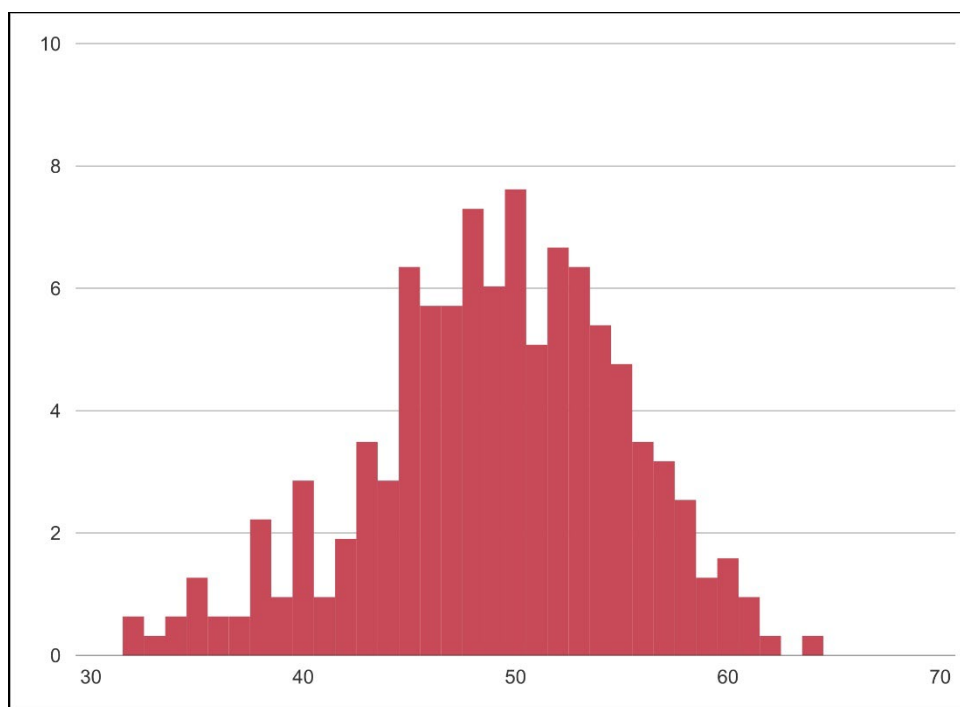
Videre undersøker vi spørsmål som handler om deltakerens bakgrunn. Vi viser kun svarene fordelt på skole og barnehage dersom det er betydelige forskjeller. Kjønnfordelingen er vist i figur 2.3.



**Figur 2.3 Kjønn. Prosent.**

Figuren viser at flertallet av deltakerne på de modulbaserte lederutdanningene er kvinner. Totalt er 75 prosent kvinner, men kjønnfordelingen er betydelig skjev i barnehagen (92 prosent kvinner) enn i skolen (67 prosent kvinner).

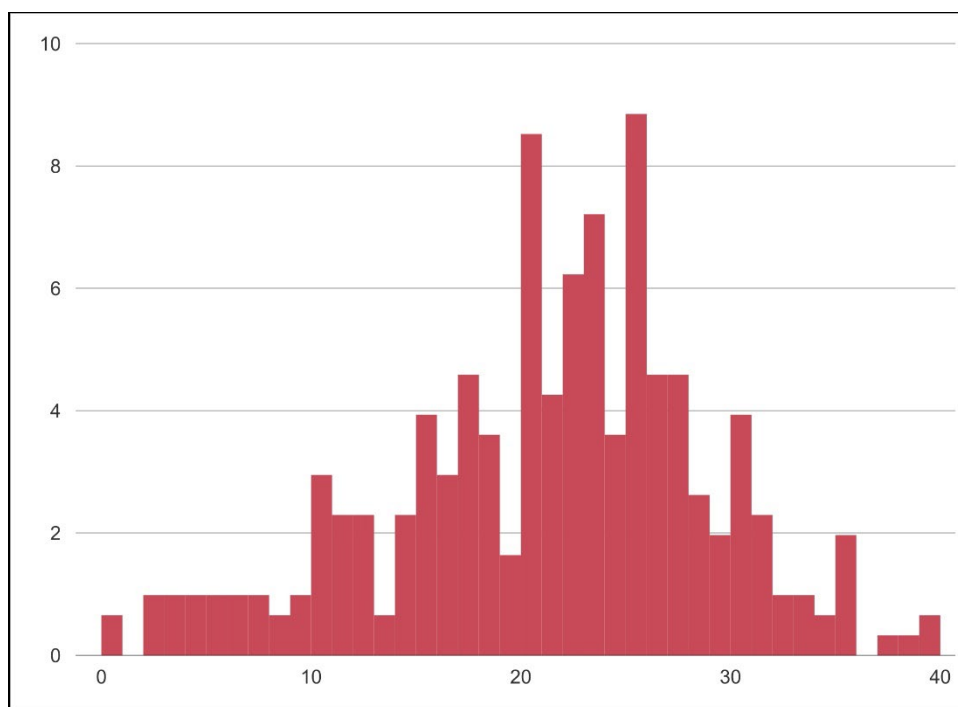
Aldersfordelingen er vist i figur 2.4.



**Figur 2.4 Alder. Prosent (N=315).**

Deltakerne er mellom 32 og 64 år. Deltakerne har en tendens til å være i øvre del av aldersfordelingen. Kun 10 prosent er 40 år eller yngre. 56 prosent av deltakerne er mellom 45 og 53 år. Gjennomsnitt- og medianalderen er 49 år. Vi finner at deltakerne fra skole er litt, men signifikant, eldre enn deltakerne i barnehage. Blant deltakerne fra skolen er gjennomsnittsalderen 50 år, mens den er 48 blant deltakere fra barnehagen.

I tillegg til alder har deltakerne også blitt spurt om hvor lenge de har arbeidet i skolen/barnehagen. Vi finner ingen forskjeller i ansiennitet mellom ledere fra skolen og barnehagen, og vi viser derfor fordelingen for utvalget samlet i figur 2.5.



**Figur 2.5 Erfaring. Prosent (N=305).**

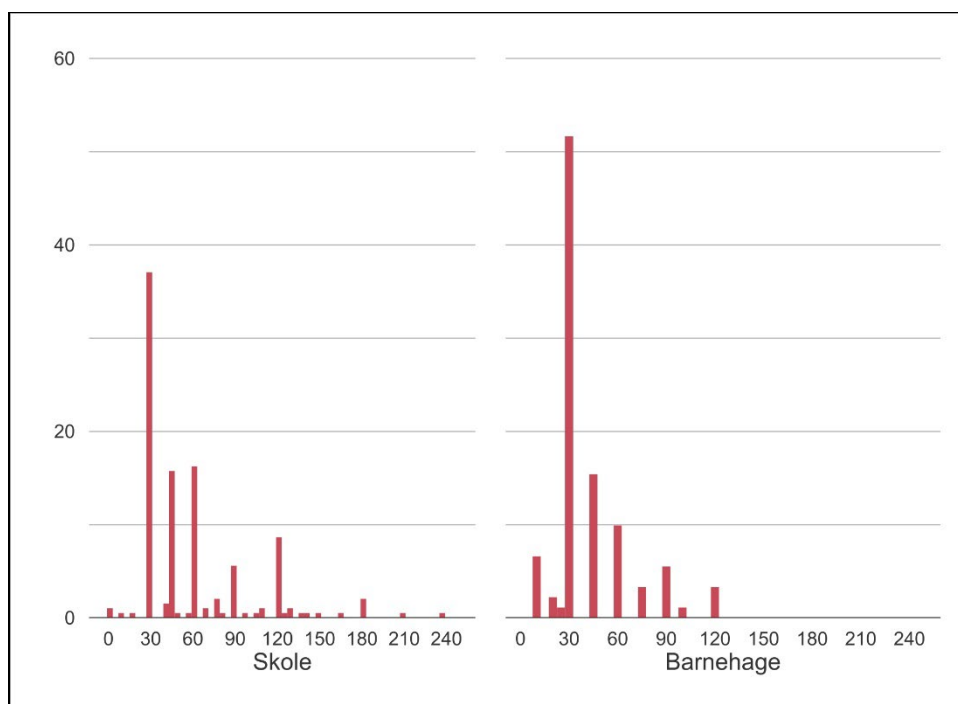
Figuren viser at deltakerne er en gruppe med betydelig ansiennitet. Dette er å forvente, ettersom utdanningen er for ledere. Deltakerne har i gjennomsnitt 21 års erfaring. Rundt halvparten har jobbet i skolen/barnehagen mellom 16 og 26 år.

Likevel er det en viss variasjon. Antall år med erfaring fra skolen/barnehagen spenner fra mindre enn ett år til 40 år. Vi kan også se at fordelingen er litt skjev mot høyre, som viser at det er litt flere deltakere med flere års erfaring enn gjennomsnittet enn med færre års erfaring enn gjennomsnittet.

I tillegg til å være en gruppe som generelt har mye erfaring er det også mange som har lang utdanning. Men her er det noen naturlige forskjeller mellom skole og barnehage. I skolen har 97 prosent mer enn 4 års utdanning, mens det samme gjelder 59 prosent i barnehagen.

Vi finner imidlertid ingen forskjeller i andelen fra barnehage og skole som har tatt lederutdanning tidligere. Over 90 prosent i begge grupper har tidligere tatt studiepoenggivende lederutdanning. Forklaringen på dette er antakelig at de modulbaserte lederutdanningene er ment til å gi kompetanseheving utover basiskompetansen fra styrer- og rektorutdanningene. Et opptakskrav er at deltakerne enten skal ha styrer- eller rektorutdanning eller minimum 30 studiepoeng i ledelse. Vi viser antall studiepoeng deltakerne har i ledelse fra før i figur 2.6. Her er det betydelige forskjeller mellom deltakere fra skole og barnehage, og figuren viser derfor fordelingen separat for hver gruppe.





**Figur 2.6 Antall studiepoeng fra tidligere lederutdanninger. Prosent med tidligere studiepoenggivende utdanning fra skole (N=208) og barnehage (N=97).**

Figuren viser at deltakere fra skolen generelt har flere studiepoeng innen ledelse enn deltakere fra barnehagen, selv om det vanligste i begge grupper er å ha 30 studiepoeng. Ledere i skolen med tidligere studiepoenggivende lederutdanning har i gjennomsnitt tatt 60 studiepoeng, mens gjennomsnittet blant deltakere fra barnehage er 42 studiepoeng. Det høyere gjennomsnittet blant deltakere fra skolen skyldes ikke bare at det er noen få med svært mange studiepoeng. Medianen blant deltakere fra skolen er 45 studiepoeng, mens medianen blant deltakere fra barnehagen er 30.

Til slutt skal vi undersøke hvilke fylker deltakerne arbeider i, og sammenlikne dette med fordelingen av skoler og barnehager i Norge.

**Tabell 2.3 Prosent deltakere per fylke og prosent grunnskoler, videregående skoler og barnehager per fylke.<sup>4</sup>**

	Grunnskole		Videregående			Barnehage	
	Utvalg %	Populasjon %	Utvalg %	Populasjon %	Utvalg %	Populasjon %	
Agder	1	7	5	6	0	6	
Innlandet	6	8	7	7	6	7	
Møre og Romsdal	2	7	5	6	0	5	
Nordland	7	7	9	5	1	6	
Oslo	13	6	12	9	15	12	
Rogaland	10	9	9	10	10	8	
Troms og Finnmark	5	7	12	7	2	6	
Trøndelag	13	9	9	10	8	10	
Vestfold og Telemark	13	8	5	7	5	7	
Vestland	14	14	3	14	19	12	
Viken	16	19	24	19	35	22	
<b>Totalt (N)</b>	<b>143</b>	<b>2656</b>	<b>58</b>	<b>391</b>	<b>101</b>	<b>4991</b>	

Tabellen viser at færrest deltakere som jobber i grunnskolen, arbeider i Agder og Møre- og Romsdal, mens størst andel arbeider i Viken. Blant deltakere fra videregående arbeider klart flest i Viken (24 prosent) og færrest i Vestland (3 prosent). Blant deltakere fra barnehagen er det også Viken som skiller seg ut. 35 prosent av deltakerne arbeider i dette fylket, fulgt av Vestland (19 prosent) og Oslo (15 prosent). Ingen av deltakerne fra barnehage arbeider i Agder eller Møre og Romsdal, og svært få arbeider i Nordland og Troms og Finnmark.

Forutsatt at fordelingen av fylker i utvalget er representativ for alle deltakere på modulbaserte videreutdanninger, ser det ut til å være betydelige geografiske forskjeller når det gjelder bruken av tilbudet om modulbaserte lederutdanninger. Ved å sammenligne andelen deltakere fra hvert fylke med andelen skoler og barnehager i samme fylke, observeres det betydelige avvik.

I Agder er det en lavere andel deltakere både i grunnskolen og barnehagen sammenlignet med andelen barnehager og skoler i fylket. Det samme gjelder for både barnehage og grunnskole i Møre og Romsdal, samt barnehage i Nordland. På den andre siden har Oslo en høyere andel deltakere i alle tre kategorier (grunnskole, videregående og barnehage) sammenlignet med andelen skoler og barnehager.

Videre viser Troms og Finnmark en høyere andel deltakere i videregående skole sammenlignet med andelen skoler, mens det samme gjelder for grunnskolen i Vestfold og Telemark. Imidlertid er det Vestland som skiller seg tydeligst ut når det gjelder videregående skole, med en ti prosentpoeng høyere andel skoler enn

<sup>4</sup> Populasjonstall for grunnskoler og videregående er hentet fra tabell 2.5 og 2.11 i Bergene mfl. (2022). Populasjonstall for barnehager er hentet fra tabell 2-4 i Naper mfl. (2022)

deltakere i fylket. For barnehager er det Viken som har det største avviket, der andelen deltakere er 13 prosentpoeng høyere enn andelen barnehager i fylket.

## 2.6 Årsaker til frafall

Vi skal nå undersøke ulike årsaker til frafall, både før og etter studiestart. Tabell 2.4 viser hvordan respondentene svarer om samtlige moduler de har tatt. I utvalget har 306 oppgitt at de kun har tatt en modul, mens 57 oppgir å ha tatt flere.

**Tabell 2.4 Hva er din situasjon nå? Prosent.**

	Tatt en modul	Modul 1	Modul 2	Totalt
	%	%	%	%
Jeg har fullført utdanningen	47	53	37	46
Jeg studerer fortsatt	36	35	16	33
Jeg begynte å studere, men sluttet underveis	10	5	5	9
Jeg begynte ikke på studiet	6	5	42	11
Jeg har permisjon fra utdanningen	1	2	0	1
Totalt (N)	306	57	57	420

Tabellen viser at totalt 80 prosent av de tilbudte utdanningene enten er fullført eller at deltakeren fremdeles går på utdanningen på tidspunktet de gjennomførte undersøkelsen. Basert på deltakerne som har besvart undersøkelsen, ser det altså ut til at totalt 20 prosent av de tilbudte utdanningene ikke fullføres. Totalt 9 prosent av de tilbudte utdanningene ble påbegynt, men avsluttet før de ble fullført, mens 11 prosent av de tilbudte utdanningene ikke ble påbegynt. Deltakerne oppgir å ha permisjon fra en prosent av de tilbudte utdanningsplassene.

Andelen som startet, men sluttet underveis er den samme som i forrige undersøkelse av modulbasert lederutdanning (Bergene mfl. 2022), men andelen som aldri startet er langt høyere nå.

Ved vurdering av resultatene fra alle undersøkelsene er det viktig å ta hensyn til muligheten for underrapportering av frafall. Det er bare 56 prosent av deltakerne som har besvart denne undersøkelsen, og andelen som har avbrutt utdanningen, kan være enda høyere blant de som ikke har respondert på undersøkelsen.

I denne undersøkelsen har vi basert oss på rapportering fra deltakerne selv for å anslå frafallet, mens for rektorutdanningen (Vika mfl. 2023) og styrerutdanningen (Bergene & Samuelsen 2023) har vi fått tall om frafall direkte fra studiestedene.

Tabell 2.4 viser at det er de som har fått tilbud om flere moduler som særlig skiller seg ut når det gjelder å aldri starte på en utdanning. Kun 6 prosent av de som bare fikk tilbud om én modul startet aldri. Når også en andre modul er tilbudt, forekommer det å ikke ha begynt mye hyppigere. Vi ser nærmere på deltakerne som har hatt tilbud om flere moduler i tabell 2.5.

**Tabell 2.5 Hva er din situasjon nå? – deltakere som har fått tilbud om flere moduler. Prosent (N=57).**

	Fullført/studenter fortsatt %	Jeg begynte å studere, men sluttet underveis %	Jeg begynte ikke på studiet %	Jeg har permisjon fra utdanningen %	Totalt %
Fullført/studenter fortsatt	47	2	2	2	53
Jeg begynte å studere, men sluttet underveis	0	4	2	0	5
Jeg begynte ikke på studiet	40	0	2	0	42
<b>Totalt</b>	<b>88</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

Tabell 2.5 er en krysstabell som viser utfallet for de to tilbudte utdanningene på hver sin akse, for de 57 som fikk tilbud om flere moduler. Når vi krysser svarene, viser det seg at 47 prosent av de som startet på to moduler, fullførte eller fremdeles deltok på begge utdanningene, mens 40 prosent fullførte eller fremdeles deltok på én modul uten å ha startet på den andre.

Deltakerne som avbrøt minst en modul fikk ett oppfølgingsspørsmål om årsaker til dette. Deltakerne har kunnet krysse av for flere alternativer. Svarfordelingen er vist i figur 2.7.



**Figur 2.7 Grunner til å avbryte utdanningen. Prosent (N=39).**

Figuren viser at det er relativt få som opplever at utdanningen ikke er relevant eller at den var for krevende. Det er også bare 10 prosent som oppgir at de avbrøt utdanningen fordi den ikke hadde god nok kvalitet. Mer enn dobbelt så mange oppgir at de avbrøt fordi de hadde for mye å gjøre, mens 36-38 prosent svarer at de sluttet på utdanningene fordi arbeidshverdagen deres ikke er godt nok tilrettelagt for å kombineres med studier eller at de avbrøt på grunn av personlige forhold.

Vi ser av samme figur at en av fem deltakere som avbrøt utdanningen, har krysset av for at det var andre grunner. Disse åtte respondentene har utdypet årsaker som ofte er nevnt i de oppgitte svaralternativene. To forteller om egen sykdom. En forteller om bytte av jobb og en annen om bytte av lærested. Andre angir grunner knyttet til arbeidsstedet:

*Arbeidsgiver var ikke interessert i å betale for utdanningen, ettersom de hadde avtale med høyskole som var et billigere alternativ. Jeg hadde ønske om å fullføre, men ikke på et nytt studiested. (Skoleleder grunnskole)*

En deltaker fra skole forteller om overtagelse av en klasse som «krevde hundre prosent tilstedeværelse på arbeidsplassen», mens en barnehagestyrer forteller om høyt fravær på jobb og mange «større» saker som kom på en gang. Denne styreren skriver videre: «Ønsker å melde meg opp igjen, da studiet er meget relevant for mitt arbeid». Et svar fra en barnehagestyrer handler om organiseringen av studiet:

*For en som arbeidet med barnehage, var det for mye fokus på skoleverket. Mest i gruppearbeidet, og det ble veldig lite relevant inn i min arbeidsplass. Det vil være gunstig å fordele sektorene i samme gruppe. Barnehageledere som drøfter relevante problemstillinger innen jus med barnehageledere.*

Kritikken om manglende relevans knytter denne styreren til organiseringen av gruppearbeidet, og argumentet er at det var lite hensiktsmessig å diskutere juridiske spørsmål på tvers av sektor.

Fra skolen er det 29 deltakere og fra barnehagen 9 deltakere som har svart i et åpent tekstfelt om grunner til at de ikke fullførte utdanningen. Noen av disse er også referert over. Vi tar for oss svar fra skoledeltakerne før barnehagedeltakerne. I alt ti respondenter fra skolen viser til høyt arbeidspress i hverdagen, eller de svarer at de «ikke (lenger har) kapasitet», slik som denne skolelederen:

*Jeg fikk for liten kapasitet totalt sett i hverdagen. Det var ikke mulig å gjøre kutt i jobb eller familiesituasjon/hverdag, så da måtte det bli studiene. (Skoleleder videregående)*

At studiene ble det første som måtte nedprioriteres, meddeles av flere. For noen av dem synes det som kapasitetsproblemer har oppstått etter studiestart:

*Det ble rett og slett for mye på én gang - med en del vanskelige saker på jobb; både elevsaker og personalsaker - i tillegg til den normale driften av skolen, i en periode hvor sykefraværet var historisk høyt. Flere uheldige sammentreff. (Skoleleder grunnskole)*

En annen fremhever lærerstreik ved studiestart som årsak til at arbeidsbelastningen med «daglig drift av et utdanningsprogram» ble for stor. Fire av deltakerne fra skolen har kritiske kommentarer til kvaliteten på studiet, som denne:

*Dårlig opplegg, lite relevant og svake forelesere, seminargruppene var uten tvil det mest relevante. (Skoleleder videregående)*

En annen har vært veldig fornøyd med all utdanning så langt ved det aktuelle lærestedet, men fortsetter:

*Denne gangen har forelesningene hatt lavere kvalitet, det har vært liten eller ingen overføringsverdi til den praktiske arbeidsdagen. Jeg mener fokus i for stor grad har handlet om oppgavene og innlevering. Jeg er mindre opptatt av studiepoengene, men veldig opptatt av kompetansehevingen – den synes jeg ikke at jeg fikk. (Skoleleder grunnskole)*

En annen forteller om «mange småting i studiet som ikke var optimale» og nevner frister som ble omgjort, feil dato i dokumenter, dessuten «litt mye fram og tilbake med arbeidskrav og hva de skulle inneholde». Hen opplevde ikke at studiet var

veldig relevant eller veldig godt, og dette gikk ut over motivasjonen. Respondenten skriver til slutt at det som likevel veide tyngst var arbeidssituasjonen og mangel på tid til studier.

Bare tre respondenter totalt har angitt at de fikk permisjon fra studiet, mens én skriver at studiestedet ikke innvilget permisjon selv om hen ble syk og gjerne ville gjennomføre «delprosjekter» påfølgende studieår.

Blant deltakerne fra barnehage finner vi også beskrivelser av sterkt arbeidspress med uforutsette oppgaver og ansvar i jobben. En annen har notert «for stor arbeidsmengde, større enn forventet» og fortsetter:

*For stor hjemmeoppgave og eksamen som ble vanskelig for meg å kombinere med jobb og familieliv.*

Et par av respondentene fra barnehage forteller om egen sykdom. To andre er kritiske til organiseringen av studiet, den ene skriver:

*Trodde det var spisset inn mot arbeidsplass, slik at en fikk arbeidsutbytte av det. Men med store kollokviegrupper med forskjellige arbeidsplasser ble det for stort spekter i diskusjonene. Dermed anså jeg det ikke som hensiktsmessig å fortsette, da jeg ønsket å arbeide mot eget fagfelt, ikke hvordan skoler møter sine problemstillinger. Når det i tillegg var flere skoler enn barnehager ble fokuset enda mere spisset på det.*

I kapittel 5 viser vi at deltakere fra barnehage vurderer relevans høyere enn deltakere fra skole. Uten å underkjenne denne siterte deltakerens opplevelse av manglende relevans, tyder de statistiske analysene på at vurderingen ikke er veldig utbredt. Den andre peker på særlige problemer som oppstår for styrere av små barnehager, fordi disse vanskelig kan være fraværende på dagtid:

*... [s]pesielt da man har en styrerstilling som innebærer både arbeid ute på avdeling i tillegg til administrativt. Det er en veldig uforutsigbar hverdag i en slik stilling. Tenker det er lite tilrettelagt for alle som har utfordringer rundt dette (små barnehager). Jeg hadde ønsket mer individuell veiledning og mindre i læringsgruppe. Slik at ansvaret ligger i større grad på enkeltindividet. Og selv om jeg skjønner og er enig i tilstedeværelsesplikten/prosenten, burde det være rom for en viss forståelse. Dvs. igjen de med delt styrer-/ped.lederstilling som kanskje står i valget mellom å stille på undervisning og/eller være på jobb/stenge barnehagen. Igjen negativt for i hovedsak de små barnehagene.*

De som aldri startet på en utdanning, fikk også et fritekstfelt hvor de kunne beskrive årsaker til dette. Ni fra skole og fire fra barnehage har brukt denne muligheten. For ganske mange av dem er det tydelig at de har hatt valget mellom flere moduler, at det ble for mye å ta to moduler ved siden av jobb, og at de har prioritert

ut fra geografiske hensyn eller ut fra tanker om hvilket studium som var mest nyttig for egne arbeidsoppgaver. Omdømmet til en utdanning kan også spille inn:

*Jeg har ikke lyst til å ta utdanningen fordi de jeg kjenner som har avsluttet nå i våres, har ikke vært så fornøyde.*

Årsaken kan være sammensatt: «Har startet i en ny krevende jobb og var heller ikke 100% fornøyd med studiet». En annen angir simpelthen: «Har ikke hatt tid/mulighet/lyst». En barnehagestyrer oppgir «økonomi» som årsaken og forklarer:

*Får ikkje støtte frå kommunen til å ta studiet. Kommunen min vektlegg heller ikkje utdanning hjå leiarane sine. Dei ynskjer ikkje teoretikere, men praktikere.*

Mens knapphet på ledig tid og kapasitet er en viktig årsak til avbrudd, kan det synes som manglende oppstart har bakgrunn i at enkelte søker flere moduler før de velger den som passer best.



## 2.7 Oppsummering

- Undersøkelsen som ble gjennomført i mai–juni 2023 har en samlet responsrate på 56,2 prosent. Utvalgets representativitet med hensyn til studiested er svært god.
- Den største andelen deltakere jobber i barneskolen. Deltakere fra videregående er litt overrepresentert sammenholdt med andelen videregående skoler i landet.
- Deltakerne fra skoler er oftest rektorer, dernest avdelingsledere, mens fra barnehager dominerer styrere fremfor andre ledere.
- Kvinner er i betydelig flertall blant deltakere fra skole (2 av 3) og i enda større grad blant deltakere fra barnehage (9 av 10).
- Blant deltakerne fra skole er gjennomsnittsalderen 50 år, mens den er 48 blant deltakere fra barnehage.
- Deltakerne har også lang ansiennitet, rundt halvparten har jobbet i skolen mellom 16 og 26 år.
- Antall studiepoeng er høyere blant deltakerne fra skole enn blant dem fra barnehage, med sitt på henholdsvis 60 og 42 studiepoeng.
- Sammenholdt med andeler skoler og barnehager i de enkelte fylkene finner vi relativt få deltakere fra grunnskole og barnehage både i Agder og i Møre og Romsdal, deltakere fra barnehage i Nordland og deltakere fra videregående i Vestland. Oslo har relativt mange fra så vel barnehage som de to skoleslagene. Viken har sterk representasjon fra barnehager. Troms og Finnmark har relativt mange deltakere fra videregående. Alt i alt indikerer våre data betydelige geografiske forskjeller i bruken av tilbudet om modulbasert lederutdanning.
- Andelen av respondenter som oppgir å ha begynt på studiet, men sluttet underveis er 9 prosent, det vil si som i forrige undersøkelse av modulbasert lederutdanning.
- Forhold utenfor studiet fremholdes ofte som årsaker til avbrudd, men også manglende tilrettelegging i arbeidshverdagen eller stor arbeidsbyrde. Færre er kritiske til studiets relevans.
- Blant de 57 respondentene som har fått tilbud om to moduler, gjelder det for 24 av dem at de ikke startet på en av modulene, mens 30 fullførte eller fortsatt studerer i begge moduler.

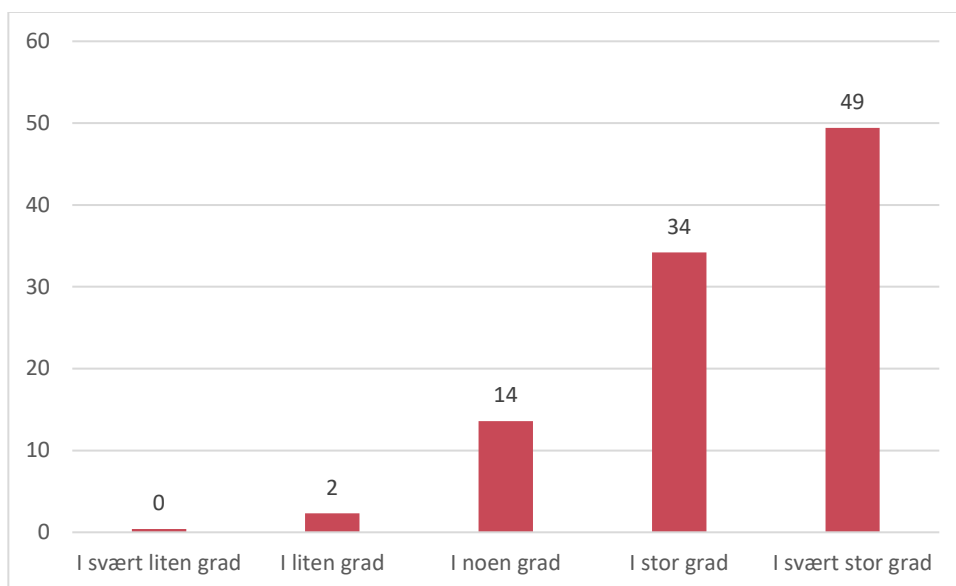
## 3 Tilrettelegging og motivasjon

I dette kapittelet tar vi for oss tilrettelegging på arbeidsplassen for at deltakerne kunne ta den modulbaserte lederutdanningen, og dernest deltakernes motivasjon og grunner for å søke utdanningen. Det siste temaet er grad av kunnskapsdeling og utprøving på arbeidsplassen. Når vi fremhever statistisk signifikante forskjeller i materialet, er dette forskjeller som med mindre enn fem prosent sannsynlighet skyldes tilfeldigheter i utvalget.

### 3.1 Tilrettelegging

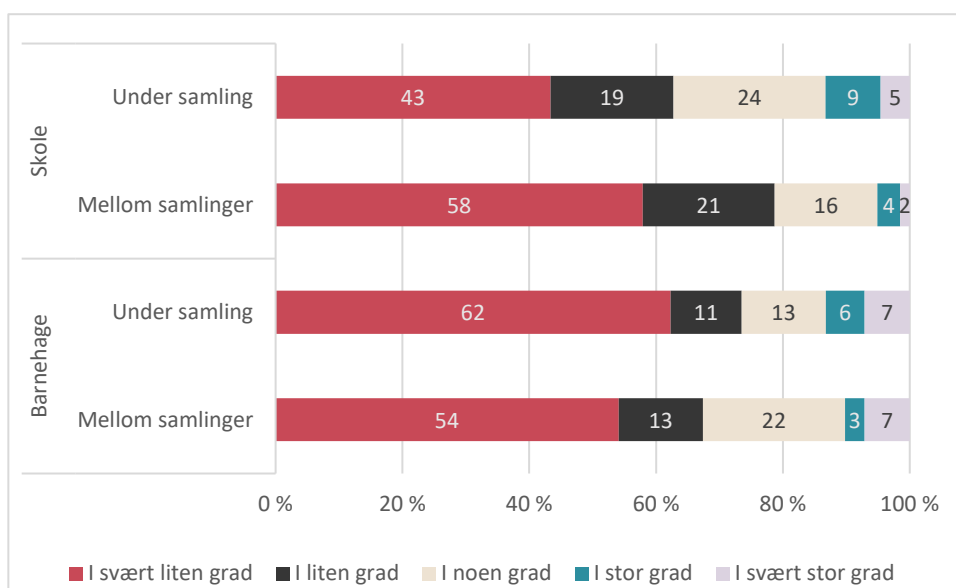
Dekking av økonomiske utgifter og avlastning av oppgaver er forhold vi har undersøkt som konkrete uttrykk for tilrettelegging for at deltakerne skulle kunne studere. Spørsmål om dekkning av økonomiske utgifter er stilt litt annerledes enn forrige gang (Bergene mfl. 2022). Denne gangen har vi et innledningsspørsmål med svarkategoriene ja, og nei og et oppfølgingsspørsmål til de som svarte ja. Resultatene er dermed ikke direkte sammenlignbare med de som kom frem i undersøkelsen blant deltakere i modulbasert lederutdanning i 2022.

Hele 88 prosent bekrefter at de har fått dekket økonomiske utgifter i forbindelse med utdanningen. Det er ingen forskjeller etter om de jobber i barnehage eller skole eller etter stilling og heller ikke etter hvorvidt de er enhetsleder eller annen leder. Hvorvidt utgiftsdekkingen har vært tilstrekkelig kunne besvares mer nyansert, som vist i figur 3.1.



**Figur 3.1 I hvilken grad mener du at utgiftsdekkingen har vært tilstrekkelig? Prosent (N=257).**

Så mye som 83 prosent av respondentene (som svarte ja på første spørsmål) mener utgiftsdekkingen i stor eller svært stor grad har vært tilstrekkelig. Videre ble alle deltakerne spurt om avlastning av oppgaver, og svarene er fremstilt i figur 3.2.



**Figur 3.2 I hvilken grad ble det tilrettelagt for utdanningen ved at andre avlastet deg for noen av dine oppgaver mens du var på samling og mellom samlingene? Prosent av deltakere fra skole (N=196–197) og barnehage (N=98).**

Om lag 62 prosent av deltakerne fra skole hevder de i liten eller i svært liten grad ble avlastet for oppgaver mens de var på samling, noe som gjelder 10 prosentpoeng flere av deltakerne fra barnehage. Vi finner ikke forskjeller etter stillingstype,

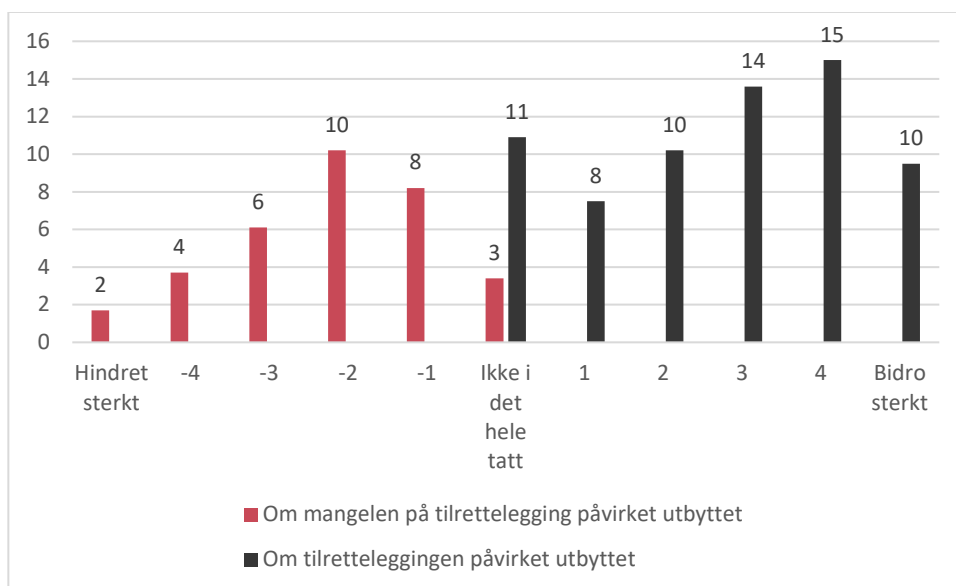
bortsett fra når vi sammenligner enhetsledere i de to sektorene: 75 prosent av barnehagestyrere og 64 prosent av rektorene har krysset av for at de i liten eller svært liten grad ble avlastet for oppgaver *under* samlingene. Det kan handle om at disse lederne har måttet være tilgjengelige og har måttet følge opp spørsmål fra arbeidsplassen mens samlingene pågikk. I den siste deltakerundersøkelsen om styrerutdanningen er andelen som oppga å ha fått lite avlastning *under* samlingene noe lavere, og det er ikke forskjell mellom *under* og *mellom* samlinger (Bergene & Samuelsen 2023).

Blant deltakerne fra skole er mangel på avlastning *mellom* samlinger mer uttalt, og ser vi nærmere på rektorene, er det så mye som 81 prosent som oppgir dette. Det samme mønsteret, det vil si at det synes vanskeligere å få avlastning *mellom* samlinger enn *under* samlinger, tegner seg også i den siste deltakerundersøkelsen om rektorutdanningen (Vika mfl. 2023).

Vi fant ikke signifikante forskjeller i avlastning blant deltakerne fra skole med hensyn til antall elever ved skolen eller skoleslag, og heller ikke blant deltakere fra barnehage etter antall barn eller eierform. Det samme mønsteret tegnet seg i forrige deltakerundersøkelse fra modulbasert lederutdanning, det vil si at barnehagestyrere i størst grad mangler avlastning under samlinger, mens rektorer i større grad mangler avlastning mellom samlinger (Bergene mfl. 2022).

Et eget spørsmål om de alt i alt opplever at det har vært manglende tilrettelegging på arbeidsplassen for å kunne studere, bekreftes av 33 prosent av deltakerne, uten nevneverdige forskjeller etter sektor, skoleslag eller barnehagens eierform. Dette kan synes litt underlig sammenholdt med svarene på hvorvidt de var avlastet under og mellom samlinger, som beskrevet over, men svarene deltakerne har gitt med egne ord kan forklare noe av forskjellen. Disse fritekstsvarene kommer vi tilbake til.

Spørsmålet om de alt i alt opplevde manglende tilrettelegging ble fulgt opp med to nye spørsmål om hvorvidt graden av avlastning påvirket utbyttet, og figur 3.3 viser svar både fra de som har bekreftet mangel på tilrettelegging på arbeidsplassen og derfor besvarte et spørsmål om dette påvirket utbyttet (røde søyler) og de som avkreftet at dette var tilfellet og derfor besvarte et spørsmål om hvorvidt tilretteleggingen påvirket utbyttet (sorte søyler).



**Figur 3.3 Vurdering av hvorvidt mangel på tilrettelegging hindret utbytte og hvorvidt tilrettelegging påvirket utbyttet fra studiet. Prosent (N=294).**

Figur 3.3 gjenspeiler det vi allerede har vært inne på om at en tredel av respondentene mente at det har vært manglende tilrettelegging på arbeidsplassen, mens 68 prosent har avkreftet dette (andeler i henholdsvis røde og sorte søyler summert). Blant sistnevnte er det en liten overvekt som mener at tilretteleggingen bidro til at de fikk utbytte av utdanningen. Blant de som har fremhevet mangel på tilrettelegging, er det relativt få som mener dette i sterk grad hindret utbytte. Svarmønsteret kan tyde på at deltakerne oppfatter at det også er andre forhold som har påvirket utbyttet. Det kan blant annet handle om deres motivasjon, hvilket vi kommer tilbake til.

Respondentene ble invitert til å utdype med egne ord hva som har vært positivt og negativt med tilretteleggingen eller mangelen på tilrettelegging for deres læringsutbytte. Så mye som 48 deltakere fra skole og 25 deltakere fra barnehage har svart på dette spørsmålet.

Omtrent halvparten av deltakerne fra skole som har svart med egne ord, poengterer at det er de som har ansvaret for å tilrettelegge for egne studier eller rydde tid til å studere. Blant disse finner vi også ganske mange som peker på at de bruker av egen fritid, avspasering eller feriedager, men noen har også lønnet seg under deltakelse på obligatoriske samlinger. Vi tolker disse svarene som en understrekning av at ingen kan klandres for vanskelighetene med å tilrettelegge: å være rektor er krevende, det er veldig vanskelig å kombinere med studier. Mens enkelte peker på at det er deres ansvar å delegere, hevder en at det er hen selv som har ønsket å gjennomføre utdanningen i tillegg til jobb og «uten å ta bort noe». Flere andre fremhever at de ikke fullt ut kan avløses, slik som denne rektoren:

*Det er vanskelig å tilrettelegge for at andre skal ta over lederoppgaver, spesielt når det gjelder personalansvar. (Skoleleder videregående)*

En annen rektor er inne på muligheter for vikar:

*Dersom jeg hadde fått noen vikarmidler, hadde jeg kunnet leid inn vikar for avdelingsleder som igjen kunne ha avlastet meg med noen oppgaver. (Skoleleder grunnskole)*

Gitt at tiden er så knapp for å løse alle oppgavene som påhviler en skoleleder, kan det synes som det skal lite til før utbyttet av utdanningen reduseres:

*Studiene mine har kommet samtidig med at to av mine kollegaer i skoleledelsen sluttet, da ble det ikke tid for meg å dra på samlinger den siste halvdel av studiet.*

Slike resonnementer kommer også ofte frem i omtaler av årsaker til at utdanningen ble avbrutt, slik vi har vært inne på i kapittel 2. I omtaler av tilrettelegging, er det fem av deltakerne fra skole som viser til ordningen for lærere, en av dem uttrykker seg slik:

*Jeg synes det er rart at det verken gis stipend eller studiepermisjon til ledere når det er et sterkt ønske og også viktig at ledere videreutdanner seg. Ordningene for ordinære lærere er blitt svært rause. (Skoleleder videregående)*

Et par kommentarer handler om vilkår ved samlinger som påvirker sjansene for deltakelse. En bemerker at det har vært «et akkurat passe antall samlinger» for å kunne få til noe denne deltakeren synes er viktig, nemlig å «være i klasserommet ved siden av å være leder». En mener at samling «fra 12 til 12» ødelegger to arbeidsdager eller studiedager, fordi det «ikke [er] så lett å komme fra jobb når man først er på plass».

I andre kommentarer trekkes studiets innhold inn i vurdering av tilretteleggingsbehov, og dette slår flere veier. En peker på det positive ved utformingen av studiet: «Det praksisnære ved studiet har gjort det enkelt å tilrettelegge for å jobbe faglig». Gitt at skoleledere gjerne må bruke fritid på studiet, slik vi har vært inne på, kommer det også frem at opplevd utbytte kompenseres for anstrengelsene:

*Indre motivasjon for studiet og den direkte nytten for egen arbeidsplass, gjorde det verd å bruke tid utenfor arbeidstid på å tilegne seg kunnskap, som ble øvd på og anvendt på egen arbeidsplass. Å observere utvikling på egen arbeidsplass gav ytterligere motivasjon.*

En annen er mer opptatt av manglende muligheter for å møte forventinger i studiet: «Når du ikke er rektor, er det vanskelig å få gjennomført utviklingsarbeider, det er ikke alltid prioritert». Vi aner at rektorer har svært mye å gjøre, men

samtidig kan de lettere enn underordnede ledere komme i posisjon til å iverksette utprøving og refleksjonsarbeid ved arbeidsplassen.

Blant barnehageledere finnes det noen som hevder at de styrer dagen selv, og blant disse finnes det noen med andre stillinger enn barnehagestyrer. Enkelte peker også på muligheter for å skaffe rom: «Jeg kan tilrettelegge selv ved god planlegging og informasjon til mitt personale og min leder». Langt vanligere er bemerkninger om at en må ta fritiden til hjelp for å gjøre de daglige oppgavene. «Arbeidsoppgavene er bare på vent når en studerer», fremholder en, en annen skriver: «Jobben skal gjøres uansett, det er en del av det å lede en barnehage». Muligheter for delegering kan være små: «Det er alltid en utfordring for en leder å delegerer til andre som også har nok å gjøre». En peker på ubrukte muligheter:

*Ingen kan trå til som vikar i mitt fravær, men flere oppgaver kunne vært delegert om jeg kunne fått midler til å styrke bemanningen på avdelingen den tiden jeg trengte [...] å ha studieperm.*

Noen må avspasere under samling, og dette er vanskelig på dagtid og dersom en må være borte flere dager i strekk. Flere fremholder at de forventes å drive barnehagen hundre prosent ved siden av studiene, fordi de «får lønn fra arbeidsgiver for å gå på studiet», eller som noe selvsagt: «når en velger å studere må det egen innsats til også». Vi ser betydelige forskjeller mellom deltakere fra barnehage når det gjelder økonomisk støtte under utdanningen. En kommenterer kort: «permisjon med lønn», mens en annen skriver følgende:

*Må krangle meg til fri med lønn på samlingsdager. Arbeidsgiver ville i utgangspunktet at jeg skulle bruke feriedager. Samtidig blir det forventet at jeg gjør arbeidsoppgavene mine. Jeg har løst dette ved at jeg [...] fikk stipend til å dekke utgifter til vikar. Jeg har vært min egen vikar (jobbet helg og kveld), og har brukt lønnen (stipendet) på å dekke reise og overnatting på samlingen. Ønsker en tydelig anbefaling til arbeidsgiver om hvordan dette organiseres, enten det er til fordel for meg eller ikke.*

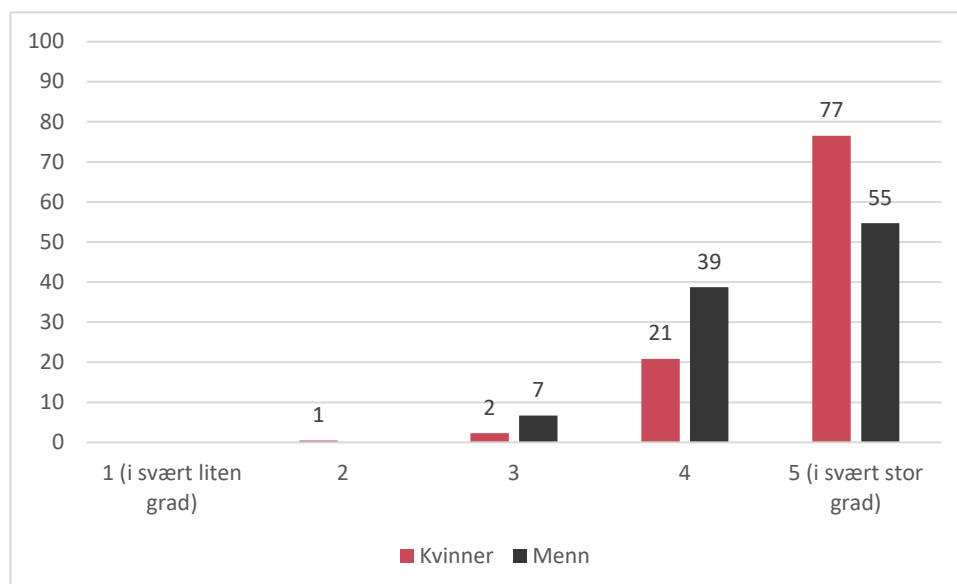
Innforstått i dette svaret kan vi ane en sterk motivasjon for utdanningen.

Forskjeller i svarene om grad av tilrettelegging (figurene 3.2 og 3.3) kan synes mer forståelige i lys av fritekstene. Det handler i korte trekk om i) at lederne får liten avlastning under og mellom samlinger ii) at det er vanskelig å avlaste dem og iii) at de av den grunn ikke så lett vil hevde at tilretteleggingen har vært mangelfull.

## 3.2 Motivasjon

Vi stilte to spørsmål om deltakernes motivasjon for den modulbaserte lederutdanningen, først ett om hvorvidt de selv var motivert for utdanningen. På denne

spørsmålet finner ikke statistisk pålitelig forskjell i svarmønster mellom barnehage og skole, men vi finner en signifikant forskjell etter kjønn, som fremstilt i figur 3.4.

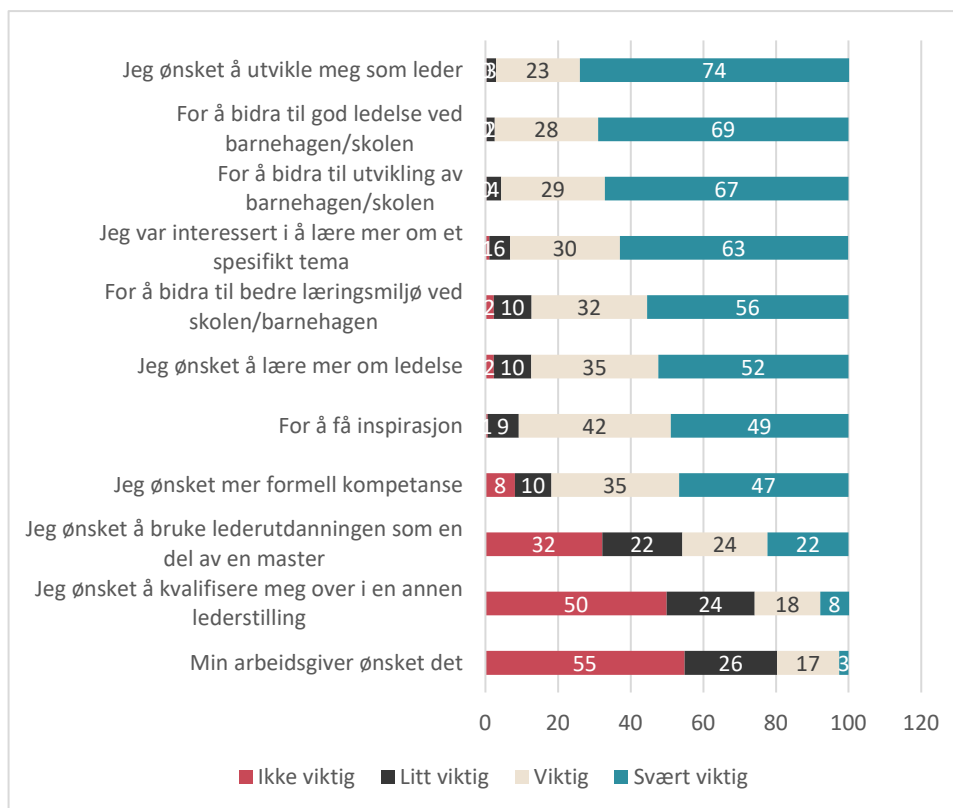


**Figur 3.4 I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning? Prosent kvinner (N=221) og menn (N=75).**

Så mye som 96 prosent av respondentene svarer at de i stor eller i svært stor grad selv var motivert for å ta lederutdanningen. Vi ser av figur 3.4 at over tre firedeler av kvinnene og godt over halvparten av mennene gir uttrykk for at de i svært stor grad var motivert for utdanningen. En forskjell etter kjønn – om enn ikke like uttalt – kom også frem i den siste undersøkelsen blant deltakere i rektorutdanningen (Vika mfl. 2023). En sterk motivasjon for studiet gjorde seg også gjeldende i deltakerundersøkelsen av barnehagestyrerutdanningen (Bergene & Samuelsen 2023) og av forrige modulbaserte lederutdanning (Bergene mfl. 2022).

Det andre spørsmålet knyttet til motivasjon handler om grunner til at de ville ta utdanningen, og i dette inngår det elleve utsagn. De utsagnene som også ble brukt i forrige undersøkelse av modulbasert lederutdanning, er litt forkortet i fremstillingen i figur 3.5. Andre utsagn er nye (bidra til bedre læringsmiljø, lære mer om ledelse og ønske om formell kompetanse).





**Figur 3.5 Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om lederutdanning? Prosent (N=343–351).**

Å ville utvikle seg som leder og bidra til god ledelse og utvikling av barnehagen eller skolen er grunnene som oftest markeres som svært viktige. Å ville lære mer om et spesifikt tema eller om ledelse, bidra til godt læringsmiljø og for å få mer inspirasjon er også utsagn med høy oppslutning.

I tråd med det teoretiske rammeverket som er gjennomgått i kapittel 1 om selvbestemt versus ytrestyrt motivasjon (Ryan & Deci 2017), kan vi oppfatte de seks første utsagnene som forenlige med indre motivasjon. Det vil si at beslutningen om å studere er basert på et selvstendig valg, og at det er drevet av interesse og lyst. De fire nederste utsagnene er mer forenlige med ytrestyrt motivasjon. Et ønske om mer formell kompetanse kan være en respons på strukturelle forhold. Dette utsagnet er det eneste hvor vi finner en statistisk pålitelig forskjell mellom barnehage og skole. Blant barnehagelederne er det 16 prosentpoeng flere som markerer at dette var svært viktig sammenlignet med skoleledere. Men som vi ser av figuren har mer enn fire av fem deltakere markert ønske om formell kompetanse som viktig eller svært viktig. For de øvrige motivene som er forenlige med ytrestyrt motivasjon, ser vi at ganske mange markerer at disse ikke er viktige, særlig gjelder dette arbeidsgivers ønske som beveggrunn for å søke utdanningen.

Respondentene ble også invitert til å forklare andre grunner med egne ord, noe 22 deltakere fra skole og 6 deltakere fra barnehage gjorde. En styrer fremhever

sin selvbestemte motivasjon «Ønsket om utdanning er egenmotivert og ikke en satsing fra kommunen sin side, mer enn på papiret». Vedkommende forteller om sine brede lederutdanning og tilføyer at dette ikke er kompetanse som kommunen verdsetter. Det er ellers tre deltakere fra barnehage som på ulike måter forteller om grunner til å velge *Juss for ledere*: «bli tryggere på lovverket», « ... for å få styrket min kompetanse på området, relevant til min utdanning og stilling som styrer» og «å lære mer om krysningspunktet mellom styringsrett, lovverk og avtaleverk». Modulen *Jus for ledere* er ofte også omtalt når skoleledere uttaler seg om grunner til at de bestemte seg for å søke utdanningen. En vektlegger «behov for å forstå skole- og barnehagejuss», en annen fremholder at «det kreves mer juss i skolelederjobben enn tidligere». En tredje har notert: «Ikke tro, men vite i juridiske spørsmål, være tryggere på hva som ligger i vårt handlingsrom», og en fjerde: «ønsker juss-kompetanse og trygghet i å håndtere det». Og en femte skriver:

*Jeg valgte helt spesifikt juss, fordi vi i skolen forholder oss til lovverket hele tiden og har et stort juridisk ansvar uten å ha noen juridisk bakgrunn i utgangspunktet. (Skoleleder videregående)*

En kan tenke seg en balansegang mellom ledelse og juss i denne modulen, i alle fall synes en av respondentene å ville forklare sine andre svar om mindre viktighet av ledelse og utvikling som grunn for å velge utdanningen:

*Jeg har i hovedsak ønsket et juss-studie med et lederperspektiv/ dilemmaer, og ikke direkte lederutvikling/ organisasjonsutvikling. (Skoleleder grunnskole)*

Denne respondenten synes innforstått med at modulen tar for seg juss i et lederperspektiv, og ikke juss alene. I andre kommentarer signaliseres behov for konsentrasjon og fordypning:

*Det er en anledning til å prioritere pedagogisk utviklingsarbeid. Dagene blir for lett spist opp av andre "viktige" gjøremål. Når en er vekke, slipper en dette jaget noen timer. Slitsomt å ta jobben igjen på kvelder og i helger, det hadde vært fint om en kunne fått litt fri til studier også som leder. (Skoleleder videregående)*

Her peker respondenten også på mangelfull tilrettelegg, som vi har gjennomgått ovenfor. En annen synes å ha gode erfaringer med videreutdanning som en del av motivasjonen for studiet:

*Faglig oppdatert påfyll fra gode forelesere er alltid kjekt. Treffe andre som studerer fra andre skoler. Faglig og sosialt. Reflektere omkring det vi lærer. (Skoleleder videregående)*

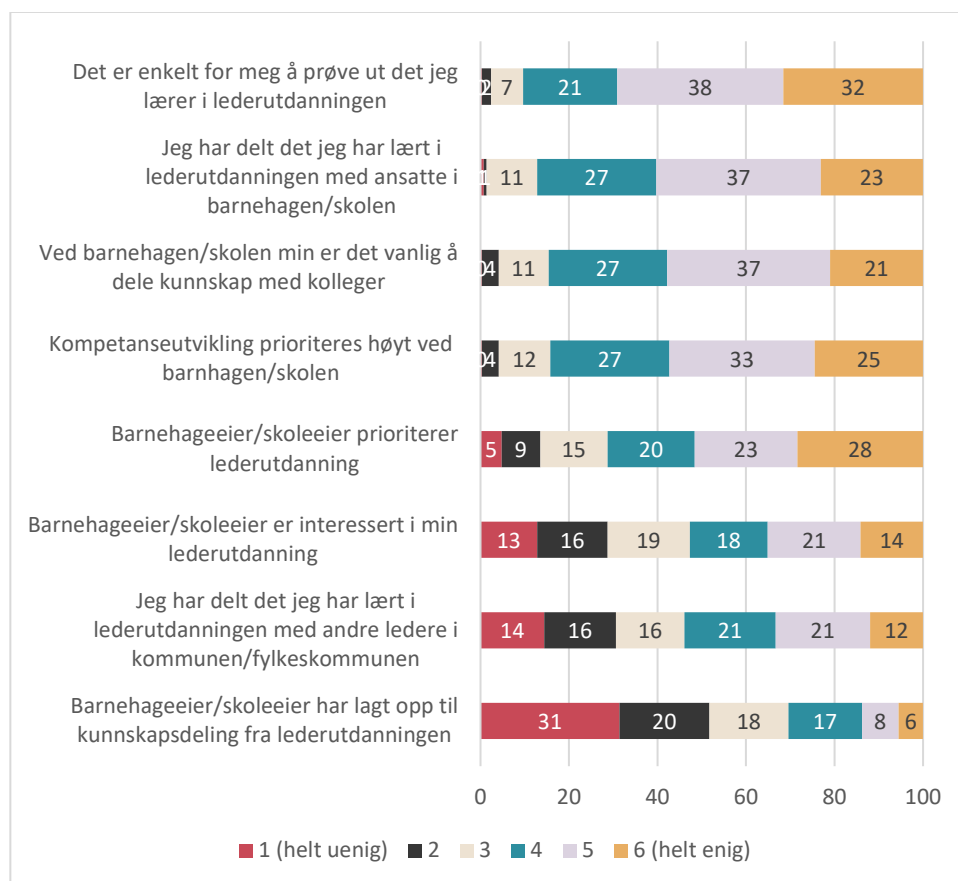
Andre svar gjenspeiler også de faste svarkategoriene om egen utvikling. En sier eksplisitt at motivet var å oppdatere sin «kunnskap og kompetanse» ettersom

vedkommende hadde «mastergrad i endringsledelse og en rektorskole for mange år siden» En annen peker på at hen ville: «sikre en bedre egen praksis», eller: «få master, men også fordi jeg har vært svak på jussen». Kollektive hensyn trekkes også inn: «Jeg har tatt studiet for å gå i dybden og sikre at skolen ledes på rett vei». En skoleleder forteller om 25 års rektorserfaring, og tilføyer: «selv om jeg gjør en god jobb, så har det vært nyttig for meg, mine ansatte og kolleger at jeg har fått ny kunnskap». Noen fremhever at de allerede har en mastergrad, slik at studiet har vært «et driv for å utvikle lederkompetanse», og andre forteller at studiet inngår i en plan om en mastergrad.

### 3.3 Kunnskapsdeling

Kunnskapsdeling er det siste temaområdet som angår deltakernes arbeidsplasser. I kapittel 1 omtalte vi modellen som er utviklet av Huber (2011) som indikerer at skolelederens læring foregår i en veksling mellom individuell og samhandlingsbasert kunnskapstilegnelse. Aas mfl. (2021) fant i sin kunnskapsgjennomgang at læring skjer i et samspill mellom teoretisk kunnskap, kollektiv kunnskapsbygging og utprøving av ny praksis.

Spørsmålet om kunnskapsdeling belyses ved hjelp av åtte utsagn om prioritering av utvikling og deling på arbeidsplassen, deltakerens medvirkning til dette og tilrettelegging for kunnskapsdeling fra eiernivået. I figur 3.6 er utsagnene sortert etter andeler som har krysset av for verdiene 5 og 6 som angir størst grad av enighet.



**Figur 3.6 På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig) vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling i barnehagen/på skolen og i kommunen/fylkeskommunen der du jobber. Prosent (N=289–291).**

Sterkest tilslutning får utsagnene om at det er enkelt å prøve ut det deltakerne lærer i lederutdanningen og at deltakeren har delt det de har lært med ansatte i barnehagen eller på skolen. Sammenlignet med forrige undersøkelse (Bergene mfl. 2022), ligger andelen som har brukt svarkategoriene 5 og 6 på disse utsagnene, henholdsvis 10 og 20 prosentpoeng høyere i år. Dette indikerer at det kan ha foregått en styrking av utprøving og deling av kunnskap på arbeidsplassen. Vi finner ellers et nokså likt svarmønster når vi sammenligner med forrige undersøkelse. På de fire siste utsagnene, som handler om skole/barnehageeiers medvirkning og stimulering, er det flere som markerer uenighet. Slik var det også forrige gang (Bergene mfl. 2022),

Det er ingen signifikante forskjeller i svar når vi sammenligner deltakere fra skole og barnehage, bortsett fra på to utsagn. Det ene er utsagnet om at eiernivået er interessert i lederutdanningen. Blant deltakerne fra skole er gjennomsnittsskår lavere (det vil si at de i større grad markerer uenighet) enn blant deltakere fra barnehage. Det andre utsagnet sier at eiernivået har lagt opp til kunnskapsdeling. Også her er gjennomsnittsskår blant deltakere fra skole lavere enn blant deltakere fra barnehage. En slik signifikant forskjell kommer også frem når vi bare

sammenligner rektorer og barnehagestyrere som enhetsledere. Også i 2022 var det en slik forskjell etter sektor på dette utsagnet (Bergene mfl. 2022). Det er ingen signifikant forskjell i barnehagelederens svar etter eierform.

### 3.4 Oppsummering

- Så mye som 88 prosent av deltakerne opplyser at de har fått dekket økonomiske utgifter til studiet, og 84 prosent av disse mener utgiftsdekkingen i stor eller svært stor grad har vært tilstrekkelig.
- Et ganske annet bilde tegner seg når deltakerne rapporterer om hvorvidt de ble avlastet for oppgaver under og mellom samlinger. Mens mange ledere i skolen (79 prosent) mener de i (svært) liten grad har vært avlastet *mellom* samlinger, rapporterer mange barnehageledere (73 prosent) det samme om avlastning *under* samlinger.
- Et flertall (to tredeler) mener likevel at det alt i alt ikke har vært manglende tilrettelegging ved arbeidsplassen, mens en tredel bekrefter at det har vært det. Fritekstsvarene tyder på at mange ledere mener de vanskelig kan avlastes, at oppgavene venter på dem uansett eller at de selv har valgt å studere og derfor selv må planlegge og tilrettelegge.
- 70 prosent av deltakerne forteller at de var svært motiverte for utdanningen, og ytterligere 26 prosent at de i stor grad var motiverte. På dette spørsmålet finner vi en signifikant kjønnsforskjell. Mer enn tre av fire kvinner og over halvparten av mennene sier at de selv var svært motiverte.
- Viktige grunner til å ta utdanningen var ønske om å utvikle seg som leder, å ønske å bidra til god ledelse og til utvikling av skolen eller barnehagen. Arbeidsgivers ønske var utsagnet som oftest ble markert som ikke viktig.
- Det kan synes som utprøving og deling av det deltakerne har lært er noe styrket sammenlignet med undersøkelsen av modulbasert lederutdanning i 2022. Det er fortsatt slik at barnehageledere oftere enn skoleledere mener at eiernivået har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen. Deltakere fra barnehage mener også oftere enn deltakere fra skole at eiernivået er interessert i lederutdanningen deres.

## 4 Gjennomføring av studiet

Dette kapitlet handler om studiets organisering av samlinger, hvordan deltakerne har arbeidet mellom samlingene og hvilke undervisnings- og studieaktiviteter de mener har vært viktige for deres læringsutbytte. Vi har gjennomgående undersøkt om det er statistisk signifikante forskjeller mellom barnehage- og skoleledere, mellom ledere på ulikt nivå og mellom modulene. Slike forskjeller rapporteres når de er statistisk signifikante, det vil si med stor sannsynlighet ikke bare er forskjeller grunnet tilfeldigheter i vårt utvalg ( $p < 0,05$ ). Sammenlikning med fjorårets deltakerundersøkelse for den modulbaserte lederutdanningen, viste en beklagelig feil i rapporteringen for 2022. Vi har dermed valgt å legge inn figurer med svarfordelingen for begge år på spørsmålene som inngår i dette kapitlet, i vedlegg, når det ikke gjøres i dette kapitlet.

### 4.1 Organisering av samlinger

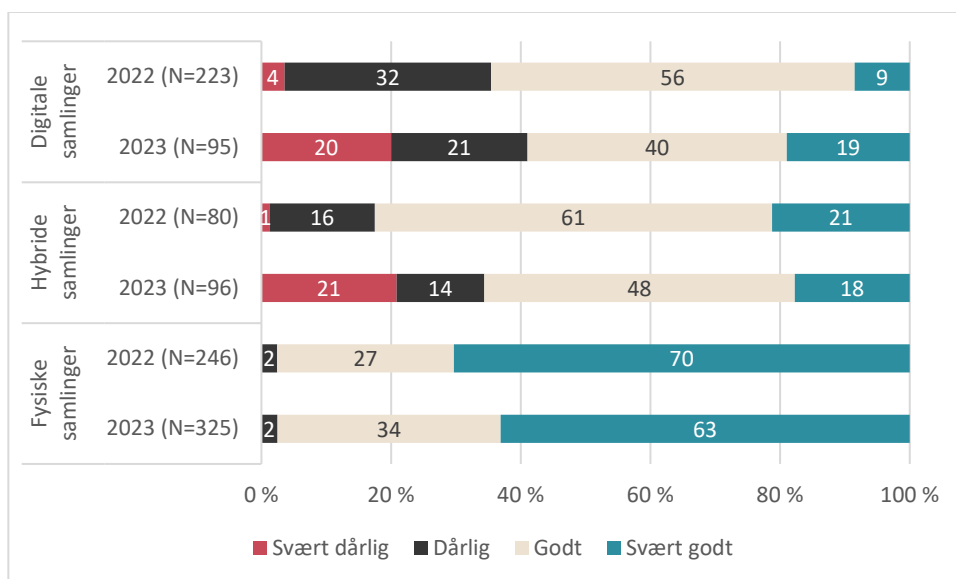
I kjølvannet av koronapandemien har flere videreutdanningstilbud inkludert digitale og/eller hybride løsninger som del av studiet. Deltakerne ble derfor bedt om å oppgi hvor mange fysiske, digitale og hybride samlinger de selv deltok på i løpet av studiet. Tabell 4.1 viser både svarfordelinger for antall samlinger og spredningsmål.

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

Antall samlinger	Fysiske %	Digitale %	Hybride %
Ingen	1	81	84
1 samling	1	6	5
2 samlinger	0	3	0
3 samlinger	4	1	1
4 samlinger	41	4	5
5 samlinger	37	2	4
6 samlinger	6	2	1
7 samlinger eller mer	9	1	1
	Spredningsmål	Spredningsmål	Spredningsmål
Gjennomsnitt (standardavvik)	4,9 (1,9)	0,7 (1,9)	0,6 (1,7)
Median	5	0	0
Totalt (N)	310	310	310

Hovedinntrykket er at det modulbaserte videreutdanningstilbudet til ledere nå har vendt tilbake til å være basert hovedsakelig på fysiske samlinger. Vi ser at hele 81 prosent oppgir at de ikke hadde noen digitale samlinger, og 84 prosent oppgir det samme for hybride. Dette er en betydelig økning fra i fjor, hvor kun 12 prosent oppga at de ikke hadde hatt noen digitale samlinger og 66 prosent at de ikke hadde hatt hybride (Bergene mfl. 2022). Det virket imidlertid i fjor også som at digitale og hybride samlinger var en reserveløsning, da hele 70 prosent kun hadde hatt én digital samling og 17 prosent hadde hatt én hybrid samling. Når det gjelder fysiske samlinger ligger både gjennomsnittet og medianen på rundt fem fysiske samlinger, og vi ser at hele 78 prosent oppgir at de har hatt enten fire eller fem fysiske samlinger i løpet av studiet.

Deltakere på de ulike typene samlinger ble bedt om å vurdere utbyttet de hadde av disse. Siden langt færre har hatt digitale og hybride samlinger, er det også færre som har vurdert disse. Vi stilte tilsvarende spørsmål i fjorårets undersøkelse, men grunnet feil i figuren i fjorårets rapport (side 48), velger vi å inkludere også svarene fra i fjor i framstillingen av årets svarfordeling i figur 4.1:



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

Det framgår tydelige forskjeller i deltakernes vurderinger av utbyttet av fysiske, hybride og digitale samlinger. Mens hele 63 prosent av deltakerne i årets undersøkelse vurderer utbyttet av fysiske samlinger som svært godt, er tilsvarende andeler for henholdsvis hybride og digitale samlinger 18 prosent og 19 prosent. Det virker som det er størst andel som er misfornøyd med utbyttet av digitale samlinger, og hele 41 prosent uttrykker at det har vært dårlig eller svært dårlig. På den andre siden er andelen som uttrykker at de har hatt svært godt utbytte av digitale samlinger, ti prosentpoeng høyere enn i fjorårets undersøkelse, samtidig som andelen som oppgir at det var svært dårlig, også er 16 prosentpoeng høyere. Det samme gjelder hybride samlinger, hvor økningen er på hele 20 prosentpoeng fra i fjor. Disse endringene er statistisk signifikante.

Ingen oppgir at de har hatt svært dårlig utbytte av fysiske samlinger, og kun to prosent at utbyttet har vært dårlig. De små forskjellene fra fjorårets undersøkelse er ikke statistisk signifikante. Det at deltakere på fysiske samlinger i mye større grad vurderer læringsutbyttet som godt sammenliknet med deltakere på både hybride og digitale samlinger, er i tråd med funnene fra deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen (Gjerustad mfl. 2022).

Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom deltakerne på de ulike modulene når det gjelder vurderingen av fysiske samlinger, mens antallet deltakere på digitale og fysiske samlinger er for lavt til å gjøre meningsfulle bivariate analyser.

Vi ga også respondentene anledning til å utdype hvordan digitale, hybride og fysiske samlinger har bidratt til læringsutbyttet i et fritekstfelt. Flere har her valgt å understreke at vurderingen av alle typene, inkludert fysiske samlinger, er



vanskelig fordi utbyttet er varierende fra samling til samling. Hovedinntrykket er likevel at deltakerne understreker verdien av å møtes fysisk:

*Fysiske samlinger er overlegent best. Her får du i tillegg til forelesninger og undervisning tid til å snakke med andre skoleledere. Dette er svært motiverende og lærende. (Skoleleder grunnskole)*

Som vi ser, uttrykker denne deltakeren at både forelesningene og undervisningen blir bedre fysisk, men også at det er veldig verdifullt å få tid til å snakke med andre skoleledere, noe hen synes er både motiverende og lærende. Dette er i tråd med funn gjort i fjorårets deltakerundersøkelse for den modulbaserte lederutdanningen, hvor samhandling og uformelle samtaler, og det å etablere nettverk og et profesjonsfaglig miljø, ble trukket fram som to av fire utslagsgivende forhold for vurderingen av ulike samlingsformers verdi for læringsutbyttet (Bergene mfl. 2022). En annen deltaker deler dette synet:

*Eg foretrekker fysiske samlinger – det å få muligheten til å diskutere direkte med andre skoleledere, knytte kontakter og bygge en relasjon er en viktig del av studiene eg tar for min del, og stor del av motivasjonen til å ta studiet. (Skoleleder grunnskole)*

Andre vektlegger mer det faglige utbyttet av å kunne møtes fysisk og diskutere med medstudenter:

*Fysiske samlinger er absolutt viktigst fordi man kommer seg bort og får reflektert og diskutert viktige problemstillinger med de man er på gruppe med. Det å diskutere faglig på denne måten gir en utvikling i seg selv fordi interaksjonen bidrar til læring og erfaringsdeling. (Skoleleder grunnskole)*

Tilsvarende hevder en annen deltaker at samlinger med meningsbrytning er sentralt, og at det ikke bare er formidling. Dette er i hens erfaring «formidling svært skadelidende av en digital flate», og hen hevder at det «eneste som kan motvirke dette, er om deltakerne kjenner hverandre veldig godt- med trykk på veldig». Ifølge en tredje deltaker blir også motivasjonen til å arbeide med studiet mellom samlingene styrket av å møtes fysisk for å diskutere og dele erfaringer:

*Det å møtes fysisk er avgjørende for at man skal kunne fokusere på det faglige. Man får diskutert fag og delt erfaringer i gruppe og plenum. I tillegg får man motivasjon til å gjøre mellomarbeid mellom samlingene. Digital deltakelse føles mindre forpliktende, og man kan bli sittende å multitasking og miste fokus. (Skoleleder videregående)*

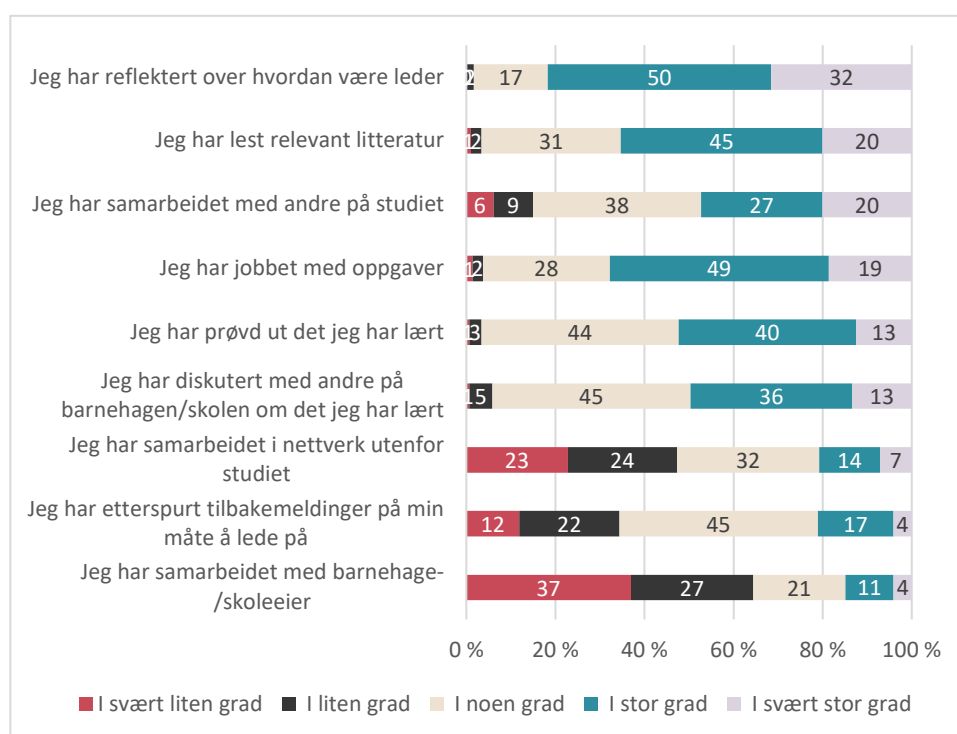
Som vi ser er denne deltakeren også opptatt av at fysiske samlinger stiller mindre krav til selvregulert læring ved at det føles mer forpliktende og lettere å holde

fokus enn ved digital deltakelse. Kun én deltaker uttrykker at hen «savnet digitale muligheter i studiet, med hybride samlinger».

## 4.2 Arbeid med studiet mellom samlingene

Ifølge Aas mfl. (2021) kan læringsmåter og innholdskomponenter med betydning for utbyttet oppsummeres i følgende tre hovedpunkter: (1) teoretisk kunnskap, (2) kollektiv kunnskapsbygging og (3) utprøving av ny praksis. Aas mfl. (2021) hevder på denne bakgrunn at læring foregår i *samspillet* mellom disse, og spesielt når teori knyttes til arbeidets innhold, det vil si praksis.

Det er et uttalt mål at den modulbaserte videreutdanningen for ledere skal legge til rette for samarbeidslæring mellom deltakerne, både i form av erfaringsutveksling, samarbeid og veiledning. At ledernes ervervede kunnskap skal *anvendes* vektlegges også, noe som blant annet innebærer at deltakerne mellom samlingene skal prøve ut det de lærer ved egen arbeidsplass. Med dette som utgangspunkt er det interessant å se nærmere på hvordan deltakerne oppgir at de faktisk har jobbet med studiene mellom samlingene. Figur 4.2 visere svarfordelingen på ni utsagn knyttet til dette:



Figur 4.2 Arbeid med studiet mellom samlingene. Prosent (N = 292–296).

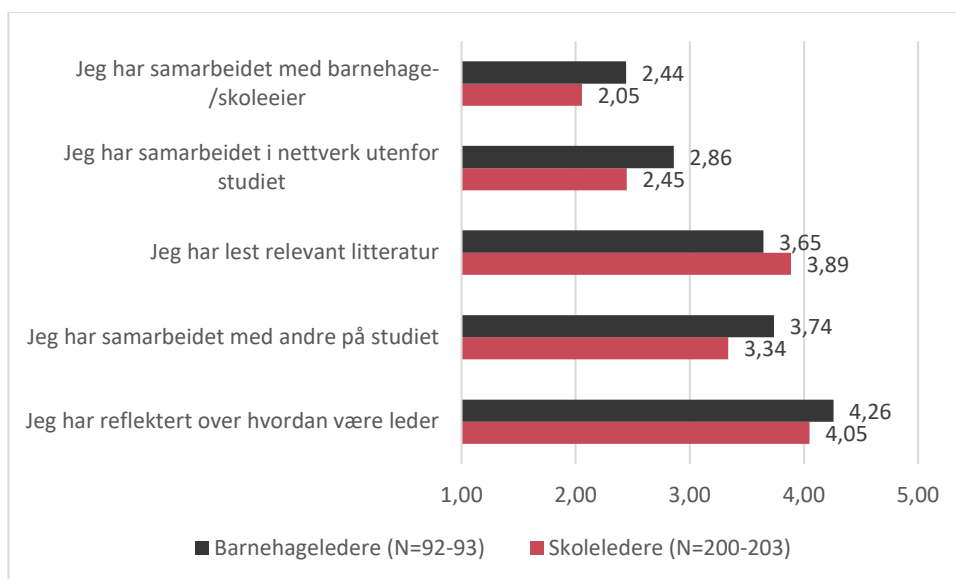
Det er flest deltakere som oppgir at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlinger til å reflektere over hvordan være leder (82 prosent). Dette følges av andelen som i stor eller svært stor grad har lest relevant litteratur (65

prosent). Vi ser videre at betydelige andeler har brukt tiden mellom samlingene til å jobbe med oppgaver og å prøve ut det de har lært. Bortimot halvparten av deltakerne oppgir også at de i stor eller svært stor grad har samhandlet med andre, enten i form av å samarbeide med andre på studiet og/eller å diskutere det de har lært med andre på arbeidsplassen.

Ifølge litteraturen på feltet kan det å prøve ut ny ledelsespraksis ved egen arbeidsplass stimulere til praksisendring ved at det gir nye erfaring og dermed nytt grunnlag for refleksjon, som kan øke forståelsen (Aas mfl. 2021). Som vi ser av figuren oppgir litt i overkant av halvparten av deltakerne (53 prosent) at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlingene til å prøve ut det de har lært. Det er svært få som gir uttrykk for at de i liten eller svært liten grad har gjort dette (3 prosent).

Hele 64 prosent oppgir at de i liten eller svært liten grad har samarbeidet med barnehage- eller skoleeier mellom samlingene, og bortimot halvparten uttrykker det samme når det gjelder samarbeid i nettverk utenfor studiet (47 prosent). Hovedinntrykket fra figur 4.2 er dermed at de fleste har brukt tiden mellom samlinger på aktiviteter som ikke fordrer samarbeid med andre, og at andelen som inngår i samarbeid synker etter hvert som distansen til de potensielle samarbeidspartnerne øker. Det vil si at flere har samarbeidet med medstudenter og kolleger, enn med eksterne nettverk eller med barnehage-/skoleeier. Dette er i tråd med funn i andre deltakerundersøkelser blant ledere (se for eksempel Gjerustad mfl. 2021, Gjerustad mfl. 2022, Bergene mfl. 2022).

Siden barnehager og skoler utgjør ulike kontekster, både når det gjelder rammevilkår, arbeidsorganisering og kollegiale relasjoner, er det også interessant at det er signifikante forskjeller mellom barnehage-/skoleledere på hvorvidt de har samarbeidet med andre mellom samlingene på den ene siden, eller drevet individuell kunnskapstilegnelse gjennom lesing, på den andre. Dette framgår av figur 4.4:



**Figur 4.3 Arbeid med studiet mellom samlingene, etter sektor. Gjennomsnitt (N=292-296).**

Som vi ser av figuren er den største forskjellen knyttet til hvorvidt deltakerne har samarbeidet med andre mellom samlinger, det være seg barnehage- eller skoleeier, andre på studiet eller i nettverk utenfor studiet. Hvis vi ser på svarfordelingen bak gjennomsnittsverdiene, finner vi at mens hele 70 prosent av skolelederne oppgir å i liten eller svært liten grad ha samarbeidet med skoleeier mellom samlingene, er tilsvarende andel blant barnehagelederne 53 prosent hva angår barnehageeier (andel ikke vist i figur). Det er også signifikante forskjeller mellom deltakere fra kommunale og private barnehager på dette spørsmålet. Mens 22 prosent av deltakerne fra private barnehager hevder at de i stor eller svært stor grad har samarbeidet med barnehageeier mellom samlingene, er tilsvarende andel 16 prosent i de kommunale barnehagene (ikke vist i figur). Vi finner ingen tilsvarende forskjeller mellom skoleledere fra ulike skoletyper. En av deltakerne fra grunnskolen forklarer manglende samarbeid for eget vedkommende med at «[s]koleansatte, utenom rektor, har svært få muligheter til å ha kontakt med skoleeier i denne kommunen». Vi finner imidlertid ikke signifikante forskjeller mellom ansatte i ulike stillinger på dette spørsmålet. En annen skoleleder fra videregående skriver mer generelt at «[s]koleeier er lite påkoblet det vi holder på med». Det er også, som nevnt, en noe større andel barnehageledere som oppgir at de i stor eller svært stor grad har samarbeidet med andre på studiet (58 prosent), sammenliknet med skoleledere (43 prosent).

På den andre siden gir en høyere andel skoleledere uttrykk for å i stor eller svært stor grad ha brukt tiden mellom samlingene på å lese relevant litteratur (72 prosent) enn barnehageledere (51 prosent). En barnehageleder har i fritekstfelt valgt å begrunne dette med at «[l]esing mellom samlingene har vært variabel pga.

arbeidsmengde i hverdagen». Samtidig har en skoleleder begrunnet manglende samarbeid med det samme arbeidspresset:

*Igjen er det antall timer i døgnet som er avgjørende. Når en er tilbake på jobb er det 100 % fokus på det som skjer i skolen og lite automatisk tid til refleksjon [...] [Det er] vanskelig å diskutere med andre på skolen da de óg er presset på tid. (Skoleleder videregående)*

Det ser ut til at spesielt deltakere på modulene *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid* og *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid* i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlingene på å reflektere over lederrollen og etterspurt tilbakemelding på deres måte å lede på, men på grunn av få deltakere bør dette resultatet tolkes med varsomhet (ikke vist i figur eller tabell). Det er ikke statistisk signifikante forskjeller i gjennomsnittskårer mellom modulene.

Blant deltakerne som har valgt å benytte seg av fritekstfeltet til å utdype dette spørsmålet, har en valgt å understreke at hen syntes det var vanskelig å vite hvordan man skulle arbeide mellom samlingene, kanskje spesielt knyttet til det å prøve ut i praksis:

*Det var vanskelig å vite hvordan man skulle jobbe. Endringseksperimentene vi skulle gjennomføre måtte vi finne på selv, så vi kunne for så vidt velge hva vi ville selv. Men, det svært utfordrende å legge inn nye ting i et allerede planlagt skoleår. (Skoleleder grunnskole)*

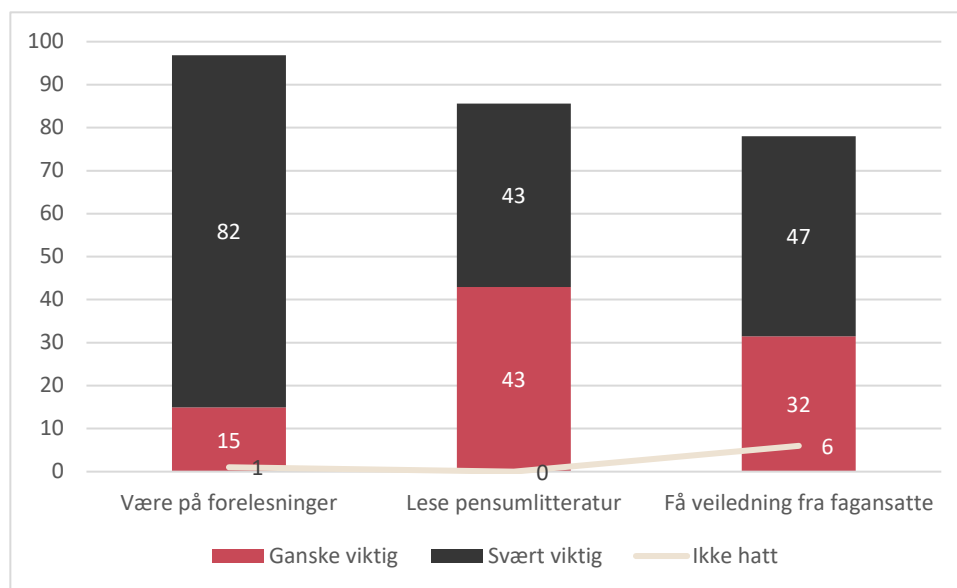
Gitt hvor vesentlig det å prøve ut ny ledelsespraksis ved egen arbeidsplass kan være for praksisendring, refleksjon og forståelse (Aas mfl. 2021), kan slike utfordringer være med på å påvirke opplevelsen av læringsutbyttet.

### **4.3 Hva er viktig for læringsutbyttet?**

Huber (2011) har på bakgrunn av studier av skolelederutdanninger utviklet en modell over læringsmåter. Ifølge denne skjer læring i skjæringspunktet mellom forelesninger, egenstudier, egenvurdering og tilbakemeldinger, kunnskapsbygging i grupper og nettverk, og den praktiske erfaringen (Aas og Halvorsen 2017). For å få kunnskap om hva som fører til læringsutbytte i de modulbaserte lederutdanningene, ble deltakerne bedt om å ta stilling til hvor viktige 13 ulike studie- og læringsaktiviteter har vært for dette. Vi har valgt å gruppere disse inn i forhold knyttet til a) undervisning og veiledning, b) studentarbeid, c) samhandling, d) egen motivasjon og innsats, og e) vurdering.

## Undervisning og veiledning

Hvis vi starter med deltakernes vurdering av læringsutbyttet av ulike undervisningsaktiviteter, viser figur 4.4 både andelen som oppgir at de ulike aktivitetene har vært ganske eller svært viktige for læringsutbyttet, og andelen som oppgir at de ikke har hatt gjeldende undervisningsaktivitet. Sistnevnte er *ikke* inkludert i prosentierungsgrunnlaget for *vurderingen* av utbytte, noe som gjør at N også varierer noe mellom de ulike aktivitetene.



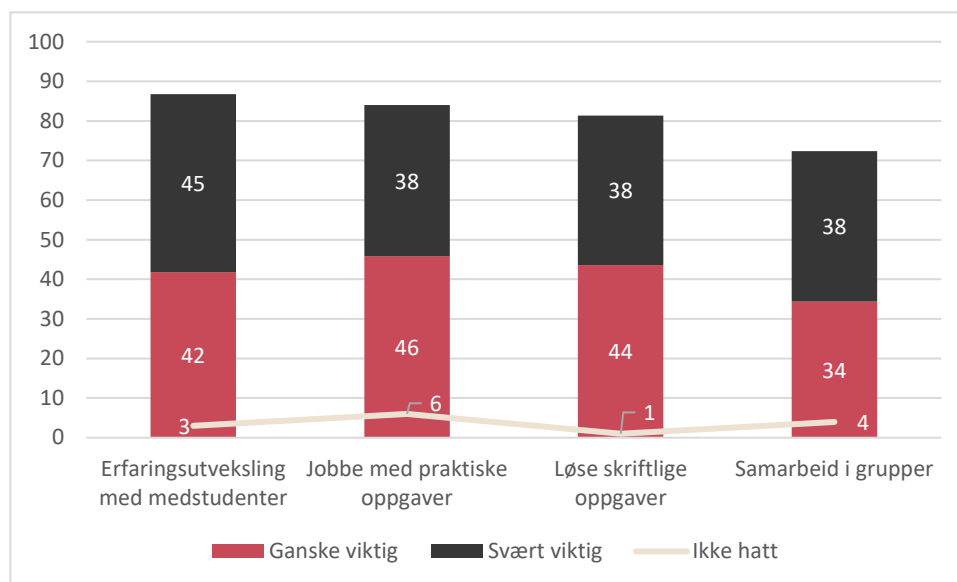
**Figur 4.4 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Undervisning og veiledning. Prosent (N=273–291).**

På tross av vektleggingen i litteraturen av at læring skjer i *skjæringspunktet* mellom generell teoretisk kunnskap og situasjonsbestemte praksisutøvelse som vi så i kapittel 1.3, framgår det av figur 4.4 at så å si alle deltakerne vurderer forelesninger som ganske eller svært viktige for eget læringsutbytte (97 prosent). Hele 82 prosent oppgir at det å være på forelesninger har vært svært viktig. Totalt gir også 86 prosent uttrykk for at det å lese pensumlitteratur har vært ganske eller svært viktig. Når det gjelder veiledning fra fagansatte ser vi at seks prosent ikke har fått dette, men at 78 prosent av de som har hatt det, oppgir at slik veiledning har vært ganske eller svært viktig for deres læringsutbytte. Andelen som opplevde slik veiledning som svært viktig (47 prosent) er faktisk høyere enn andelen som gjør samme vurdering av det å lese pensumlitteratur (43 prosent).

## Studentarbeid

Dersom vi beveger oss over på aspekter ved utdanningene som forutsetter egenaktivitet, viser figur 4.5 andelen som har oppgitt at disse har vært ganske eller

svært viktige for læringsutbyttet, samt andelen som har krysset av at de ikke har hatt dem. Som over, er ikke sistnevnte inkludert i prosentueringsgrunnlaget for vurdering av hvor viktige aktivitetene har vært for læringsutbyttet:



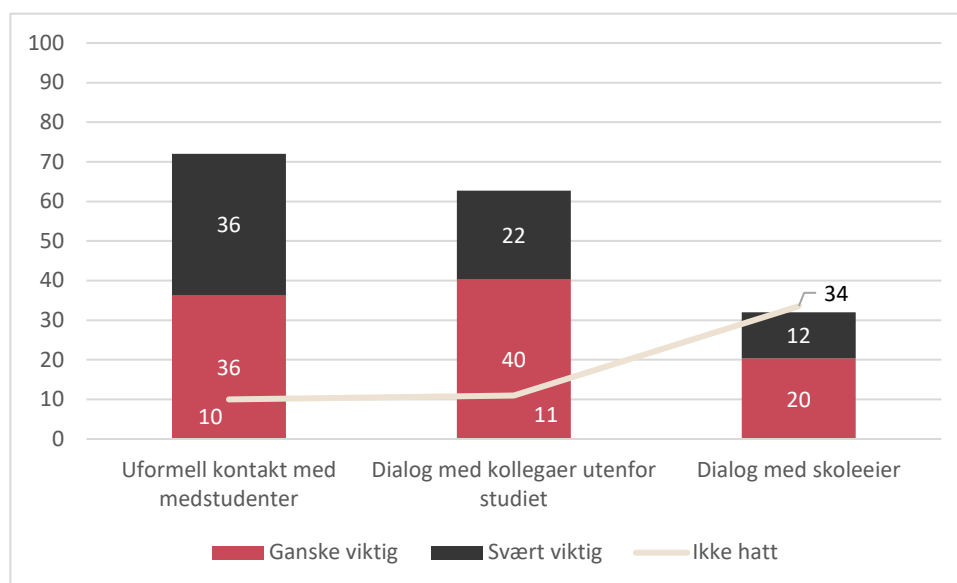
**Figur 4.5 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Studentarbeid. Prosent (N=275–289).**

Vi ser at de ulike formene for studentarbeid blir vurdert nokså likt. Det er høyest andel som gir uttrykk for at erfaringsutveksling med medstudenter har vært ganske eller svært viktig (87 prosent) for eget læringsutbytte, fulgt av det å jobbe med praktiske oppgaver (84 prosent) og å løse skriftlige oppgaver (81 prosent). Det er imidlertid seks prosent som oppgir at de ikke har hatt praktiske oppgaver i forbindelse med studiene. Det er videre en noe lavere andel av deltakere som har samarbeidet i grupper som sitter igjen med opplevelse av at dette var ganske eller svært viktig (72 prosent) for læringsutbyttet, sammenliknet med de øvrige formene for studentarbeid.

## Samhandling

Ifølge Aas mfl. (2021), som har utarbeidet en kunnskapsoppsummering om skolelederes læring, er forhold knyttet til samhandling positive for læring. Som vi så over gir ikke deltakerne i vår undersøkelse full tilslutning til dette, i hvert fall ikke når det gjelder samarbeid i grupper. En noe høyere andel anser erfaringsutveksling med medstudenter som viktig for læringsutbyttet. Vi har også sett at flere deltakere i et åpent kommentarfelt vektlegger hvor viktig dette er sammen med det å diskutere seg imellom for både faglig utbytte og motivasjon. Figur 4.6 viser deltakernes vurdering av hvor viktig uformell kontakt med medstudenter og dialog med både kolleger utenfor studiet og skoleeier har vært for deres læringsutbytte.

Også her har vi holdt deltakerne som ikke har hatt aktivitetene utenfor i prosentueringsgrunnlaget for vurderingen av utbyttet:



**Figur 4.6 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Samhandling. Prosent (N=206–261).**

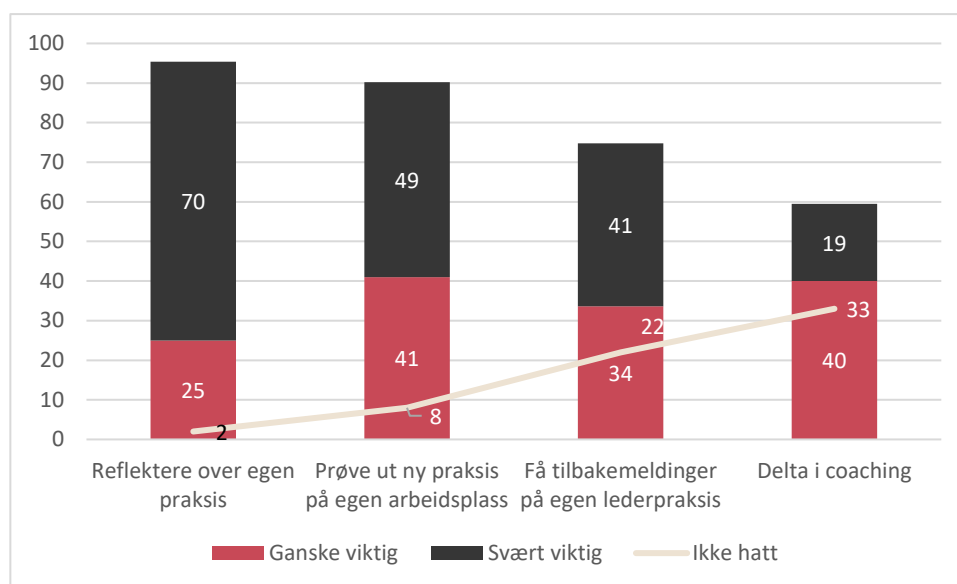
Vi ser at det er størst andel som oppgir at uformell kontakt med medstudenter har vært ganske eller svært viktig for læringsutbyttet (72 prosent). Bortimot to tredjedeler (62 prosent) oppgir også det samme når det gjelder dialog med kolleger utenfor studiet. På den andre siden hevder rundt én av ti at de ikke har vært involvert i disse to formene for samhandling i forbindelse med den modulbaserte lederutdanningen. Det er enda høyere andel som oppgir at de ikke har hatt dialog med skoleeier (34 prosent), og det er en relativt sett lav andel av de som faktisk har hatt det, som vurderer en slik dialog som ganske eller svært viktig for læringsutbyttet (32 prosent). Her er det viktig å bemerke at deltakerne fra barnehagesektoren ved en feiltakelse også fikk formuleringen «Dialog med skoleeier». Andelen som oppgir «Ikke hatt» (39 prosent) er imidlertid ikke veldig mye høyere enn blant deltakere fra skolen (31 prosent). På det grunnlag er det rimelig å anta at flere har svart som om det stod «Dialog med barnehageeier». Dette kommer i tillegg til at andelen deltakere fra barnehagesektoren som oppgir at slik dialog har vært ganske eller svært nyttig for læringsutbyttet, faktisk også er høyere enn blant deltakerne fra skolen. Mens 31 prosent av deltakerne fra skolen som faktisk har hatt slik dialog anser den for ganske eller svært viktig for eget læringsutbytte, er tilsvarende andel blant deltakere fra barnehage 34 prosent (ikke vist i figur). Forskjellen i svarfordelingen er statistisk signifikant. Det er imidlertid ikke statistisk signifikante forskjeller mellom skoleledere ved ulike skoletyper, eller mellom barnehageledere i kommunale og private barnehager.



Det virker videre som at uformell kontakt med medstudenter har vært viktigere for læringsutbyttet til assisterende ledere og øvrige deltakere enn for rektorer og styrere. Mens over fire av ti assisterende ledere (41 prosent) og øvrige deltakere (44 prosent) har krysset av for at dette har vært svært viktig, er tilsvarende andel for øverste leder 24 prosent (ikke vist i figur).

## Praksis og tilbakemelding

Til slutt vil vi presentere deltakernes vurdering av læringsutbytte av ulike aktiviteter knyttet til praksis og tilbakemelding på denne. Igjen har vi valgt å inkludere andelen som har oppgitt at de ulike aktivitetene har vært ganske eller svært viktige, samt andelen som har oppgitt at de ikke har hatt dem, i figur 4.7. Sistnevnte er imidlertid heller ikke her inkludert i prosentueringsgrunnlaget for vurderingen av bidrag til læringsutbyttet.



**Figur 4.7 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksis og tilbakemelding. Prosent (N=195–284).**

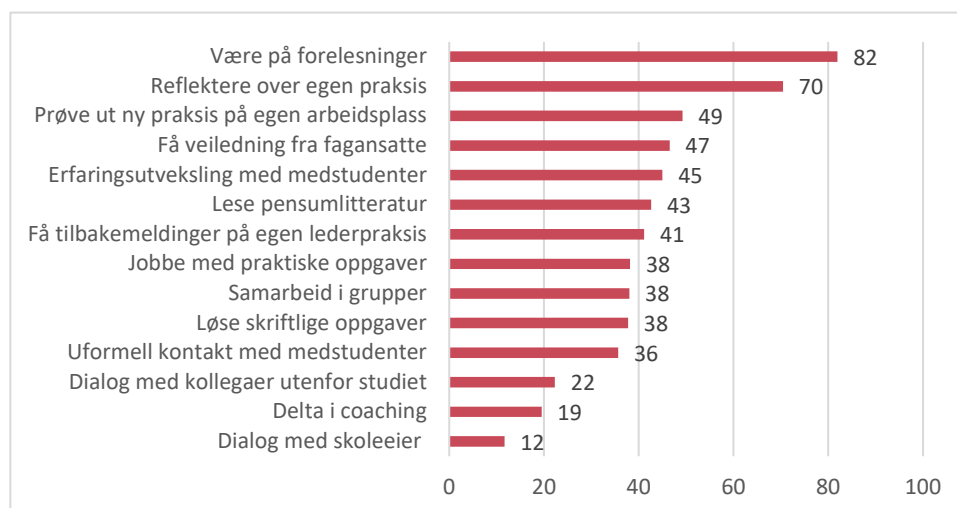
Det første som er verdt å merke seg fra figur 4.7 er at én av tre deltakere ikke har hatt coaching, og at 22 prosent oppgir at de ikke har fått tilbakemeldinger på egen lederpraksis. Det er flest som gir uttrykk for at de har reflektert over egen praksis, og at dette har vært svært viktig (70 prosent) for deres læringsutbytte. Bortimot halvparten (49 prosent) oppgir det samme når det gjelder det å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass.

Kanskje ikke overraskende er det en noe høyere andel rektorer og styrere som oppgir at tilbakemeldinger på egen lederpraksis har vært svært viktig (28 prosent), sammenliknet både med assisterende ledere (24 prosent) og øvrige deltakere (18 prosent) (ikke vist i figur). Blant assisterende ledere oppgir 16 prosent at

dette har vært lite viktig eller ikke viktig i det hele tatt. Tilsvarende andel blant øvrige deltakere er seks prosent, mens den for styrere og rektorer er fire prosent. Det er her også signifikante forskjeller mellom deltakere på de ulike modulene, og det er høyest andel blant deltakere på *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid* som oppgir at det å få tilbakemelding på egen lederpraksis har vært svært viktig for læringsutbyttet (54 prosent) (ikke vist i figur). Dette følges av *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid* (44 prosent) og *Skolemiljø og ledelse* (31 prosent). Det er færrest som oppgir at slik tilbakemelding har vært svært viktig blant deltakerne på *Juss for ledere* (25 prosent), fulgt av *Digitalisering og ledelse* (26 prosent). Det samme mønsteret tegner seg for det å prøve ut ny praksis på arbeidsplassen. Mens henholdsvis 71 prosent og 66 prosent oppgir at dette har vært svært viktig for læringsutbyttet blant deltakerne på *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid* og *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid*, er andelene noe lavere for *Skolemiljø og ledelse* (58 prosent), *Digitalisering og ledelse* (35 prosent) og *Juss for ledere* (32 prosent).

#### 4.4 De viktigste forholdene for læringsutbyttet

Vi har til nå gått i dybden på hvordan deltakerne i den modulbaserte lederutdanningen vurderer bidraget til læringsutbyttet ut fra ulike aspekter ved videreutdanningen, Vi har synliggjort andelen deltakere som oppgir at de ikke har hatt de ulike studie- eller læringsaktivitetene i figurene. Som oppsummering viser figur 4.8 kun andelene som har oppgitt at hver enkelt aktivitet har vært svært viktig for læringsutbyttet blant deltakere som *faktisk har hatt* aktiviteten (det vil si at vi igjen har ekskludert de som oppgir «Ikke hatt» fra prosentueringsgrunnlaget):



**Figur 4.8 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Andel «Svært viktig», uten «ikke hatt». N=195–291.**

Vi ser at den aktiviteten flest deltakere oppgir at har vært svært viktig for eget læringsutbytte er det å være på forelesninger (82 prosent), fulgt av det å reflektere over egen praksis (70 prosent). Sistnevnte er i tråd med Hubers modell (2011) som trekker fram egenvurdering, men også tilbakemelding, som utgangspunkt for læringsprosessen. Bortimot halvparten (47 prosent) gir uttrykk for at det å få veiledning fra fagansatte har vært svært viktig for læringsutbyttet, mens rundt fire av ti (41 prosent) at det å få tilbakemelding på egen lederpraksis har vært det. Dette kan regnes som «tradisjonelle» undervisningsaktiviteter, men de kan likevel inneholde nye tilnærminger slik som scaffolding/stillasbygging, og dermed også autentisk læring, dersom forelesninger, veiledning og tilbakemeldinger innebærer å bygge et teoretisk stillas som støtter deltakerne i deres refleksjon over egen «autentiske» praksiserfaring. Bildet er mer todelt når det gjelder mer «utradisjonelle» tilnærminger til samarbeidslæring. Vi ser at i underkant av halvparten (45 prosent) oppgir at erfaringsutveksling med medstudenter har vært svært viktig. Når det gjelder aktiv og «autentisk» læring mer direkte, det vil si læring som er knyttet opp mot relevante, reelle og praksisnære situasjoner, ser vi at halvparten (49 prosent) opplever at det å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass har vært svært viktig for læringsutbyttet. Ifølge Webster-Wright (2009) og Timperley (2011) kan slik autentisk læring være avgjørende for senere praksisendring, fordi det utfordrer deltakerne til å kritisk reflektere over etablerte antakelser og til å diskutere praksis i profesjons- eller praksisfellesskapet.

## 4.5 Oppsummering

- Det aller meste av undervisningen har i studieåret 2023 foregått ved fysiske samlinger. Enkelte deltakere har imidlertid deltatt på (noen få) digitale eller hybride samlinger.
- Det er tydelige forskjeller i deltakernes vurderinger av utbyttet av fysiske, hybride og digitale samlinger. Mens over seks av ti deltakere vurderer utbyttet av fysiske samlinger som svært godt, er det færre enn én av fem som gjør samme vurdering av både hybride og digitale samlinger.
- Det er flest deltakere som oppgir at de har brukt tiden mellom samlinger til å reflektere over hvordan være leder, fulgt av å ha lest relevant litteratur.
- Betydelige andeler har også brukt tiden mellom samlingene til å jobbe med oppgaver og å prøve ut det de har lært.
- Litt i overkant av halvparten av deltakerne har brukt tiden mellom samlingene til å prøve ut det de har lært. Det er svært få som gir uttrykk for at de i liten eller svært liten grad har gjort dette.
- Bortimot halvparten av deltakerne oppgir også at de har samhandlet med andre. Dette kan være samarbeid med andre på studiet og/eller diskusjon om det de har lært med andre på arbeidsplassen. Bortimot to av tre oppgir imidlertid at de i liten eller svært liten grad har samarbeidet med barnehage- eller skoleeier mellom samlingene.
- Mer enn åtte av ti gir uttrykk for at det å være på forelesninger har vært svært viktig for læringsutbyttet, og syv av ti oppgir det samme når det gjelder å reflektere over egen praksis. Halvparten opplever det å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass som svært viktig.
- Bortimot halvparten anser det å få tilbakemelding, enten i form av veiledning fra fagansatte eller fra kolleger på egen lederpraksis, som svært viktig for læringsutbyttet.
- Det er færrest som anser coaching, dialog med aktører utenfor studiet og ulike former for samarbeidslæring som svært viktige aktiviteter for læringsutbyttet.

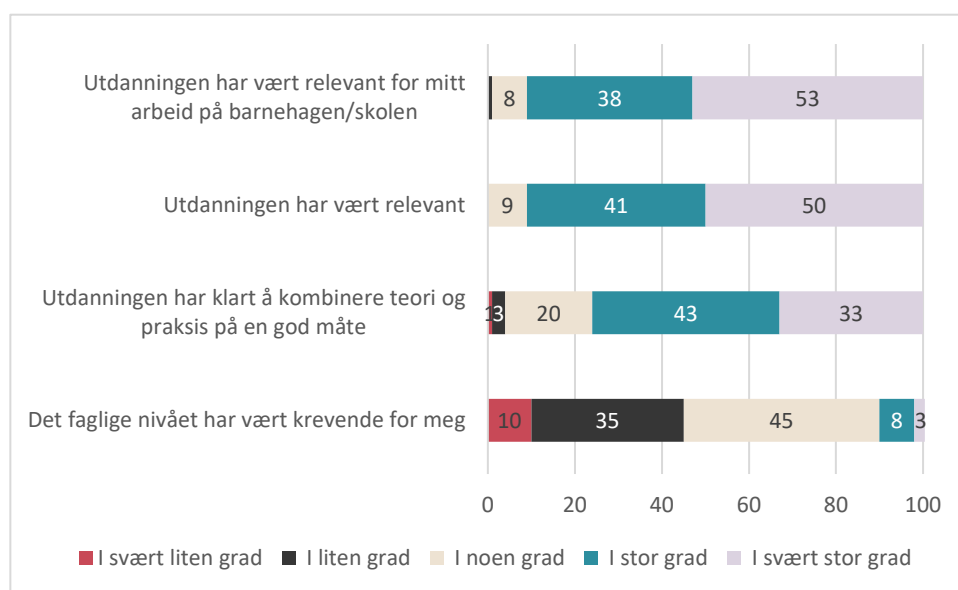
## 5 Utbytte av modulbasert lederutdanning

I dette kapitlet presenterer vi hvilket læringsutbytte deltakerne opplever at de sitter igjen med etter utdanningen. Konkret vil det si at vi skal undersøke deltakernes opplevelse av studienes relevans, læringsutbytte og overordnet kvalitet. Mot slutten av kapitlet skal vi analysere hvilke faktorer som har betydning for læringsutbyttet.

Som i de andre kapitlene skal vi gjøre analyser av spørsmål med faste svarkategorier og presentere deltakernes svar på åpne spørsmål.

### 5.1 Faglig nivå og relevans

Hvor relevante deltakerne opplevde studiene ble undersøkt ved hjelp av fire utsagn om faglig nivå, relevans og teori og praksis. Utsagnene og svarfordelingen vises i figur 5.1, sortert etter andelen som har svart «I svært stor grad».



Figur 5.1 I hvilken grad stemmer disse utsagnene? Prosent (N = 300).

En svært høy andel av lederne opplever at de to øverste utsagnene stemmer. Utsagnene handler om utdanningens relevans generelt og for eget arbeid. Hele 91 prosent krysser av for at utsagnene stemmer i stor eller svært stor grad. Det neste utsagnet handler om hvorvidt utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte, noe 76 prosent i stor eller svært stor grad opplever. Videre ser vi at utsagnet «Det faglige nivået har vært krevende for meg» får lavere tilslutning. Kun 11 prosent svarer at i stor eller svært stor grad, mens hele 45 prosent svarer i svært liten eller liten grad.

I spørreskjemaet var det et åpent spørsmål der lederne selv kunne skrive om hvordan studiet hadde relatert seg til arbeidet deres. I alt 37 personer valgte å skrive om deres erfaringer. Svarene tar ofte opp konkrete elementer i modulen de har studert som de opplever har vært nyttig, som personvern, læreplanarbeid, lærefremmende teknologi og bruk av rettskilder. Flere tar opp bruk av teori i studiene, og det de skriver peker på ulike oppfatninger om temaet:

*Godt teoretisk faglig påfyll. Refleksjon over hvordan vi kan anvende teorien inn skolehverdagen. Det har gitt motivasjon og inspirasjon. (Skoleleder videregående)*

*Relevant, men for mye generell ledelsesteori. (Skoleleder grunnskole)*

*Mye av teorien og forskningen opplevdes som lite relevant fordi den var gammel. (Skoleleder grunnskole)*

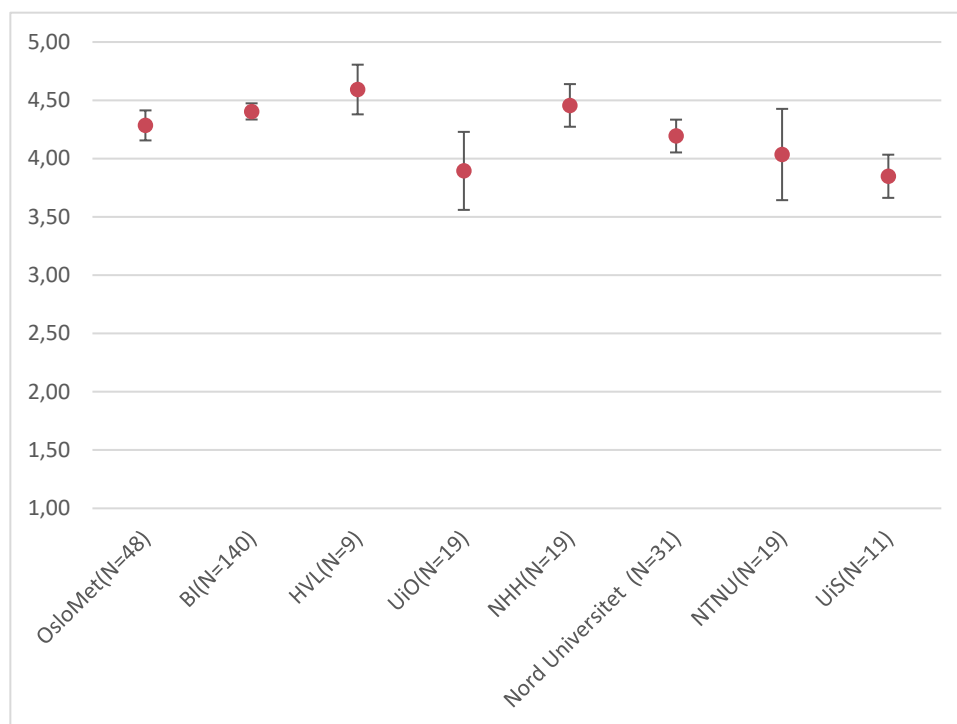
De to utsagnene som er kritiske til hvordan teori har vært brukt i studiet peker på at den har vært for generell og for gammel. Det er rimelig å tenke at både den enkelte deltakers tidligere kunnskap og arbeidserfaring vil påvirke hva som oppleves som relevant teori og ikke, i tillegg til hvordan det enkelte studiet presenterer og anvender teori. Det vil si at både individuelle forhold og forhold ved studiet kan ha betydning for hvor relevant og nyttig teorien oppleves. Variasjon i hvor relevante lederne opplever studiet skal analyseres senere i kapitlet.

Til sist er det en del som skriver om betydningen av undervisningsmetodene, som gruppearbeid, erfaringsdeling og praktiske oppgaver. De som skriver om dette, uttrykker at disse framgangsmåtene har vært gode og viktige for deres utvikling.

De fire utsagnene som vises i figur 5.1 var også med forrige gang deltakerundersøkelsen for modulbaserte videreutdanningen ble gjennomført, i 2022 (Bergene mfl. 2022). Når vi sammenlikner svarene fra de to undersøkelsene, ser vi at det kun er mindre endringer i hvordan deltakerne har svart. De er noe mer positive til utdanningenes relevans i 2023 enn i 2022. Endringene er imidlertid små, og de er ikke statistisk signifikante.

## Variasjon etter studiested, modul og arbeidssted

De tre øverste utsagnene vist i figur 5.1 måler på ulike måter relevans. Vi tester om de kan sies å måle de samme fenomenet ved hjelp av Cronbachs Alpha, som er et mål på reliabilitet og intern konsistens. Målet varierer mellom 0,0 og 1,0. En høyere verdi tilsier mer intern konsistens mellom spørsmålene. Verdier på 0,7-0,8 regnes vanligvis som akseptable for å kunne betrakte spørsmålene som mål på det samme underliggende fenomenet (Field mfl. 2012, s 799). I dette tilfellet får vi en verdi på 0,85. Vi har derfor slått dem sammen til et samlemål som vi kaller «Relevans». Det fjerde utsagnet i figur 5.1 passer ikke inn i dette målet, og presenteres for seg selv. Begge variablene har en minimumsverdi på 1,0 og en maksimumsverdi på 5,0. En høyere verdi betyr at lederne i større grad opplever at utsagnet stemmer, altså høyere relevans for den første analysen, og en mer faglig krevende utdanning for den andre.

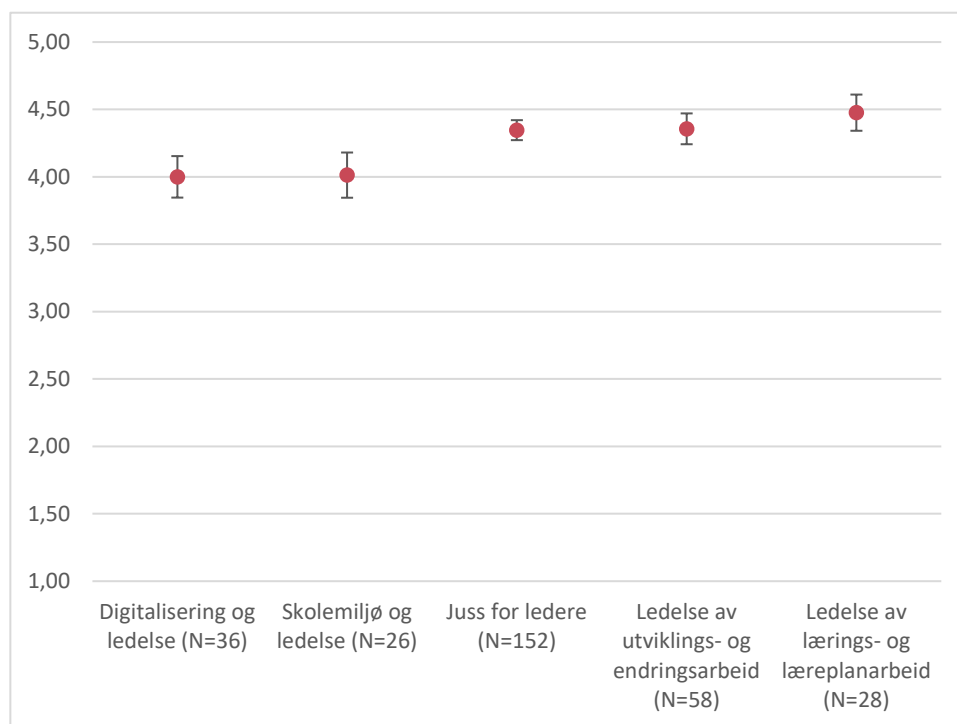


**Figur 5.2** Gjennomsnittlig relevansskår etter studiested.

Figur 5.2 viser opplevd relevans etter studiested.<sup>5</sup> Studiesteder med færre enn fem som har svart på spørsmålet, er utelatt. Gjennomgående vurderes relevansen som

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

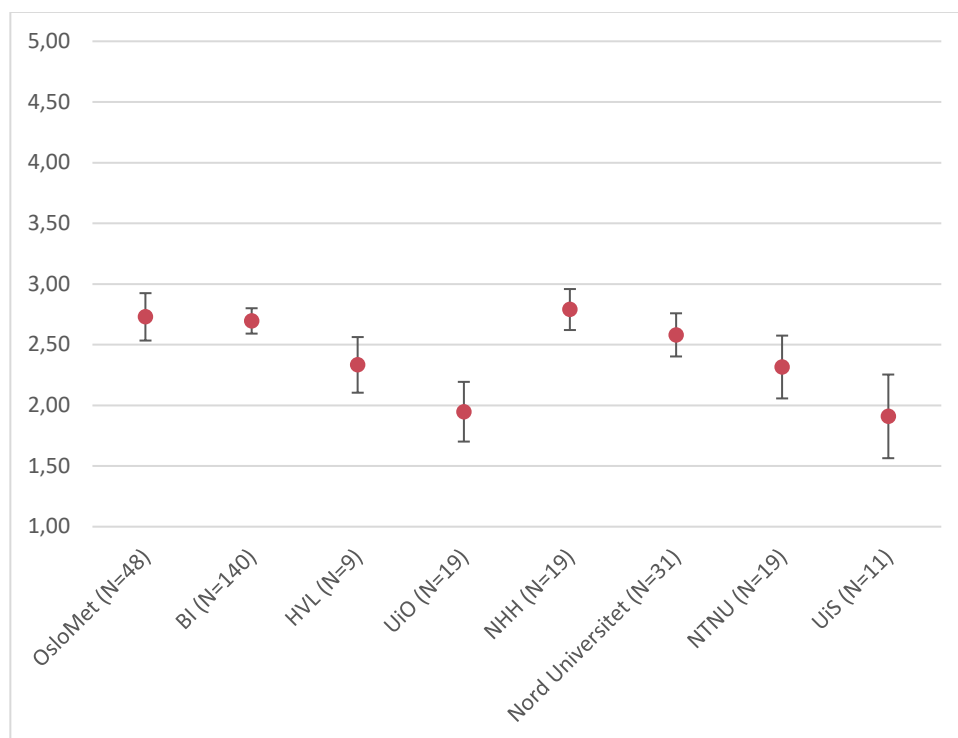
høy på alle studiestedene, men det er likevel noe variasjon. De som har studert ved HVL, NHH og BI oppgir høyest relevans. Få av forskjellene er imidlertid signifikante, indikert ved at strekene ikke overlapper. Videre er det slik at resultatene for noen av studiestedene er basert på relativt få svar, noe som betyr at hver enkelt person som har svart har større påvirkning på gjennomsnittet.



**Figur 5.3 Gjennomsnittlige relevansskår etter modul.**

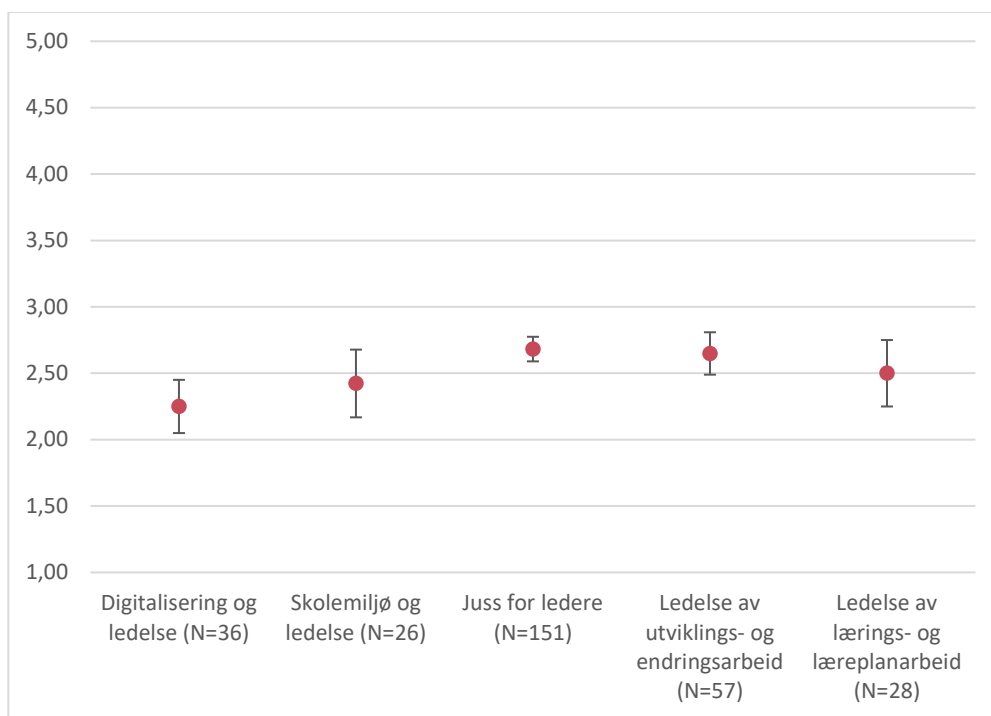
Vi har også undersøkt om det er forskjeller i hvordan deltakerne vurderer relevans på tvers av modulene, vist i figur 5.3. Også her ser vi at relevansen oppleves som høy på alle modulene. Det er noe variasjon, der *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid* ligger høyest. Det er i liten grad signifikante forskjeller, med unntak av *Digitalisering og ledelse* og *Skolemiljø og ledelse*, som ligger lavere enn de tre andre modulene.





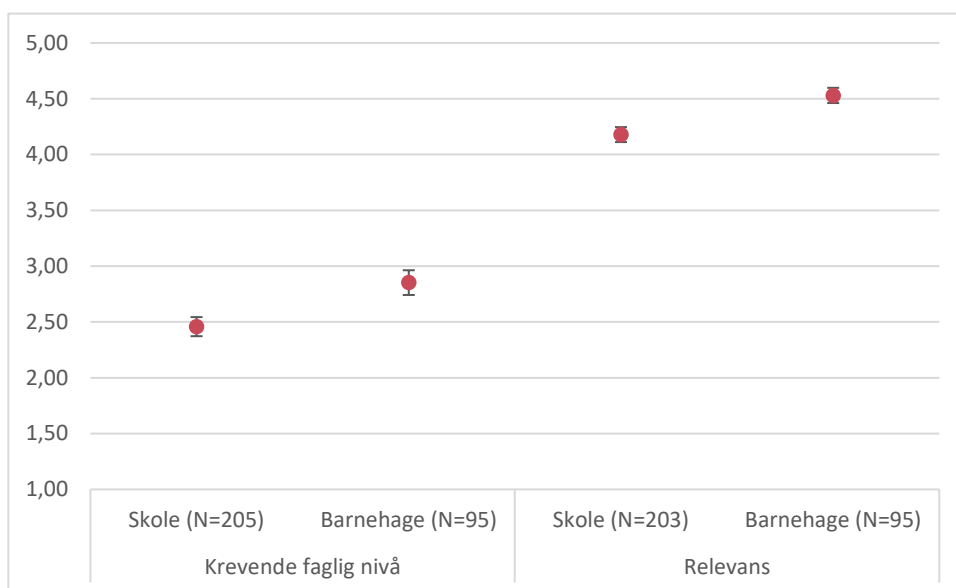
**Figur 5.4 Gjennomsnittlig skåre på utsagnet *Det faglige nivået har vært krevende for meg, etter studiested.***

Figur 5.4 viser hvordan opplevelsen av det faglige nivået varierer mellom studiestedene. Skårene ligger stort sett mellom 2 og 3, noe som indikerer at de fleste har krysset av for at det faglige nivået har vært krevende i liten og i noen grad. Det er noe variasjon mellom studiestedene, der særlig UiO og UiS har lave skårer, det vil si at studentene i liten grad opplever studiet som faglig krevende. Disse to studiestedene skiller seg signifikant fra flere av de andre, som OsloMet, BI, NHH og Nord universitet. Det er ikke åpenbart at en lav eller høy verdi på dette spørsmålet kan karakteriseres som positivt eller negativt. En utdanning som skal gi ny kunnskap vil nødvendigvis oppleves som faglig krevende.



**Figur 5.5** Gjennomsnittlig skåre på utsagnet *Det faglige nivået har vært krevende for meg, etter modul.*

Det er relativt lite variasjon i opplevelsen av det faglige nivået etter modul, med gjennomsnitt rundt 2,5. Det er likevel enkelte signifikante forskjeller, der *Digitalisering og ledelse* ligger lavere enn *Juss for ledere* og *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid*. Analysen tyder på små men likevel betydelige forskjeller mellom modulene i opplevelsen av det faglige nivået.



**Figur 5.6** Gjennomsnittlige skårer på utsagn om faglig nivå og relevans etter arbeidssted.

Når det gjelder forskjeller etter om lederne jobber i skole eller barnehager ser vi at det er forskjeller, og at de er signifikante. Barnehageansatte skårer høyere både på at det faglige nivået oppleves som krevende, og på at studiene oppleves som relevante.

## 5.2 Læringsutbytte

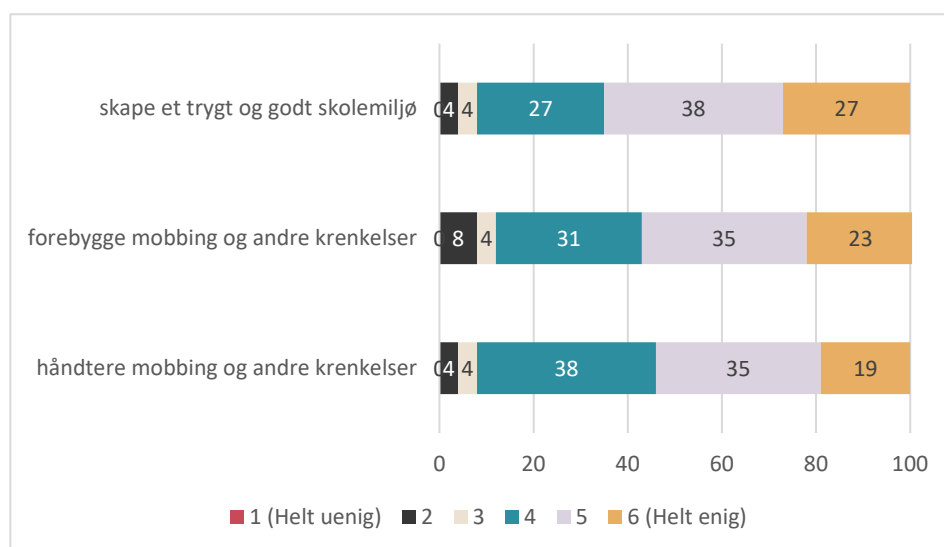
Deltakernes læringsutbytte ble undersøkt på to måter. Den ene var ved å stille spørsmål om spesifikt læringsutbytte for hver enkelt modul. Disse spørsmålene er tett knyttet til det Utdanningsdirektoratet oppgir som formålet med de ulike lederutdanningene. I kapittel 1.1 beskrives modulene nærmere.

Den andre måten var ved at deltakerne tok stilling til ni utsagn om hvilket utbytte de sitter igjen med etter utdanningen. Utsagnene er ment som generelle mål på læringsutbytte, og de brukes i så å si samme form i deltakerundersøkelsene for styrerutdanningen og rektorutdanningen.

Vi begynner med å presentere spesifikt læringsutbytte for hver modul og presenterer deretter mer generelt læringsutbytte.

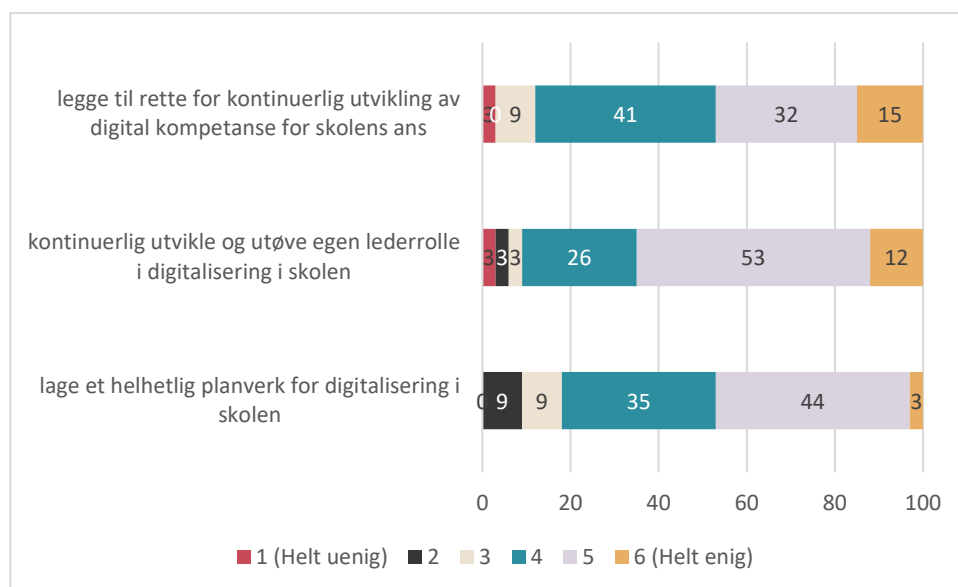
### Spesifikt læringsutbytte for modulene

Spørsmålene lederne fikk, varierte etter hvilken modul de gikk på. Hensikten er å fange opp det unike læringsutbyttet for hver modul. For enkelte av modulene er analysene basert på relativt få deltakere. Det vil si at hver enkelt deltaker får stor betydning for svarfordelingen, noe som taler for å være forsiktig når konklusjoner trekkes.



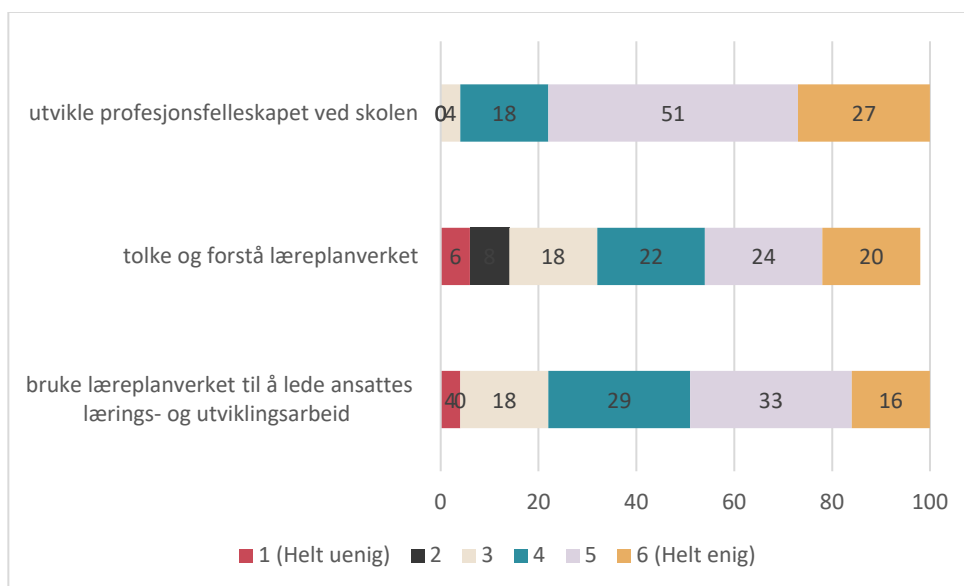
**Figur 5.7 Skolemiljø og ledelse: Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å ...** Prosent (N = 26).

Figur 5.7 viser svarene fra deltakerne på modulen *Skolemiljø og ledelse*. Utsagnene får generelt høy tilslutning, og godt over halvparten oppgir å være enig (verdi «5» og «6 Helt enig»). Utsagnet som får høyest tilslutning handler om at lederutdanningen har gitt dem kompetanse til å skape et trygt og godt skolemiljø.



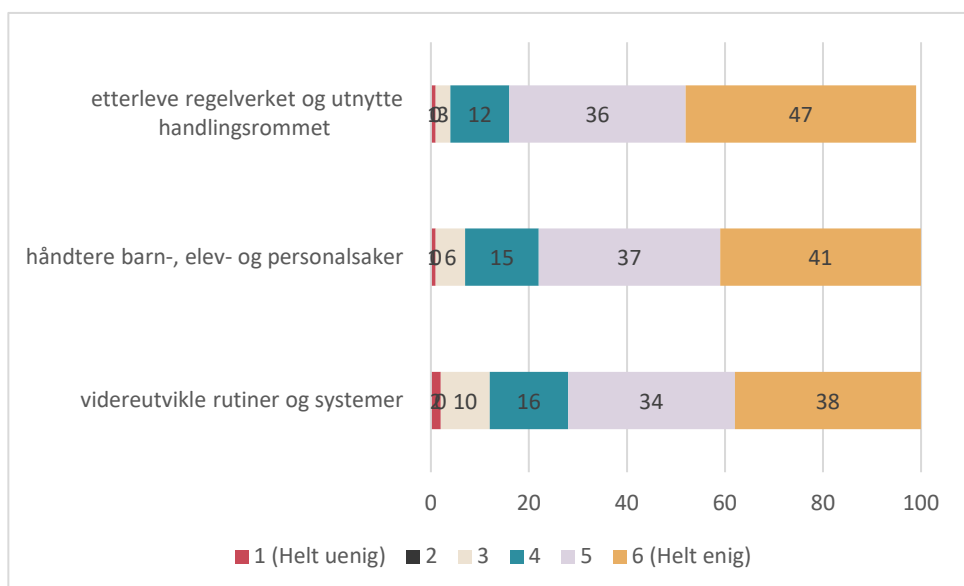
**Figur 5.8 Digitalisering og ledelse: Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å ... Prosent (N = 34).**

Figur 5.8 viser svarene fra deltakerne på modulen *Digitalisering og ledelse*. Andelen som krysser av for «5» eller «6 Helt enig» ligger mellom 47 og 65 prosent. Utsagnet som får høyest tilslutning når vi tar med de to øverste kategoriene, handler om at utdanningen har gitt lederne kompetanse til å kontinuerlig utvikle og utøve egen lederrolle i digitalisering i skolen.



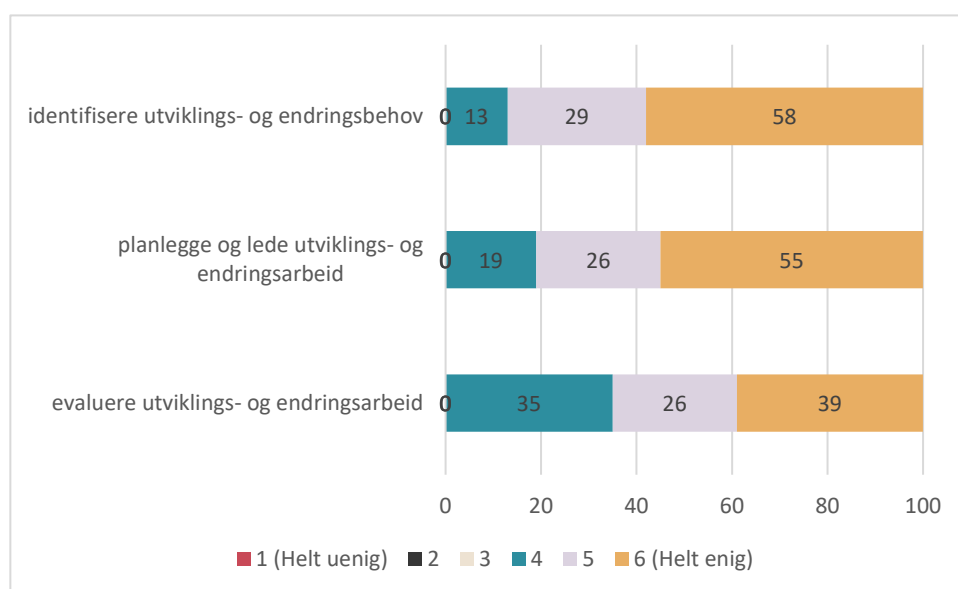
**Figur 5.9 Ledelse av lærings- og læreplanarbeid: Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å ... Prosent (N = 49).**

Figur 5.9 viser de tre utsagnene deltakerne på *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid* skulle ta stilling til. Utsagnet som får klart høyest tilslutning, handler om at utdanningen har gitt lederne kompetanse til å utvikle profesjonsfellesskapet ved skolen. Hele 78 prosent krysser av for «5» eller «6 Helt enig» ved dette utsagnet. Henholdsvis 44 og 49 prosent har svart på tilsvarende vis for at de har fått kompetanse til å tolke og forstå læreplanverket og å bruke læreplanverket til å lede ansattes lærings- og utviklingsarbeid.



**Figur 5.10 Juss for ledere: Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å ... Prosent (N = 143).**

Når det gjelder lederne som har tatt *Juss for ledere*, ser vi at alle tre utsagnene får høy tilslutning. Mellom 72 og 83 prosent krysser av for «5» eller «6 Helt enig» ved de tre utsagnene. Det vil si at svært mange er enig i at utdanningen har gitt dem kompetanse til å etterleve regelverket og utnytte handlingsrommet, håndtere barn-, elev- og personalsaker og å videreutvikle rutiner og systemer. Enighetene i påstandene er generelt noe høyere enn for de foregående modulene.



**Figur 5.11 Ledelse av utviklings- og endringsarbeid: Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å ... Prosent (N = 31).**

Til slutt viser figur 5.11 svarene til deltakerne på *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid*. Andelen som uttrykker enighet med utsagnene er særlig høy på to av utsagnene på denne modulen, også sammenliknet med de andre modulene. Over 80 prosent svarer enten «5» eller «6 (Helt enig)» på at videreutdanningen har gitt dem kompetanse til å identifisere utviklings- og endringsbehov, og til å planlegge og lede utviklings- og endringsarbeid. En noe lavere andel svarer på samme måte for påstanden *Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å evaluere utviklings- og endringsarbeid*.

Spørsmålene presentert i figur 5.6 til 5.10 var også med i fjorårets undersøkelse av modulbasert videreutdanning, og vi ønsker å undersøke om det har vært vesentlig endring fra den gang. For å gjøre det begynner vi med å utforske samlemål av de tre utsagnene som omhandler samme modul. Vi vil kalle dette målet for kjernekompetanse. Videre tester vi om de tre utsagnene innen hver modul kan sies å måle det samme fenomenet. Det gjøres ved hjelp av Cronbachs Alpha, som er et mål på reliabilitet og intern konsistens. Analysene viser følgende verdier for de to årene (2022/2023) vi skal sammenlikne:

- Skolemiljø og ledelse: 0,94/0,90,
- Digitalisering og ledelse: 0,77/0,87
- Juss for ledere: 0,91/0,93
- Ledelse av lærings og læreplanarbeid: 0,88/0,68
- Ledelse av utviklings- og endringsarbeid: 0,89/0,92

Analysene viser altså at verdiene er tilfredsstillende med unntak av målet på *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid* i 2023. Målet ligger imidlertid tett opptil grensen for hva som er akseptabelt, og vi velger å ta det med i videre analyser av forskjeller mellom 2022 og 2023. Verdiene på målene på kjernekompetanse kan variere mellom 1,0 og 6,0, der et høyere gjennomsnitt vil uttrykke høyere enighet i utsagnene og dermed høyere opplevd læringsutbytte.

Verdiene for målene for kjernekompetanse for 2022 og 2023 vises i figur 5.12. Figuren er laget med tanke på å sammenlikne de samme målene over tid. Å sammenlikne modulene på tvers vil være mer komplisert og usikkert, i og med at spørsmålene varierer mellom modulene.

Analysene viser altså at verdiene er tilfredsstillende med unntak av målet på *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid* i 2023. Målet ligger imidlertid tett opptil nedre grense, og vi velger å ta det med i videre analyser av forskjeller mellom 2022 og 2023.

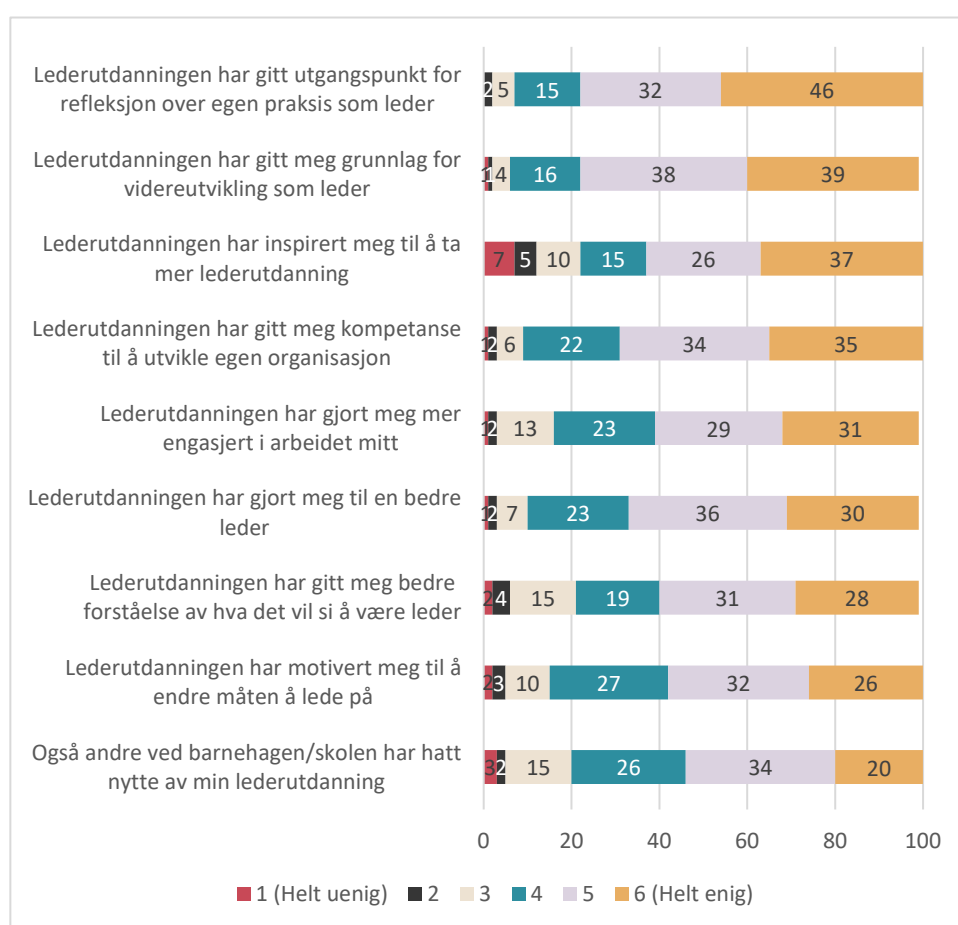


**Figur 5.12 Endring i mål på kjernekompetanse fra 2022 til 2023.**

Figuren viser det er svært liten forskjell mellom kjernekompetanseskårene i 2022 og 2023. Overlapp mellom konfidensintervallene tilsier at ingen av forskjellene er signifikante. Skårene er gjennomgående høy for samtlige moduler, noe som indikerer at mange er enige i utsagnene som inngår i målene, og dermed er enige i at de har hatt høyt læringsutbytte av utdanningen.

## Generelt læringsutbytte

Vi tar nå for oss de mer generelle utsagnene som handler om hvordan utdanningen har påvirket en rekke forhold, som refleksjon, ledelse, engasjement, videreutvikling og læring i organisasjonen. Figur 5.13 viser utsagnene og svarfordelingen.



**Figur 5.13 På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen. Prosent (N = 303).**

Det har tidligere blitt observert at utsagnene om læringsutbytte som handler om konkrete resultater, får lavere tilslutning enn de litt mer abstrakte utsagnene om refleksjon, forståelse, motivasjon og engasjement, og at dette er et mønster som går igjen (Gjerustad mfl. 2022). Klart flest, 46 prosent, er helt enige i at lederutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som leder, mens



færrest er helt enige i at andre også har hatt nytte av lederutdanningen og at lederutdanningen har motivert til å endre måten de leder på.

Deltakerne hadde også mulighet til å beskrive læringsutbytte og forhold rundt dette med egne ord. 19 personer valgte å benytte seg av denne muligheten. Utsagnene favner mye, og inneholder både kritikk og ros. De som uttrykker seg positivt er opptatt av at de sitter igjen med relevant kunnskap, som følgende to sitater illustrerer:

*Jo mer du kan, jo mer skjønner du at du ikke kan. Å ta lederutdanning gjør deg til en ydmyk og bedre leder. (Skoleleder videregående)*

*Utdanningen har gitt meg økt trygghet i jobbrollen. (Skoleleder grunnskole)*

De som uttrykker seg kritisk, kommer i flere tilfeller inn på utfordringer med å ta studier samtidig som de jobber, og konkrete forhold ved studiet som de ikke opplevde som tilfredsstillende:

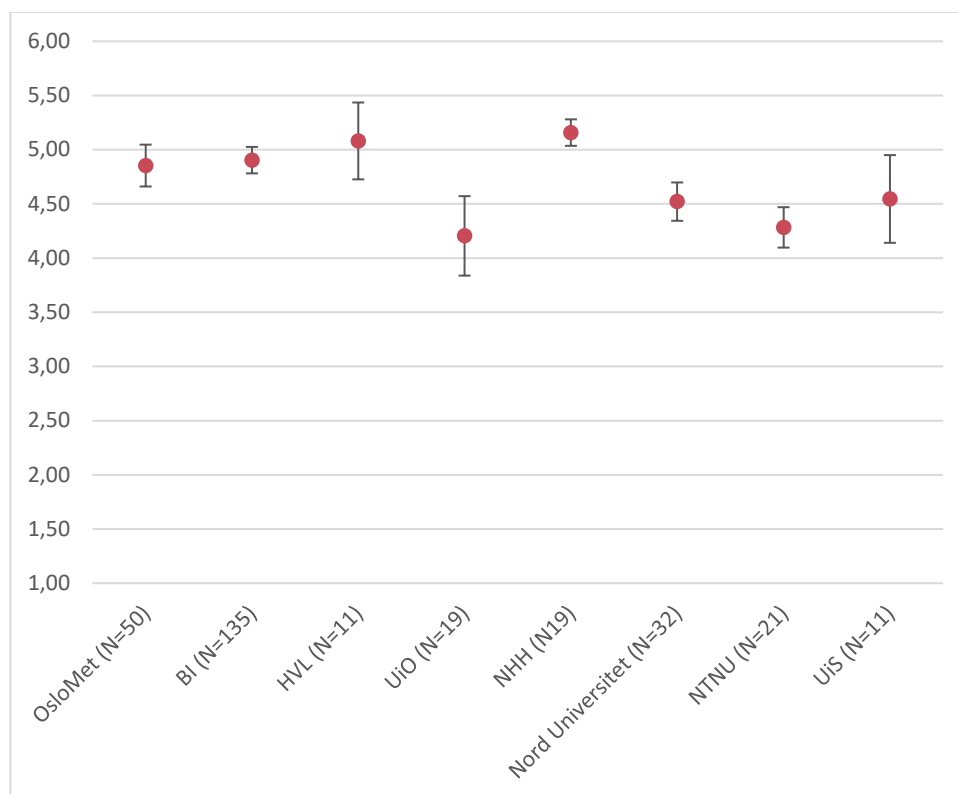
*Mangler støtte og engasjement fra arbeidsgiver, noe som gjør studiet demotiverende. (Barnehageleder)*

*Undervisningen var bra og veldig nyttig. Opplegget rundt undervisningen var preget av rot. Et bedre samarbeid mellom foreleser og fasilitator er avgjørende for å få best læringsutbytte. Veiledning (individuell/gruppe) i løpet av samlingen virker som rotete og forstyrrende. (Barnehageleder)*

## Variasjon mellom studiesteder, moduler og over tid

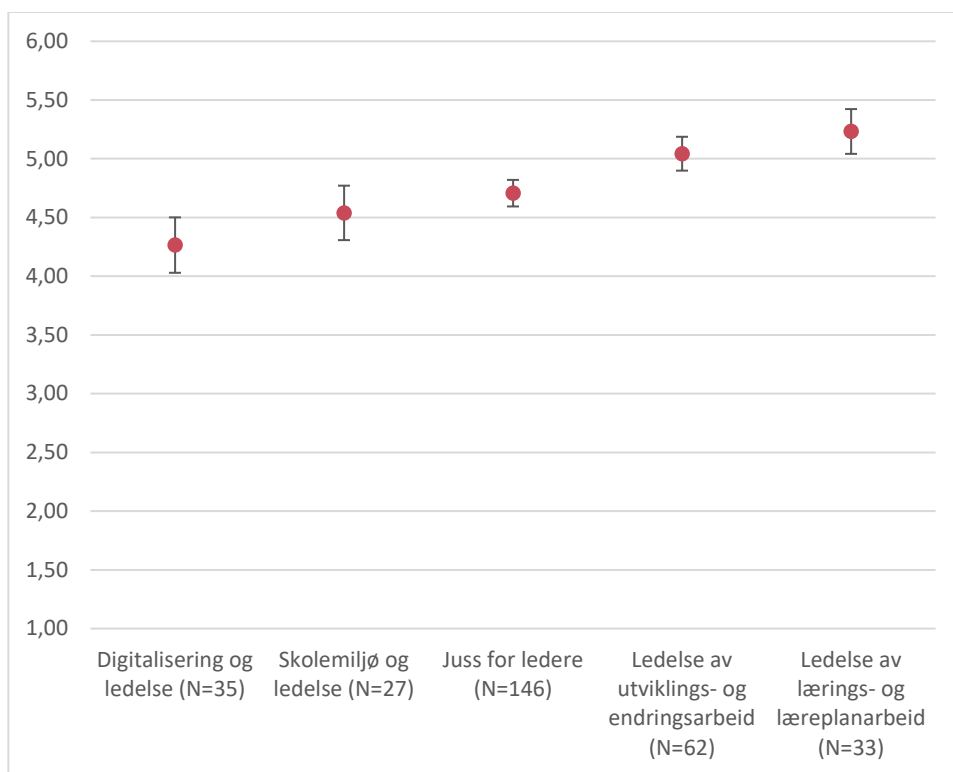
I hvilken grad utsagnene som vises i figur 5.13 kan sies å måle det samme fenomenet, er undersøkt ved hjelp Cronbachs Alpha. Vi finne en Cronbachs Alpha på 0,94, som er svært høyt, og i tråd med hva som har blitt oppnådd tidligere for disse utsagnene (Gjerustad mfl. 2022). Vi lager en samle verdi som er et gjennomsnitt av svarene på utsagnene vi fant at målte det samme fenomenet. Samle verdien kalles for læringsutbytte og går fra 1 til 6. Verdien 1 oppstår dersom alle har krysset av for 1 (Helt uenig) på samtlige av utsagnene, mens verdien 6 oppstår dersom alle har krysset av for verdien 6 (Helt enig) på samtlige av utsagnene. Det vil si at en høyere verdi indikerer høyere læringsutbytte.

Det ble også laget en tilsvarende samlevariabel for de samme utsagnene fra undersøkelsen i 2022. Cronbachs Alpha for denne er 0,91, noe som også er svært høyt. Analyser der vi sammenlikner samlet læringsutbytte i 2022 og 2023 viser svært små og ubetydelig forskjeller. I 2022 var gjennomsnittlig verdi på samlemålet for læringsutbytte 4,76, mens det i 2023 var 4,77. Det vil si at læringsutbyttet deltakerne forteller om, er uforandret fra fjorårets undersøkelse til årets.



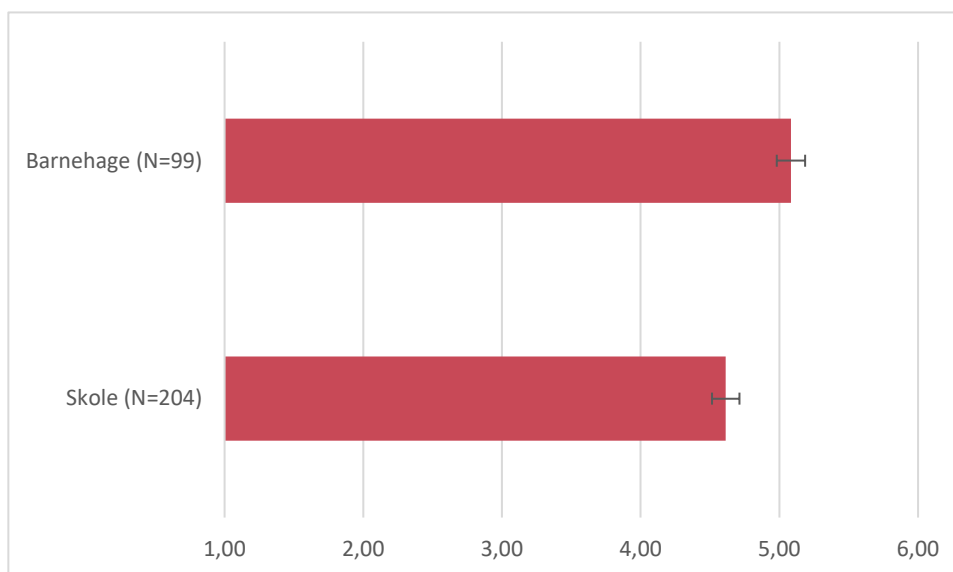
**Figur 5.14 Gjennomsnittlig læringsutbytte etter studiested.**

Figur 5.14 viser at læringsutbyttet generelt er høyt. Samtlige institusjoner har et gjennomsnitt på over 4. Samtidig er det variasjon, der særlig lederne som har studert ved NHH, HVL, BI og OsloMet forteller om høyt læringsutbytte. Som konfidensintervallene viser er det noen signifikante forskjeller, der særlig NHH skiller seg ut fra flere av de andre lærestedene. Vi vil minne om det relativt lave antallet deltakere ved enkelte studiesteder kan ha betydning for rangeringen i og med at hver enkelt deltaker får større påvirkning på gjennomsnittet der det er få som har svart.



**Figur 5.15 Gjennomsnittlig læringsutbytte etter modul.**

Også når vi ser på læringsutbytte etter hvilken modul lederne har tatt ser vi at verdiene gjennomgående er høye, noe som indikerer høyt læringsutbytte. Samtidig er det variasjon, der særlig modulene *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid* og *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid* skiller seg ut. Som konfidensintervallene viser, er flere av forskjellene signifikante.

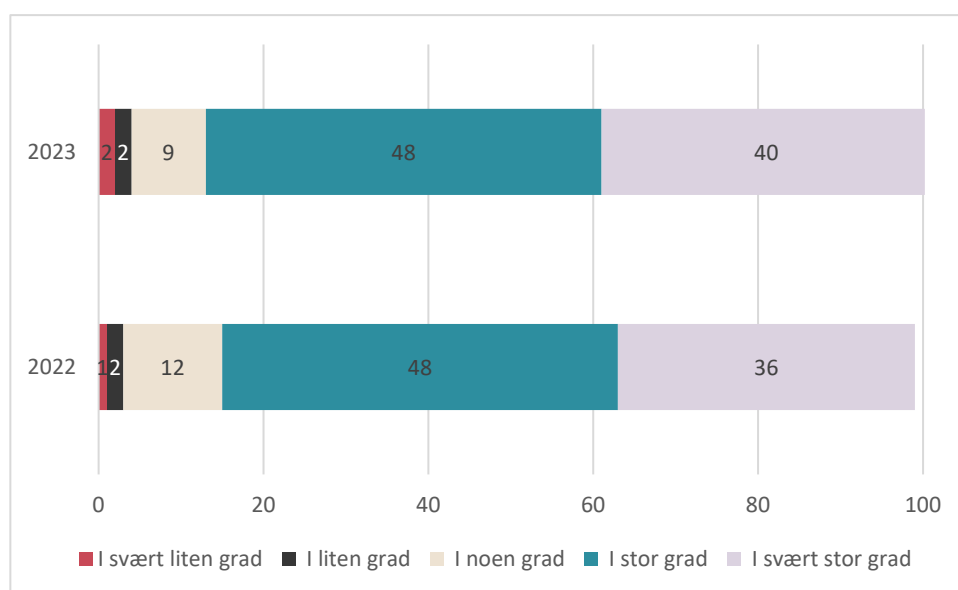


**Figur 5.16 Gjennomsnittlig læringsutbytte etter arbeidssted.**

Figur 5.16 viser variasjon i opplevd læringsutbytte etter hvor lederne arbeider. Det er klare og signifikante forskjeller, der de som er ansatt i barnehage forteller om høyere læringsutbytte enn de som arbeider i skole. Dette er i tråd med funn under punkt 5.1, der ledere i barnehagen forteller om høyere relevans i studiene enn ledere i skolen. Som vi så i kapittel 2.6, kan deltakere fra barnehage oppleve at studiet, eller særlig gruppearbeid, er for sterkt orientert om skole. Resultatene fra de kvantitative analysene vi har presentert i dette kapitlet, tyder på at denne opplevelsen ikke er veldig utbredt.

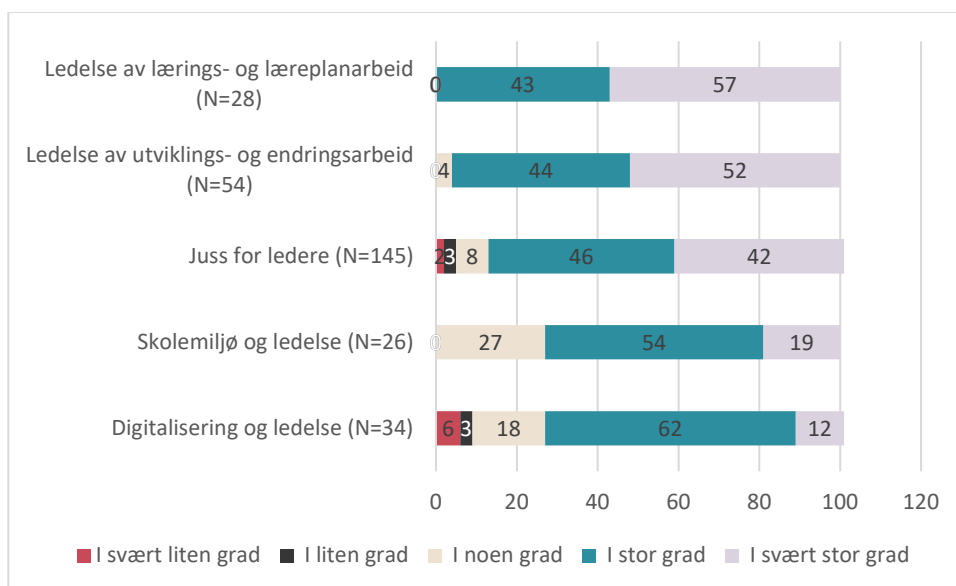
### 5.3 Opplevelse av studiet og egen endring

I tillegg til spørsmål om læringsutbytte fikk lederne også et overordnet spørsmål om hvor fornøyd de er med studiet som helhet. Et så å si identisk spørsmål ble stilt i 2022. Det er en liten nyanseforskjell mellom spørsmålene der lederne i 2022 ble spurt om hvor fornøyd de var med studiet som helhet, mens ordlyden i 2023 var hvor fornøyd de var med utdanningen. Vår vurdering er at forskjellen er så liten at en sammenlikning av spørsmålene kan gjøres.



**Figur 5.17 I hvilken grad er du fornøyd med utdanningen som helhet? Totaltall for 2022 og 2023. Prosent (N 2022 = 242, N 2023 = 287).**

Totaltallene som presenteres i figur 5.17 viser for det første at et klart flertall er fornøyd med utdanningen. I både 2022 og 2023 svarer over 80 prosent at de er fornøyd i stor eller svært stor grad. I begge årene er det få som uttrykker at de ikke er fornøyd. For det andre viser figuren at det er svært små forskjeller mellom 2022 og 2023.



**Figur 5.18 I hvilken grad er du fornøyd med utdanningen som helhet? Etter modul. Prosent.**

Det er variasjon i hvordan lederne vurderer de enkelte modulene. Andelen som krysser av for at de er fornøyd med utdanningen i stor eller svært stor grad, varierer fra 100 prosent for *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid* til 74 prosent for *Digitalisering og ledelse*. *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid* skiller seg signifikant fra de andre modulene unntatt *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid*. Selv om forskjellene er signifikante, er det verdt å huske på at også de tre modulene som skiller seg ut har svært høy andel som gir uttrykk for å være fornøyd med utdanningen.

## 5.4 Hva bidrar til læringsutbytte?

For å undersøke hvilke forhold som er særlig viktige for å forklare læringsutbyttet, gjennomførte vi en multippel lineær regresjonsanalyse. En slik analyse gjør det mulig å teste hvordan flere ulike variabler (forklaringsvariabler) er knyttet til læringsutbytte (avhengig variabel). Forklaringsvariablene inkluderes på en gang i analysene, slik at den relative betydningen av her enkelt variabel kan undersøkes.

Det er viktig at variablene som inkluderes i analysene som forklaringsvariabler ikke er for like hverandre, i den forstand at to eller flere variabler måler samme eller liknende fenomen. Det legger begrensninger for hvilke variabler som kan inkluderes i analysene. I årets analyser har vi særlig vektlagt å undersøke hvordan arbeid mellom samlinger bidrar til å forklare variasjon i opplevd læringsutbytte. I analysene inkluderes følgende forklaringsvariabler:

- Bakgrunnsforhold:
  - Kjønn
  - Erfaring fra skole eller barnehage i antall år
  
- Forhold ved individet og arbeidsplassen:
  - Om de leder i skole eller barnehage
  - Om de er styrer/rektor eller har en annen lederstilling
  - Opplevelse av tilrettelegging for studiet
  - Grad av indre motivasjon
  
- Forhold ved studiet:
  - To utsagn om arbeid mellom samlinger (Jeg har prøvd ut det jeg har lært, Jeg har diskutert med andre på barnehagen/skolen om det jeg har lært)
  - At nivået på studiet var faglig krevende
  - Antall samlinger

Analysene er delt inn i tre modeller. I modell 1 inngår bakgrunnsforhold som forklaringsvariabler, i modell 2 inngår i tillegg forhold ved individet og skolen/barnehagen de jobber på, og i modell 3 inngår i tillegg mål på forhold ved studiet.

**Tabell 5.2 Regresjonsanalyse med læringsutbytte som avhengig variabel. N = 261**

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Koeff	S.E.	Koeff	S.E.	Koeff	S.E.
Kvinne (ref)						
Mann	-0,20	0,14	-0,02	0,14	0,00	0,14
Erfaring	0,02*	0,01	0,02*	0,01	0,01	0,01
Leder i skole (ref)						
Leder i bhg			0,41**	0,14	0,40**	0,14
Øvrige ledere (ref)						
Styrer/rektor			0,01	0,12	0,02	0,12
Tilretteleggingen har bidratt			0,05*	0,02	0,03	0,02
Egenmotivasjon			0,47***	0,11	0,40***	0,11
Prøvd ut det jeg har lært					0,21**	0,08
Diskutert med andre på bhg/skole om det jeg har lært					0,19**	0,07
Krevende faglig nivå					0,15*	0,07
Antall fysiske samlinger					-0,01	0,04
Antall hybride samlinger					-0,03	0,03
Antall digitale samlinger					0,02	0,03
Forklart varians (%)	3		13		24	

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

Når det gjelder bakgrunnsforhold, ser vi at erfaring er positivt knyttet til læringsutbytte i modell 1 og 2, men at sammenhengen forsvinner i modell 3, når også forhold ved studiet inkluderes i analysene. Kjønn er ikke knyttet til opplevde læringsutbytte.

Blant individuelle forhold og forhold ved arbeidsstedet ser vi at de som jobber i barnehage opplever mer læringsutbytte enn de som jobber i skolen. Forskjellen består også i modell 3, der det kontrolleres for forhold ved studiet. Videre ser vi at egen motivasjon er sterkt knyttet til opplevd læringsutbytte. I tillegg er det en signifikant sammenheng mellom tilrettelegging og læringsutbytte, men kun i modell 2. Når forhold ved studiet introduseres i modell 3, forsvinner sammenhengen.

I modell 3, hvor forhold ved studiet introduseres, finner vi at de to målene på arbeid mellom samlinger er signifikant relatert til læringsutbytte. Det vil si at det å prøve ut det de har lært og å diskutere det de har lært med andre på arbeidsplassen er positivt knyttet til læringsutbytte. Videre ser vi at de som opplever det faglige nivået som mer krevende også opplever høyere læringsutbytte.

Kort oppsummert er det særlig fem av de inkluderte variablene som er relatert til høyere opplevd læringsutbytte:

- Om lederen jobber i barnehage fremfor i skole
- Egenmotivasjon
- Utprøving i praksis
- Å diskutere det de har lært med andre på arbeidsstedet
- Krevende faglig nivå på studiet

Disse variablene korrelerer positivt med høyere opplevd læringsutbytte, også i modell 3, der en rekke andre forhold som kan tenkes å være av betydning for utbytte er tatt hensyn til.

Forklaringskraften til modellene øker fra 3 prosent i modell 1, til 13 i modell 2 og til 24 prosent i modell 3. Økningen tilsier at forhold knyttet til arbeidsplassen, individuelle kjennetegn og forhold ved studiet i særlig grad bidrar til å forklare opplevd læringsutbytte, mens bakgrunnsforhold forklarer relativt lite.

## 5.5 Oppsummering

- I dette kapitlet presenterer vi hvilket læringsutbytte deltakerne opplever at de sitter igjen med etter utdanningen, i tillegg til relevans og faglig nivå.
- Generelt ser det ut til at de modulbaserte lederutdanningene treffer deltakernes behov på en god måte. Svært mange mener at utdanningen har vært relevant og at utdanningen har vært relevant for arbeidet ved skolen eller barnehagen.
- Andelen som opplever utdanningen som relevant, er høyere blant ledere i barnehagen enn blant ledere i skolen.
- Det er også variasjon mellom modulene og studiestedene i hvor relevant deltakerne opplever utdanningen.
- Kun 11 prosent oppgir at studiet i stor eller svært stor grad har vært krevende.
- Læringsutbytte ble målt ved at deltakerne tok stilling til ni utsagn om læringsutbytte generelt, i tillegg til tre spørsmål som handler om kjernekompetansen i hver modul. De aller fleste opplever å ha hatt godt utbytte av lederutdanningen.
- Ledere som jobber i barnehagen, har en mer positiv vurdering av læringsutbyttet enn ledere som jobber i skolen.
- Det er ikke forskjell i læringsutbyttet mellom 2022 og 2023, men det er variasjon etter modul og studiested.
- Hele 88 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad er fornøyde med utdanningen. Andelen som svarer slik er ganske lik som i 2022.
- Vi undersøker faktorer som er viktig for læringsutbytte ved hjelp av en regresjonsanalyse. Den viser at deltakernes opplevde læringsutbytte henger sammen med om de jobber i skole eller barnehage, motivasjonen for å ta utdanningen, i hvilken grad de har prøvd ut det de har lært, i hvilken grad de har diskutert med andre på arbeidssedet om det de har lært og det å oppleve studiet som krevende.



# Referanser

- Anderson, J. (2020). Reflection. *ELT Journal*, 74(4), 480–483, <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa039>
- Bergene, A.C., Lødding, B., Vika, K.S. & Samuelsen, Ø.A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for barnehage- og skoleledere 2022. Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakerne i den modulbaserte videreutdanningen for ledere i 2021–2022*. NIFU-rapport 2022:21. Oslo: NIFU.
- Bergene, A.C., Samuelsen, Ø.A., Stubhaug, M. E., Vika, K.S. & Wiborg, V. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2022*. NIFU-rapport 2022:30. Oslo: NIFU.
- Bergene, A.C. & Samuelsen, Ø.A. (2023). *Deltakerundersøkelsen for barnehageledere 2022. Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på styrerutdanningen*. NIFU-rapport 2023:7. Oslo: NIFU.
- Darling-Hammond, L. (red.) (2006). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level* (5 vols.). New York: National Commission on Teaching and America's Future, American Association of College and Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3): 291-309.
- Edwards, S. (2017). Reflecting differently. New dimensions: reflection—before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002>
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: Postholm, M.B. (red) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Field, A., Miles, J. & Field, Z. (2012) *Discovering Statistics Using R*. Sage Publications Ltd., London.
- Gjerustad, C., Bergene, A. C. & Borlaug, S. B. (2021). *Deltakerundersøkelsen for barnehagestyrere 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse blant barnehagestyrere som har tatt videreutdanning*. NIFU-rapport 2021:19. Oslo: NIFU.

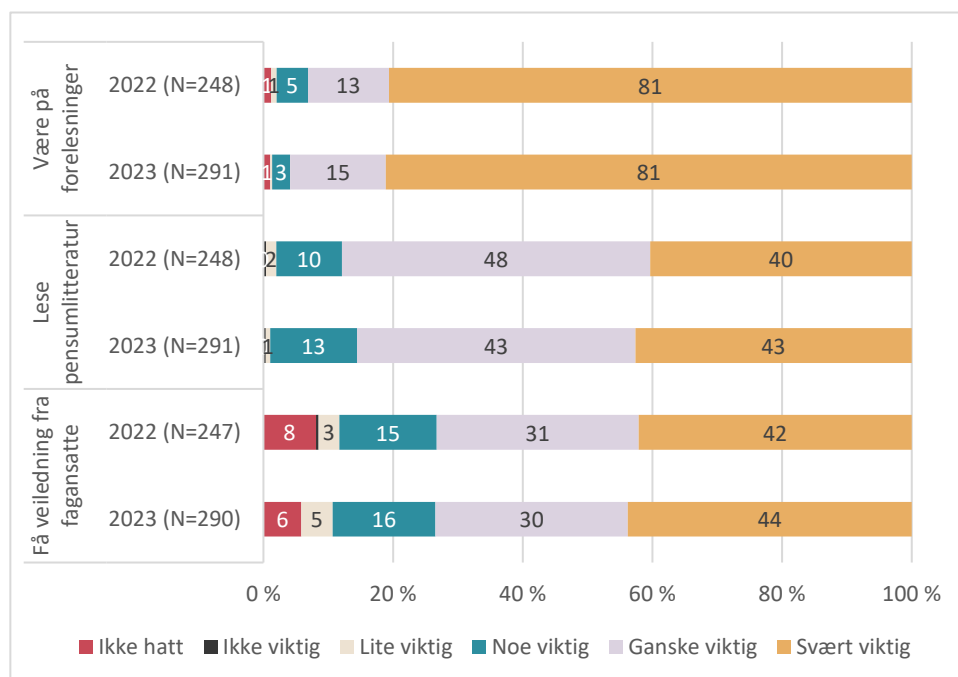
- Gjerustad, C. Bergene, A. C. & Vika, K. S. (2022), *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen*. NIFU-rapport 2022:6. Oslo: NIFU.
- Goldstein, H. & Healy, M.J.R. (1995) The graphical presentation of a collection of means. *Journal of the royal Statistical Society*, 158(1): 175-177.
- Gotvassli, K.-Å. (2018) Leadership in early childhood centers. I Granrusten, P.T., Gotvassli, K.-Å., Lillemyr, O.F. & Moen, K.H. (red.). *Leadership for Learning: The New Challenge in Early Childhood Education and Care*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. I. (2016). Utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon – den pedagogiske lederfunksjonen. I Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å. & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education* 59, no. 4: 273–87.
- 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., & 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. Oslo/Trondheim: NIFU/NTNU Samfunnsforskning.
- Kennedy, M.M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4): 945-980.
- McMillan, D. J, McConnell, B. og O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland, *Professional Development in Education*, 42(1), 150–167.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37, 17-25.
- Miettinen, R. & S. Peisa (2002). «Integrating school-based learning with the study of change in working life: the alternative enterprise method». *Journal of Education and Work*, 15(3): 303-319.
- Myran, S. & Masterson, M. (2021). Training early childhood leaders: developing a new paradigm for professional development using a practice to theory approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 173-196. DOI: 10.1080/09243453.2020.1803924

- Naper, L.R., Myhr, A. & Haugset, A.S. (2022). *Spørsmål til Barnehage-Norge. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. SINTEF rapport. Steinkjer: SINTEF Digital Teknologiledelse.
- Oxford Research (2014). *Gode resultater er blitt bedre? Evaluering av nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager. Sluttrapport*. I samarbeid med Institut for Uddannelse og Pædagogik (IUP/AU) ved Aarhus Universitet. Oxford Research.
- Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I: Postholm, M.B. (red): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smeby, J.-C. & Heggen, K. (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*. DOI: 10.1080/13639080.2012.718749.
- Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research* (3): 395- 415.
- Svalund, J., Bråten, M. & Jensen, R.S (2022). *Styrerutdanningen og barnehageledelse. Delnotat 2*. Oslo: Fafo-notat 2022:15.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Vika, K. S., Lyckander, R. H., Bergene, A. C., Samuelson, Ø. A. & Gjerustad, C. (2023). *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022. Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen*. NIFU-rapport 2023:6. Oslo: NIFU.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702-739.
- Zhang, X., Admiraal, W., A., og Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level, *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714– 731.

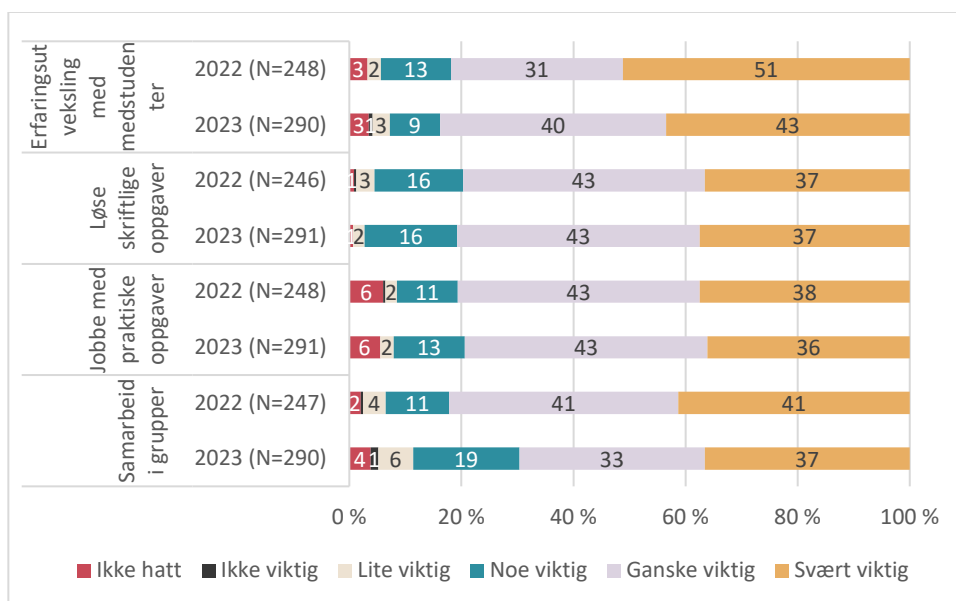
- Aamodt, P.O., Hybertsen, I.D., Røsdal, T., Stensaker, B., Caspersen, J., & Federici, R.A. (2019). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Sluttrapport*. Trondheim/Oslo: NTNU Samfunnsforskning/NIFU.
- Aas, M. & Halvorsen, K. A (2017). *Forskningsbasert evaluering av Benchlearning – Rapport 2*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Aas, M., Andersen, F.C., Vennebo, K.F., & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. Oslo: OsloMet.

# Vedlegg

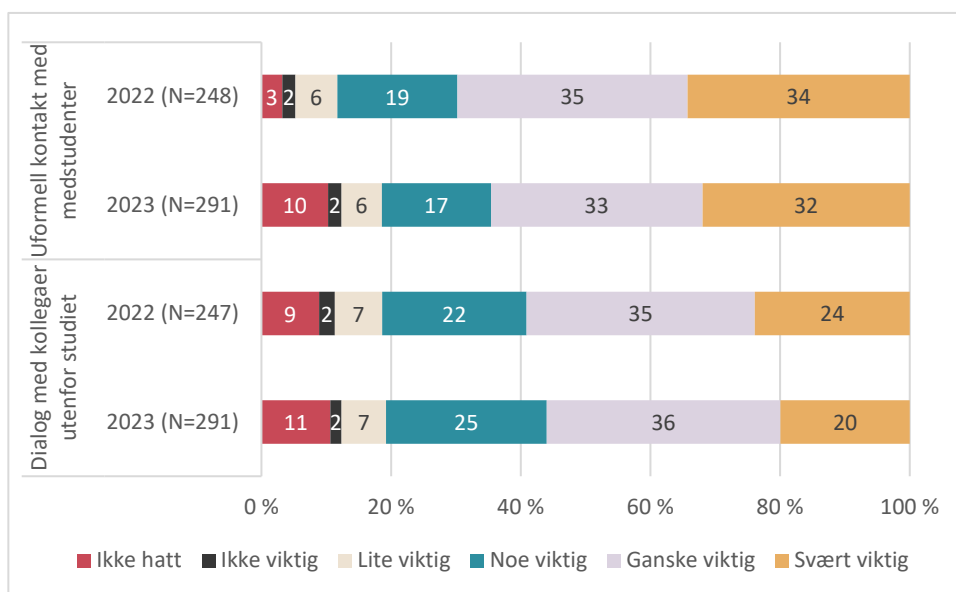
Figurene i dette vedlegget erstatter figurene i kapittel 4 i rapporten om modulbasert lederutdanning gjennomført i 2022 (Bergene mfl. 2022), som forklart i kapittel 4 i denne rapporten. I det følgende viser vi også resultatene fra undersøkelsen i 2023. Det er ingen signifikante forskjeller mellom årene med unntak av svar på utsagnet «reflektere over egen praksis» i figur 0.4 og figur 0.5.



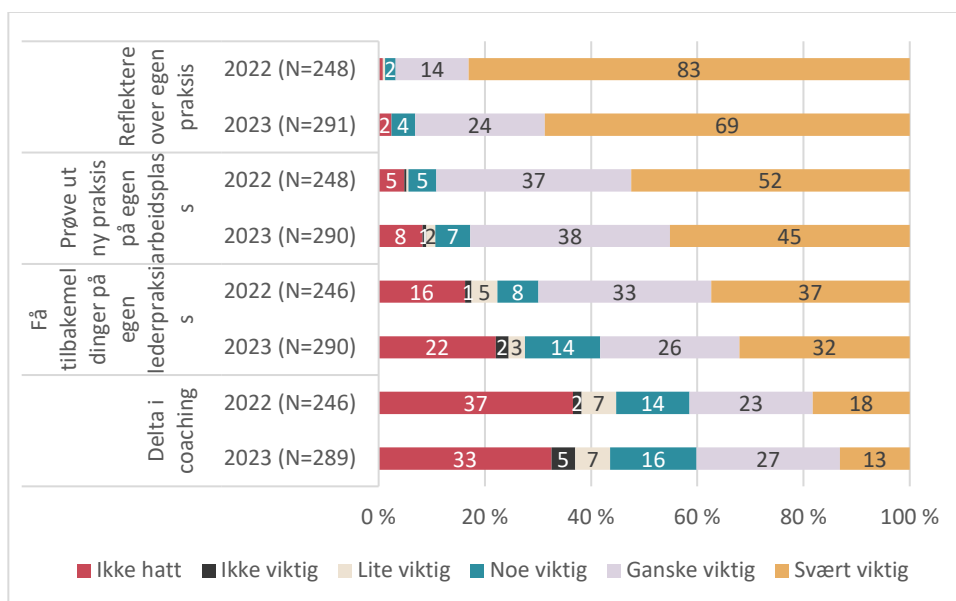
**Figur 0.1** *Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Undervisning og veiledning. Prosent. 2022 og 2023.*



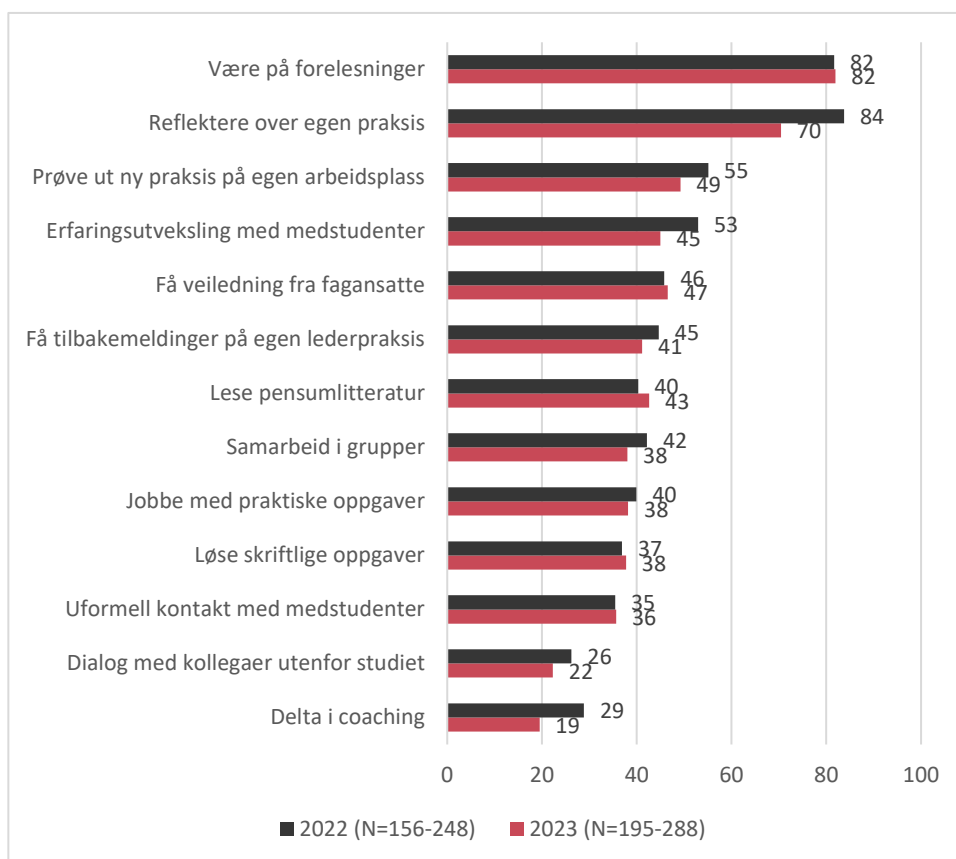
**Figur 0.2 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Studentarbeid. Prosent. 2022 og 2023.**



**Figur 0.3 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Samhandling. Prosent. 2022 og 2023.**



**Figur 0.4 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksis og tilbakemelding. Prosent. 2022 og 2023.**



**Figur 0.5 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Andel «Svært viktig», uten «ikke hatt». 2022 og 2023.**

# Tabelloversikt

Tabell 1.1 Oversikt over moduler i videreutdanningen for ledere.....	14
Tabell 2.1 Svarstatus og svarprosent.....	23
Tabell 2.2 Antall og prosent deltakere og svarprosent per studiested. ....	26
Tabell 2.3 Prosent deltakere per fylke og prosent grunnskoler, videregående skoler og barnehager per fylke.....	32
Tabell 2.4 <i>Hva er din situasjon nå?</i> Prosent. ....	33
Tabell 2.5 <i>Hva er din situasjon nå?</i> – deltakere som har fått tilbud om flere moduler. Prosent (N=57). ....	34
Tabell 4.1 Antall fysiske, digitale og hybride samlinger. Prosent og spredningsmål. ....	53
Tabell 5.2 Regresjonsanalyse med læringsutbytte som avhengig variabel. N = 261.....	84



# Figuroversikt

Figur 1.1 Antall deltakere som møtte til første samling i modulbasert lederutdanning ved studiestart høsten 2021 og høsten 2022 per modul. ....	16
Figur 2.1 Skoletype. Prosent. ....	27
Figur 2.2 Stilling. Prosent skole (N=240) og barnehage (N=115). ....	27
Figur 2.3 Kjønn. Prosent. ....	28
Figur 2.4 Alder. Prosent (N=315). ....	29
Figur 2.5 Erfaring. Prosent (N=305). ....	30
Figur 2.6 Antall studiepoeng fra tidligere lederutdanninger. Prosent med tidligere studiepoenggivende utdanning fra skole (N=208) og barnehage (N=97). ....	31
Figur 2.7 Grunner til å avbryte utdanningen. Prosent (N=39). ....	35
Figur 3.1 <i>I hvilken grad mener du at utgiftsdekkingen har vært tilstrekkelig?</i> Prosent (N=257). ....	41
Figur 3.2 <i>I hvilken grad ble det tilrettelagt for utdanningen ved at andre avlastet deg for noen av dine oppgaver mens du var på samling og mellom samlingene?</i> Prosent av deltakere fra skole (N=196–197) og barnehage (N=98). ....	41
Figur 3.3 Vurdering av hvorvidt mangel på tilrettelegging hindret utbytte og hvorvidt tilrettelegging påvirket utbyttet fra studiet. Prosent (N=294). ....	43
Figur 3.4 <i>I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?</i> Prosent kvinner (N=221) og menn (N=75). ....	46
Figur 3.5 <i>Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om lederutdanning?</i> Prosent (N=343–351). ....	47
Figur 3.6 <i>På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig) vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling i barnehagen/på skolen og i kommunen/fylkeskommunen der du jobber.</i> Prosent (N=289–291). ....	50
Figur 4.1 Vurdering av utbyttet av fysiske, digitale og hybride samlinger. Prosent. ....	54
Figur 4.2 Arbeid med studiet mellom samlingene. Prosent (N = 292–296). ....	56

Figur 4.3 Arbeid med studiet mellom samlingene, etter sektor. Gjennomsnitt (N=292-296).....	58
Figur 4.4 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?</i> Undervisning og veiledning. Prosent (N=273-291).....	60
Figur 4.5 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?</i> Studentarbeid. Prosent (N=275-289).....	61
Figur 4.6 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?</i> Samhandling. Prosent (N=206-261).....	62
Figur 4.7 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?</i> Praksis og tilbakemelding. Prosent (N=195-284). ....	63
Figur 4.8 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?</i> Andel «Svært viktig», uten «ikke hatt». N=195-291. ....	64
Figur 5.1 <i>I hvilken grad stemmer disse utsagnene?</i> Prosent (N = 300).....	67
Figur 5.2 Gjennomsnittlig relevansskår etter studiested.....	69
Figur 5.3 Gjennomsnittlige relevansskår etter modul.....	70
Figur 5.4 Gjennomsnittlig skåre på utsagnet <i>Det faglige nivået har vært krevende for meg</i> , etter studiested. ....	71
Figur 5.5 Gjennomsnittlig skåre på utsagnet <i>Det faglige nivået har vært krevende for meg</i> , etter modul.....	72
Figur 5.6 Gjennomsnittlige skårer på utsagn om faglig nivå og relevans etter arbeidssted.....	72
Figur 5.7 Skolemiljø og ledelse: <i>Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å ...</i> Prosent (N = 26). ....	73
Figur 5.8 Digitalisering og ledelse: <i>Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å ...</i> Prosent (N = 34).....	74
Figur 5.9 Ledelse av lærings- og læreplanarbeid: <i>Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å ...</i> Prosent (N = 49).....	75
Figur 5.10 Juss for ledere: <i>Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å... </i> Prosent (N = 143).....	75
Figur 5.11 Ledelse av utviklings- og endringsarbeid: <i>Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å ...</i> Prosent (N = 31).....	76
Figur 5.12 Endring i mål på kjernekompetanse fra 2022 til 2023. ....	77
Figur 5.13 <i>På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen.</i> Prosent (N = 303). ....	78
Figur 5.14 Gjennomsnittlig læringsutbytte etter studiested. ....	80
Figur 5.15 Gjennomsnittlig læringsutbytte etter modul.....	81
Figur 5.16 Gjennomsnittlig læringsutbytte etter arbeidssted.....	81

Figur 5.17 <i>I hvilken grad er du fornøyd med utdanningen som helhet?</i> Totaltall for 2022 og 2023. Prosent (N 2022 = 242, N 2023 = 287).....	82
Figur 5.18 <i>I hvilken grad er du fornøyd med utdanningen som helhet? Etter modul.</i> Prosent.....	83
Figur 0.1 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Undervisning og veiledning.</i> Prosent. 2022 og 2023.....	91
Figur 0.2 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Studentarbeid.</i> Prosent. 2022 og 2023.....	92
Figur 0.3 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Samhandling.</i> Prosent. 2022 og 2023. ....	92
Figur 0.4 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksis og tilbakemelding.</i> Prosent. 2022 og 2023.....	93
Figur 0.5 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Andel «Svært viktig», uten «ikke hatt».</i> 2022 og 2023. ....	93

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)