



Rapport  
2024:16

# Deltakerundersøkelsen for barnehage- og skoleledere 2024

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere i den modulbaserte videreutdanningen for ledere i 2023–2024

---

Berit Lødding, Ann Cecilie Bergene, Hajra Tahir og  
Ørjan Arnevig Samuelson

**NIFU**



Rapport  
2024: 16

# Deltakerundersøkelsen for barnehage- og skoleledere 2024

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere i den  
modulbaserte videreutdanningen for ledere i 2023–2024

---

Berit Lødding, Ann Cecilie Bergene, Hajra Tahir og  
Ørjan Arnevig Samuelsen

Rapport 2024:16

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

Prosjektnr. 21149-19

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0670-9 (print)  
ISBN 978-82-327-0671-6 (online)

ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

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

# Forord

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NIFU gjennomført en deltakerundersøkelse blant barnehageledere og skoleledere som tok modulbasert videreutdanning studieåret 2023–2024. Her rapporterer vi om deltakernes opplevelse av utdanningen og læringsutbyttet de sitter igjen med. Dette er den tredje deltakerundersøkelsen av den modulbaserte lederutdanningen.

Berit Lødding har vært prosjektleder og hatt hovedansvaret for kapittel 1 og 3. Ørjan Arnevig Samuelsen har tilrettelagt undersøkelsen og hatt ansvar for datainnsamlingen. Han er også hovedforfatter av kapittel 2. Ann Cecilie Bergene har skrevet kapittel 4 og det meste av kapittel 1.3. Hajra Tahir har skrevet kapittel 5. Cathrine Pedersen har lest og kommentert hele rapporten.

NIFU ønsker å takke de 358 barnehage- og skolelederne som tok seg tid til å besvare surveyen. Takk også til Utdanningsdirektoratet for samarbeid om utformingen og for gode kommentarer til førsteutkastet av rapporten.

Oslo, oktober 2024

Vibeke Opheim  
direktør

Cay Gjerustad  
forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>Summary .....</b>	<b>11</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>15</b>
1.1 Hva er modulbasert lederutdanning? .....	16
1.2 Nyere undersøkelser av og forskning på barnehage- og skolelederutdanninger .....	20
1.3 Teoretisk rammeverk.....	22
1.4 Rapportens oppbygning.....	25
<b>2 Metoder, data og analyse.....</b>	<b>26</b>
2.1 Gjennomføring av deltakelse .....	26
2.2 Statistiske analyser .....	26
2.3 Bruk av åpne svar .....	28
2.4 Om deltakerne og studietilbudene .....	28
2.5 Årsaker til frafall .....	33
2.6 Oppsummering .....	36
<b>3 Tilrettelegging, motivasjon og kunnskapsdeling .....</b>	<b>37</b>
3.1 Tilrettelegging .....	37
3.2 Motivasjon.....	43
3.3 Kultur for kunnskapsdeling.....	45
3.4 Oppsummering .....	49
<b>4 Gjennomføring av studiet.....</b>	<b>50</b>
4.1 Organisering av studiene.....	50
4.2 Læringsaktiviteter i studiet.....	51
4.3 Ulikt utbytte av læringsaktivitetene .....	56
4.4 Arbeid med studiet mellom samlingene .....	66
4.5 Oppsummering .....	72

<b>5</b>	<b>Utbytte av modulbasert lederutdanning .....</b>	<b>73</b>
5.1	Faglig nivå og relevans .....	73
5.2	Læringsutbytte.....	77
5.3	Opplevelse av studiet og egen endring .....	86
5.4	Oppsummering .....	90
	<b>Referanser.....</b>	<b>91</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>94</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>95</b>



# Sammendrag

I denne rapporten presenteres resultatene fra NIFUs spørreundersøkelse til deltakere i den modulbaserte lederutdanningen studieåret 2023–2024. Undersøkelsen er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I rapporten sammenlignes årets resultater med resultatene fra de to foregående årene.

Den modulbaserte lederutdanningen retter seg mot ledere i barnehage og skole som allerede har gjennomført de nasjonale styrer- eller rektorutdanningene. Tre moduler ble tilbudt både barnehage- og skoleledere det aktuelle studieåret: *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid*, *Juss for ledere* og *Barnehage- og skolemiljø og ledelse*. Skoleledere ble dessuten tilbudt modulen *Ledelse og digitalisering* samt én modul som har to navn: *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap* og *Ledelse av profesjonsfellesskap og læreplanarbeid*. Disse fem modulene fordeler seg på ni universiteter og høyskoler. Hver modul gir 15 studiepoeng og er samlingsbasert med tanke på at studiet skal kunne kombineres med full jobb. Utdanningsdirektoratet finansierer studieplassene, men dekker ikke reise, opphold eller studiemateriell for deltakerne.

Surveyen ble sendt til alle de 755 deltakerne som hadde fått tilbud om utdanningen, og den ble besvart av 47,4 prosent av disse. Selv om nesten halvparten av deltakerne har svart, må vi ta forbehold om mulige skjevheter i utvalget. Det kan for eksempel tenkes at de som er mest fornøyde, har svart i større grad enn de som er mest misfornøyde med videreutdanningen.

Resultatene viser at et stort flertall er høyt motiverte for utdanningen, opplever studiet som relevant for arbeidet, og læringsutbyttet som godt. Som tidligere rapporterer likevel svært mange at det er krevende å få avlastning fra arbeidsoppgaver slik at de får tid til studiene.

## Stort sett tilstrekkelig utgiftsdekking, men lite avlastning fra oppgaver

Blant barnehageledere rapporterte 80 prosent at de hadde fått dekket økonomiske utgifter i forbindelse med utdanningen, noe som også gjaldt 90 prosent av skolelederne. Samlet sett mente nesten 9 av 10 av de som hadde fått dekket utgifter at denne i stor eller svært stor grad var tilstrekkelig. Derimot rapporterer mellom 71 og 80 prosent at de i liten eller i svært liten grad fikk avlastning fra

oppgaver på arbeidsplassen for å frigjøre tid til studiene. Barnehageledere rapporterer oftere enn skoleledere at de må være tilgjengelige for arbeidsplassen mens de er på samling. Skoleledere fremhever også lite avlastning, særlig mellom samlinger. På et åpent spørsmål om tilretteleggingen poengterer enkelte at de har hatt lite eller ingen økonomisk støtte fra eier. Flere fremhever at det har vært meget krevende å kombinere studier med arbeid. Andre skriver at de har vært innforstått med at studiene skulle gjennomføres ved siden av full jobb.

### Stor grad av egenmotivasjon

Nesten alle svarer at de i stor eller svært stor grad selv var motivert for å ta den modulbaserte lederutdanningen. Vi stilte også et åpent spørsmål om motivasjonen endret seg i løpet av studiet. Blant de ganske få som markerte at de i utgangspunktet selv ikke var motivert, finnes noen som fremhever at motivasjonen økte etter studiestart på grunn av gode forelesere eller opplevelse av studiet som lærerikt og nyttig. Blant de som tilkjenner stor grad av egenmotivasjon i utgangspunktet, forklares endringen med stort arbeidspress på jobb, eventuelt også lite anerkjennelse fra eiernivået. Noen noterer at det er vanskelig å motivere seg for å jobbe med studiene i helgene. Flere mener antall studiepoeng ikke står i forhold til arbeidsmengde eller eksamenskrav. Kritikkk av studiets innhold kommer også frem, særlig opplevelse av manglende sammenheng mellom temaer eller begrenset relevans.

### Kunnskapsdeling er vanlig, men foregår nokså sjelden i regi av eier

Mellom 70 og 54 prosent gir uttrykk for at det er enkelt å prøve ut det de har lært i utdanningen, at kompetanseutvikling prioriteres høyt i barnehagen eller skolen, at deltakeren har delt det de har lært med ansatte og at det er vanlig å dele kunnskap med kolleger. Selv om 60 prosent tilkjenner at eier prioriterer lederutdanning, rapporterer mellom 32 og 56 prosent at de i liten eller svært liten grad har delt det de har lært med andre ledere i kommunen eller fylkeskommunen, at eier har vist interesse for deltakerens nye kompetanse eller har lagt opp til kunnskapsdeling fra utdanningen.

Svært mange (163 respondenter) har besvart et åpent spørsmål om eiers involvering i utdanningen. Godt og vel en av fire blant disse beskriver eiers tilrettelegging for at kunnskap fra studiet blir spredd. En av syv fremhever at dialogen de hadde i søknadsfasen, har stilnet i etterkant. Cirka en av tre rapporterer at eier ikke har vist noen interesse for utdanningen.

Blant ledere som ikke er enhetsledere, fremheves interesse og engasjement, særlig fra rektor. Noen respondenter ser ut til å oppfatte forventning om eiers eller ledelsens involvering i deltakerens utdanning som lite realistisk.

Nesten 70 prosent hevder at de i liten eller svært liten grad har samarbeidet med barnehage-/skoleeier på spørsmål om hvordan de har jobbet med studiet mellom samlingene.

### Egenarbeid mer utbredt enn erfaringsdeling og praksisrettet arbeid

Vi har sett nærmere på læringsaktiviteter, gruppert som egenarbeid, erfaringsdeling og praksisrettet arbeid. På spørsmål om i hvilken grad lederutdanningen var basert på ulike læringsaktiviteter, blir de aktivitetene vi har gruppert under egenarbeid oftest fremhevet. Det å være på forelesninger angis av 95 prosent å ligge til grunn i utdanningen i stor eller svært stor grad. Mellom 79 og 58 prosent svarer at de i stor eller svært stor grad har reflektert over egen praksis, lest pensumlitteratur eller løst skriftlige oppgaver. Vi finner noen forskjeller mellom studiestedene i gjennomsnittsskårer når det gjelder de tre sistnevnte læringsaktivitetene.

Læringsaktivitetene under erfaringsdeling fremstår som noe mindre utbredt, men omtrent halvparten oppgir at samarbeid i grupper og erfaringsutveksling med medstudenter i stor eller svært stor grad har ligget til grunn i lederutdanningen. Innenfor praksisrettet arbeid, er det utprøving av ny praksis på egen arbeidsplass som oftest fremheves. Halvparten av respondentene oppgir at dette i stor eller svært stor grad har ligget til grunn. Gjennomsnittsskåren på dette spørsmålet er høyest for modulen *Barnehage- og skolemiljø og ledelse* og lavest i modulen *Juss for ledere*.

### Omfang av aktiviteter synes viktig for læringsutbyttet

I hovedsak ser det ut til at jo større omfang en læringsaktivitet har, jo større er det opplevde utbyttet. Riktignok forklarer ikke selve omfanget så mye av variasjonen i opplevd utbytte av å være på forelesninger. Derimot fremstår omfanget av erfaringsutveksling med medstudenter, uformell kontakt med medstudenter og utprøving av ny praksis på egen arbeidsplass som viktig for læringsutbyttet. Det synes som dette er aktiviteter som først gir utbytte når deltakerne opplever at de utgjør viktige deler av utdanningen. Omfanget har også forklaringskraft for opplevelse av læringsutbyttet når det gjelder veiledning fra fagansatte, lesing av pensum, samarbeid i grupper og coaching.

### Utviklingsarbeid for personlig og kollektivt utbytte

Arbeid med studiet mellom samlingene er kartlagt ved hjelp av elleve utsagn. Andeler som svarer i stor eller i svært stor grad er høyest for utsagnet «jeg har reflektert over hvordan være leder» (86 prosent), arbeid med arbeidskrav og innleveringer (81 prosent) og lesing av relevant litteratur (73 prosent). Hele 70 prosent svarer slik på spørsmålet om de har jobbet med utviklingsarbeid. I beskrivelsene

av temaet for utviklingsarbeidet identifiserer vi fem områder: i) profesjonstrygghet, rettigheter og rolletrygghet, ii) profesjonsfellesskap og organisasjonskultur, iii) forbedring av rutiner, iv) utviklings- og endringsarbeid og v) digitalisering. I beskrivelsene av hvordan utviklingsarbeidet har påvirket deres læringsutbytte nevnes nokså gjennomgående dypere forståelse for egen rolle og ansvar, opplevelse av å ha fått utviklet egen lederkompetanse, økt selvtillit og bedre forståelse av teoretiske begreper. Dette kan vi oppfatte som opplevelse av faglig og personlig utvikling som leder. Mer orientert om virkninger av lederutdanningen i barnehagen eller skolen er utsagn om styrket evne til å reflektere over egen praksis og hvordan denne kan påvirke andres læring og utvikling og også skape et bedre læringsmiljø for dem selv og for dem de leder.

### Høy grad av opplevd relevans og moduls spesifikt læringsutbytte

Vel ni av ti respondenter mener utdanningen i stor og svært stor grad har vært relevant for deres arbeid i barnehagen eller skolen. Drøyt tre av fire svarer det samme på utsagn om at deltakernes erfaringer fra arbeidsplassen har vært brukt aktivt i utdanningen, at den har vært teoretisk orientert, og at den har klart å kombinere teori og praksis på en god måte. Selv om skårene generelt er høye, er det en viss variasjon i vurdering av relevans mellom studiesteder og moduler. *Modulen Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap/læreplan* har fått signifikant høyere skår på relevans i 2024 enn den hadde i 2023.

I vurderingene av læringsutbytte finner vi ingen signifikante forskjeller etter studiested, men modulene *Juss for ledere* og *Ledelse og digitalisering* får lavere gjennomsnittsskårer enn de øvrige tre modulene. Samlet sett finner vi også lavere gjennomsnittsskår på læringsutbytte i 2024 enn i 2023. Likevel er nesten ni av ti respondenter i stor eller svært stor grad fornøyd med utdanningen som helhet, både i 2023 og 2024.

En analyse av hva som bidrar til læringsutbytte, indikerer at menn er mer kritiske til læringsutbyttet fra utdanningen enn kvinner. Refleksjon over hvordan være leder og diskusjon av det de har lært med andre på arbeidsplassen er sterkt forbundet med læringsutbytte. Også utprøving av det de har lært, at de har jobbet med utviklingsarbeid og at de har bedt om tilbakemeldinger på deres måte å lede på har positiv sammenheng med læringsutbytte.

### Manglende fullføring forklares oftest med forhold utenfor studiet

Manglende tilrettelegging på arbeidsplassen og personlige forhold, eventuelt bytte av stilling, oppgis ofte som årsaker til avbrudd, mens cirka en av fem blant de som har avbrutt, er kritiske til utdanningens kvalitet.

# Summary

This report presents the results from NIFU's survey of participants in the modular leadership education program for the academic year 2023–2024. The survey was conducted on behalf of the Directorate for Education and Training. The report compares this year's results with those from the previous two years.

The modular leadership education program is aimed at leaders of Early Childhood Education and Care (ECEC) centres and schools, who have already completed the ECEC leaders' and headmasters' training programs respectively. Three modules were offered to both ECEC and school leaders: *Leadership of quality development*, *Law for leaders*, and *Kindergarten and school environment and leadership*. Additionally, school leaders were offered the module *Leadership and digitalization*, as well as a module with two names: *Leadership of professional learning communities* and *Leadership of professional communities and curriculum work*. These five modules are distributed across nine universities and colleges. Each module provides fifteen credits and is session-based to allow the study to be combined with full-time work. The Directorate for Education and Training finances the study places but does not cover travel, accommodation, or study materials for the participants.

The survey was sent to all 755 participants who were offered the education, with a response rate of 47.4 percent. Although nearly half of the participants responded, we must consider possible biases in the sample. For example, it is possible that those who are most satisfied responded to a greater extent than those who are most dissatisfied with the further education.

The results show that a large majority are highly motivated for the education, find the study relevant to their work, and consider the learning outcomes to be good. However, as in previous years, many report that it is challenging to get relief from work tasks to have time for the studies.

## Mostly adequate expense coverage, but little relief from tasks

Among ECEC leaders, 80 percent reported that they had their economic expenses covered in connection with the education, which also applied to 90 percent of school leaders. Overall, nearly 9 out of 10 of those who had their expenses covered conveyed that this was sufficient to a large or very large extent. However, between

71 and 80 percent reported that they received little or very little relief from tasks at the workplace for studying. ECEC leaders reported more often than school leaders that they had to be available for the workplace while attending sessions. School leaders also highlighted lack of relief, especially between sessions. In an open question about facilitation, some pointed out that they had little or no financial support from the owner. Several emphasized that it had been very challenging to combine studies with work. Others wrote that they were aware that the studies were to be completed alongside a full-time job.

### High degree of self-motivation

Almost everyone responded that they were highly or very highly self-motivated to undertake the modular leadership education. We also asked an open question about whether their motivation changed while studying. Among the few who indicated that they were not self-motivated initially, some highlighted that their motivation had increased due to good lecturers or the perception of the study as educative and useful. Among those who indicated a high degree of self-motivation from the beginning, changes were explained by high work pressure or lack of recognition from the ownership level. Some noted that it is difficult to motivate themselves to study during weekends. Several thought that the number of credits does not correspond to the workload or exam requirements. Criticism of the study's content also emerged, particularly the perception of a lack of coherence between topics or limited relevance.

### Knowledge sharing is common, but rarely organized by the owner

Between 70 and 54 percent express that it is easy to try out what they have learned in the education, that competence development is highly prioritized in the ECEC centre or school, that the participant has shared what they have learned with employees, and that it is common to share knowledge with colleagues. Although 60 percent indicate that the owner prioritizes leadership education, between 32 and 56 percent report that they to a small or very small extent have shared what they have learned with other leaders in the municipality or county, that the owner has shown interest in the participant's new competence or has facilitated knowledge sharing from the education.

A large number (163 respondents) answered an open question about the owner's involvement in the education. Well over one in four of these describe the owner's facilitation for spreading knowledge from the study. One in seven noted that the dialogue initiated during the application phase diminished afterward. About one in three report that the owner has shown no interest in the education. Some respondents seem to perceive the expectation of the owner's or management's involvement in the participant's education as unrealistic.

Individual work is more common than experience sharing and practice-oriented work.

We have looked more closely at learning activities, grouped as individual work, experience sharing, and practice-oriented work.

When asked to what extent the leadership education was based on various learning activities, the activities we grouped under individual work were most frequently highlighted. Attending lectures was indicated by 95 percent to be a major part of the education. Between 79 and 58 percent responded that they had to a large or very large extent reflected on their own practice, read curriculum literature, or completed written assignments. We find some differences between the providers in average scores for the latter three learning activities.

The learning activities under experience sharing appear to be somewhat less widespread, but about half reported that group collaboration and experience exchange with fellow students were a part of the leadership education. Within practice-oriented work, trying out new practices at their own workplace was most frequently highlighted. Half of the respondents indicated that this was a major part of the education. The average score for this question is highest for the module *Kindergarten and school Environment and leadership* and lowest for the module *Law for leaders*.

### The extent of activities seems important for learning outcomes

In general, it appears that the greater the extent of a learning activity, the greater the perceived benefit. However, the extent itself does not explain much of the variation in the perceived benefit of attending lectures. On the other hand, the extent of experience exchange with fellow students, informal contact with fellow students, and trying out new practices at one's own workplace seem important for learning outcomes. These activities seem to provide benefits only when participants perceive them as significant parts of the education. The extent also explains the perception of learning outcomes regarding guidance from academic staff, reading curriculum literature, group collaboration, and coaching.

### Development work for personal and collective benefit

Involvement with the study between sessions was mapped using eleven statements. The highest percentages of those who responded to a large or very large extent were for the statements "I have reflected on how to be a leader" (86 percent), work on assignments and submissions (81 percent), and reading relevant literature (73 percent). A full 70 percent responded similarly to the question of whether they had worked on development projects. In the descriptions of the themes for the development work, we identified five areas: i) professional confidence, rights, and role confidence, ii) professional community and organizational

culture, iii) improvement of routines, iv) development and change management, and v) digitalization. In the descriptions of how the development work has affected their learning outcomes, a deeper understanding of their own role and responsibilities, the experience of having developed their own leadership skills, increased self-confidence, and a better understanding of theoretical concepts are consistently mentioned. This can be perceived as an experience of professional and personal development as a leader. More oriented towards the effects of the leadership education in the ECEC centre or school are statements about an enhanced ability to reflect on one's own practice and how this can influence others' learning and development, as well as create a better learning environment for the participants and those they lead.

### High perceived relevance and module-specific outcomes

Well over nine out of ten respondents believe that the education has been highly or very highly relevant to their work in the ECEC centre or school. Just over three out of four responded similarly to statements that participants' experiences from the workplace have been actively used in the education, that it has been theoretically oriented, and that it has successfully combined theory and practice. Although the scores are generally high, there is some variation in the assessment of relevance between study locations and modules. The module *Leadership of professional learning communities/curriculum* received significantly higher relevance scores in 2024 than it did in 2023.

In the assessments of learning outcomes, we find no significant differences by provider institution, but the modules *Law for leaders* and *Leadership and digitalization* receive lower average scores than the other three modules. Overall, we also find lower average scores for learning outcomes in 2024 than in 2023. Nevertheless, nearly nine out of ten respondents are highly or very highly satisfied with the education, both in 2023 and 2024.

An analysis of what contributes to learning outcomes indicates that men are more critical of the learning outcomes from the education than women. Reflection on how to be a leader and discussion of what they have learned with others at the workplace are strongly associated with learning outcomes. Also, trying out what they have learned, working on development projects, and asking for feedback on their leadership style are positively associated with learning outcomes.

Lack of completion is most often explained by factors outside the study. Lack of facilitation at the workplace and personal circumstances, possibly changing positions, are often stated as reasons for dropping out, while about one in five of those who have dropped out are critical of the quality of the education.



# 1 Innledning

Denne rapporten formidler resultatene fra en spørreundersøkelse til barnehageledere og skoleledere som deltok i den modulbaserte lederutdanningen studieåret 2023–2024. Dette er et videreutdanningstilbud til barnehage- og skoleledere som allerede har gjennomført henholdsvis styrer- og rektorutdanningen. Utdanningstilbudet er organisert og delvis finansiert av Utdanningsdirektoratet. Direktoratet er også oppdragsgiver for denne deltakerundersøkelsen.

Formålet med undersøkelsen er å kartlegge deltakernes erfaringer og synspunkter knyttet til utdanningen, samt deres opplevelse av utbyttet. Det innebærer at vi undersøker deltakernes oppfatninger av tilrettelegging for studiet og finansiering fra barnehage- eller skoleeier, kunnskapsdeling innenfor og på tvers av enheter (barnehager og skoler). Vi tar også for oss omfang av læringsaktiviteter i og mellom samlinger, deltakernes vurderinger av nytte av de ulike læringsaktivitetene, samt deres opplevelse av overordnet læringsutbytte og hva som påvirker dette.

For dette kullet var studiestart høsten 2023, og undersøkelse ble gjennomført mot slutten av utdanningen, det vil si mai–juni 2024. Dette er det tredje året på rad at NIFU gjennomfører spørreundersøkelse til deltakere i den modulbaserte lederutdanningen.

Først i dette kapittelet gjennomgår vi vilkårene for deltakelse og innhold i den modulbaserte lederutdanningen, slik dette er fremstilt på Utdanningsdirektoratets nettside.<sup>1</sup> Deretter oppsummerer vi hovedfunn fra de siste deltakerundersøkelsene for de nasjonale styrer- og rektorutdanningene og forskningen på disse utdanningene. Vi gjennomgår også resultatene i den forrige undersøkelsen av den modulbaserte lederutdanningen. Dette gir bakgrunn for sammenligninger og vurderinger vi gjør i denne rapporten. Vi gjennomgår også kort teorigrunnlaget for en del av spørsmålene som er stilt til deltakerne. Gjennomgangen av det teoretiske rammeverket er i hovedsak som tidligere (Lødding mfl. 2023, Bergene mfl. 2022).

---

<sup>1</sup> <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/leing-i-skolen/kort-om-modulene/> Lesedato 18.08.2024.

## 1.1 Hva er modulbasert lederutdanning?

Formålet med videreutdanningen er todelt: 1) at lederne skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å kunne løse de konkrete utfordringene og problemene de står overfor, og 2) at den skal føre til konkret forbedring og endring i barnehagen eller skolen. Dette kommer frem av Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon fra 2018 til tilbydere av modulene.

Utdanningen er utviklet for å dekke behovet for systematisk kompetanseutvikling etter at basiskompetanse er tilegnet gjennom styrer- eller rektorutdanningene. For å bli tatt opp, er minimumskravet gjennomført styrer- eller rektorutdanning, eller minimum 30 studiepoeng i skoleledelse eller tilsvarende.

Omfanget av én modul er 15 studiepoeng, og den gjennomføres på ett år. Hver modul er samlingsbasert og skal være tilrettelagt for å kunne kombineres med full jobb. Det er ingen stipend- eller vikarordning for denne utdanningen og heller ingen økonomisk støtte fra Utdanningsdirektoratet til reise, opphold eller studiemateriell.

Utdanningsdirektoratet fremhever på sin nettside at modulene vektlegger anvendelse av ledernes læring, og at deltakerne i løpet av studiet skal anvende og prøve ut kunnskaper og ferdigheter i sin egen organisasjon. Videre heter det at alle studietilbudene inneholder utprøving på egen arbeidsplass under studiet, og at de legger til rette for erfaringsutveksling, samarbeid og veiledning mellom deltakere.<sup>2</sup>

Utdanningsdirektoratet oppfordrer søkere til å ta direkte kontakt med universitetet eller høyskolen hvor de ønsker å studere. De orienterer videre om at det ikke er nødvendig med formell godkjenning av søknaden fra barnehage- eller skoleeier, men søkere oppfordres til å ha dialog med eier om søknaden, deltakelse og tilrettelegging av studiene. Ved oversøkning blir alle styrere og rektorer prioritert foran andre ledere. Ledere i kommuner som inngår i oppfølgingsordningen for kommuner med utfordringer skal prioriteres i opptaket.

Tabell 1.1. viser hvilke moduler og studiesteder som gjaldt for det aktuelle studieåret. De tre første modulene er rettet mot både barnehageledere og skoleledere, mens de to siste er rettet mot ledere i grunnopplæringen, det vil si både grunnskolen og videregående opplæring. Under tabellen følger en omtale av den enkelte modul.

---

<sup>2</sup> <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/leing-i-skolen/kort-om-modulene/>

**Tabell 1.1 Moduler og studiesteder i modulbasert videreutdanning for ledere studieåret 2023–2024.**

Modul og studiested	Barnehageledere	Skoleledere
<b>Ledelse av utviklings- og endringsarbeid</b>	X	X
Storbyuniversitetet (OsloMet)		
Norges Handelshøyskole (NHH)		
Høgskulen på Vestlandet (HVL)		
Handelshøyskolen BI		
<b>Juss for ledere</b>	X	X
Universitetet i Oslo (UiO)		
Nord universitet		
Handelshøyskolen BI		
Storbyuniversitetet (OsloMet)		
<b>Barnehage- og skolemiljø og ledelse</b>	X	X
Universitetet i Stavanger (UiS)		
Storbyuniversitetet (OsloMet)		
Norges Handelshøyskole (NHH)		
Universitetet i Sørøst-Norge (USN)		
<b>Ledelse og digitalisering</b>		X
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)		
Storbyuniversitetet (OsloMet)		
Handelshøyskolen BI		
<b>Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap/ Ledelse av profesjonsfellesskap og læreplanarbeid</b>		X
Storbyuniversitetet (OsloMet)		
Høgskulen på Vestlandet (HVL)		
Handelshøyskolen BI		

## Ledelse av utviklings- og endringsarbeid

Utgangspunktet er at styrere og rektorer er ansvarlige for at barnehagene og skolene fungerer godt som organisasjoner. Videreutdanningen har som mål å gi ledere kompetanse til å kunne identifisere utviklings- og endringsbehov, samt å planlegge, lede og evaluere utviklings- og endringsarbeid. 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

Gitt at styrer og rektor er ansvarlig for at barnehagens og skolens samfunnsoppdrag blir utført og skal handle på vegne av sentrale og lokale myndigheter, er det en forutsetning at leder kjenner og følger lov og forskrift. Leder har også ansvar for god intern administrasjon, styring og kontroll av virksomheten. Modulens mål er å gi ledere juridisk kompetanse til å kunne etterleve regelverket og utnytte handlingsrommet, håndtere barne-, elev- og personalsaker samt videreutvikle rutiner og systemer.

## Barnehage- og skolemiljø og ledelse

Dette er en modul som tidligere var for skoleledere, og som er blitt utvidet til også å omfatte barnehageledere. I modulen vektlegges et forebyggende perspektiv. Det fremheves at ledelsen har særlig ansvar for å fremme en kultur som bidrar til at alle barn og unge møtes med respekt og tillit. Følgelig må leder kunne bygge fellesskap, inkludert profesjonsfellesskap, arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur. Målene er at deltakere tilegner seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter for å kunne fremme trygge og gode miljøer for barna og elevene, forebygge og håndtere mistro og krenkelser og bidra i tverrfaglig og tverrsektorielt arbeid med å utvikle et inkluderende lokalmiljø.

## Ledelse og digitalisering

Den digitale utviklingen innebærer at skolen kontinuerlig må være i en utviklingsprosess, og det oppstår nye juridiske og etiske problemstillinger som må håndteres. Modulen er ment å gi skoleledere tilstrekkelig kompetanse til å kunne lage et helhetlig planverk for digitalisering i skolen og kontinuerlig utvikle og utøve egen lederrolle i digitalisering i skolen. Videre skal modulen gi skoleledere kompetanse slik at de kan sørge for at skolen har gode digitale systemer, infrastruktur og prosesser for både pedagogiske og administrative oppgaver, legge til rette for kontinuerlig utvikling av de ansattes digitale kompetanse og vurdere skolens bruk og behov for digitalt utstyr og ressurser.

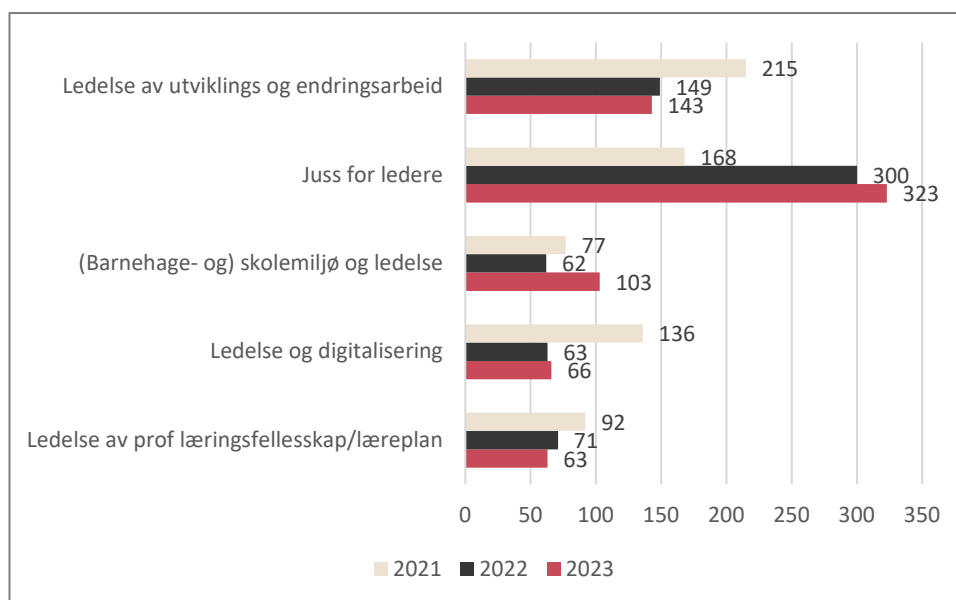
## Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap/ Ledelse av profesjonsfellesskap og læreplanarbeid

Modulen har ulike navn ved ulike studiesteder, og vi har konstruert en fellesbetegnelse: *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap/læreplan*. Utgangspunktet for modulen er at rektor er ansvarlig for elevenes læringsresultater og skolemiljø, og for å legge til rette for gode læringsprosesser på skolen. Målet med modulene er å gi skoleledere kompetanse til å kunne tolke og forstå læreplanverket, bruke det til å lede ansattes lærings- og utviklingsarbeid og etablere en felles forståelse ved skolen for de sentrale begrepene og prinsippene. Videre skal skolelederne få økt kompetanse i å utvikle profesjonsfellesskapet ved skolen. Det forventes at rektor har tilstrekkelig fagkompetanse og legitimitet til å kunne gjøre faglige vurderinger og utnytte faglig kompetanse i organisasjonen.

## Antall deltakere i de tre siste kullene

Antallet deltakere har variert betydelig mellom modulene over de tre siste årene. Figur 1.1 viser antall deltakere som møtte på de ulike modulene ved studiestart

høsten 2021, 2022 og 2023. Tallene har vi fått fra Utdanningsdirektoratet. Totaltallene for oppmøtte de tre høstsemestrene er henholdsvis 688, 645 og 698. Antallet med tilbud, som vi forholder oss til i kapittel 2 i denne rapporten, er naturlig nok høyere enn antall som møtte til første samling.



**Figur 1.1 Antall deltakere som møtte til første samling i modulbasert lederutdanning ved studiestart høsten 2021, høsten 2022 og høsten 2023 per modul.**

*Modulnavnene varierer noe mellom årene. Modulnavn for siste kull fremkommer av tabell 1.1.*

Den største endringen gjelder modulen *Juss for ledere*, hvor antallet nesten fordoblet seg fra 2021 til 2022, og fortsatt økte i 2023. *Barnehage- og skolemiljø og ledelse*, som før het *Skolemiljø og ledelse*, har også økt. Som nevnt er denne modulen fra 2023 også rettet mot barnehageledere. Høsten 2023 møtte så mange som 63 barnehageledere til studiestart i denne modulen (ikke vist i figuren). For alle de andre modulene har det vært en nedgang i antall, særlig i modulen som nå heter *Ledelse og digitalisering*. Oversikt over antall fremmøtte ved studiestart høsten 2024 tyder på ytterligere økning i deltakertall innenfor *Juss for ledere* og ytterligere nedgang innenfor *Ledelse og digitalisering*.<sup>3</sup>

Den endelige fordelingen av tilbud kan forstås som søkerdrevet ut fra hvordan Utdanningsdirektoratet beskriver dimensjoneringsprosessen.<sup>4</sup> Først beregner direktoratet et maksimalt antall plasser per modul og studiested som tar hensyn til ønsket geografisk spredning i modultilbudet. Deretter tar en for seg søkningen. I denne fasen kan studiesteder beslutte å ikke starte moduler som har lavt antall

<sup>3</sup> Presentert av Utdanningsdirektoratet på samling for tilbydere av modulbasert lederutdanning den 27.8.2024.

<sup>4</sup> Personlig kommunikasjon i 2023 og 2024.

søkere. Til sist blir differansen mellom de beregnede plassene og søkte plasser omfordelt, slik at oversøkte moduler tildeles flere plasser.

## 1.2 Nyere undersøkelser av og forskning på barnehage- og skolelederutdanninger

Fremfor å gjennomgå resultater i deltakerundersøkelser over mange år, velger vi å konsentrere oss om de siste deltakerundersøkelsene av henholdsvis styrer- og rektorutdanningene (Bergene & de Besche 2024, Lyckander mfl. 2024). Vi trekker også inn de siste rapportene fra henholdsvis FAFOs evaluering av styrerutdanningen (Svalund mfl. 2023) og OsloMets evalueringer av rektorutdanningen (Aas mfl. 2024). Til sist oppsummerer vi fjorårets undersøkelse av modulbasert lederutdanning.

Deltakerne i den nasjonale styrerutdanningen fra våren 2022 til høsten 2023 var i all hovedsak svært fornøyde med utdanningen, og vurderte den som relevant for arbeidet som barnehageleder (Bergene & de Besche 2024). Så å si samtlige ga uttrykk for at de selv var motiverte for utdanningen. Opplevelse av at utdanningen var relevant og hadde høy kvalitet synes å ha økt motivasjonen ytterligere. Utgiftsdekkingen ble rapportert som tilfredsstillende av et stort flertall, men to av tre ga uttrykk for at de ikke hadde fått særlig avlastning. Flere erkjente at dette er vanskelig, og kanskje ikke like nødvendig som det er at ansatte som tar videreutdanning får avlastning. Refleksjon over lederrollen var den aktiviteten som flest fremhevet at de brukte tid på mellom samlinger, og også den aktiviteten som flest anså som svært viktig for læringsutbyttet. Også utviklingsarbeidet de jobbet med under studiet, spilte en vesentlig rolle. En analyse av samvariasjon mellom omfang og utbytte av de ulike læringsaktivitetene viste at deltakerne opplever stort utbytte av aktiviteter de har hatt mye av, men for noen aktiviteter, som de som involverer individuell tilbakemelding, synes deltakerne å oppleve stort utbytte selv med lite omfang. Barnehageeiers involvering varierte betydelig, men det ble ikke påvist noen sterk samvariasjon mellom eiers involvering og deltakernes gjennomføring eller utbytte av utviklingsarbeidet.

Svalund med kolleger (2022, 2023) har fremhevet styreres opplevelse av lederutdanningen som verdifull og nyttig som et hovedfunn i FAFOs flerårige evaluering av den nasjonale styrerutdanningen. De fant også at dette i liten grad påvirkes av barnehagens rammebetingelser, som eierskap og størrelse. Videre fant de at det er vanligere for ledere i kommunale sammenlignet med private barnehager å ha lederutdanning, og at ledere med slik utdanning oftere jobber i større barnehager.

Den siste deltakerundersøkelsen av rektorutdanningen fra høsten 2023 bekreftet også tidligere funn av høyt motiverte deltakere (Lyckander mfl. 2024). Deres beskrivelser av endring i motivasjon syntes overveiende å handle om hvordan den

ble styrket underveis i utdanningen. Også disse deltakerne rapporterte om lite avlastning av arbeidsoppgaver og utfordringer med å studere ved siden av full jobb. Sammenlignet med 2022 var det økning i andeler som hadde fått tilbakemeldinger på måter å lede på, større andel som rapporterte om diskusjon med andre på skolen om det de har lært, samt økt andel som rapporterte om samarbeid med skoleeier. Det var likevel en overvekt som var kritiske til manglende involvering eller dialog med skoleeier. Læringsutbyttet ble vurdert som best fra læringsaktiviteter som forutsetter eget arbeid og erfaringsdeling, men også tilbakemelding på egen lederpraksis ble vurdert som viktig. De deltakerne som ble eksponert for coaching, anså også dette som viktig for læringsutbyttet.

OsloMet har nylig levert sluttrapport fra sin forskning på den nasjonale skolelederutdanningen (Aas mfl. 2024). Deres arbeid har gitt inspirasjon til videreutvikling av spørsmål i NIFUs deltakerundersøkelser for rektorutdanningen, styrerutdanningen og denne modulbaserte lederutdanningen. Vi vil se resultater i denne undersøkelsen i sammenheng med konklusjoner som Aas og kollegene trekker.

Den første delrapporten fra forskergruppen ved OsloMet sammenfattet forskning på ledelse av skoleutvikling og kjennetegn ved lederutdanninger som fremmer utvikling av skoler (Aas mfl. 2021). Denne vil vi komme tilbake til i neste delkapittel.

Andre delrapport (Aas mfl. 2023a) bygger blant annet på dokumentanalyse av Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon for rektorutdanningen og viser at myndighetene ønsker en utdanning som er målstyrt, behovsrettet, har et praktisk siktemål og gir avtrykk i praksis. Forskerne finner at intensjonen om samspill mellom akademisk kunnskap og praktisk ferdighetstrening er forenlig med det internasjonale litteratur fremhever som avgjørende i ledelse av skoleutvikling. De finner imidlertid også at det er utfordrende for studiestedene å operasjonalisere myndighetenes intensjoner i beskrivelsene av læringsaktiviteter i programplanene.

Den tredje delrapporten som er basert på casestudier ved åtte skoler hvor ledere har deltatt i rektorutdanningen, er orientert om utdanningens avtrykk i skolens praksis (Aas mfl. 2023b). Det er særlig fire områder hvor deltakerne og kollegene deres mener at rektorutdanningen har hatt betydning for deltakerens utvikling som leder og for skolen: i) Ledelse av skoleutvikling, nærmere bestemt planlegging og gjennomføring av et utviklingsarbeid, hvilket oppfattes å gi større forståelse for endringsprosesser og hvordan de kan knyttes til skolens strategi og planarbeid, ii) Ledelse av personalet er et felt der utdanningen oppleves å ha gitt sterkere bevissthet om kommunikasjonsmåter og viktigheten av å spille på lag med lærerne, iii) Forståelse av utdanningsorganisasjonen går ut på økt kunnskap om og forståelse av egen organisasjon og utdanningssystemet og iv) Bruk av forskningsbasert kunnskap, det vil si å kombinere forskning med egne erfaringer, erfares å øke lederens legitimitet i personalet og trygghet i lederrollen.

Til sist vil vi oppsummere noen hovedfunn i forrige deltakerundersøkelse av den modulbaserte lederutdanningen (Lødding mfl. 2023). Mens mer enn fire av fem opplevde utgiftsdekkingen som tilstrekkelig, rapporterte mer enn halvparten at de i liten eller svært liten grad ble avlastet for arbeidsoppgaver i tilknytning til studiet. At det ikke er så lett å overlate alle lederoppgaver til andre og at deltakerne i stor grad tok helger og kvelder til hjelp for å komme a jour med arbeidet kom tydelig frem i respondentenes kommentarer.

Nesten alle rapporterte at de i stor eller svært stor grad selv var motivert for å ta lederutdanningen. At arbeidsgiver ønsket det ble vurdert av mange som ikke viktig. Kunnskapsdeling syntes å være enkelt å få til innad i enheten, men langt sjeldnere på tvers av enheter. Barnehageledere var oftere enn skoleledere enige i at eier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen.

Arbeid mellom samlinger syntes i stor grad å handle om refleksjon over hvordan være leder, lesing av litteratur og arbeid med oppgaver. I vurderingene av hvilke læringsaktiviteter som har gitt størst utbytte, fremhevet flest det å være på forelesninger. Mange fremhevet også refleksjon over egen praksis, mens noe over halvparten hevdet at det hadde vært viktig å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass. Ni av ti opplevde utdanningen som relevant for arbeidet og like mange var i stor eller svært stor grad fornøyd med utdanningen. Egen motivasjon sammen med utprøving og diskusjon av det de har lært med andre i barnehagen eller skolen hadde størst betydning for opplevd utbytte av utdanningen.

Det så ut til at 20 prosent av de tilbudte utdanningene ikke ble fullført. Å ikke ha påbegynt utdanningen var mest utbredt blant de deltakerne som hadde fått tilbud om to utdanninger. Totalt hadde 57 deltakere fått tilbud om to moduler. Andelen av disse som fullførte eller fremdeles deltok på begge modulene var 47 prosent, mens 40 prosent fullførte eller fremdeles deltok på én modul uten å ha startet på den andre. Ni prosent av de tilbudte utdanningene ble påbegynt, men ikke fullført. Årsaker til avbrudd var i hovedsak forhold utenfor studiet og manglende tilrettelegging på arbeidsplassen, mens enkelte var kritiske til utdanningens relevans eller kvalitet.

### 1.3 Teoretisk rammeverk

Vi vil kort presentere et teoretisk rammeverk som gir en relevant bakgrunn for å drøfte og forstå deltakernes opplevelse av den modulbaserte lederutdanningen. Siden deltakerundersøkelsene av styrerutdanningen, rektorutdanningen og den modulbaserte lederutdanningen bygger på mye av det samme teoretiske rammeverket, er beskrivelser av dette nokså sammenfallende mellom rapportene.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Se også <https://www.nifu.no/prosjekter/sporreundersokelser-til-deltakere-pa-videreutdanning-i-barnehage-og-skolesektor/> for oversikt over tidligere rapporter.



Vi ser nærmere på læringsmåter, sammenhenger mellom utdanningen og arbeid og til slutt motivasjon som sentralt for læringsutbyttet.

## Læringsmåter i lederutdanninger

Innenfor profesjonsfagene generelt er det utviklet flere teorier om forholdet mellom generell teoretisk kunnskap fra studier og deltakernes situasjonsbestemte praksisutøvelse. Blant disse bidragene finner vi Hubers (2011) modell om læringsmåter i skolelederutdanning. Modellen vektlegger 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. Huber (2011) argumenterer for at læringsprosessen bør ta utgangspunkt i deltakernes egenvurdering og tilbakemelding. Begrunnelsen for dette er at tidligere kunnskap, holdninger, forventninger, mål og motivasjon bidrar til å bestemme utgangspunktet for læringen.

I kunnskapsoppsummeringen fra forskningen på den nasjonale skolelederutdanningen finner Aas mfl. (2021) også støtte for at læring foregår i interaksjonen mellom teoretisk kunnskap, kollektiv kunnskapsbygging og utprøving av ny praksis. Videre peker de på at utvikling av refleksjon synes å være en avgjørende komponent i læringen, både for å forstå hva som påvirker lederens handlingsrom og for å forstå lederrollen og utviklingen av en lederidentitet. Coaching, enten én til én eller i gruppe, kan styrke forståelsen av lederrollen og av kontekstens betydning for ledelse. Særlig når gruppecoaching er preget av anerkjennelse, tillit og støtte, kan den gi trygghet for utprøving av ny lederpraksis (Aas mfl. 2021). Myran og Masterson (2021) har bidratt til utvikling av et nytt paradigme for faglig utvikling blant barnehageledere. De finner at innovasjon og utviklingsprosesser forutsetter begrepsmessige og teoretiske knagger nettopp for å utvikle kritisk refleksjon over normer, antakelser og praksis.

## Sammenheng mellom utdanningen og arbeid

Refleksjon fremheves altså som viktig for utvikling av forståelse, og det er en gjennomgående erkjennelse i litteraturen at læring av teori bør knyttes til arbeidets innhold (Aas mfl. 2021). I denne sammenheng kan refleksjon defineres som en «bevisst, erfaringsbasert tankevirksomhet, som til tider involverer aspekter av evaluering, kritisk tenking, og problemløsning, og fører til innsikt, økt oppmerksomhet, og/eller ny forståelse» (Anderson 2020:480, vår oversettelse). 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 basert på erfaring og læring. Ertså 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 (Ertså & 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, og 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 konkretisering 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).

Det foreligger også perspektiver på overgangen fra utdanning til yrkespraksis, og dermed sammenhengen mellom de ulike *arenaene* som videreutdanningen foregår på. Flere studier har vist at *kollektiv* kompetanseutvikling er mer betydningsfullt enn tiltak rettet mot *individuelle* ansatte. I en kunnskapsoppsummering om lærerens kompetanseutvikling, konkluderer Postholm og Rokkones (2012) med at arbeidsplassen er den best egnede konteksten for læring. Også Aas mfl.

(2021) finner en tydelig dreining i litteraturen mot at skoler best utvikles gjennom kollektive lærings- og utviklingsprosesser mellom ledere og lærere.

Når det gjelder læringsutbytte, eller nærmere bestemt avtrykk av utdanningen i praksis, omtalte vi i forrige delkapittel et viktig funn hos Aas og kollegene (2023b) om betydningen av planlegging og gjennomføring av et utviklingsarbeid. Gjennom utviklingsarbeidet kan deltakerne oppnå større forståelse for endringsprosesser og hvordan de kan knyttes til skolens strategi og planarbeid.

## 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 personlig. En rekke studier viser at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man hovedsakelig er selvbestemt motivert (Ryan & Deci 2017).

På den andre siden handler *ytrestyrt* motivasjon om andres krav eller forventninger enten knyttet til kvalifikasjoner i nåværende eller framtidig stilling. Zhang mfl. (2021) finner at motivasjon for å delta i kompetanseutvikling er sterkt knyttet til personlige faktorer, men også avhengig 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 denne innledningen. Temaene i de øvrige kapitlene er:

Kapittel 2: Metode. Presentasjon av tema og gjennomføring av undersøkelsen, samt bakgrunnsinformasjon om respondentene.

Kapittel 3: Tilrettelegging, motivasjon og kunnskapsdeling. Gjennomgår respondentenes erfaring med finansiering, avlastning fra arbeidsoppgaver og kunnskapsdeling på arbeidsplassen.

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 av deltakelse

Undersøkelsen ble sendt ut 23. mai 2024, og var åpen frem til 20. juni 2024. Listen over deltakere leveres av hver enkelt tilbyder. I perioden ble det alt i alt sendt ut fire påminnelser. Undersøkelsen ble distribuert til alle de 755 personene som ifølge tilbydernes rapportering til oss, hadde fått tilbud om modulbaserte lederutdanninger i studieåret 2023–2024. Av disse besvarte 323 personer hele undersøkelsen, 35 besvarte deler av den, 20 meldte seg av undersøkelsen, 5 mottok den aldri grunnet feil ved e-post, mens 372 ikke svarte på undersøkelsen. Dette gir en deltakelse på 47,4 prosent. Denne oversikten er gjengitt i Tabell 2.1.

**Tabell 2.1 Svarstatus**

Svarstatus	Antall	Prosent
Gjennomført	323	42,8
Noen svar	35	4,6
Meldt seg av	20	2,6
Feilmelding epost	5	0,7
Ikke svart	372	49,3
Totalt	755	100

### 2.2 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-kvadrattest. De bivariate 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.

Vi bruker også  $t$ -test for å se på forskjell i gjennomsnitt. 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 4 utfører vi en analyse av endret forklaringskraft når nye variabler inkluderes modellene. Metoden for dette er at vi først gjennomfører enkle regresjonsanalyser som inkluderer de bakgrunnsvariablene vi antar at kan ha påvirkning på utfallet (såkalte basismodeller, se vedlegg til rapporten<sup>6</sup>). Disse er svært forenklete og kan ikke tas som noe annet enn indikasjoner på hva som *kanskje* kan påvirke utfallet. For vårt vedkommende er vi mest interessert i hvor mye *forklaringskraft* disse modellene har (såkalt  $r^2$ ) på læringsutbyttet til deltakerne. For å regne ut hvor mye en *ny variabel* kan øke forklaringskraften, lagde vi nye modeller som introduserte denne *i tillegg* til variablene som allerede var inkludert i basismodellene. Vi kan på denne måten se på *endringen i forklaringskraft* (såkalt delta  $r^2$ ) mellom disse to modellene.

I kapittel 5 analyserer vi spørsmål med forhåndsdefinerte svarkategorier og presenterer deltakernes svar på åpne spørsmål. I dette kapittelet undersøker vi, ved hjelp av faktoranalyse, utsagn som måler opplevd relevans og læringsutbytte, samt modulspezifiske spørsmål som omhandler kjernekompetanse i modulene. I tillegg tester vi om de kan sies å måle det 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). Vi

---

<sup>6</sup> <https://hdl.handle.net/11250/3161162>

gjennomfører også en multivariat regresjonsanalyse. Multivariate analyser lar oss undersøke sammenhengen mellom flere variabler og et utfall samtidig.

## 2.3 Bruk av åpne svar

Noen av spørsmålene i spørreskjemaet inviterte deltakerne til å skrive inn svar med deres egne ord. Disse svarene er sortert og analysert kvalitativt. 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.

## 2.4 Om deltakerne og studietilbudene

Vi skal nå se nærmere på deltakerne og tilbyderne. Til forskjell fra tidligere år der de kunne svare for flere moduler, ble deltakerne i årets undersøkelse bedt om å svare for kun én modulbasert lederutdanning hver. Tabell 2.2 viser oversikten over antall deltakere etter modul og tilbyder, både de som har svart og de som ikke har svart på undersøkelsen. Dataene er innhentet fra de respektive tilbyderne. Som vi kan se er BI største tilbyder med 310 studenter (over fire moduler), mens *Juss for ledere* er den største modulen med 332 studenter (fire tilbydere).

**Tabell 2.2 Antall deltakere fordelt etter moduler og tilbydere.**

Modul	Tilbydere									Totalt
	BI	HVL	NHH	Nord	NTNU	Oslo-Met	UiO	UiS	USN	
Barnehage- og skolemiljø og ledelse	0	0	44	0	0	30	0	24	29	127
Juss for ledere	185	0	0	62	0	48	37	0	0	332
Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap	0	29	0	0	0	14	0	0	0	43
Ledelse av profesjonsfellesskap og læreplanarbeid	26	0	0	0	0	0	0	0	0	26
Ledelse av utviklings- og endringsarbeid	74	24	34	0	0	24	0	0	0	156
Ledelse og digitalisering	25	0	0	0	34	12	0	0	0	71
<b>Totalt</b>	<b>310</b>	<b>53</b>	<b>78</b>	<b>62</b>	<b>34</b>	<b>128</b>	<b>37</b>	<b>24</b>	<b>29</b>	<b>755</b>

Det er totalt ni tilbydere og fem moduler representert. *Ledelse av profesjonsfellesskap og læreplanarbeid* og *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap* er samme modul, bare med ulikt navn. I resten av rapporten vil disse betraktes som én modul. Antall geografiske lokasjoner var ni (Oslo, Bergen, Stavanger, Drammen, Tromsø, Stjørdal, Haugesund, Ålesund og Trondheim).

Vi skal nå se nærmere på hvorvidt de som har svart (utvalget) er representative for populasjonen som helhet. Som vist i tabell 2.3 nedenfor, kan vi se at det er nokså godt samsvar mellom utvalg og populasjon når det gjelder tilbydere. Den

største differansen finner vi ved BI, hvor andelen i utvalget er 3,4 prosentpoeng lavere enn i populasjonen, sammenlignet med de andre tilbyderne. Dernext følger UiS med 1,6 prosentpoeng differanse og UiO med 1,2 prosentpoeng differanse.

**Tabell 2.3 Diff. mellom utvalg og populasjon per studiested, i tillegg til svarprosent**

Studiested	Populasjon		Utvalg		Differanse	Svarprosent
	Antall	Prosent	Antall	Prosent		
UiS	24	3,2	17	4,7	1,6	70,8
UiO	37	4,9	22	6,1	1,2	59,5
NHH	78	10,3	41	11,5	1,1	52,6
Nord	62	8,2	31	8,7	0,4	50,0
USN	29	3,8	15	4,2	0,3	51,7
OsloMet	128	17,0	60	16,8	-0,2	46,9
NTNU	34	4,5	14	3,9	-0,6	41,2
HVL	53	7,0	23	6,4	-0,6	43,4
BI	310	41,1	135	37,7	-3,4	43,5
<b>Totalt</b>	<b>755</b>	<b>100</b>	<b>358</b>	<b>100</b>	<b>0,0</b>	<b>47,4</b>

Når det gjelder differanse mellom utvalg og populasjon per modul (Tabell 2.4), er det også nokså godt samsvar. Høyest differanse er det i modulen *Barnehage- og skolemiljø og ledelse*, der 3,8 prosentpoeng flere befinner seg i utvalget enn i populasjonen, sammenlignet med de andre modulene. Dernext følger modulen *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid* med -3,3 prosentpoeng differanse.

**Tabell 2.4 Diff. mellom utvalg og populasjon per modul, i tillegg til svarprosent**

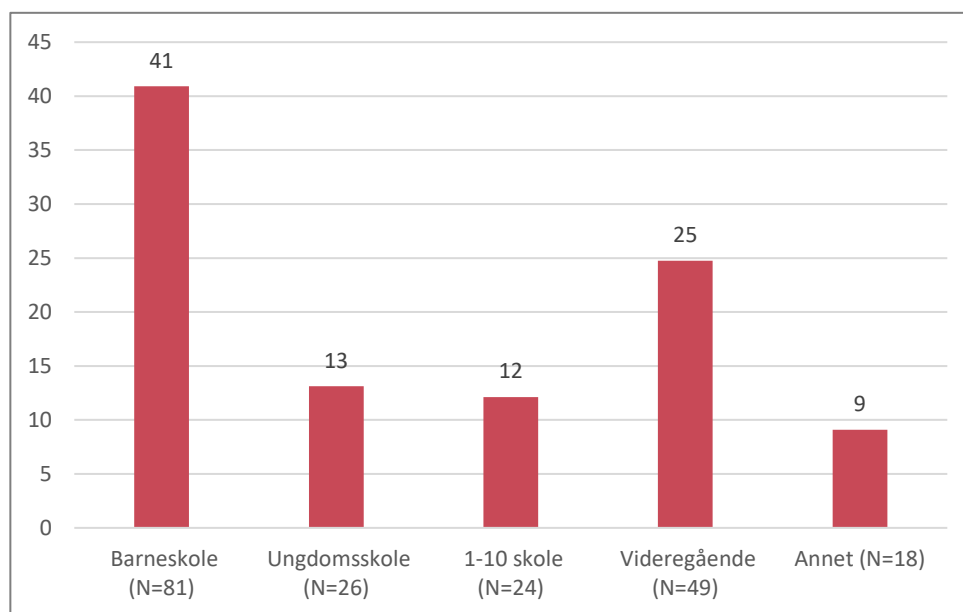
Modul	Populasjon		Utvalg		Differanse	Svarprosent
	Antall	Prosent	Antall	Prosent		
Barnehage- og skolemiljø og ledelse	127	16,8	74	20,7	3,8	58,3
Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap	43	5,7	23	6,4	0,7	53,5
Ledelse og digitalisering	71	9,4	35	9,8	0,4	49,3
Ledelse av profesjonsfellesskap og læreplanarbeid	26	3,4	10	2,8	-0,7	38,5
Juss for ledere	332	44,0	154	43,0	-1,0	46,4
Ledelse av utviklings- og endringsarbeid	156	20,7	62	17,3	-3,3	39,7
<b>Totalt</b>	<b>755</b>	<b>100</b>	<b>358</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>47,4</b>

Selv om det er nokså små forskjeller mellom utvalg og populasjon, er det viktig å understreke at over halvparten ikke har svart på undersøkelsen. *Representativitet* innebærer en teoretisk antakelse om at personer med omtrentlig samme bakgrunn (for eksempel studiested og modul), fortrinnsvis har de samme meningene og/ eller erfaringene seg imellom, men dette kan vi selvsagt ikke vite med sikkerhet. Målsettingen er likevel at utvalget skal være så likt som mulig den populasjonen man ønsker å si noe om. Dersom enkelte grupper er overrepresentert, har vi ikke et representativt utvalg, og kan heller ikke generalisere resultatene fra utvalget til å gjelde hele populasjonen.

Vi har dessverre ikke muligheten til å undersøke samsvar mellom absolutt alle kjennetegn ved deltakerne som kan ha betydning for utvalgets representativitet. Man kan eksempelvis se for seg at deltakere som er spesielt motivert eller fornøyd med videreutdanningen også er mer positivt innstilt til å besvare spørreundersøkelsen, enn andre. Funnene som presenteres i denne rapporten må derfor tolkes med en viss varsomhet. I analysene har vi valgt å ikke bruke vekter for å justere dataene. Vi forholder oss til de naturlige fordelingene som er observert i nettutvalget, og våre resultater er basert på de dataene som er samlet inn.

## Bakgrunnsinformasjon om deltakerne

Vi skal nå se nærmere på kjennetegn ved utvalget. Tre av modulene, som nevnt i kapittel 1, er rettet mot både ledere i barnehagen og ledere i skolen. Flertallet av deltakerne kommer fra skolen (61 prosent). Figur 2.1 nedenfor viser hvilken skoletype disse er leder for. Som vi kan se er mer enn fire av ti som har svart på undersøkelsen leder for en barneskole (sammenlignet med 36 prosent i 2023). Som i foregående år (Lødding mfl. 2023) er ledere fra videregående skole overrepresentert.

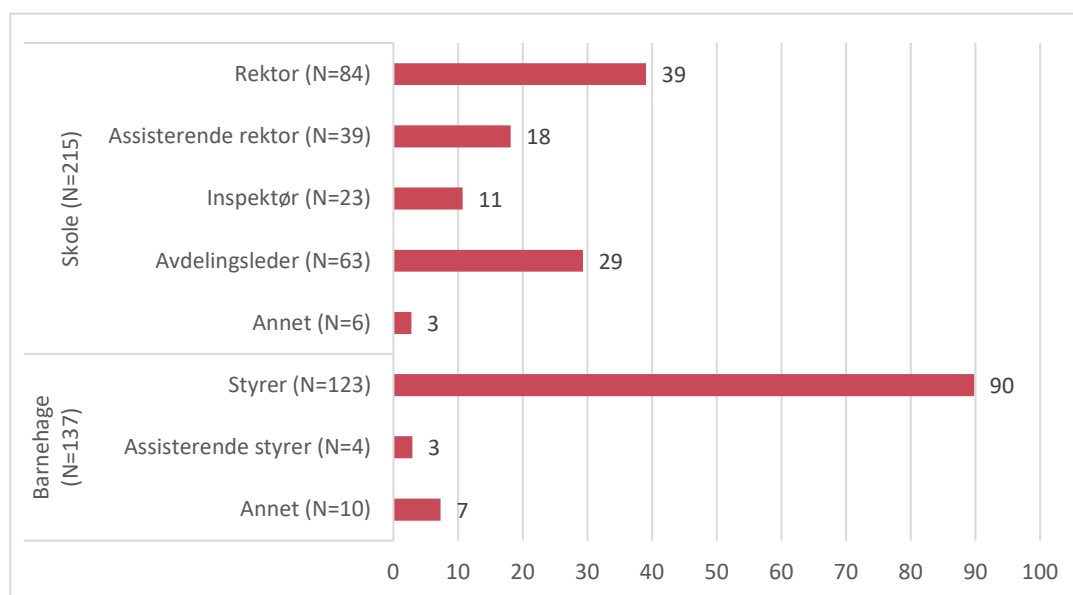


**Figur 2.1 Hvilket skoleslag jobber du ved dette året? Prosent (N=198).**

Blant barnehagelederne er det en forholdsvis jevn fordeling mellom eierformene, med 56 prosent som er tilknyttet kommunale barnehager, 42 prosent private, og to prosent som har krysset av for 'annet' (N=127). Vi har også spurt deltakerne om hvilken stilling de har ved skolen eller barnehagen. Som vi kan se nedenfor i Figur 2.2, er deltakere i barnehage, i større grad enn i skole, virksomhetens øverste leder (90 prosent). Dette er også 8 prosentpoeng flere enn i 2023. Blant ledere i skolen

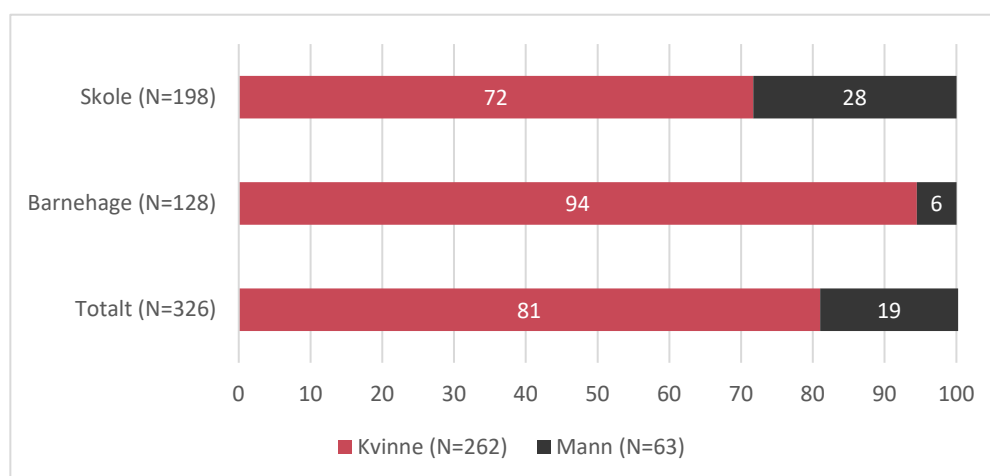


er knapt fire av ti (39 prosent) rektor, mens 29 prosent er avdelingsleder, 18 prosent er assisterende rektor og 11 prosent er inspektør.



**Figur 2.2 Hva er din stilling ved skolen/barnehagen? Prosent.**

Kjønnfordelingen vises nedenfor i Figur 2.3. Det er flere kvinnelige deltakere fra barnehager (94 prosent), sammenlignet med skoler (72 prosent). Samlet sett er andelen på 80 prosent, som er opp fem prosentpoeng sammenlignet med fjoråret.<sup>7</sup>

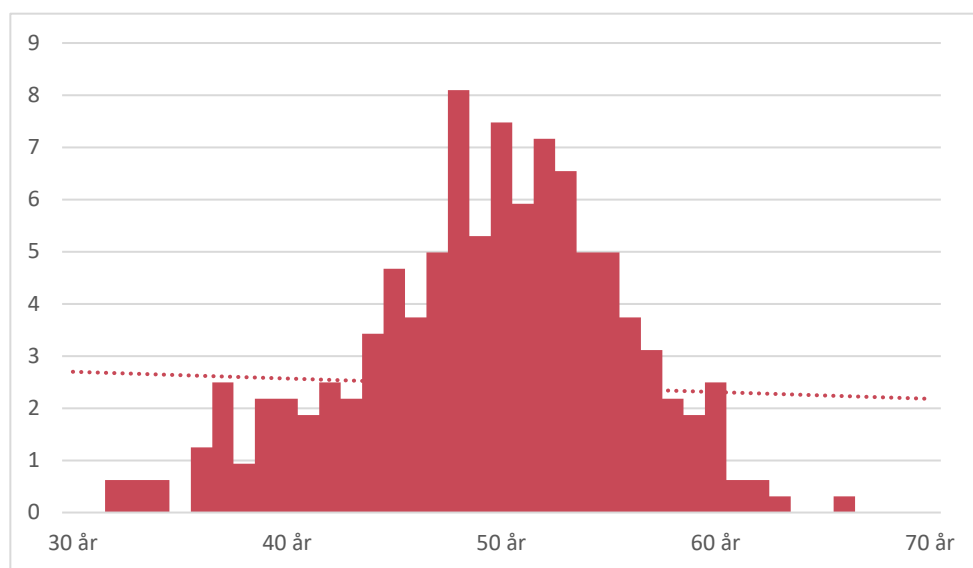


**Figur 2.3 Kjønn. Prosent.**

Aldersfordelingen vises i Figur 2.4. Deltakerne er mellom 32 og 66 år. Halvparten er mellom 45 år og 54 år. Vi finner at det er en liten, men signifikant forskjell, i

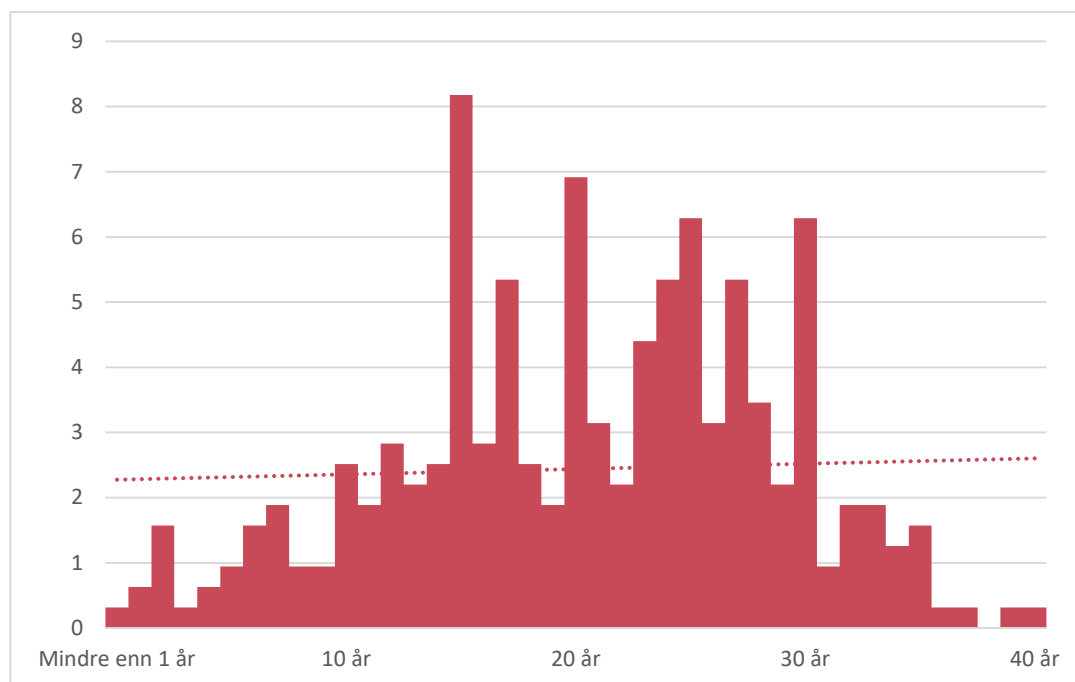
<sup>7</sup> Deltakerne hadde muligheten til å krysse av for 'ikke-binær/annet'. Grunnet lavt antall er kategorien fjernet fra figurer og analyser.

alder mellom skole og barnehage ( $p=0,024$ ). Gjennomsnittsalderen for skole er 50 år, mens gjennomsnittsalderen for barnehage er 48 år.



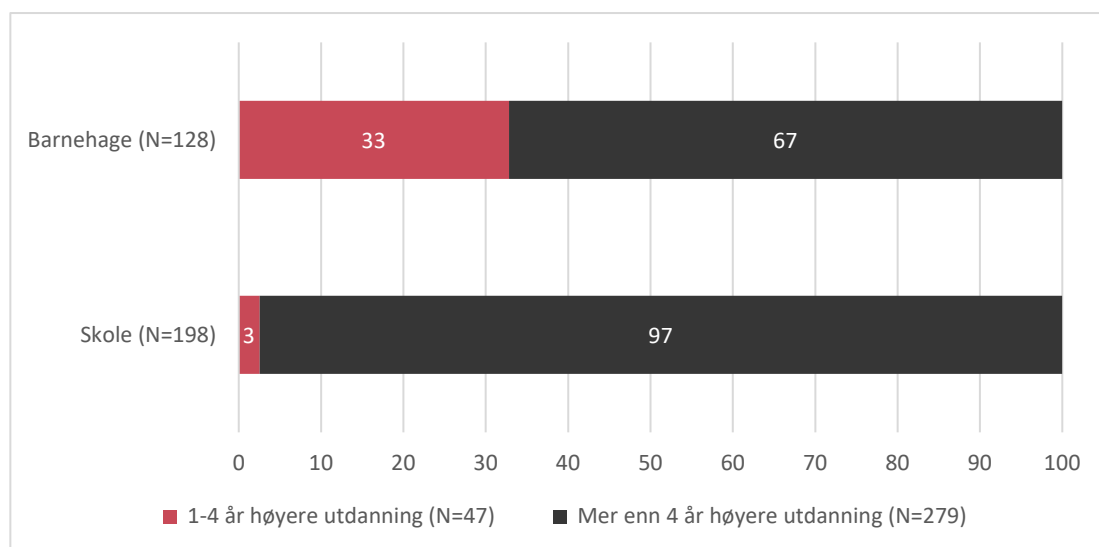
**Figur 2.4 Vennligst oppgi alder. Prosent (N=321).**

Deltakerne ble også spurt om hvor lenge de har arbeidet i barnehagen eller skolen (figur 2.5). Alt fra mindre enn ett års ansiennitet til 40 års ansiennitet er representert, men halvparten har mellom 15 og 27 års erfaring. Vi finner ingen signifikante forskjeller i ansiennitet mellom skole og barnehage. Gjennomsnittlig ansiennitet er 20 år, tilnærmet likt som fjoråret.



**Figur 2.5 Hvor mange år har du arbeidet i barnehagen/skolen? Prosent (N=318).**

Vi har også sett på hvor lang utdanning deltakerne hadde fra før (Figur 2.6). Som vi kan se, er det flere ledere i skole enn i barnehage som har mer enn fire år høyere utdanning. Blant ledere i barnehagen har én tredjedel 1-4 års høyere utdanning, mens den samme andelen for skole er tre prosent.

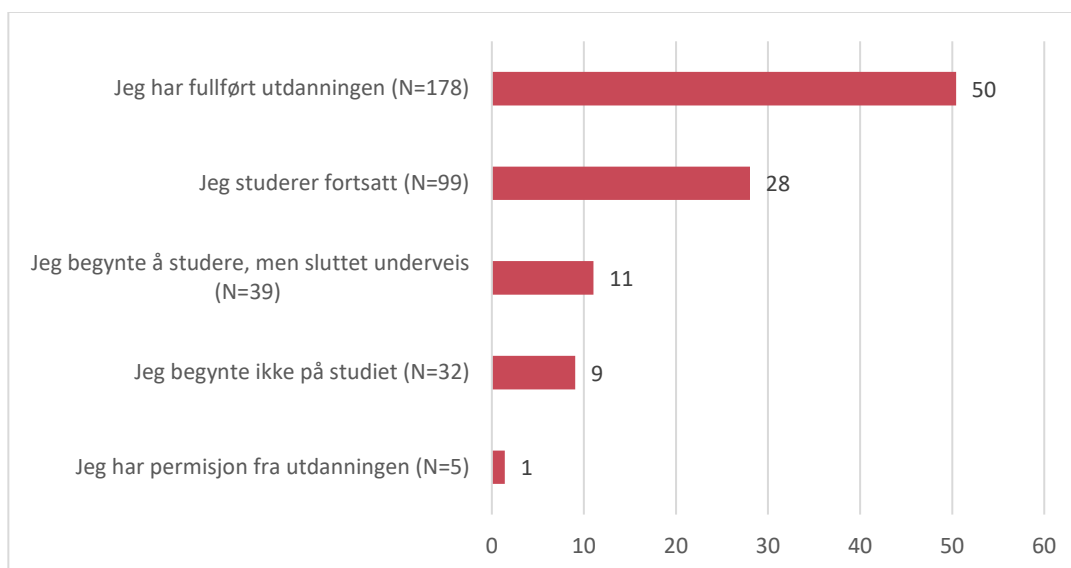


**Figur 2.6 Hvor lang utdanning har du? (Ikke regn med eventuell utdanning du har fått i løpet av studieåret 2023/2024). Prosent.**

Deltakerne fikk også spørsmål om de hadde noen lederutdanning fra før. Fem prosent svarte at de ikke hadde det, tre prosent at de hadde lederutdanning som ikke ga studiepoeng, mens hele 92 prosent sa at de hadde lederutdanning fra før som ga studiepoeng.

## 2.5 Årsaker til frafall

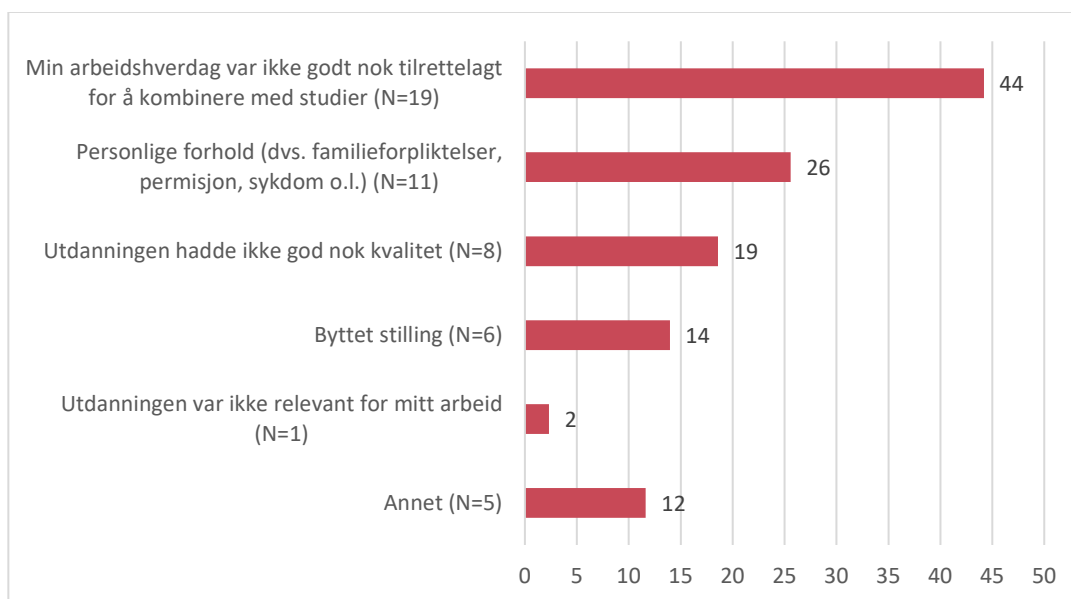
Vi skal nå se nærmere på årsaker til frafall, både før og etter studiestart. Siden deltakerne i år kunne velge hvilken modul de ville uttale seg om, har vi i år, i motsetning til i fjor, ikke data om gjennomføring på mer enn en modul. Mens undersøkelsen pågikk var det fremdeles 28 prosent som fortsatt studerte. To av ti har oppgitt at de enten aldri begynte på studiet (ni prosent) eller sluttet underveis (elleve prosent). Dette er ikke ulikt fjoråret.



**Figur 2.7 Hva er din situasjon nå? Prosent (N=353).**

Ved vurdering av resultatene er det viktig å ta hensyn til muligheten for underrapportering av frafall. Det er bare 47,4 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.

De som ikke fullførte utdanningen fikk mulighet til å oppgi grunnene til dette (Figur 2.8). Det var mulig å krysse av for flere alternativer. Det var flest som krysset av for at arbeidshverdagen ikke var godt nok tilrettelagt for å kombinere med studier (44 prosent). Derneft fulgte 'personlige forhold' med 26 prosent. Videre var om lag en av fem blant de som hadde avbrutt utdanningen, kritiske til utdanningens kvalitet, mens bare 2 prosent krysset av for at utdanningen ikke var relevant for arbeidet.



**Figur 2.8 Dersom du ikke har fullført utdanningen, hva er grunnene til dette? Kryss av for alle som passer. Prosent (N=43).**

De som krysset av for 'annet' fikk muligheten til å spesifisere nærmere. Her nevnes sykdom, ny deltidsjobb ved siden av hovedstillingen, mangel på vikarer i barnehagen og at studiet var forvirrende.

De som ikke fullførte utdanningen fikk også muligheten til å beskrive med egne ord hvorfor de sluttet på studiet (N=21). Deltakerne oppgir ulike årsaker til at de ikke har fullført utdanningen. Et gjennomgående tema er arbeidsbelastning, hvor mange opplever et høyt arbeidspress som følge av sykefravær, vikariater eller økt ansvar på jobb. Eksempler på dette er økt arbeidsmengde som følge av sykemeldinger i ledelsen eller utfordringer med å kombinere studier med oppstart i ny lederstilling. For flere medførte dette at de ikke hadde tilstrekkelig kapasitet til å gjennomføre studiet. En deltaker beskriver situasjonen slik:

*På grunn av sykemeldinger og oppsigelser i ledelsen ved skolen måtte jeg være både rektor og avdelingsleder dette skoleåret. Arbeidsmengden ble rett og slett for stor til å la seg kombinere med studier.*

Personlige og familiære årsaker er også en gjentakende forklaring. Enkelte deltakere har opplevd alvorlig sykdom i familien, noe som gjorde det umulig å fortsette med utdanningen. Videre er det noen som uttrykker misnøye med studiets faglige innhold. Deltakerne nevner at innholdet var på et lavere nivå enn forventet eller at det var for likt tidligere gjennomførte studier. Flere påpeker at undervisningen var preget av for mye kollokvie-arbeid eller at det manglet faglig kompetanse hos foreleserne, noe som førte til at de satt igjen med lite faglig utbytte. En deltaker beskrev dette slik:

*Jeg satt igjen med veldig lite etter samlingene. Hyggelig atmosfære, men altfor mye summing, synsing og power-points.*

Logistiske utfordringer blir også nevnt som en årsak til frafall. Noen deltakere opplevde at lang reisevei til samlinger og krevende timeplan gjorde det vanskelig å gjennomføre studiet i kombinasjon med andre forpliktelser.

De som aldri startet på studiet, fikk også muligheten til å beskrive med egne ord grunnene til dette (N=29). Deltakerne oppgir en rekke årsaker til at de ikke har startet på utdanningen. Et gjennomgående tema er en travel arbeidshverdag, hvor mange nevner at arbeidsbelastningen som skoleleder eller rektor gjorde det umulig å finne tid til studier. Andre peker på endringer i arbeidssituasjonen eller pågående personalsaker som årsaker til å måtte utsette eller avlyse studiet.

Personlige årsaker og helseproblemer er også hyppig nevnt som forklaringer på hvorfor deltakere ikke startet på studiet. Flere peker på akutte og langvarige sykdommer hos seg selv eller nærstående.

I tillegg er det flere deltakere som har byttet jobb eller fått nye roller som gjorde at studiet ble uaktuelt å gjennomføre.

For noen deltakere var det valg av andre utdanninger eller prioriteringer som førte til at de ikke startet på studiet. Enkelte fikk plass på høyere prioriterte studier. Noen har også valgt å ikke begynne fordi de allerede har tatt lignende utdanninger, og så det derfor ikke som nødvendig å gjennomføre enda en lignende opplæring.

## 2.6 Oppsummering

- Undersøkelsen har en svarprosent på 47,4 %, der 323 har fullført hele undersøkelsen, 35 har besvart deler og 372 deltakere ikke har svart.
- Deltakerne fordeler seg ulikt mellom tilbyderne, med høyest svarprosent ved UiS (70,8 %) og lavest ved NTNU (41,2 %).
- De fordeler seg også ulikt mellom modulene, der *Barnehage- og skolemiljø og ledelse* har høyest svarprosent (58,3 %), mens *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid* har lavest (39,7 %).
- Kjønnfordelingen viser at 94 prosent av deltakerne i barnehagesektoren var kvinner, mot 72 prosent i skolesektoren.
- Aldersfordelingen varierer mellom 32 og 66 år, med en gjennomsnittsalder på 50 år for skoleledere og 48 år for barnehageledere.
- Ansienniteten blant deltakerne varierer fra mindre enn ett år til 40 år, med et gjennomsnitt på 20 år.
- Årsakene til frafall er i hovedsak relatert til arbeidsbelastning, personlige forhold og manglende tilrettelegging for studier, samtidig som en av fem var kritiske til studiets kvalitet.

## 3 Tilrettelegging, motivasjon og kunnskapsdeling

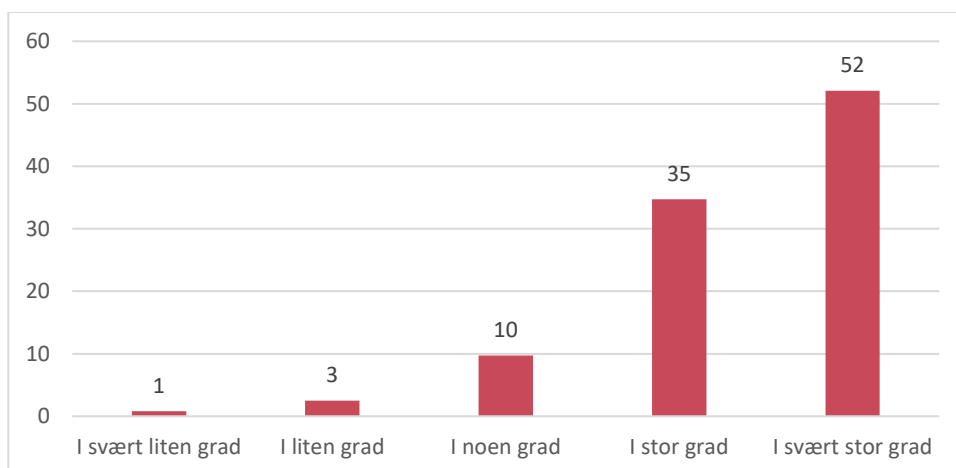
Kapitlet tar først for seg tilrettelegging på arbeidsplassen for at deltakerne skulle kunne arbeide med studiene. Vi ser deretter på deltakernes motivasjon og om denne endret seg underveis i studiet. Siste tema er kunnskapsdeling på arbeidsplassen og mellom enheter i kommunen eller fylkeskommunen. Som nevnt i kapittel 2.3 omtaler vi kun forskjeller som er statistisk signifikante.

### 3.1 Tilrettelegging

Deltakernes opplevelser av tilrettelegging for studier undersøker vi gjennom spørsmål om dekking av økonomiske utgifter og avlastning av oppgaver på arbeidsplassen.

Hele 86 prosent av deltakerne rapporterte at de hadde fått dekket økonomiske utgifter i forbindelse med utdanningen, hvilket er omtrent som i 2023. Men i motsetning til i fjorårets undersøkelse finner vi forskjell etter hvorvidt deltakeren er leder i barnehage eller i skole. Blant lederne i barnehage fikk 80 prosent dekket økonomiske utgifter, mens det samme gjaldt 90 prosent av lederne i skole. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller etter stilling eller etter om deltakeren er enhetsleder eller annen leder.

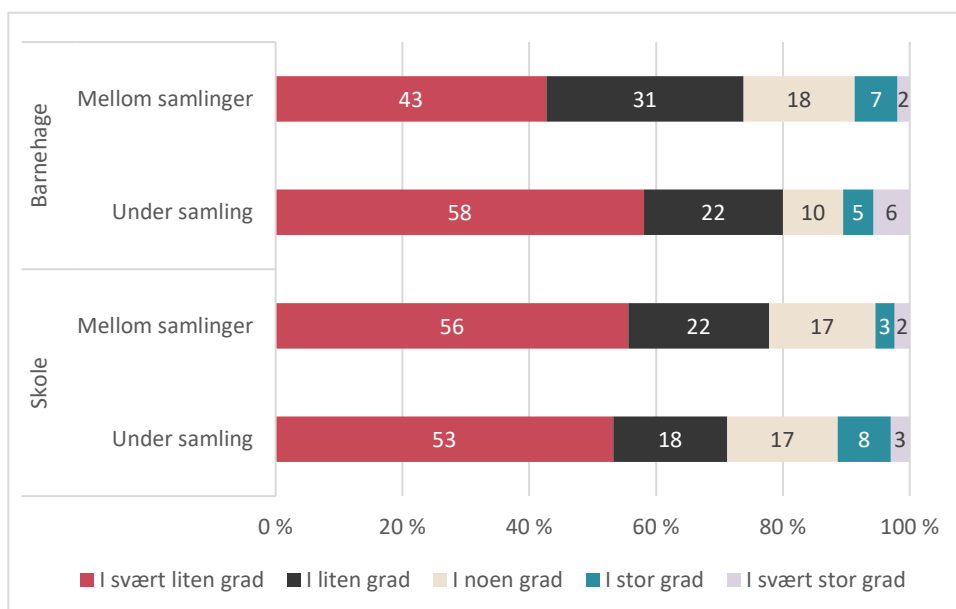
De som svarte at de hadde fått dekket utgifter i forbindelse med utdanningen, ble spurt om utgiftsdekkingen var tilstrekkelig. Svarene er fremstilt i figur 3.1.



**Figur 3.1 I hvilken grad mener du at utgiftsdekkingen har vært tilstrekkelig? Prosent (N=236).**

Nesten ni av ti (87 prosent) rapporterer at dekkingen av utgifter i stor eller svært stor grad var tilstrekkelig. Det er ikke signifikante forskjeller mellom ledere i henholdsvis barnehage og skole, men ledere i barnehage bruker det mest positive svaralternativet oftere enn ledere i skole.

Deltakerne ble også spurt om i hvilken grad det ble tilrettelagt for utdanningen ved at andre avlastet dem for oppgaver mens de var på samling og for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen mellom samlingene. Svarene er gjengitt 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 mellom samlinger og mens du var på samling? Prosent av deltakere fra barnehage (N=103–105) og skole (N=167).**

Hovedbildet er at både barnehageledere og skoleledere i liten grad opplever avlastning på arbeidsplassen under utdanningen. Mellom 71 og 80 prosent

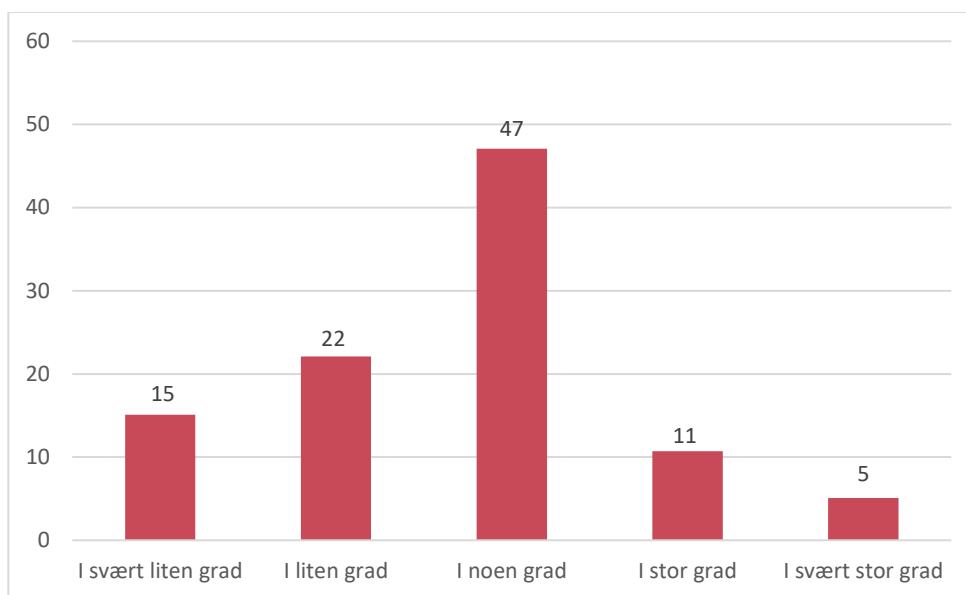


rapporterer at de i liten eller svært liten grad fikk avlastning under eller mellom samlinger. Vi ser at barnehageledere oftere enn skoleledere hevder at de i liten eller svært liten grad har hatt avlastning under samling, og forskjellen er statistisk signifikant. I likhet med hva vi fant for modulbasert lederutdanning både i 2022 og 2023 (Bergene mfl. 2022; Lødding mfl. 2023) ser vi en tendens til at det er vanskeligere for skoleledere å få avlastning mellom samlinger enn under samling. Dette har også kommet frem i deltakerundersøkelsen for rektorutdanningen de siste par årene (Lyckander mfl. 2024; Vika mfl. 2023). Skolers stillingsstruktur ser ut til å tillate at en skoleleder er fraværende noen få dager, mens barnehageledere og særlig styrere i større grad synes å måtte være tilgjengelige for arbeidsplassen også mens de er på samling. På et av de åpne spørsmålene skriver en barnehagestyrer at hen har hatt permisjon med lønn når hen har deltatt på samlingene og tilføyer: «Samtidig er det forventet at jeg er tilgjengelig på telefon og epost når jeg er på studiestedet».

I siste deltakerundersøkelse for styrerutdanningen var det stor forskjell etter stilling på spørsmålet om avlastning under samling. Mens styrere i liten grad opplevde avlastning under samling, gjaldt dette langt sjeldnere for assisterende styrere. For avlastning mellom samlinger var det ingen signifikant forskjell etter stilling (Bergene & de Besche 2024).

Vi finner ingen statistisk signifikante forskjeller etter stilling i svar på de to spørsmålene om avlastning verken blant skoleledere eller barnehageledere. Som vist i kapittel 2.5 er det få barnehageledere utover styrere som har deltatt i undersøkelsen. Vi finner heller ingen forskjeller i opplevelse av avlastning etter barnehagens eierform blant barnehageledere eller etter skoleslag blant skoleledere.

Et mer overordnet spørsmål om opplevelse av manglende tilrettelegging på arbeidsplassen er besvart som vist i figur 3.3.



**Figur 3.3 Alt i alt, opplever du at det har vært manglende tilrettelegging for å studere på din arbeidsplass? Prosent (N=272).**

Figur 3.3 viser at nesten halvparten av respondentene har valgt svaralternativet 'i noen grad'. Det er signifikant flere som benekter enn som bekrefter at det har vært manglende tilrettelegging på arbeidsplassen. Vi finner ikke forskjeller etter sektor, stilling, antall barn eller elever, barnehagens eierform eller skoleslag.

De respondentene som svarte «i stor eller svært stor grad» på spørsmålet om manglende tilrettelegging på arbeidsplassen, ble invitert til å svare med egne ord på følgende spørsmål: *Hvilken tilrettelegging savnet du, som du ikke fikk?* Blant barnehageledere har 14 svart på dette spørsmålet, hvilket også gjelder 29 skoleledere.

Noen av barnehagelederne antyder at avlastning ikke er så lett å få til, for eksempel slik: «Har forståelse for at det er vanskelig å sette noen inn i min stilling». Et par av disse fremhever at «arbeidsoppgavene går ingen steder, de ligger og venter på deg». Ellers brukes stikkord som «avlastning» og «prioritere vekk arbeidsoppgaver». Fire barnehageledere er inne på at de savnet mer økonomisk støtte til deltakelse på samlinger eller til frikjøp mellom samlinger. En av disse formulerer svaret slik:

*Fikk kun permisjon med lønn for å delta på samlingene, ellers ingenting. Savner mer initiativ fra kommunen til å dekke alt eller deler av reise og oppholdsutgifter, da dette er en kompetanse vi virkelig har bruk for i kommunen.*

En annen barnehageleder opplever at det har vært nødvendig å utføre jobben hundre prosent og mere til «for å rekke rundt» og samtidig «henge med på studiet». Vedkommende konkluderer:

*Det har endt med dårlig samvittighet for begge deler og en følelse av å ikke strekke til noe sted.*

Også en skoleleder angir at «ingen går inn og gjør oppgavene dine når du er borte». En annen svarer «avlastning i jobben på nokre område», hvilket kanskje er uttrykk for at ikke alle oppgaver kan avlastes. «Avlastning» og «tid» er ofte brukte stikkord, dessuten «frigjøring av tid» og «frikjøp». En skoleleder som forteller om en stilling med arbeidsmengde på mer enn 100 prosent og daglig overtid, bemerker at «færre arbeidsoppgaver hadde vært en god tilrettelegging». Et par respondenter savner dekking av utgifter, den ene skriver: «Økonomisk kompensasjon for reise og overnatting, samt lesedager/studiedager til å skrive oppgave». Tre respondenter viser til ordningen for lærere eller «Kompetanse for kvalitet-ordningen». En av disse skriver:

*Skulle ønske ledere fikk prosentvis nedsettelse akkurat som lærerne. Da kunne det vært ansatt noen som faktisk kunne overta oppgaver, og utbyttet av studiet [ville vært] bedre. Det er viktigere enn gratis lunsj på samlinger.*

På et tilleggsspørsmål om deltakeren ønsket å utdype mer om tilrettelegging, har 89 respondenter svart. Her er det få nye poeng utover det vi allerede har omtalt, men to momenter bør nevnes. For det første er det nokså mange som tilkjenner at de visste at den modulbaserte lederutdanningen skulle tas ved siden av full jobb, for eksempel uttrykt slik: «Sånn er forutsetningene og det er greit. Sånn må det være». Disse respondentene tilkjenner med andre ord at de var kjent med forutsetningene og forberedt på at det ville bli krevende. Vilårene som også er beskrevet i kapittel 1.1, går ut på at studiet er ment å gjennomføres ved siden av full jobb. Det andre momentet, som enda flere skriver om, er at det er de selv som må tilrettelegge, ofte med henvisning til at de er ledere som selv må sørge for å disponere tiden og delegere oppgaver på beste måte. En rektor skriver:

*Vi må påregne egeninnsats! Kan ikke bare kreve, må yte og! Ja, det er mer jobb å ta videreutdanning, men det er selvrealisering og egenutvikling og masse positivt og!*

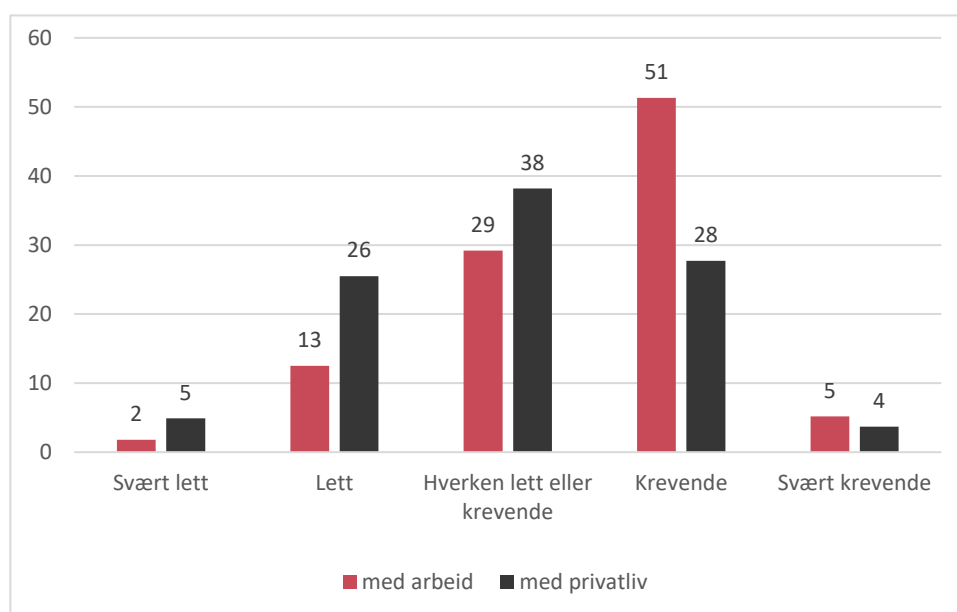
En annen skoleleder som fremhever «svært gode studieordninger» for lærere, fortsetter slik:

*Nå legger ledere ned en stor innsats på siden av en krevende jobb uten å anerkjennes for det økonomisk hverken gjennom ekstra lønn eller stipend. Det er dårlig personalpolitikk.*

Fritekstsvarene gir med andre ord inntrykk av stor spennvidde i deltakernes reaksjoner på vilårene for den modulbaserte videreutdanningen, selv om det også

er betydelig sammenfall, for eksempel i vurderingen av hvor vanskelig det er å nedprioritere eller overlate oppgaver til andre.

Et siste spørsmål i denne bolken er hvordan deltakerne opplever at det er å kombinere studier med henholdsvis arbeid og med privatliv. Dette spørsmålet har ikke vært stilt i undersøkelser av modulbasert lederutdanning tidligere, men det ble stilt til de siste deltakerne i deltakerundersøkelsen både for styrerutdanningen og for rektorutdanningen (Bergene & de Besche 2024, Lyckander mfl. 2024). Figur 3.4 viser svarfordelingene på det todelte spørsmålet til deltakerne i den modulbaserte lederutdanningen.



**Figur 3.4 Hvordan vurderer du det å kombinere studier med arbeid og studier med privatliv? Prosent (N=271–267).**

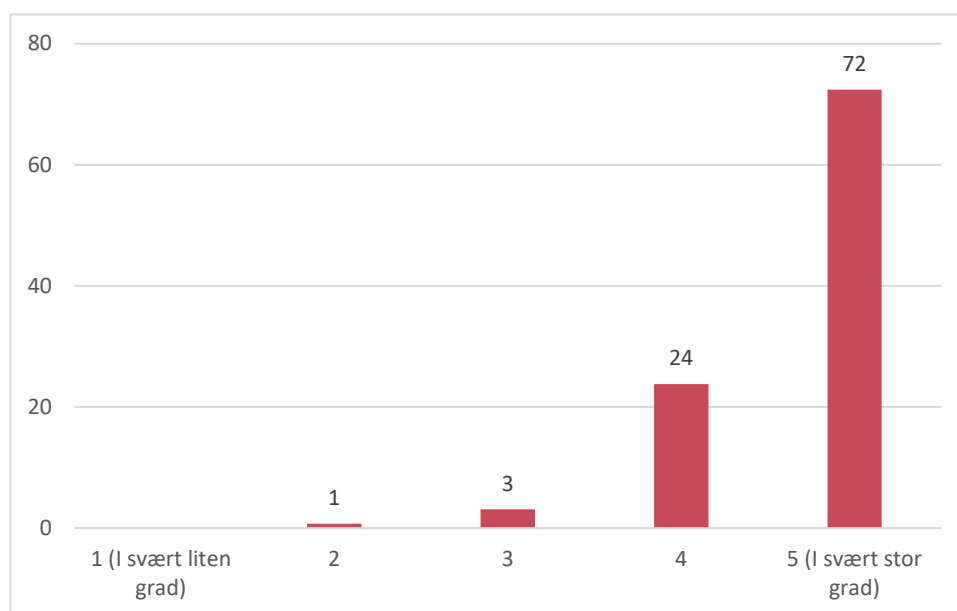
Vi ser at vurderingen av kombinasjonen studier og privatliv er jevnt fordelt rundt midtpunktet. Her er det ikke forskjeller mellom skoleledere og barnehageledere. Kombinasjonen studier og arbeid er derimot skjev mot høyre; det er flere som finner kombinasjonen krevende enn som finner den lett. Det er særlig skoleledere som oppgir at det er krevende å kombinere studier med arbeid. Forskjellen i andeler som har svart at det er krevende eller svært krevende er 16 prosentpoeng høyere blant skoleledere enn blant barnehageledere og statistisk signifikant (ikke vist i figur). Det er ingen forskjeller etter kjønn, antall barn i barnehagen eller elever i skolen, stilling i barnehage eller skole eller skoleslag. Når det gjelder barnehagens eierform finner vi ingen forskjell i vurderingen av hvordan det er å kombinere studier med arbeid, mens det er signifikant flere ledere i private enn i kommunale barnehager som finner det lett å kombinere studier med privatliv.

Bergene og de Besche (2024) finner i den siste deltakerundersøkelsen for styrerutdanningen at deltakere fra private barnehager svarer mer i ytterkantene av

skalaen på spørsmålet om balansering av studier og arbeid, mens deltakerne fra kommunale barnehager i større grad plasserer seg i midten. Lyckander mfl. (2024) finner i siste deltakerundersøkelse for rektorutdanningen at særlig kombinasjonen studier og arbeid rapporteres som krevende og svært krevende.

## 3.2 Motivasjon

Vi stilte to spørsmål om motivasjon i årets deltakerundersøkelse for modulbasert lederutdanning. Det første er som tidligere et spørsmål om deltakeren selv var motivert for utdanningen. Det andre er et spørsmål om motivasjonen endret seg underveis i studiet. Dette er nytt i år, og spørsmål som har vært stilt tidligere om grunner til å søke lederutdanning, ble ikke inkludert i 2024. Svarfordelingen for det første spørsmålet er vist i figur 3.5.



**Figur 3.5 I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning? Prosent (N=294).**

Hele 96 prosent av respondentene har brukt de to mest bekreftende svaralternativene, og dette er om lag som i fjorårets undersøkelse (Lødding mfl. 2023). Kvinner svarer 'i svært stor grad' oftere enn menn, men forskjellen er ikke statistisk signifikant, slik den har vært tidligere (Lødding mfl. 2023, Lyckander mfl. 2024, Vika mfl. 2023). Vi finner heller ikke forskjell etter sektor, stilling, skoleslag, barnehagens eierform eller antall barn eller elever.

På det andre spørsmålet, om motivasjonen har endret seg underveis i studiet, kunne respondentene svare med egne ord. Vi velger å se svarene i lys av hva de svarte på spørsmålet gjengitt i figur 3.5.

Vi har bare syv svar fra de respondentene som brukte svaralternativene 2 eller 3, og disse deler seg mellom fire som svarte at motivasjonen hadde økt, og tre som fortsatt synes lite motiverte på svartidspunktet. Blant førstnevnte regner vi svarene: «har økt pga. veldig gode forelesere», «lærerikt og mye viktig påfyll», «motivasjonen var på topp etter første samling» og «opplevde studiet som svært nyttig for eget arbeid». Blant de mer kritiske er én respondent som beskriver egne håp for innholdet og fortsetter: «ble isteden mye fokus på profesjonsfelleskap løsrevet fra innhold». En annen svarer «syns faget var lite inspirerende og kjedelig», mens den tredje noterer «høyt arbeidspress på jobben».

Fra de mest motiverte (de som markerte svaralternativ 4 eller 5 på spørsmålet om egen motivasjon), foreligger det 53 svar. Også blant disse finner vi en del utsegn om sterkt arbeidspress på jobben, eventuelt ekstraordinære situasjoner, slik som denne:

*Blir feil av leder å prioritere studier når det brenner på arbeidsplassen.*

Her settes tap av motivasjon i sammenheng med stort arbeidspress på jobb. Andre noterer at det er vanskelig å motivere seg for arbeid med studiene i helger eller peker på kombinasjonen av høyt arbeidspress på jobb og prosjektoppgave og eksamen. En nevner dessuten manglende verdsetting:

*Stort arbeidspress og lite anerkjennelse fra arbeidsgiver på kommunenivå.*

Blant årsakene til endring i motivasjonen finner vi relativt få omtaler av forhold utenfor studiet, som skifte av jobb eller yrke, eller private utfordringer. Det er flere som setter tap av motivasjon i sammenheng med opplevelse av at studiet har hatt dårlig kvalitet. Dette kan sies om 18 av fritekstsvarene. Det handler om at «modulen oppleves som svært arbeidskrevende og tung», men også «for lavt nivå, hadde en annen forventning til studiet». Tre av respondentene er kritiske til hvor mye innsats som krevdes i forhold til antall studiepoeng, for eksempel formulert slik: «Fremdeles motivert, men kunne tenkt meg at eksamen sto i stil med antall studiepoeng».

Et par-tre respondenter mener studiestedet ikke klarte å synliggjøre sammenhengen i studiet, én av disse skriver:

*Utydelig hva som var målet med utdanningen, og varierende grad av kvalitet og sammenheng mellom samlinger.*

Én respondent savner kobling mellom ledelse og digitalisering, mens en annen skriver:

*Litt for dårlig kobling mellom juss og ledelse. Ren juss-undervisningen var svært bra, men for overfladisk ledelsesundervisning.*

En respondent oppgir: «Jeg opplevde undervisningsmetodene som ensformige og lite inspirerende». En annen er mer kritisk til innholdet:

*Min opplevelse er at foreleserne ikke har innsikt i barnehagehverdagen og tiden vi har til rådighet til å drive utviklingsarbeid med personalet. Ble for lite praksisnært.*

Følgende utsagn handler også om vilkår på arbeidsplassen sett i forhold til studiet:

*Det oppleves som vanskelig for meg å studere hva som kan gi høy kvalitet i barnehager og ledelse av dette, når man vet at muligheten for å få til dette er så langt fra teorien. Det er både spennende, men samtidig demotiverende.*

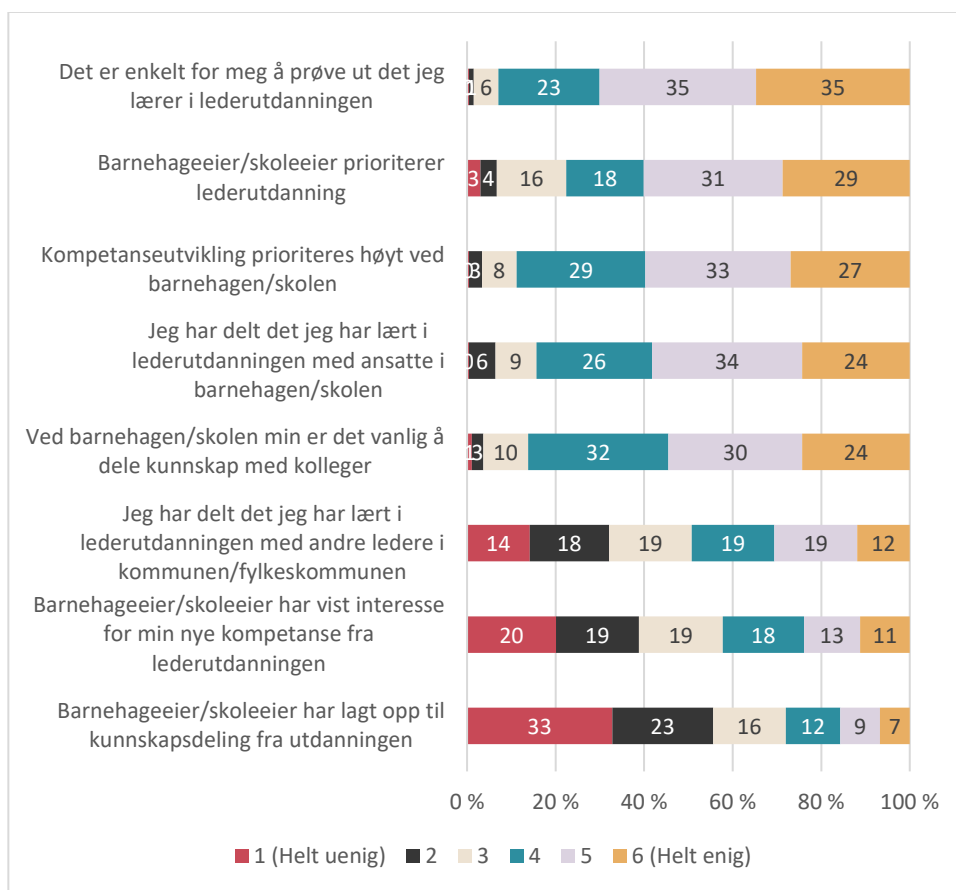
Andre barnehageledere er kritiske til at skolen fikk for mye plass eller at «undervisningen [ble preget av] at det ble mye personlige spørsmål fra andre studenter sine arbeidsforhold».

Et par respondenter skriver om foreleseres gode kjennskap til ordinær skole eller offentlig sektor, noe som ikke var så relevant for dem. En med ansvar for en ny virksomhet skriver: «virket som det var fremmed å ikke trenge endring».

Ikke mange skriver om økt motivasjon, men følgende kan kanskje tolkes i den retningen: «Har fått mer forståelse og interesse for juss». Noen ganske få nevner at de fortsatt har «stor grad av motivasjon, spennende og relevant studie». At det ikke er mange flere slike utsagn, må forstås ut fra at spørsmålet strengt tatt dreide seg om endring i motivasjonen.

### **3.3 Kultur for kunnskapsdeling**

Spørsmålet om kunnskapsdeling i og mellom enheter har vært stilt på samme måte siden 2022. Figur 3.6 viser årets resultater.



**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=268).**

Figur 3.6 viser at kunnskapsdeling overveiende oppleves som lett å få til, som vanlig og noe som prioriteres høyt i barnehagen og på skolen. Det er bare to statistisk signifikante forskjeller når det gjelder intern kunnskapsdeling i barnehage eller på skole, og vi har undersøkt gjennomsnittsskår for disse (ikke vist i figur). For det første gjelder det utsagnet om at deltakeren *har delt* det vedkommende har lært, som bekreftes sterkere av ledere i private barnehager (med gjennomsnittsskår 5,14 på skalaen 1-6) enn av ledere i kommunale barnehager (4,33). Vi finner også forskjeller etter skoleslag på utsagnet om at *det er vanlig å dele* kunnskap med kollegene på skolen med høyest gjennomsnittsskår for ledere i ungdomsskole (4,91), deretter barneskole (4,74) og 1-10-skole (4,28) og lavest for videregående skole (3,98).

Det er på utsagnene som involverer skoleeier at respondentene i større grad markerer uenighet. Særlig gjelder dette utsagnet om at skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra utdanningen. Figur 3.6 viser at over halvparten (56 prosent) har markert de to sterkeste svaralternativene for uenighet. En kan tenke seg forskjeller i grad av kontakt med eiernivået mellom enhetsledere og andre ledere,



men bare forskjell i svar på utsagnet om at *eier har vist interesse* for deltakerens nye kompetanse fra lederutdanningen er statistisk signifikant. Gjennomsnittsskåren er 3,47 for enhetsledere og 2,78 for andre ledere. Det er også en statistisk signifikant forskjell etter sektor på det samme utsagnet. Barnehageledere svarer mer bekreftende (gjennomsnittsskår 3,59) enn skoleledere (2,93) på utsagnet om at eier har vist interesse for deres nye kompetanse. Også på utsagnet om at eier har lagt opp til kunnskapsdeling, svarer barnehageledere (3,10) oftere bekreftende sammenlignet med skoleledere (2,33). Vi finner ikke forskjeller i gjennomsnittsskår mellom ledere grunnskole sammenlignet med ledere i videregående skole på noen av utsagnene som involverer skoleeier. Det er ellers ingen nevneverdige forskjeller i svarmønstre fra de to foregående årene (Bergene mfl. 2022, Lødding mfl. 2023).

Vi stilte dessuten følgende spørsmål: *Vi ønsker mer kunnskap om hvordan barnehage-/skoleeier involveres i lederutdanningen. Kan du beskrive med egne ord hvordan denne involveringen var for ditt vedkommende og hva slags dialog du hadde med eier i forbindelse med utdanningen?* Spørsmålet gikk til alle, uansett hvordan de svarte på spørsmålene som er gjengitt i figur 3.6. Så mye som 163 respondenter skrev relevante svar. Antallet gjør at vi kan angi omfang av ulike typer svar, og vi velger å starte med de mest bekreftende svarene på dette åpne spørsmålet og deretter bevege oss mot de mer benektende svarene.

Opptellingen viser at 46 respondenter (28 prosent av de relevante svarene) bekrefter at eiernivået har involvert seg i lederens modulbaserte videreutdanning. Blant disse regner vi svar som:

*Blitt med i gruppe som jobber med dette temaet slik at ny kunnskap skal videreformidles til hele kommunen.*

*Deltok aktivt i arbeid med arbeidskrav. Skoleeier ba om deling av utbytte eller læringspunkter etter hver samling.*

*Det er interesse for utdanning, og møter/samlinger er kunnskapsbaserte. Om det ikke legges direkte opp til erfaringsdeling fra spesifikke studier, legges det opp til diskusjoner og erfaringsdeling hvor en kan dra veksler på lederstudier.*

En del (24 respondenter, 15 prosent) noterer at det var dialog eller kontakt med skoleeier i søknadsfasen, samtidig som de fremhever at de senere har vært lite eller ingen kontakt. Eksempler på slike utsagn er disse:

*Bare i forbindelse med søknadsprosessen, og den var omfattende.*

*Avklarte at det var ok å ta utdanning, ikke noe ut over det.*

*De godkjente at jeg søkte studiet og dekket alle utgifter. Ellers har de ikke etterspurt noe omkring studiet, har opplevd lite interesse. Det er synd, burde være en*

*forventning fra skoleeier om at ansatte deler kunnskapen med andre skoler/barnehager gjennom f.eks. et foredrag. Det bør skoleeier initiere og følge opp.*

En av respondentene oppgir å savne mer enn svar som «ja, det må vi få til» og at skoleeier faktisk setter det på dagsorden. Andre (34 respondenter, 21 prosent) fremhever betydelig interesse internt i enheten. Blant disse er det mange skoleledere som ikke selv er enhetsledere som fremhever interesse og oppmuntring fra rektor, ofte samtidig som de antyder at eier har vært lite interessert, eller at de ikke skriver noe om eiernivået. Et eksempel på dette lyder:

*Hadde ingen dialog med skoleeier. Ingen involvering. Har hatt god kommunikasjon med min rektor, både om permisjon til samlinger og faglige diskusjoner rundt tema på samlingene.*

Det kan synes som en av respondentene ikke forventer noe fra eiernivået i en meget stor kommune, her ligger det en mulig antydning om at spørsmålet ikke oppfattes som så relevant:

*Det er ingen dialog med skoleeier i [Kommunen] om lederutdanningen. Jeg har dialog med rektor.*

Et annet svar er rettet mot selve forventningen om eiers involvering og gjelder både involvering av eiernivået og ledernivået:

*Det er ikke mulig at alle som studerer skal involvere alle i samme skolegruppe i videreutdanningen. Det samme er en utfordring i ledergruppa. Vi er [mange] som har studert i år, og studiestedene forventer at rektor skal delta i alle sine prosjekter og involvere ledergruppa i alt. Det oppleves som om studiestedene tror at det bare er en person som studerer og at tema for studiet er styrende for skoleutviklingen på skolen.*

Denne poengteringen av kapasitetsbegrensninger på eier- og ledernivå for involvering i videreutdanning kom også frem i en oppfølgingsundersøkelse av videreutdanning for barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere (Lødding mfl. 2023b). Aas mfl. (2024) fremhever betydningen av at studentene bruker god nok tid til å identifisere et område for sitt utviklingsarbeid hvor skolen trenger endring eller økt oppmerksomhet. Videre fremhever de betydningen av samhandling mellom deltakere i lederutdanning og rektor for at deltakerens «lille» prosjekt kan bli en del av noe større, og slik lettere kan forankres i hele organisasjonen.

Det største antallet (56 respondenter, 34 prosent) gjør det klart at eiernivået ikke har vært involvert, og uten forståelse for kapasitetsutfordringer som siste sitat indikerer. Eksempler på hvordan fraværet av eierinvolvering formuleres er: «Eier har ikke brydd seg», «Virker som ingen vet at jeg videreutdanner meg», «Styret er ikke interessert», «ikke stort» og «ingen». Et litt lengre svar lyder:

*Det er ingen på kommunenivå som oppfordrer til å ta mer utdanning. Initiativet kommer fra en selv.*

### 3.4 Oppsummering

- Så mye som 86 prosent av deltakerne rapporterer at de har fått dekket økonomiske utgifter i forbindelse med utdanningen, og blant disse er det 87 prosent som mener at utgiftsdekkingen i stor eller svært stor grad har vært tilstrekkelig.
- Svært mange, mellom 71 og 80 prosent, svarer at de i liten eller svært liten grad har fått avlastning under eller mellom samlinger. Som tidligere år synes det som barnehageledere vanskelig får avlastning under samlinger, mens avlastning mellom samlinger er et større problem for skoleledere.
- Flere deltakere benekter at de alt i alt har opplevd manglende tilrettelegging (37 prosent) sammenlignet med hvor mange som bekrefter (16 prosent). I svarene på et åpent spørsmål om tilrettelegging kommer det frem at en del av lederoppgavene ikke kan delegeres. Samtidig skriver flere at de var forberedt på at utdanningen skulle gjennomføres ved siden av full jobb.
- Skoleledere, mer enn barnehageledere, finner det krevende å kombinere utdanningen med arbeid. Å kombinere utdanning og privatliv er ikke signifikant forskjellig for skoleledere og barnehageledere.
- I likhet med de to foregående års undersøkelser bekrefter svært mange deltakere (96 prosent) at de selv var motivert for å ta den modulbaserte lederutdanningen.
- I år har vi stilt et åpent spørsmål om motivasjonen har endret seg underveis. Noen av de (ganske få) som var lite motiverte i utgangspunktet, har endret holdning med opplevelse av studiet som nyttig for eget arbeid. Blant de høyt motiverte forklares tap av motivasjon med for lite avlastning på jobb, men også opplevelse av dårlig sammenheng i studiet eller lite samsvar mellom krav og antall studiepoeng.
- Mellom 70 og 54 prosent av respondentene rapporterer at det er lett å dele det de har lært i studiet med kolleger på arbeidsplassen, at kompetanseutvikling prioriteres høyt, at de har delt de har lært og at dette er vanlig. Ledere i private barnehager rapporterer oftere at de har delt det de har lært med ansatte sammenlignet med ledere i kommunale barnehager. At kunnskapsdeling er vanlig bekreftes oftere av ledere i ungdomsskoler enn av ledere i videregående skoler.
- Svarene tyder på en viss variasjon, men også lite interesse og initiativ til kunnskapsdeling fra eiernivået, men enhetsledere svarer mer positivt enn andre ledere om involvering fra eier. Barnehageledere rapporterer oftere om interesse fra eier enn skoleledere. Selv om noen rapporterer om kunnskapsdeling på tvers av enheter, er det mange som hevder at det ikke har vært noen dialog med eier i etterkant av søknadsprosessen.

## 4 Gjennomføring av studiet

Vi skal i dette kapittelet se nærmere på studiets organisering, inkludert hvilke læringsaktiviteter som inngår, samt deltakernes vurdering av hvor viktig hver av disse har vært for læringsutbyttet. Vi vil også utforske mulige sammenhenger mellom omfanget av læringsaktivitetene og deltakernes utbytte av disse. Kapittelet ser også nærmere på hvilke tema deltakerne har jobbet med i sitt utviklingsarbeid, og hvordan de vurderer nytten av dette arbeidet. Avslutningsvis skal vi også se på hvordan deltakerne har arbeidet med studiet mellom samlingene.

Vi har gjennomgående undersøkt om vi finner statistisk signifikante forskjeller mellom svarene til barnehage- og skoleledere, mellom ledere på ulike nivå og mellom deltakere på de ulike modulene og studiestedene. Slike forskjeller rapporteres kun når de er statistisk signifikante. Vi har også gjort tilsvarende analyser for å se om det ser ut til å ha skjedd endringer over tid.<sup>8</sup>

### 4.1 Organisering av studiene

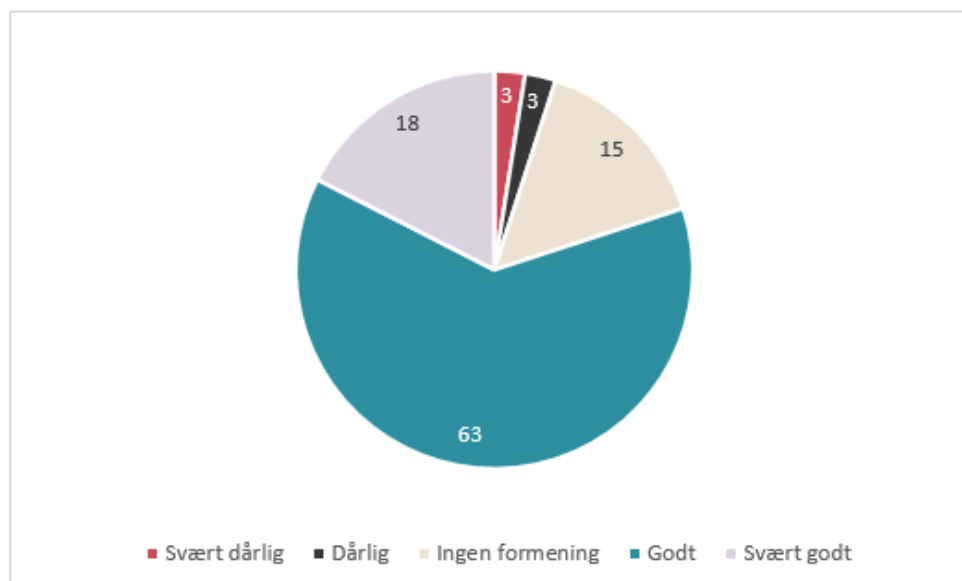
I årene etter utbruddet av koronapandemien var det et økt fokus på digitalisering, og en rekke videreutdanninger ble lagt om til heldigitale eller hybride tilbud. Respondentene i årets deltakerundersøkelse for den modulbaserte lederutdanningen ble dermed stilt spørsmål om hvorvidt deler av deres utdanning har foregått digitalt. Kun 15 prosent av deltakerne har tatt en utdanning hvor deler har vært digitale. Det er flest deltakere fra Høgskulen på Vestlandet (HVL) og NTNU som oppgir at deler av utdanningen har vært digital. Videre har det vært mest utbredt med digitale løsninger på modulene *Ledelse og digitalisering*, *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid* og *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap/læreplan*. Det er også signifikant flere deltakere fra skole (19 prosent) som oppgir at deler av utdanningen har vært digital enn fra barnehage (9 prosent).

Årets undersøkelse befester inntrykket fra i fjor av at den modulbaserte videreutdanningen for ledere i hovedsak har vendt tilbake til å være organisert rundt fysiske samlinger. Det er kun 40 deltakere som oppga at deler av utdanningen var

---

<sup>8</sup> Det vil si at observerte forskjeller i svargivning med stor sannsynlighet ikke bare er tilfeldigheter grunnet ulike utvalg ( $p < 0,05$ ).

digital, og disse ble bedt om å vurdere utbyttet de hadde av digitale samlinger. Figur 4.1 viser svarfordelingen:



**Figur 4.1** *Hvordan vurderer du utbyttet av de delene av utdanningen som har vært digitale? Prosent (N=40).*

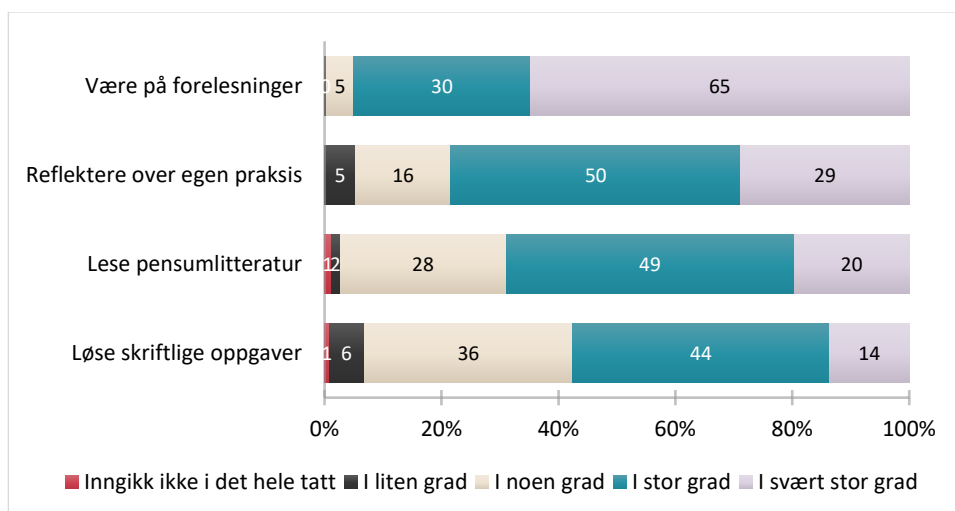
Som vi ser anser flertallet utbyttet av de delene av utdanningen som var digital, som godt (63 prosent) eller svært godt (18 prosent). Kun seks prosent har oppgitt at de vurderer utbyttet som dårlig (3 prosent) eller svært dårlig (3 prosent).

## 4.2 Læringsaktiviteter i studiet

Deltakerne ble først bedt om å oppgi i hvor stor grad 13 ulike læringsaktiviteter inngikk i lederutdanningen. Vi har valgt å kategorisere disse etter hvorvidt de stort sett innebærer egenarbeid, erfaringsdeling eller er praksisrettede.

### Egenarbeid

Enkelte av de opplistede læringsaktivitetene hviler i stor grad på deltakernes egenarbeid. Det vil si læringsaktiviteter som deltakerne i stor grad kan gjennomføre selv, uten å nødvendigvis samhandle med andre på studiet. Figur 4.2 viser svarfordelingen på spørsmål om i hvor stor grad slike aktiviteter inngikk i lederutdanningen:



**Figur 4.2 I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter? Egenarbeid. Prosent (N=264).**

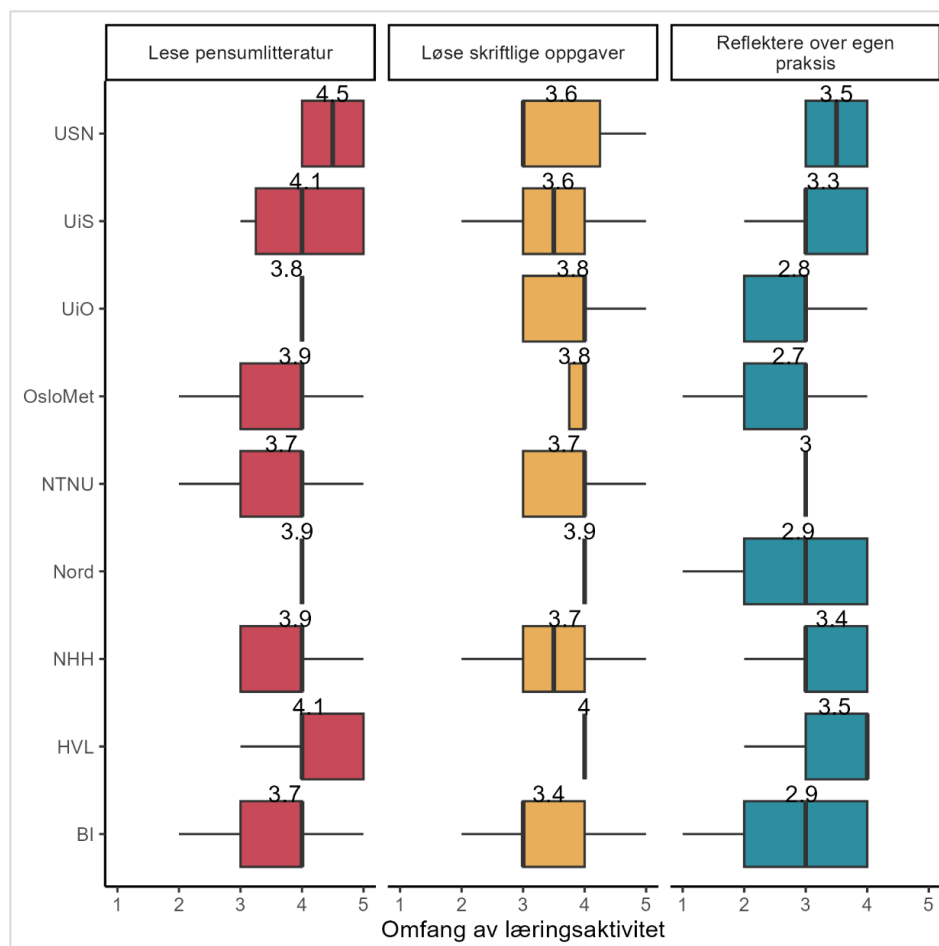
Det er størst andeler som oppgir at lederutdanningen i stor eller svært stor grad var basert på forelesninger (95 prosent) og å reflektere over egen praksis (79 prosent). Det er ikke usannsynlig at deltakerne også assosierer til samlinger i studiet når de har vurdert forelesninger som læringsaktivitet, altså at lederutdanningene var *samlingsbasert*.

Videre oppgir rundt syv av ti (69 prosent) lederutdanningen i stor eller svært stor grad var basert på å lese pensumlitteratur, og over halvparten (58 prosent) svarer også at utdanningen i stor eller svært stor grad var basert på å løse skriftlige oppgaver. Det er på den andre siden flest som gir uttrykk for at lederutdanningen ikke i det hele tatt eller i liten grad var basert på dette (7 prosent), etterfulgt av det å reflektere over egen praksis (5 prosent). Dette kan det være verdt å merke seg siden vi i kapittel 1.3 så at refleksjon fremheves som en viktig læringsmåte, ikke minst fordi det innebærer å se forbindelser mellom studiet og den faktiske utøvelse av lederrollen i arbeidshverdagen.

Siden det er få deltakere per studiested og per modul, er det ikke hensiktsmessig å se nærmere på signifikante forskjeller i *andeler* som oppgir de ulike svaralternativene. I det følgende vil vi derfor presentere signifikante forskjeller i *gjennomsnittsskår*. Siden disse også er basert på et lavt antall respondenter, har vi også valgt å inkludere *medianen* (tykk loddrett strek i gjeldende figurer), og illustrasjoner av spredningen i materialet.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Boksene i gjeldende figurer viser til spennet i verdiene, det vil si svarene som befinner seg innenfor 25. og 75. prosentil fra medianen. Denne midterste halvdel gir altså et bilde av hvor konsentrert eller spredt verdiene er rundt medianen. Verdiene innenfor denne boksen kan med andre ord anses for å være de «gjennomgående», mens verdiene utenfor kan betraktes som mer ekstreme. De vannrette strekene viser til minimums- og maksimumsverdiene, det vil si inklusive disse «ekstremverdiene».

Dersom vi ser på gjennomsnittsskårer for omfanget av disse læringsaktivitetene som involverer egenarbeid, finner vi signifikante forskjeller mellom studiestedene på tre av læringsaktivitetene. Dette illustreres i figur 4.3:



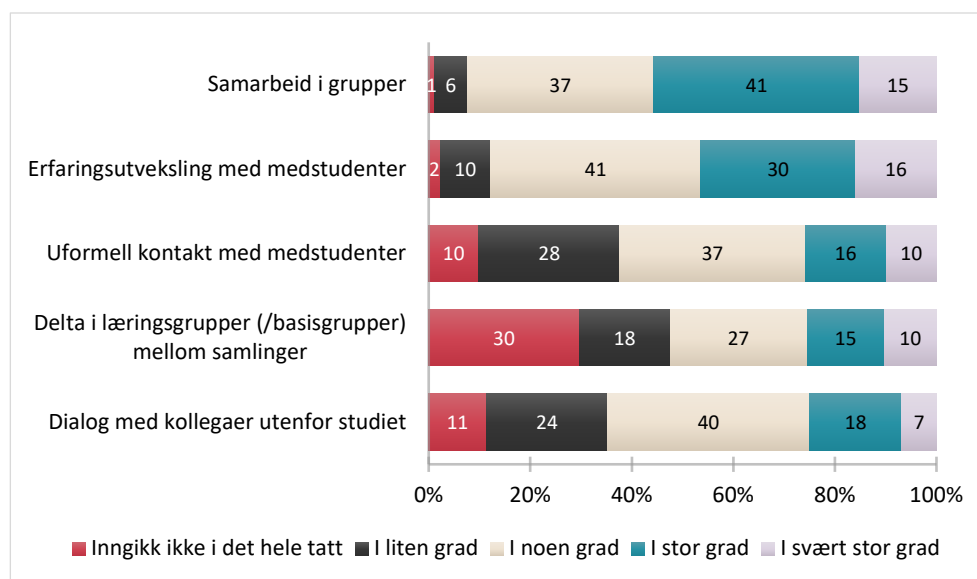
**Figur 4.3 I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter? Egenarbeid. Gjennomsnittsskårer per studiested (N=264).**

Vi ser at gjennomsnittsskåren for i hvor stor grad deltakerne opplevde at utdanningen var basert på å lese pensumlitteratur er høyest ved USN (4,5) etterfulgt av HVL (4,1) og UiS (4,1), og lavest ved NTNU (3,7), BI (3,7) og UiO (3,8). Når det gjelder å løse skriftlige oppgaver, er gjennomsnittsskåren høyest ved HVL (4,0), etterfulgt av Nord (3,9), OsloMet (3,8) og UiO (3,8). Den er lavest ved BI (3,4) og UiS (3,5). Til slutt ser vi at det er flest deltakere som opplevde at utdanningen i stor grad var basert på refleksjon over egen praksis ved HVL (3,5), USN (3,5) og NHH (3,4), og færrest ved OsloMet (2,7), Nord (2,9) og BI (2,9). På grunn av at det er få deltakere som har gitt sin vurdering av hvorvidt utdanningen i stor grad var basert på å lese pensum ved UiO og Nord, kan vi ikke vise spredning ved hjelp av bokser. Det samme gjelder det å løse skriftlige oppgaver ved Nord og HVL, samt

det å reflektere over egen praksis ved NTNU. Vi finner ikke nevneverdige forskjeller i gjennomsnittsskår på tvers av de ulike modulene.

## Erfaringsdeling

Andre læringsaktiviteter er rettet mot å dele erfaringer med andre, enten andre deltakere på utdanningen eller kolleger. Følgende figur viser svarfordelingen for slike aktiviteter:



**Figur 4.4 I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter? Erfaringsdeling. Prosent (N=263-264).**

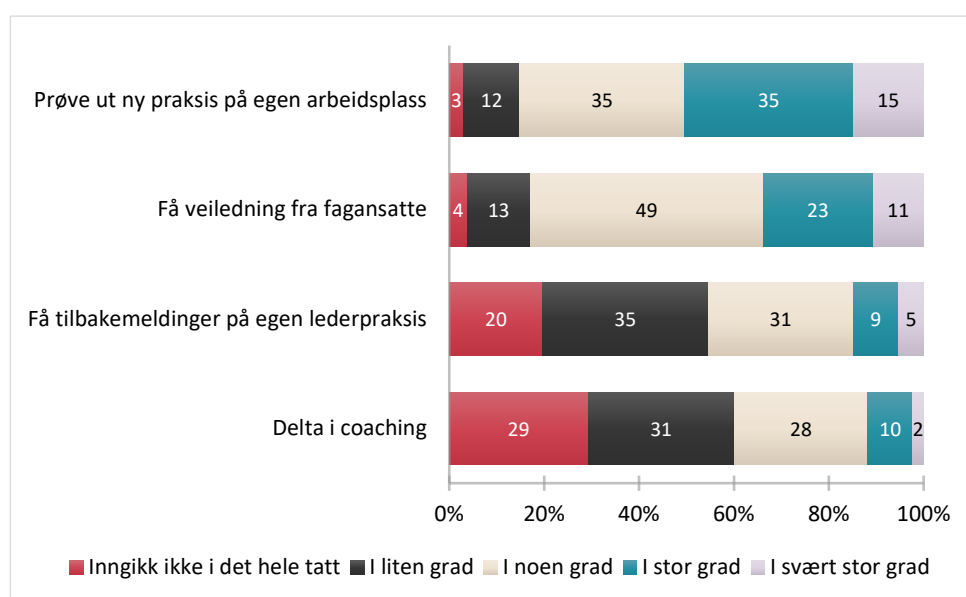
Over halvparten svarer også at den i stor eller svært stor grad var basert på å samarbeide i grupper (56 prosent), og like under halvparten (46 prosent) oppgir også at lederutdanningen i stor eller svært stor grad var basert på erfaringsutveksling med medstudenter. Det er så å si helt like store andeler som uttrykker det samme når det gjelder uformell kontakt med medstudenter (26 prosent), deltakelse i faste læringsgrupper eller basisgrupper mellom samlinger (25 prosent) og dialog med kollegaer utenfor studiet (25 prosent). Hele 30 prosent gir på den andre siden uttrykk for at deltakelse i faste læringsgrupper eller basisgrupper mellom samlinger ikke inngikk i lederutdanningen i det hele tatt. Det er ikke signifikante forskjeller i gjennomsnittsskår mellom studiestedene eller modulene, og vi har derfor ikke gjort de samme analysene for erfaringsdeling som for egenarbeid (presentert i figur 4.3).

## Praksisrettet arbeid

Det er et uttrykt ønske fra Utdanningsdirektoratet at den modulbaserte lederutdanningen skal sette deltakerne i stand til å løse konkrete utfordringer i sin



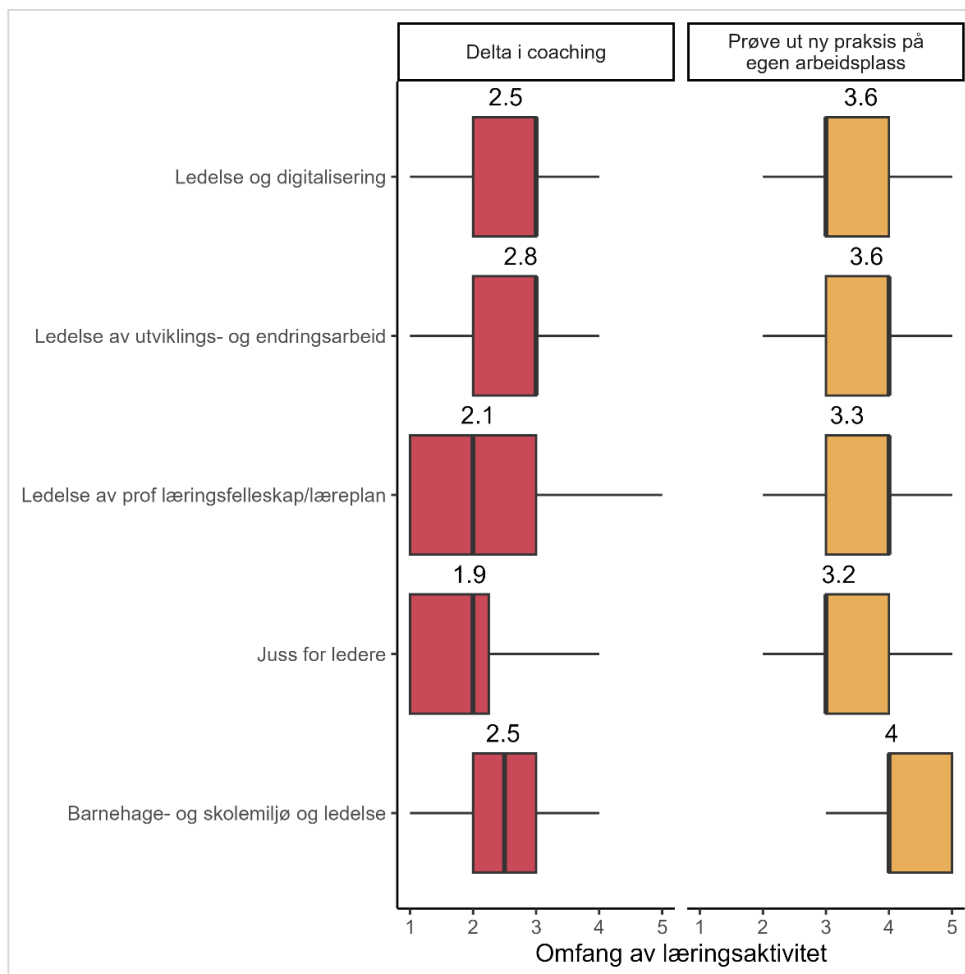
praksis,<sup>10</sup> og også at den skal ha praktisk betydning i form av konkrete forbedringer og endringer i barnehagene og skolene. Som nevnt innledningsvis er et mye brukt (teoretisk) begrep i denne sammenhengen «autentisk læring», noe som innebærer kritisk refleksjon og diskusjon i profesjons- eller praksisfellesskapet om reelle og praksisnære situasjoner. Slik autentisk læring kan, ifølge både Webster-Wright (2009) og Timperley (2011) være sentralt for utvikling av (ny) praksis, fordi deltakerne utfordres til å reflektere over sine allerede opparbeidede praksis, og til å diskutere denne i profesjons- eller praksisfellesskapet. Følgende figur viser svarfordelingen på spørsmål om i hvor stor grad mer praksisrettede aktiviteter inngikk i lederutdanningen:



**Figur 4.5 I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter? Praksisrettet arbeid. Prosent (N=262-264).**

Som det framgår av figuren gir over halvparten av deltakerne uttrykk for at coaching (60 prosent) og det å få tilbakemeldinger på egen lederpraksis (55 prosent) ikke i det hele tatt eller i liten grad inngikk i lederutdanningen. På motsatt ende av svarskalaen er det størst andel som oppgir at lederutdanningen i stor eller svært stor grad var basert på utprøving av ny praksis på egen arbeidsplass (50 prosent), etterfulgt av det å få veiledning fra fagansatte (34 prosent). Det er likevel verdt å merke seg at 15 prosent av deltakerne oppgir at utdanningen i liten grad eller ikke i det hele tatt var basert på utprøving, til tross for at alle moduler, ifølge Utdanningsdirektoratets hjemmesider, skal inneholde dette. Det er heller ikke her signifikante forskjeller i gjennomsnittsskår mellom studiestedene, mens vi finner det på tvers av modulene for to av læringsaktivitetene (figur 4.8).

<sup>10</sup> <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/leing-i-skolen/kort-om-modulene/>



**Figur 4.6 I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter? Praksisrettet arbeid. Gjennomsnittsskår per modul (N=264).**

Figuren tyder på at deltakerne på *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid* (2,8) i noe større grad enn de øvrige opplevde at utdanningen var basert på coaching, mens deltakerne på *Juss for ledere* (1,9) og *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap/læreplan* (2,1) i minst grad gjorde det.

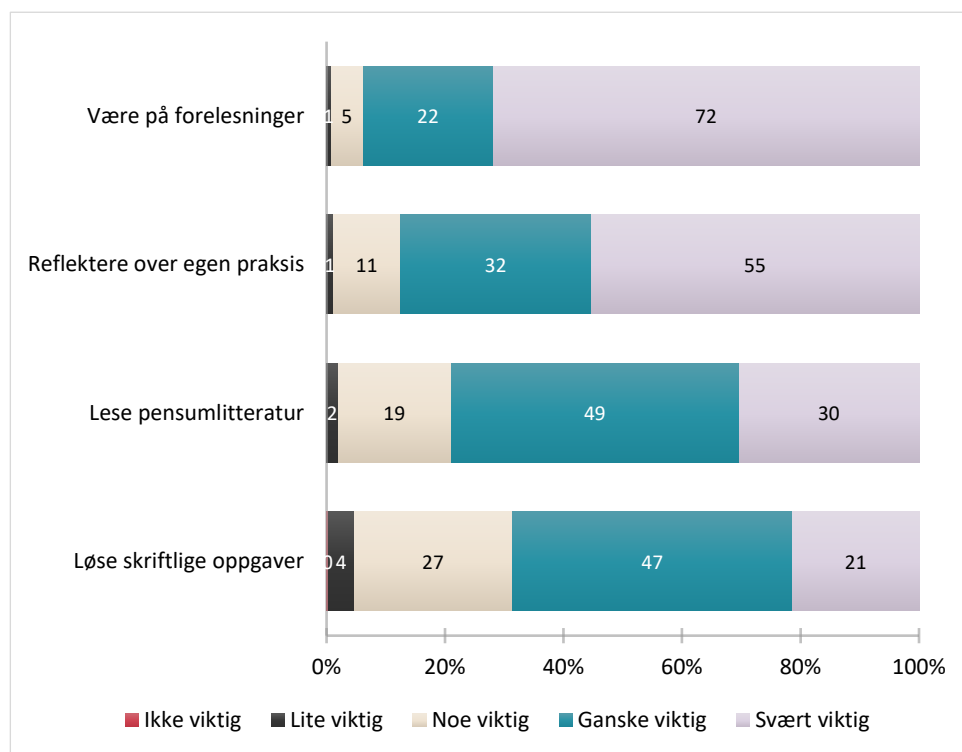
Til slutt ser vi at deltakere på den modulbaserte lederutdanningen generelt opplever at denne i stor grad er basert på å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass. Gjennomsnittsskåren blant deltakere på *Barnehage- og skolemiljø og ledelse* er her høyest (4,0), mens den er lavest på *Juss for ledere* (3,2).

### 4.3 Ulikt utbytte av læringsaktivitetene

Deltakerne ble stilt et oppfølgingsspørsmål om læringsutbyttet de hadde av aktiviteten. Vi har valgt å kategorisere også disse etter hvorvidt de stort sett innebærer egenarbeid, erfaringsdeling eller er praksisrettede. I det følgende ser vi bort fra de som rapporterte at aktiviteten ikke inngikk i det hele tatt.

## Egenarbeid

Som nevnt har vi valgt å kategorisere læringsaktiviteter som ikke nødvendigvis krever samhandling som «egenarbeid». Figur 4.9 viser deltakernes vurdering av deres læringsutbytte av slike aktiviteter:

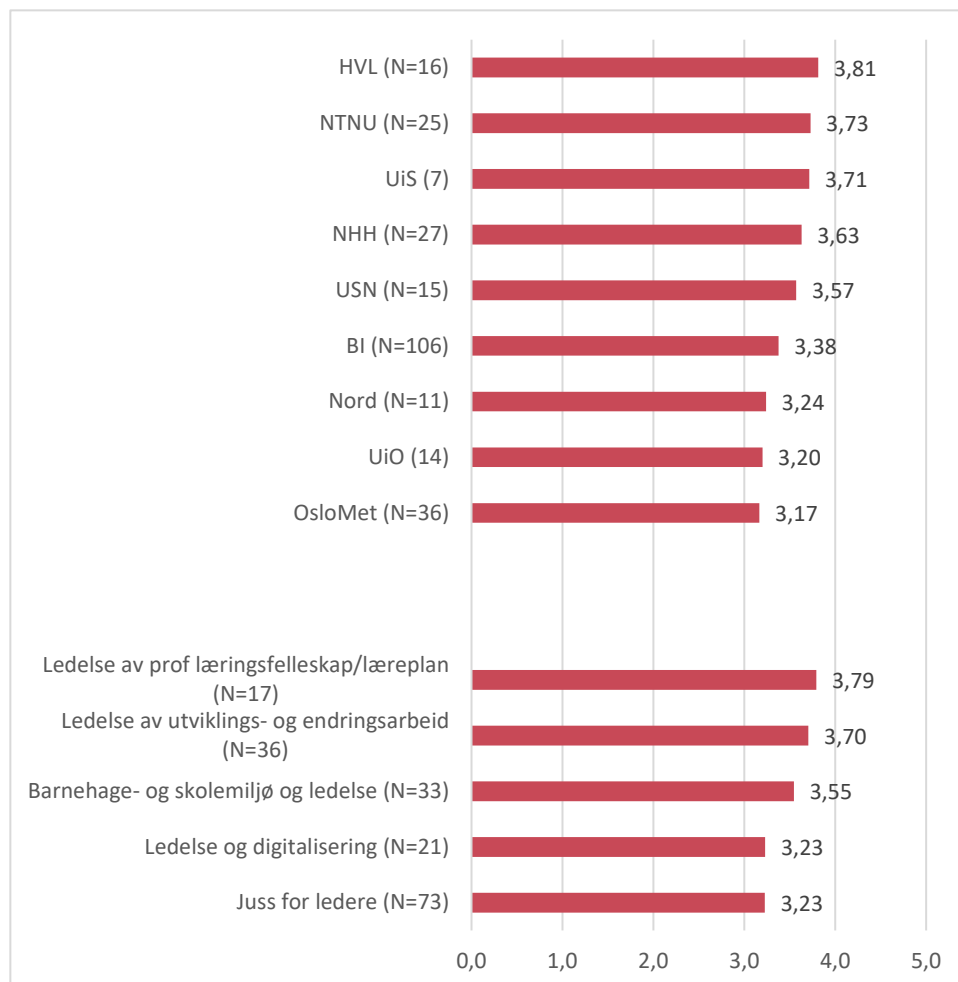


**Figur 4.7 Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Egenarbeid. Prosent (N=264).**

Som vi ser oppgir hele 72 prosent at det å være på forelesninger har vært svært viktig for eget læringsutbytte. Over halvparten (55 prosent) av deltakerne uttrykker det samme når det gjelder å reflektere over egen praksis, og tre av ti (30 prosent) oppgir at å lese pensumlitteratur har vært svært viktig. Det er lavest andel som mener at å løse skriftlige oppgaver har vært svært viktig (21 prosent), men likevel ser vi at hele 47 prosent oppgir at det har vært ganske viktig for læringsutbyttet. Det er svært få som uttrykker at disse læringsaktivitetene ikke har vært viktige eller var lite viktige for deres læringsutbytte (1-4 prosent).

Vi finner her signifikante forskjeller mellom deltakere fra skole og barnehage når det gjelder hvor viktig det å være på forelesning og å lese pensumlitteratur har vært for deres utbytte. Det er en høyere andel deltakere fra barnehage som uttrykker at forelesninger har vært svært viktig (78 prosent) enn fra skole (68 prosent). Tilsvarende er det også en høyere andel fra barnehage som svarer at det å lese pensum har vært svært eller ganske viktig (88 prosent) enn fra skole (74 prosent).

Det er kun forskjell mellom deltakerne fra ulike moduler og studiesteder på vurderingen av læringsutbyttet på én aktivitet; det å reflektere over egen praksis. Følgende figur viser gjennomsnittsskårer på tvers av både studiested og modul:



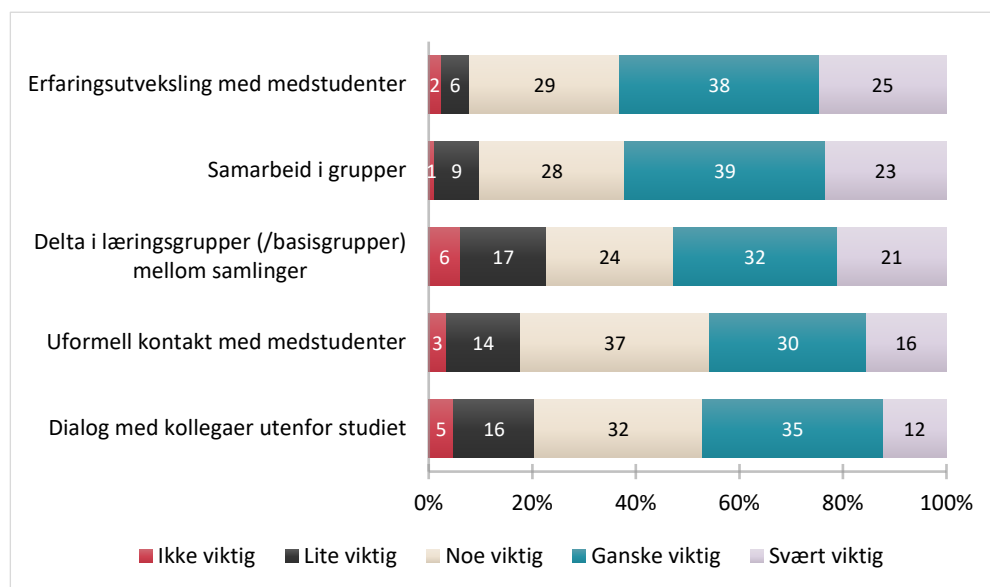
**Figur 4.8 Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Reflektere over egen praksis. Gjennomsnittsskårer etter studiested og modul.**

Som vi ser er det høyest andel som uttrykker at det å reflektere over egen praksis har vært viktig for eget læringsutbytte ved Høgskolen på Vestlandet (HVL) (3,73), etterfulgt av NTNU (3,73) og UiS (3,71). Det er færrest som gir uttrykk for dette blant deltakerne fra OsloMet (3,17), UiO (3,20) og Nord (3,24).

Videre viser figuren at det er flest deltakere i *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap/læreplan* (3,79) som oppgir at det å reflektere over egen praksis har vært viktig for eget læringsutbytte. Dette gjennomsnittet er imidlertid kun basert på 17 deltakere. Det er færrest som uttrykker dette blant deltakerne på *Juss for ledere* (3,23) og *Ledelse og digitalisering* (3,23).

## Erfaringsdeling

Ifølge Aas mfl. (2021) kan samhandling mellom deltakerne bidra til læring. Figur 4.11 viser deltakernes vurderinger av læringsutbyttet de sitter igjen med etter aktiviteter basert på ulike former for erfaringsdeling:



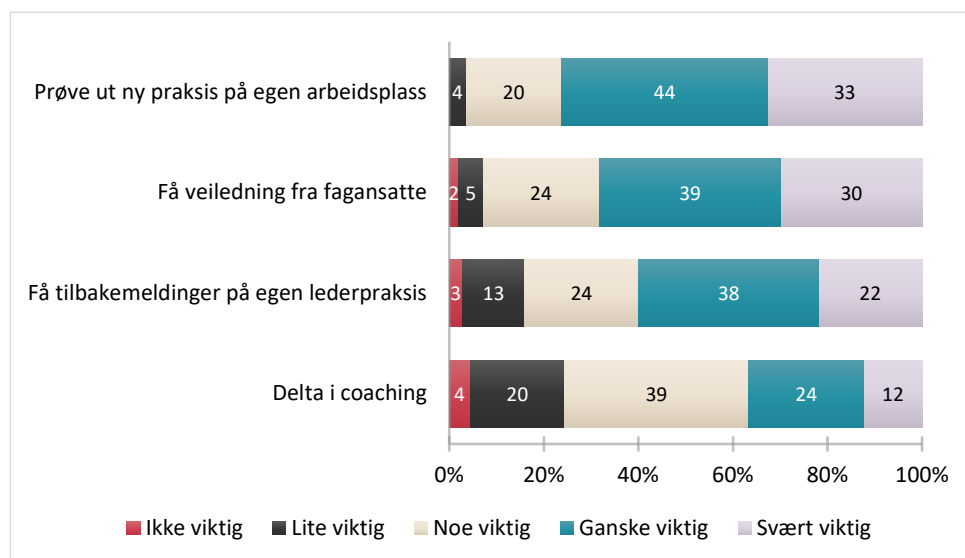
**Figur 4.9 Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Erfaringsdeling. Prosent (N=264).**

Det framgår av figuren at det er høyest andel som gir uttrykk for at erfaringsutveksling med medstudenter og samarbeid i grupper har vært ganske eller svært viktig for eget læringsutbytte (henholdsvis 63 prosent og 62 prosent). Disse er etterfulgt av deltakelse i læringsgrupper mellom samlinger (53 prosent). Det er omtrent like andeler som uttrykker dette når det gjelder dialog med kollegaer utenfor studiet (47 prosent) og uformell kontakt med medstudenter (46 prosent).

Det er en signifikant høyere andel deltakere fra barnehage som uttrykker at uformell kontakt med medstudenter har vært ganske eller svært viktig for eget læringsutbytte (53 prosent), sammenliknet med fra skole (41 prosent). Det er også en signifikant forskjell i gjennomsnittsskår mellom studiestedene, hvor den er høyest blant deltakere på Høgskolen på Vestlandet (4,0), etterfulgt av NHH (3,67) og NTNU (3,67), og lavest blant deltakere fra USN (3,0) og OsloMet (3,18) (ikke vist). Vi finner imidlertid ingen signifikante forskjeller i gjennomsnittsskår på disse aktivitetene etter modul.

## Praksisrettet arbeid

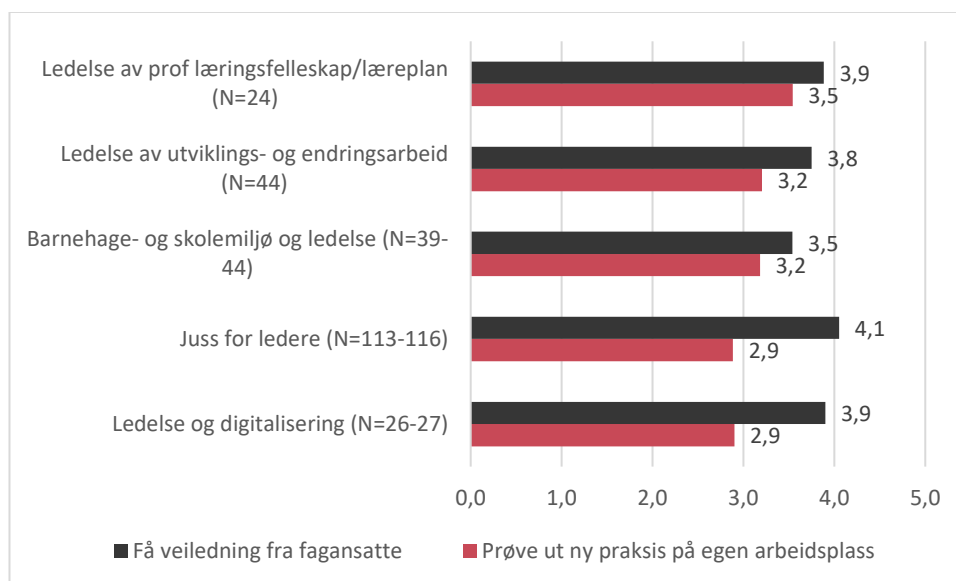
Vi skal nå se på læringsutbyttet deltakerne på den modulbaserte lederutdanningen har hatt av de mer praksisrettede læringsaktivitetene som inngikk i utdanningen. Figur 4.12 viser den overordnede vurderingen av dette:



**Figur 4.10** *Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksisrettet arbeid. Prosent (N=180-264).*

Vi ser at hele én av tre (33 prosent) oppgir at utprøving av ny praksis på egen arbeidsplass har vært svært viktig for læringsutbyttet, og at ytterligere 44 prosent mener det var ganske viktig. Videre mener tre av ti (30 prosent) at veiledning fra fagansatte har vært svært viktig for eget læringsutbytte, og ytterligere 39 prosent oppgir at dette har vært ganske viktig. Andelen som oppgir at det beslektede å få tilbakemeldinger på egen lederpraksis var ganske eller svært viktig er også høy (60 prosent). Ser vi på coaching fordeler deltakernes vurderinger seg jevnere over skalaen, mens 24 prosent mener dette ikke var viktig eller lite viktig, svarer 36 prosent at det var ganske eller svært viktig for deres læringsutbytte.

Ser vi på gjennomsnittsskårer er det signifikante forskjeller mellom deltakerne fra de ulike studiestedene når det gjelder utprøving av ny praksis på egen arbeidsplass. Det er flest deltakere som oppgir å ha fått et læringsutbytte av dette ved Høgskulen på Vestlandet (3,4), USN (3,4) og NTNU, mens det er færrest ved UiO (2,8) og OsloMet (2,9). Det er også signifikante forskjeller mellom deltakerne på de ulike modulene på to av de praksisrettede læringsaktivitetene. Disse illustreres i figur 4.13:



**Figur 4.11** *Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksisrettet arbeid. Gjennomsnittsskårer etter modul.*

Som vi ser er det flest deltakere på *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap/læreplan* (3,5) som uttrykker at utprøving av ny praksis på egen arbeidsplass har vært viktig for deres læringsutbytte. Disse gir også i stor utstrekning uttrykk for at veiledning fra fagansatte har vært viktig (3,9). Det er imidlertid høyest gjennomsnittsskår på veiledning blant deltakerne på *Juss for ledere* (4,1), mens disse ikke gir uttrykk for å ha hatt like stort utbytte av utprøving av ny praksis på arbeidsplassen (2,9). Vi ser tilsvarende blant deltakerne på *Ledelse og digitalisering* (gjennomsnittsskårer på henholdsvis 3,9 og 2,9).

### Deltakernes utviklingsarbeid

Én av oppgavene de fleste deltakerne har jobbet med i løpet av lederutdanningen er et såkalt utviklingsarbeid. Vi ba dem om å beskrive temaet for dette utviklingsarbeidet, samt hvordan det påvirket deres læringsutbytte, i et fritekstfelt. Følgende tekstboks oppsummerer de viktigste temaene:

## Temaer i utviklingsarbeid

- **Profesjonsbevissthet, rettigheter og rolletrygghet:** Flere nevner bevisstgjøring av roller, som f.eks. «bevisstgjørelse av ansattes voksenrolle», av rettigheter som «Elevers rett vs ansattes rett», styringsrett, men også «Psykologisk trygghet i team».
- **Profesjonsfellesskap og organisasjonskultur:** For eksempel nevnes «Mestringsklima», «Fellenskapende didaktikk», «hvordan lede kollektive læringsprosesser» og ulike former for inkluderende praksis.
- **Forbedring av rutiner:** Blant annet, personvern, ansettelse, oppsigelsessaker/nedbemanning, sykefraværsoppfølging, medvirkning, skole/hjem-samarbeid og «Vurdering av barns beste i saksbehandling».
- **Utviklings- og endringsarbeid:** Flere nevner implementering, og at de jobbet med kobling mellom teori og praksis, men også innføring av ny opplæringslov.
- **Digitalisering:** som «Utvikling av digitale ferdigheter for elevene våre på en meningsfull måte», «Læringsutbytte ved bruk av digitale hjelpemidler», «Utvikle bedre digital kompetanse hos elever og lærere på skolen», og «Hvordan implementere kunstig intelligens i lærings og vurderingsarbeid et på egen skole».

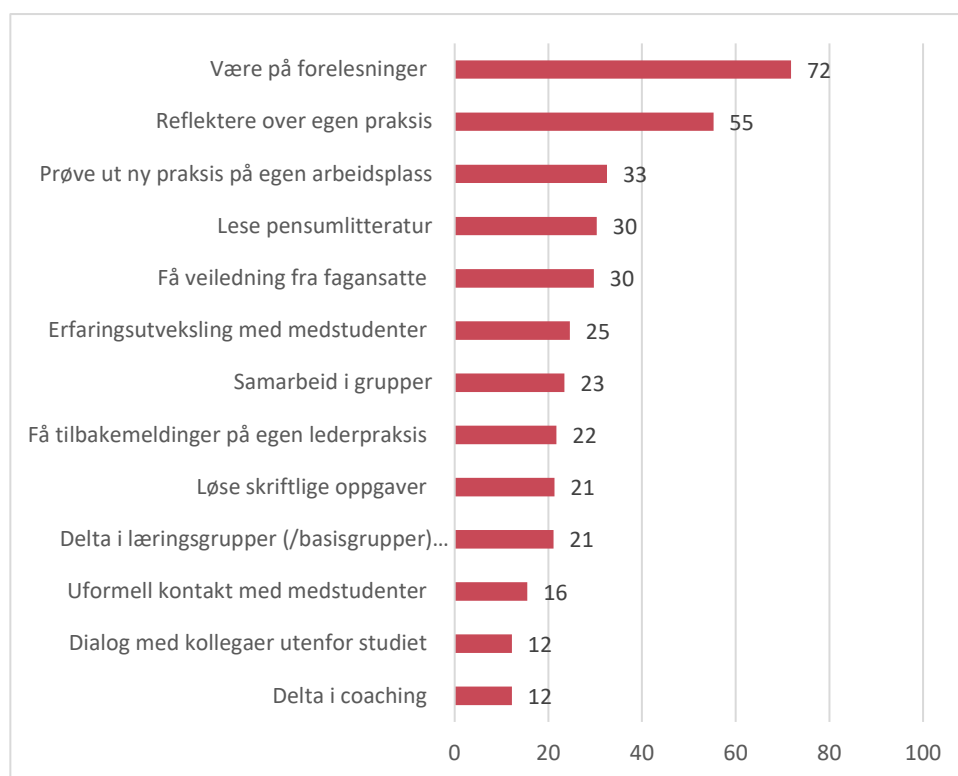
Når det gjelder deltakernes opplevelse av hvordan utviklingsarbeidet påvirket deres læringsutbytte, nevner flere at utviklingsarbeidet har bidratt til en dypere forståelse av deres rolle og ansvar, og til økt profesjonsbevissthet. Dessuten nevner også mange at de opplever en forbedring i deres evne til å gjøre vurderinger på en effektiv måte. Andre er opptatt av hvordan de har blitt flinkere til å integrere teori og praksis og drive utprøving. Ellers er det gjennomgående opplevelse av å ha fått utviklet sin ledelseskompetanse, spesielt i forbindelse med å lede utviklings- og endringsarbeid, noe de påpeker har vært viktig for deres faglige og personlige utvikling, inkludert økt selvtillit. Det framheves også hvordan de har fått styrket deres profesjonelle praksis, blant annet på grunn av forbedret forståelse av teoretiske begreper. Mer generelt berettes det om forbedret evne til å reflektere over egen praksis, hvordan denne kan påvirke andres læring og utvikling og ikke minst et bedre læringsmiljø, både for dem selv og for dem de leder eller underviser. Dette er i tråd med de fire områdene som Aas og kollegene (2023b) identifiserer som betydningsfulle for deltakerne på rektorutdanningen sin utvikling som ledere og for skolene, blant annet knyttet til skoleutvikling, økt kunnskap og forståelse av egen organisasjon og utdanningssystemet, og mer bruk av forskningsbasert kunnskap.



## Utbytte av læringsaktiviteter

Siden vi har deltakernes vurdering av både i hvilken grad den aktuelle modulen i lederutdanningen var basert på et sett læringsaktiviteter, og eventuelt hvilket læringsutbytte de hadde av den, kan vi avslutte dette underkapitlet med noen oppsummerende og utforskende analyser. Vi vil starte med de læringsaktivitetene flest deltakere oppgir at har vært *svært* viktige for deres læringsutbytte, før vi ser nærmere på hva deltakerne har skrevet i åpne kommentarfelt om temaet. Til slutt vil vi presentere noen utforskende analyser av sammenhengen mellom omfang og utbytte.

Følgende figur viser andelen som har oppgitt at de ulike læringsaktivitetene var svært viktige for eget læringsutbytte:



**Figur 4.12 Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Andel «Svært viktig» (N=180-259).**

Som vi ser oppgir flest deltakere, hele 72 prosent, at det å være på forelesninger har vært svært viktig for eget læringsutbytte. Dette er etterfulgt av å reflektere over egen praksis (55 prosent). Videre ser vi at én av tre (33 prosent) mener det samme når det gjelder å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass, og tre av ti (30 prosent) når det gjelder å lese pensum og å få veiledning fra fagansatte. Én av fire opplever at erfaringsutveksling med medstudenter (25 prosent) har vært svært viktig for læringsutbyttet, og nesten like høye andeler oppgir dette når det gjelder samarbeid i grupper (23 prosent) og det å få tilbakemelding på egen lederpraksis

(22 prosent). Slik sett kan vi si at de fire læringsaktivitetene flest oppgir som svært viktig for eget læringsutbytte, er det vi har omtalt som egenarbeid. Disse følges av fire læringsaktiviteter som er dialogbaserte.

Deltakerne fikk også anledning til å utdype eller komme med andre deler ved studiet som eventuelt hadde vært viktig for deres læringsutbytte. Mange bruker anledningen til å påpeke og utdype utbyttet av læringsaktiviteter vi allerede har vært inne på, for eksempel at det var «[d]yktige forelesere», «[g]ode forelesninger», og at «[f]orelesningene med erfarne ledere har vært viktig for læringsutbytte». Tilsvarende påpeker en deltaker at det var «[g]odt og relevant pensum» med «[s]pennende artikler», og en annen vektlegger verdien av «å være koblet på fagdiskursen nasjonalt». Andre trekker fram utbyttet de hadde av utviklingsarbeidet, og at det for eksempel var «nyttig med eksamensarbeid som en oppsummering på utviklingsarbeid». En annen deltaker vektlegger det autentiske læringsaspektet og skriver at man har stort utbytte av «[u]tviklingsarbeid når du prøver ut teori i praksis». Spesielt deltakerne på *Juss for ledere* er opptatt av å jobbe med case, hvor noen trekker fram diskusjon av slike, mens en annen vektlegger at det å ha «arbeidskrav med case har vært lærerikt». Som vi har sett har mange svart at veiledning fra fagansatte vært viktig for eget læringsutbytte, og en deltaker velger å utdype at det var spesielt viktig med «[i]ndividuell tilpasning på veiledning av oppgave». Flere deltakere påpeker også verdien av ulike former for erfaringsdeling, dialog og nettverksbygging, for eksempel skriver en deltaker at hen har hatt utbytte av «arbeid med oppgaver i grupper og konkrete ting vi kan ta med oss i lederhverdagen på egen skole». Tilsvarende skriver en deltaker fra barnehage at «[b]uddygrupper som vi hadde gjennom hele studiet, var nyttig», nærmere bestemt «[d]et å ha to andre barnehageledere som du kan drøfte, reflektere og dele erfaringer med». Noen viser da til at de har hatt utbytte av å være «flere fra samme kommune», fordi det «gjorde at vi fikk et mye tettere samarbeid også mellom samlingene», mens andre viser til verdien av det motsatte:

*Det er nyttig å arbeide sammen med kollegaer på tvers av skoleslag og på tvers av kommuner/fylker. Studier gir et friminutt til å konsentrere seg om utvikling skolens utvikling og egen utvikling. Det er viktig. I travel hverdag er det ofte disse delene av jobben som prioriteres bort.*

Enkelte deltakere velger å nevne spesifikke tilnærminger, som for eksempel modellering eller at de har hatt utbytte av «[m]åten vi har blitt organisert på på samlingene», med «[m]ye diskusjon i smågrupper, måten vi sitter på og gruppearbeid [o]g refleksjonsstundene hver morgen». En annen velger å trekke fram «[r]efleksjonsnotatene og gruppegjennomgang av disse i mentorgruppene».

Vi har tidligere i rapporten vært inne på deltakernes motivasjon, både for studiene og for å endre egen praksis. En av deltakerne har trukket fram nettopp egen

tilnærming til læring som viktig for læringsutbyttet ved å henvise til såkalt «åpen læring». Ifølge Emstad og Birkeland (2020) betyr dette «at man er villig til å undersøke og vurdere mål, verdier eller antakelser som ligger til grunn for egne og skolens handlinger, selv også i de tilfellene man tror man har rett». Deltakeren skriver: «Åpen for læring og lærende samtaler har blitt veldig viktig for meg!». En deltaker fra skole på modulen *Ledelse og digitalisering* beskriver hvordan utdanningens kvalitet har påvirket egen motivasjon for endring:

*Fantastiske forelesere, emneansvarlig har virkelig samlet relevant teori, morsomme arbeidsmåter, og engasjerende forelesninger. Dette motiverer stort til både studiet i seg selv og ikke minst videre utviklingsarbeid i egen organisasjon. Tommel opp for givende samlinger man skulle ønske varte mange flere dager.*

Det disse to deltakerne beretter om er vesentlig om den modulbaserte lederutdanningen skal innfri målsettingen om å lede til endringer i praksis. Som Kennedy (2016) påpeker er ikke interesse for videreutdanning nødvendigvis tilstrekkelig i seg selv for at denne skal gi et avtrykk i deltakernes praksis. Siden deltakere i videreutdanninger, i motsetning til grunnutdanninger, er yrkesaktive, vil disse per definisjon ikke bare tilegne seg *ny* kunnskap, men også *annen* kunnskap enn den som tidligere har informert deres praksis. I utgangspunktet har med andre ord deltakerne allerede en (vel)utviklet praksis, og mange vil nok oppleve at de mestrer yrkesutøvelsen på en relativt god måte (Kennedy 2016). Det sentrale i Kennedys (2016) argument er derfor at den nye kunnskapen ervervet gjennom videreutdanning, i enkelte tilfeller ikke bare krever at deltakerne er motivert for å *integrere* kunnskapen i egen praksis, men også at de er villige til å *gå bort fra* sin tidligere praksis.

Som vi skal se nærmere på i neste kapittel, virker deltakerne veldig fornøyde med sitt læringsutbytte, og en deltaker fra skole på *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid* uttrykker følgende:

*Enno tryggare i egne val og ser og erfarer at min leiarstil står i samsvar med egne verdier!*

### Hvor viktig er omfang for utbytte?

Som nevnt har vi også gjort noen utforskende analyser av hvorvidt vurderingen av *omfanget* av de enkelte læringsaktivitetene har noe å si for deltakernes *utbytte* av dem (for redegjørelse av metoden, se kapittel 2.3). Resultatene, som vises i tabell 4.1, kan tyde på at omfang for noen av læringsaktivitetene har mye å si for deltakernes utbytte av dem:

**Tabell 4.1 Omfang og utbytte av læringsaktiviteter**

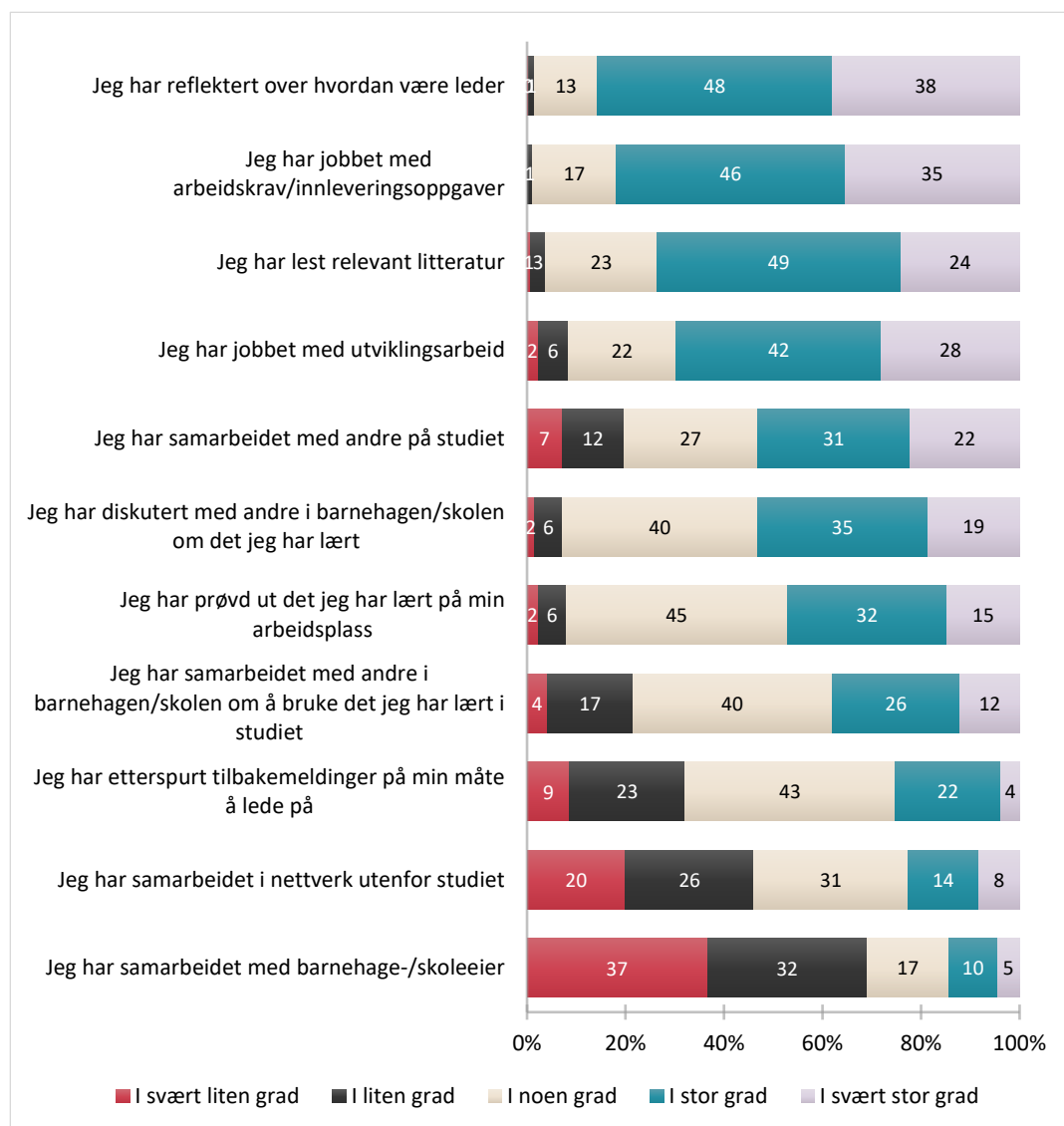
Læringsaktivitet	Endring i forklaringskraft (delta $r^2$ )	Omfang	Utbytte
	Prosentpoeng	Gjennomsnitt	Gjennomsnitt
Forelesning	6	3.65	3.59
Veiledning	23	3.89	3.24
Pensum	21	3.07	3.85
Skriftlige oppgaver	18	3.85	3.64
Refleksjon	14	3.42	3.02
Tilbakemelding	16	3.63	2.46
Samarbeid i grupper	21	3.75	3.62
Coaching	20	3.20	2.25
Læringsgrupper	15	3.45	2.59
Uformell kontakt	26	3.40	2.88
Utprøving	26	3.05	3.47
Kolleger	18	3.34	2.85
Erfaringsutveksling	26	3.77	3.48

Basert på disse utforskende analysene kan det se ut til at i hvilken grad deltakerne anser modulene som basert på forelesninger ikke har mye å si for deres vurdering av eget læringsutbytte. Vi klarer ikke å forklare mye mer av variasjonen i læringsutbytte blant deltakerne ved å inkludere omfang i analysene (seks prosentpoeng bedre forklaringskraft). På motsatt side ser vi at for erfaringsutveksling, uformell kontakt med medstudenter og utprøving av ny praksis på arbeidsplassen øker forklaringskraften med hele 26 prosentpoeng når vi introduserer omfang. Basert på disse analysene kan vi dermed se mulige indikasjoner på at dette er aktiviteter som først gir utbytte dersom deltakerne opplever at de utgjør en vesentlig del av studiedesignet. Vi ser at omfang også har mye å si for forklaringskraften når det gjelder veiledning fra fagansatte (23 prosentpoeng økning), det å lese pensum (21 prosentpoeng), å samarbeide i grupper (21 prosentpoeng) og coaching (20 prosentpoeng). Det overordnede inntrykket er likevel at det ser ut til å være en tydelig sammenheng mellom omfang og utbytte for de fleste læringsaktivitetene, noe som kan være interessant å forfølge i framtidig forskning.

#### 4.4 Arbeid med studiet mellom samlingene

Den modulbaserte videreutdanningen for ledere skal i utgangspunktet tilrettelegge for samarbeidslæring mellom deltakerne, både i form av erfaringsutveksling, samarbeid og veiledning. Det vektlegges videre at den ervervede kunnskapen skal *anvendes*, gjennom blant annet at deltakerne skal prøve ut det de lærer ved egen arbeidsplass mellom samlingene. Dette er i tråd med Aas mfl. (2021) sin oppsummering av hovedkomponenter med betydning for læringsutbytte: (1) teoretisk kunnskap, (2) kollektiv kunnskapsbygging og (3) utprøving av ny praksis. Ifølge Aas mfl. (2021) foregår læring i *samspillet* mellom disse, spesielt når teori knyttes til praksis.

Med dette som utgangspunkt er det interessant å se nærmere på hvordan deltakerne oppgir at de selv arbeidet med studiene mellom samlingene. Figur 4.14 viser svarfordelingen på ni utsagn knyttet til dette:



**Figur 4.13 Hvordan har du jobbet med studiet mellom samlingene? Prosent (N=263-265).**

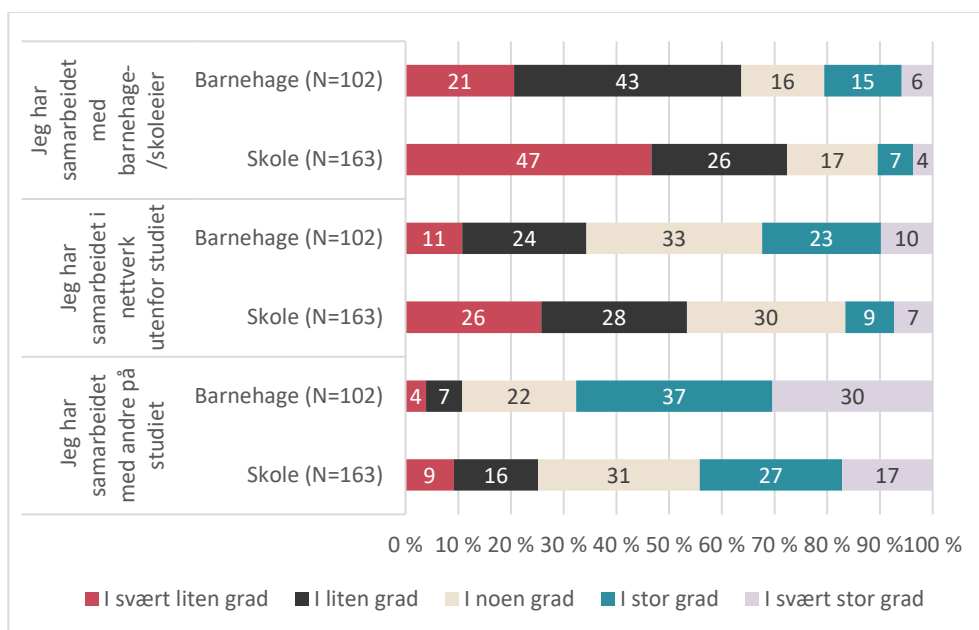
Det er høyest andel som oppgir at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlinger til å reflektere over hvordan være leder (86 prosent). Dette følges av andelen som i stor eller svært stor grad har jobbet med arbeidskrav eller innleveringsoppgaver (81 prosent). Vi ser videre at en betydelig andel svarer at de i stor eller svært stor grad har lest relevant litteratur (73 prosent) og jobbet med utviklingsarbeid (70 prosent). I overkant av 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 (53 prosent) og/eller å diskutere det de har lært med andre på arbeidsplassen (54 prosent).

Som vi så over mener Aas mfl. (2021) at det å prøve ut ny ledelsespraksis ved egen arbeidsplass er en hovedkomponent med betydning for læringsutbytte. Videre hevder de at dette kan stimulere til praksisendring ved at det gir nye erfaring og dermed nytt grunnlag for refleksjon, som dernest kan øke forståelsen. Vi ser i figuren over at litt i underkant av halvparten (47 prosent) av deltakerne oppgir at de i stor eller svært stor grad har prøvd ut det de har lært mellom samlingene. Det er også svært få som gir uttrykk for at de i liten eller svært liten grad har gjort det (8 prosent). På den andre siden er det relativt høye andeler som oppgir at de i liten eller svært liten grad har etterspurt tilbakemeldinger på egen måte å lede på (32 prosent) og samarbeidet med andre i barnehagen/skolen om å bruke det de har lært (21 prosent).

Hele 69 prosent svarer at de i liten eller svært liten grad har samarbeidet med barnehage-/skoleeier mellom samlingene, mens 46 prosent svarer det samme når det gjelder å samarbeide i nettverk utenfor studiene. Hovedinntrykket er med andre ord at de fleste deltakerne i stor grad har jobbet med aktiviteter som ikke krever samarbeid med andre mellom samlingene, og at andelen som oppgir at de har jobbet med samarbeidsaktiviteter synker med distansen til de aktuelle samarbeidspartnerne. Det vil si at flere svarer at de har samarbeidet med medstudenter og kolleger, enn i nettverk utenfor studiene 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, Lødding mfl. 2023).

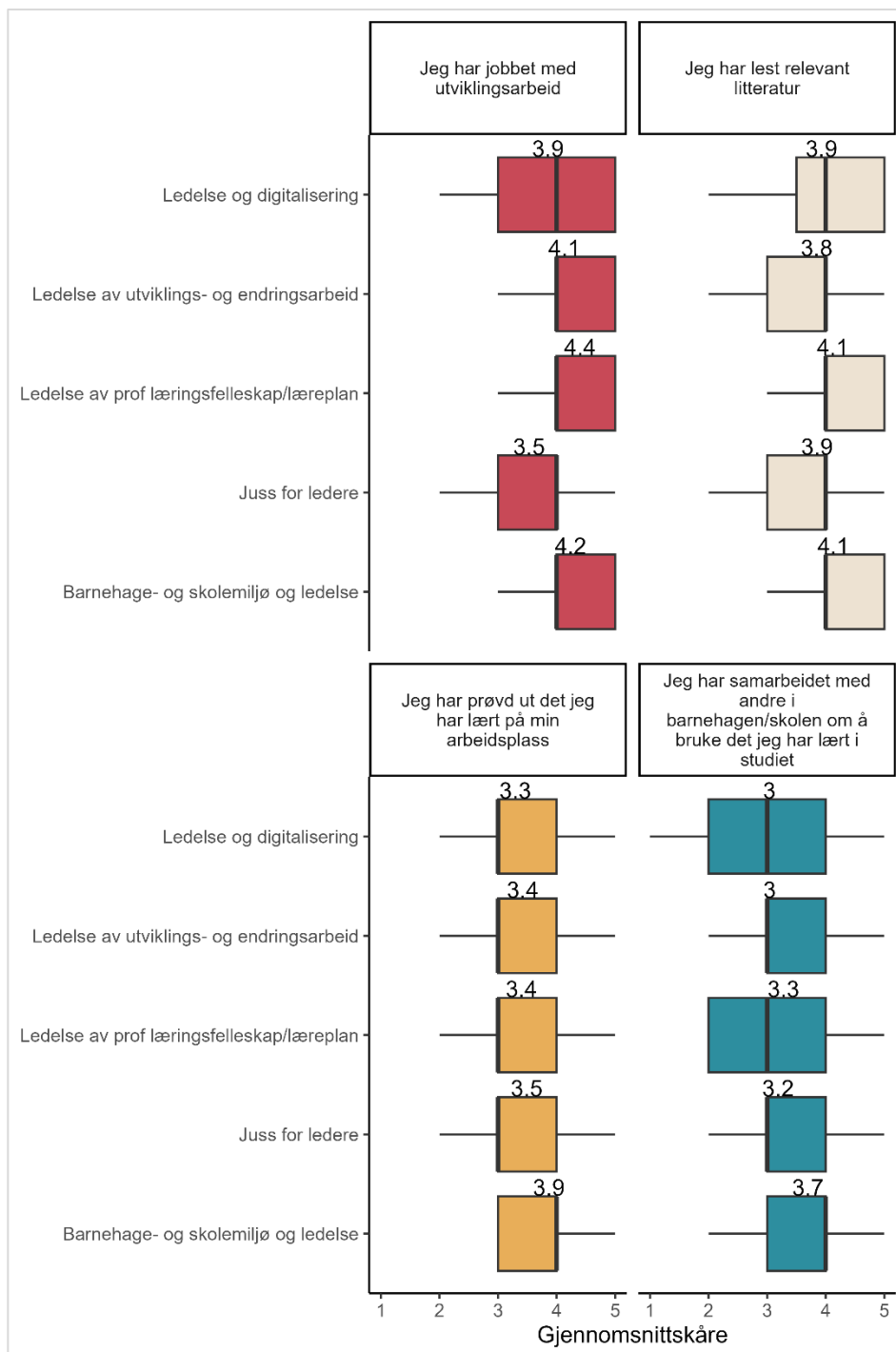
Deltakerne på den modulbaserte lederutdanningen kommer både fra skole og barnehage. Da disse utgjør ganske ulike kontekster med hensyn til rammevilkår, arbeidsorganisering og kollegiale relasjoner, er det kanskje ikke overraskende at det er signifikante forskjeller på enkelte av spørsmålene knyttet til samarbeid med andre mellom samlingene. Disse framgår av figur 4.15:



**Figur 4.14 Hvordan har du jobbet med studiet mellom samlingene? Prosent.**

Som vi ser er det betydelig flere av deltakerne fra barnehage som oppgir at de i stor eller svært stor grad har samarbeidet med andre på studiet (67 prosent), i nettverk utenfor studiet (33 prosent) og med barnehageeier (21 prosent), enn for de tilsvarende aktivitetene blant deltakere fra skole (henholdsvis 44 prosent, 16 prosent og 11 prosent). Vi ser at svært høye andeler av deltakerne fra skole oppgir at de i liten eller svært liten grad har samarbeidet med skoleeier (73 prosent) og i nettverk utenfor studiet (54 prosent). Det er kanskje heller ikke overraskende at en betydelig høyere andel av rektorer og styrere på den ene siden gir uttrykk for å i stor eller svært stor grad ha samarbeidet med barnehage-/skoleeier (19 prosent), sammenliknet med assisterende ledere (5 prosent) og øvrige ansatte (5 prosent).

Vi finner også signifikante forskjeller i gjennomsnittsskårer for fire av aktivitetene på tvers av modulene. Disse er presentert i følgende figur:



**Figur 4.15 Hvordan har du jobbet med studiet mellom samlingene? Gjennomsnittsskårer etter modul.**

Som vi ser oppgir deltakerne på *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap/læreplan* i gjennomsnitt at de i større grad har jobbet med utviklingsarbeid (4,4) enn deltakerne ved de øvrige modulene. Disse følges av deltakere på *Barnehage- og skolemiljø og ledelse* (4,2) Gjennomsnittsskåren er lavest for deltakere på *Juss for ledere* (3,5) og *Ledelse og digitalisering* (3,9). Vi ser tilsvarende mønster når det gjelder å



ha lest relevant litteratur, men her er gjennomsnittsskåren likere på tvers av modulene (mellom 3,8 og 4,1). Deltakere på *Barnehage- og skolemiljø og ledelse* skiller seg noe ut når det gjelder å ha prøvd ut det de har lært på arbeidsplassen mellom samlingene (3,9), sammenliknet med deltakere på de øvrige modulene (3,3-3,5). Det samme gjelder kanskje ikke overraskende å ha samarbeidet med andre i barnehagen eller ved skolen om å bruke det de har lært, der gjennomsnittsskår blant deltakerne *Barnehage- og skolemiljø og ledelse* er 3,7, mens for de øvrige mellom 3,0 og 3,3.

Deltakerne fikk også anledning til å utdype dette eller beskrive andre måter de har jobbet med studiet på i et fritekstfelt. Kun 16 har valgt å benytte seg av dette, og svarene deres peker i stor grad på at de har samarbeidet med andre og/eller brukt teoretisk kunnskap i øvrig arbeid. For eksempel skriver én deltaker at hen har «hatt dialog med andre nære relasjoner om det jeg har lært», mens en annen satte pris på flere deltakende fra samme arbeidsplass:

*Vi har vært flere fra samme arbeidsplass som har tatt studiet samtidig. Dette har vært bevisst både for å bygge kapasitet faglig, men også for teambygging.*

Vi har også eksempler på hvordan samarbeidet *ikke* har fungert optimalt, for eksempel at det «har vært vanskelig å jobbe i gruppe utenom studietiden», fordi det er «vanskelig å finne tid for alle samtidig», noe som har gjort det til «[m]er til frustrasjon enn nytte».

Når det gjelder bruk av den teoretiske kunnskapen i øvrig arbeid, skriver for eksempel en deltaker følgende:

*Det å ta med seg teori inn i praksisfeltet har liksom hengt med meg hele tiden under studieforløpet. En konstant refleksjon jeg ikke ville ha vært foruten.*

Tilsvarende hevder en annen at «[s]tudiet har [...] hatt direkte påvirkning på min praksis, og rolleforståelse». Dette arbeidet har heller ikke vært uten utfordringer for enkelte, og én deltaker beskriver at «[o]ppgavejobbing og lesing utenom studiet har vært krevende». En annen «ønsket å lese mer underveis», men syntes det var «vanskelig å få en oversikt over hva man skal lese til hver samling».

## 4.5 Oppsummering

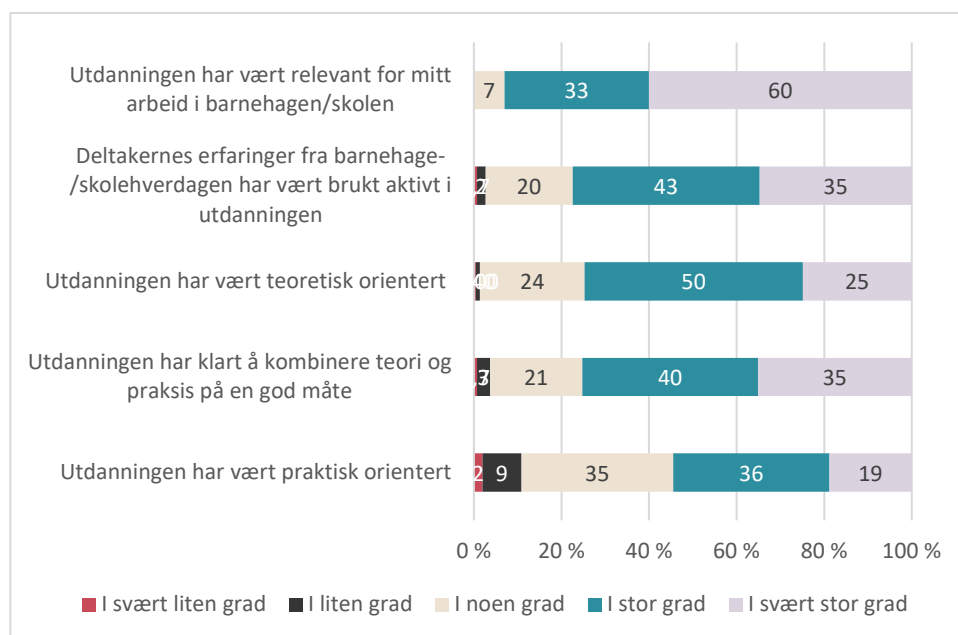
- Kun 15 prosent av deltakerne oppgir i årets deltakerundersøkelse å ha tatt en utdanning hvor deler av læringsaktivitetene har vært digitale. Flertallet av disse oppgir at utbyttet av de delene av utdanningen som var digital har vært godt eller svært godt.
- Den modulbaserte lederutdanningen er i stor grad basert på læringsaktiviteter som ikke nødvendigvis krever samarbeid med medstudenter, som det å være på forelesninger og reflektere over egen praksis.
- Rundt halvparten uttrykker likevel at utdanningen også i stor eller svært stor grad har vært basert på å samarbeide i grupper og på erfaringsutveksling med medstudenter.
- Innslaget av de ulike læringsaktivitetene varierer imidlertid noe mellom de ulike modulene og mellom studiestedene.
- Når det gjelder mer praksisrettede læringsaktiviteter svarer halvparten at utdanningen i stor eller svært stor grad var basert på å prøve ut ny praksis på arbeidsplassen. Modulene ser i mindre grad ut til å være basert på coaching og det å gi tilbakemeldinger på deltakernes lederpraksis.
- Bortimot én av fire mener at det å være på forelesninger har vært svært viktig for eget læringsutbytte, og litt i overkant av halvparten mener det samme når det gjelder å reflektere over egen praksis.
- Rundt seks av ti svarer at erfaringsutveksling med medstudenter og samarbeid i grupper har vært ganske eller svært viktig for eget læringsutbytte.
- Én av tre oppgir at utprøving av ny praksis på egen arbeidsplass har vært svært viktig for læringsutbyttet, og ytterligere 44 prosent mener det var ganske viktig.
- Erfaringsutveksling, uformell kontakt med medstudenter og utprøving av ny praksis på arbeidsplassen ser ut til å være læringsaktiviteter som først gir utbytte dersom deltakerne opplever at det «investeres» i dem og de integreres som en viktig del av utdanningen.
- Det er høyest andel som oppgir at de har brukt tiden mellom samlinger til å reflektere over hvordan være leder og å jobbe med arbeidskrav eller innleveringsoppgaver.
- En betydelig høyere andel av rektorer og styrere gir uttrykk for å ha samarbeidet med barnehage-/skoleeier, sammenliknet med assisterende ledere og øvrige ansatte.
- Signifikant flere av deltakerne fra barnehage oppgir at har samarbeidet med andre på studiet, i nettverk utenfor studiet og med barnehageeier, enn for de tilsvarende aktivitetene blant deltakere fra skole
- Svært høye andeler av deltakerne fra skole oppgir at de i liten eller svært liten grad har samarbeidet med skoleeier og i nettverk utenfor studiet.

## 5 Utbytte av modulbasert lederutdanning

I dette kapittelet vil vi presentere det læringsutbyttet deltakerne opplever å ha oppnådd etter fullført videreutdanning. Spesifikt innebærer dette en undersøkelse av deltakernes oppfatninger av studienes relevans, læringsutbytte og den overordnede kvaliteten. Til slutt i kapittelet vil vi se nærmere på hva som kan påvirke det læringsutbyttet de har oppnådd.

### 5.1 Faglig nivå og relevans

Deltakernes opplevelser av studienes relevans, i lys av stilling og arbeidshverdag i barnehage og skole, ble undersøkt gjennom fem påstander som omhandler relevans, praksisnærhet i utdanningen samt forholdet mellom teori og praksis. Disse påstandene og svarfordelingen er presentert i figur 5.1.



Figur 5.1 I hvilken grad stemmer disse utsagnene? Prosent (N = 267).

Samlet sett indikerer figuren at respondentene har en positiv oppfatning av utdanningens relevans for arbeidet i barnehagen eller skolen, aktiv bruk av erfaringer fra arbeidshverdagen og kombinasjonen av teori og praksis. Hele 93 prosent krysser av for at utdanningen har vært relevant for deres arbeid i barnehagen/skolen i stor eller svært stor grad. Videre ser vi at på utsagnet «Deltakernes erfaringer fra barnehage-/skolehverdagen har vært brukt aktivt i utdanningen», svarer 78 prosent at dette stemmer i stor eller svært stor grad. Både på utsagnet om at utdanningen har vært teoretisk orientert og at den har klart å kombinere teori og praksis på en god måte svarer hele 75 prosent at dette stemmer i stor eller svært stor grad. Over halvparten (55 prosent) svarer bekreftende på utsagnet om at utdanningen har vært praktisk orientert. Vi fant ingen signifikante forskjeller mellom moduler eller studiestedene på dette utsagnet.

De to utsagnene («Utdanningen har vært relevant for mitt arbeid i barnehagen/skolen» og «Utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte») som vises i figur 5.1, ble også inkludert i forrige deltakerundersøkelse for den modulbaserte videreutdanningen (Lødding mfl. 2023), og vi finner ingen signifikante endringer i år.

I spørreskjemaet var det et åpent spørsmål der lederne selv kunne skrive om hvordan studiet hadde relatert seg til arbeidet deres. I alt 47 personer valgte å skrive om deres erfaringer. De åpne tekstsvarene fremhever flere temaer knyttet til utdanningens relevans og praktiske anvendbarhet. Flere deltakere understreker at utdanningen har vært høyst relevant for deres profesjonelle arbeid. De også indikerer at utdanningen har bidratt til en umiddelbar overføring av kunnskap og ferdigheter fra studie til arbeidshverdag, noe som er avgjørende for deltakerne i barnehage- og skolesektoren:

*Case i arbeidskrav var direkte relatert til en praktisk hverdag i barnehagen.*

*Alt har vært svært relevant - både juss, lederteori og konkrete saker vi har tatt for oss.*

Et annet gjennomgående tema i de åpne svarene er utdanningens kombinasjon av teoretiske perspektiver og praktiske øvelser. Deltakerne trekker frem hvordan denne kombinasjonen har bidratt til en helhetlig forståelse av faget.

*Det har vært et svært nyttig studium, der vi har fått kjennskap og kunnskap til både teoretiske perspektiv og praktiske øvelser. Praksisnært og meget relevant til utviklings- og endringsarbeid på egen arbeidsplass, i min og mine ansattes roller.*

Deltakernes beskrivelser viser at utdanningen ikke bare har gitt dem faglig innsikt, men også bidratt til å styrke deres kompetanse som ledere. Flere påpeker at de gjennom studiet har fått verktøy og teorier som gir dem bedre forutsetninger for å håndtere krevende situasjoner i arbeidshverdagen.

*NHH har laget moduler (jeg har tatt 3) som er svært aktuelle for problemstillinger og utfordringer man møter i arbeidet. Modulene styrker oss som ledere til å stå i vanskelige situasjoner, da vi har både med oss teorier og verktøy i tillegg til at vi har arbeidet oss gjennom det i trygge rammer. Jeg synes modulene er svært relevante med nyttig teori, kunnskapsrike og gode formidlere som forelesere og praktiske oppgaver der vi får prøvd ut det vi lærer.*

Samtidig peker noen deltakere på utfordringer relatert til relevans og balansen mellom teori og praksis. Enkelte opplever at plenumsdiskusjoner ofte domineres av skolerelaterte problemstillinger som ikke er like relevante for de som arbeider i barnehage. Videre blir det nevnt at nivået på undervisningen til tider kan være for grunnleggende, med for lite fokus på barnehagefaglige emner. Eksempler på dette er følgende sitater:

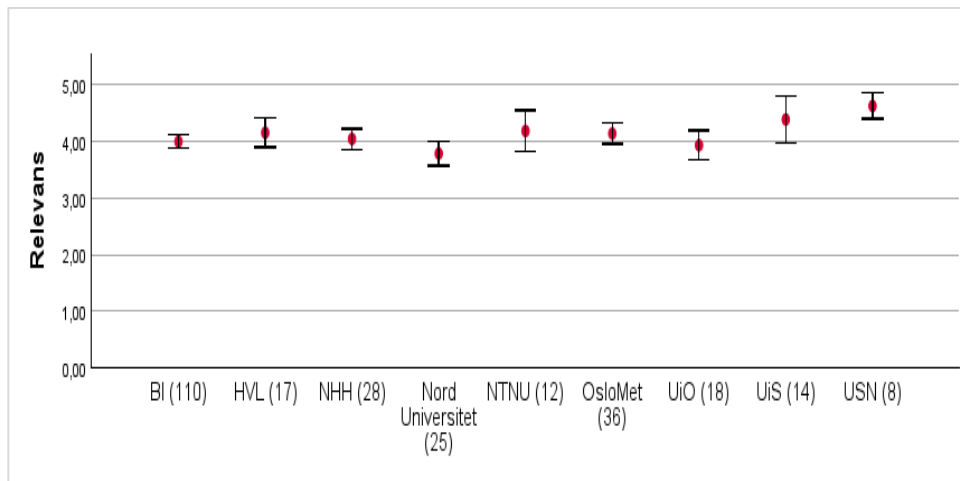
*Opplever at enkelte av lærerne ikke prioriterte barnehagesektor like mye som skole - gjorde ikke så alt for mye, godt med andre innputt.*

*Kunne ønsket at studie var mer innspisset i barnehagefeltet.*

*Opplever manglende kunnskap om barnehage fra forelesere og derfor blir teori og praksis manglende.*

### Variasjon etter studiested, modul og arbeidssted

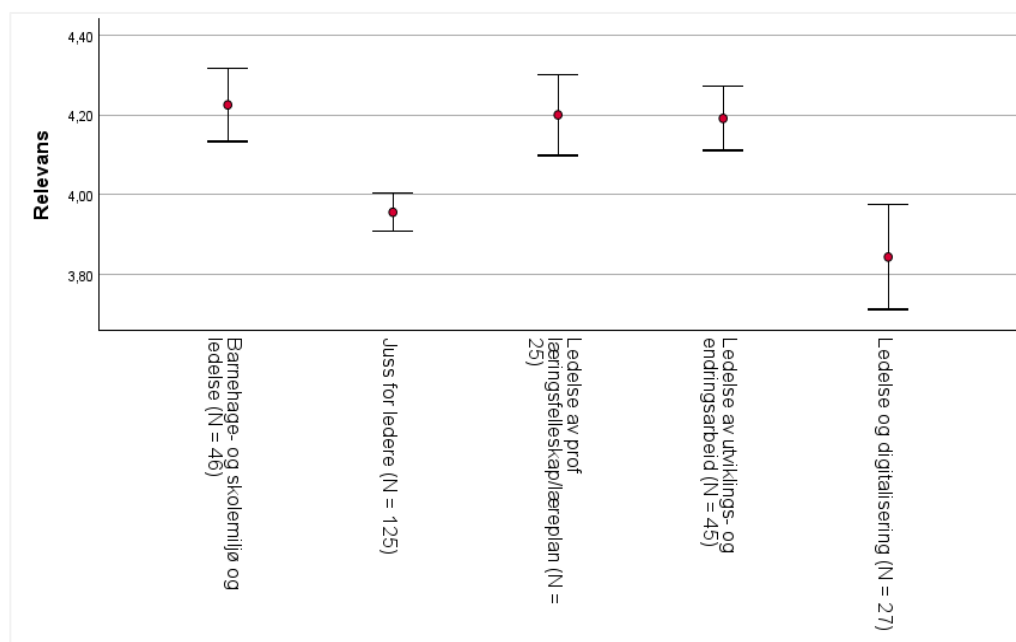
Alle utsagnene vist i figur 5.1 måler på ulike måter relevans av studiet til deres arbeid i skole/barnehage. Vi analyserte utsagnene ved hjelp av faktoranalyse, og det viste seg at alle utsagn måler én variabel, som vi definerer som «Relevans». Cronbachs alpha verdi for «relevans» er 0,78. I figur 5.2 ser vi gjennomsnittlig skårer på relevans etter studiested. Denne variabelen er målt på en skala fra 1 til 5, der 1,0 er minimumsverdi og 5,0 er maksimumsverdi. En høyere verdi betyr at lederne i større grad opplever at utsagnet stemmer, altså høyere relevans. Røde punkter i figuren er gjennomsnitt, og vertikal strek er konfidensintervall. Hvordan konfidensintervall skal forstås, er beskrevet i kapittel 2.3.



**Figur 5.2 Gjennomsnittlig relevansskår etter studiested**

Figuren viser at respondentene gjennomgående vurderer relevansen i forhold til deres stilling og arbeid i skolen eller barnehagen som høy på alle studiestedene, men det er likevel noe variasjon. USN fremstår med den høyeste skåren og Nord Universitet med den laveste. Forskjellen er statistisk signifikant. Selv om skårene er fordelt rundt 4,0, viser konfidensintervallene at det er lite variasjon i vurderingene mellom studiestedene. NTNU og UiS har større variasjon i deltakernes oppfatninger av relevans, mens OsloMet og BI har lite variasjon i vurderingene. Selv om det er variasjoner mellom studiestedene, er det generelle mønsteret at lederne vurderer relevansen som høy. Dette antyder at opplevelsen av relevans kan variere noe mellom studiestedene, men at det generelt sett er enighet om at studiene er relevante.

Vi har også undersøkt om det er forskjeller mellom moduler i hvordan deltakere vurderer relevans, som vist i figur 5.3.



**Figur 5.3 Gjennomsnittlige relevansskår etter modul.**

Også her ser vi at relevansen oppleves som høy for alle modulene. Det er signifikante forskjeller mellom *Barnehage- og skolemiljø og ledelse* og *Ledelse og digitalisering* samt *Juss for Ledere*.

Variasjon i vurderingene reflekteres i lengden på konfidensintervallene. Konfidensintervallene for *Juss for ledere* er relativt korte, noe som indikerer lite variasjon i deltakernes vurderinger av relevans. For de andre modulene, spesielt *Ledelse og digitalisering*, indikerer de lengre konfidensintervallene større variasjon rundt gjennomsnittsskåren.

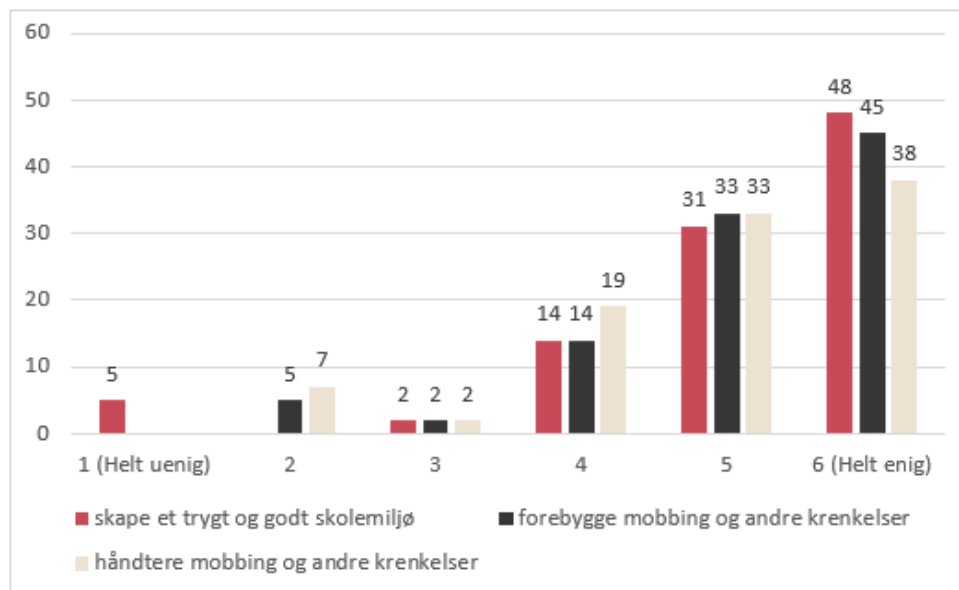
Vi finner ikke signifikante forskjeller mellom barnehageledere og skoleledere i vurderingene av studiets relevans.

## 5.2 Læringsutbytte

Deltakernes læringsutbytte ble undersøkt på to måter. Den ene metoden involverte spørsmål om spesifikt læringsutbytte for hver enkelt modul. Disse spørsmålene er nøye tilpasset formålene som Utdanningsdirektoratet har definert for de ulike modulene som beskrevet i kapittel 1.1. Den andre metoden bestod av åtte utsagn som deltakerne skulle vurdere, for å reflektere over hvilket generelt utbytte de har fått etter gjennomført utdanning. Disse utsagnene er generelle mål på læringsutbytte og anvendes også i stort sett samme form i deltakerundersøkelsene for både styrerutdanningen og rektorutdanningen. Vi begynner med å presentere det spesifikke læringsutbyttet for hver modul, før vi går over til det mer generelle læringsutbyttet.

## Spesifikt læringsutbytte for modulene

For hver enkelt modul ble det stilt egne spørsmål for å fange opp det modulspe-  
fikke læringsutbyttet. For noen av modulene er analysene basert på et relativt lite  
antall deltakere. Dette innebærer at svarene fra hver enkelt deltaker har betydelig  
innvirkning på den samlede svarfordelingen. Derfor bør man utvise forsiktighet  
når en tolker eller trekker konklusjoner. Figur 5.4 viser svarene fra deltakerne på  
modulen *Barnehage- og skolemiljø og ledelse*.

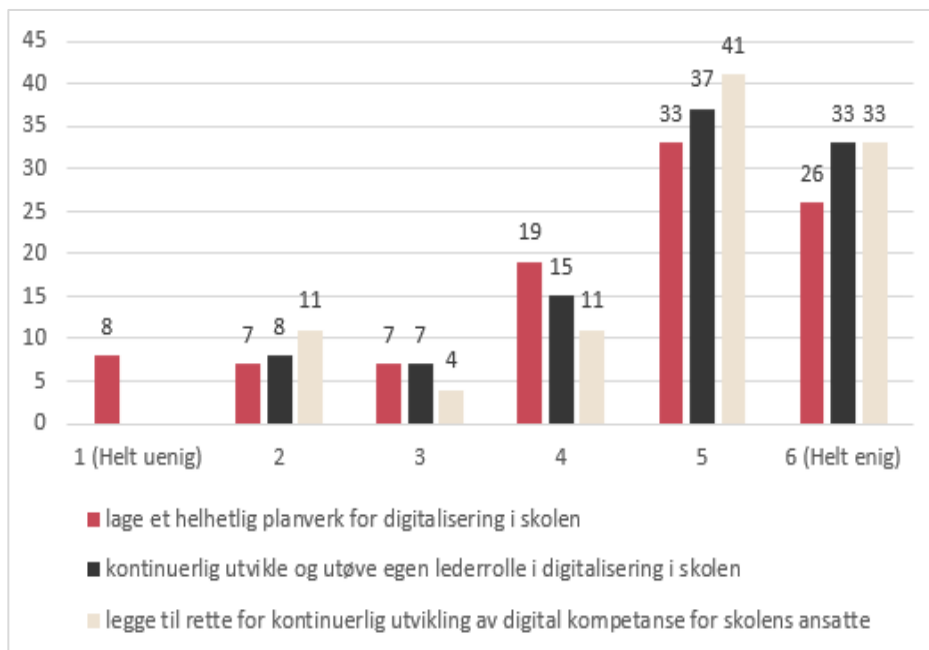


**Figur 5.4 Barnehage- og skolemiljø og ledelse: Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å... Prosent (N = 46).**

Utsagnene får generelt høy tilslutning, og mellom 71 og 79 prosent 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 barnehage- eller skolemiljø.

Figur 5.5 viser svarene fra deltakerne på modulen *Ledelse og digitalisering*.

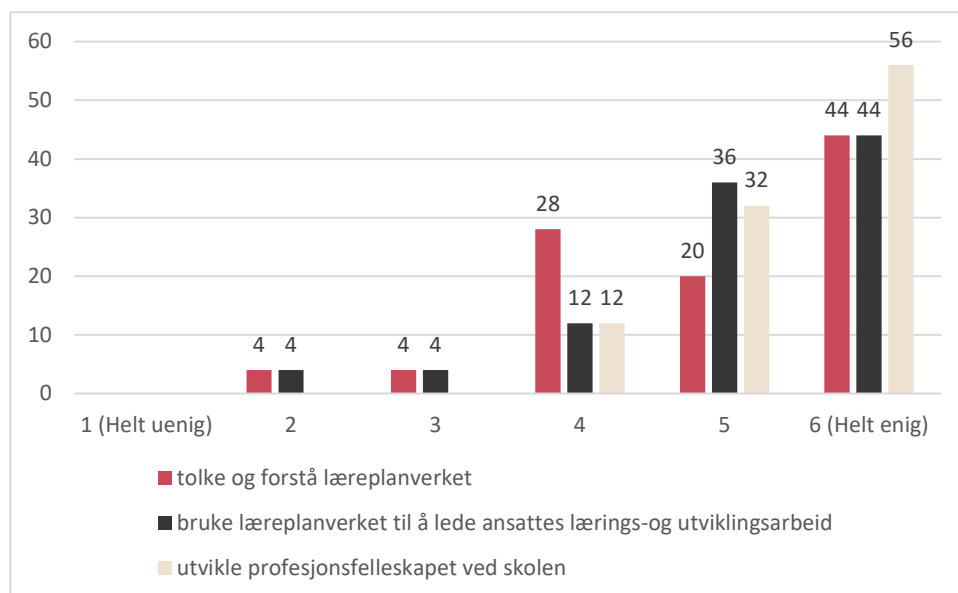




**Figur 5.5 Ledelse og digitalisering: Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å... Prosent (N = 27).**

Andelen som krysser av for «5» eller «6 Helt enig» ligger mellom 59 og 74 prosent. Utsagnet som får høyest tilslutning vurdert ut fra de to øverste kategoriene, handler om at utdanningen har gitt lederne kompetanse til å legge til rette for kontinuerlig utvikling av digital kompetanse for skolens ansatte.

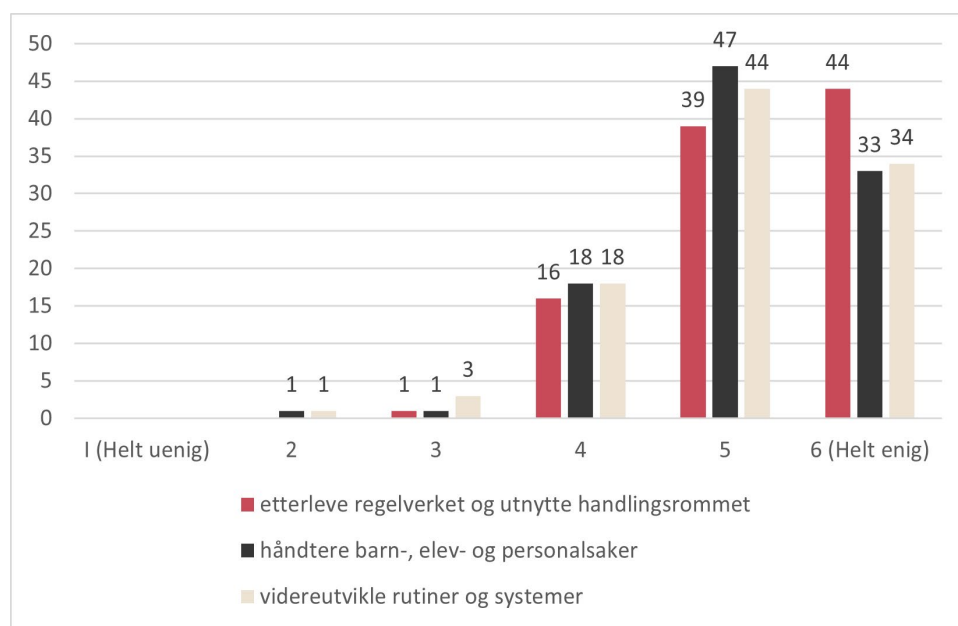
Figur 5.6 viser de tre utsagnene som deltakerne på *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap/læreplan* skulle ta stilling til.



**Figur 5.6 Ledelse av prof. læringsfelleskap/læreplan: Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å... Prosent (N = 25).**

De prosentvise fordelingene viser en tydelig konsentrasjon av svar på de høyeste skårene, med en stor andel av respondentene som er helt enige (6) i alle tre utsagnene. På utsagnet om å utvikle prosesjonsfellesskapet ved skolen, angir 88 prosent at de er enig eller helt enig.

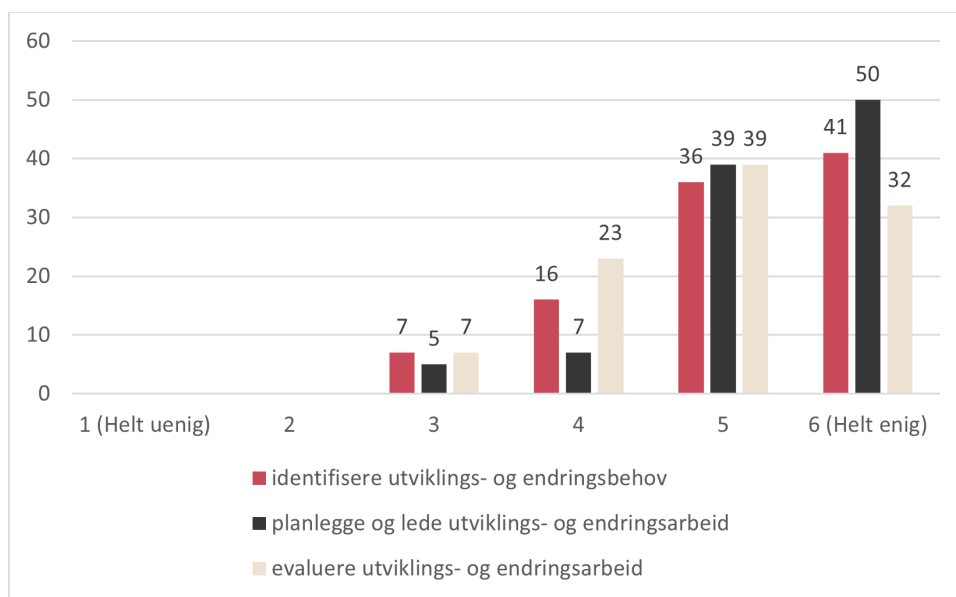
Figur 5.7 viser de tre utsagnene som deltakerne på *Juss for ledere* skulle ta stilling til.



**Figur 5.7 Juss for ledere: Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å... Prosent (N = 125).**

I figuren observeres en høy grad av enighet med de tre vurderte utsagnene. Mellom 78 og 83 prosent av respondentene angir «5» eller «6 Helt enig». Dette indikerer at et betydelig flertall av lederne opplever at utdanningen har gitt dem kompetanse til å etterleve regelverket og utnytte handlingsrommet som finnes, håndtere saker relatert til barn, elever og personale, samt videreutvikle rutiner og systemer.

Figur 5.8 viser svarene til deltakerne på Ledelse av utviklings- og endringsarbeid.



**Figur 5.8 Ledelse av utviklings- og endringsarbeid: Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å... Prosent (N = 45).**

Andelen som uttrykker enighet i utsagnet om at utdanningen har gitt dem kompetanse til å planlegge og lede utviklings- og endringsarbeid er høy (89 prosent).

Funnene viser at de fleste deltakere viser en gjennomgående høy grad av enighet når det gjelder deres ferdigheter knyttet til barnehage- eller skolemiljø, ledelse og digitalisering, ledelse og utviklings- og endringsarbeid, ledelse av prof. læringsfelleskap/læreplan og juss for ledere.

Spørsmålene presentert i figur 5.4 til 5.8 var også inkludert i deltakerundersøkelsen utført i 2023. Vi ønsker å undersøke om det har vært vesentlige endringer siden den gang. For å gjøre dette, begynner vi med å utforske samlemålene for de tre utsagnene som omhandler samme modul. Vi refererer til dette målet som kjernekompetanse. Videre tester vi om de tre utsagnene innen hver modul kan sies å måle det samme fenomenet. Dette gjøres ved hjelp av Cronbachs Alpha, som er et mål på reliabilitet og intern konsistens. Analysene viser verdier for de to årene (2023/2024) vi skal sammenligne<sup>11,12</sup>.

Analysene viser altså at verdiene i årets undersøkelse er tilfredsstillende. Figur 5.9 presenterer verdiene for kjernekompetansemålene for årene 2023 og 2024. Figuren er utformet for å sammenligne de samme målene over tid. Det bør imidlertid bemerkes at sammenligning mellom modulene kan være utfordrende og

<sup>11</sup>Barnehage- og skolemiljø og ledelse: 0,90/0,90

Ledelse og digitalisering: 0,87/0,94

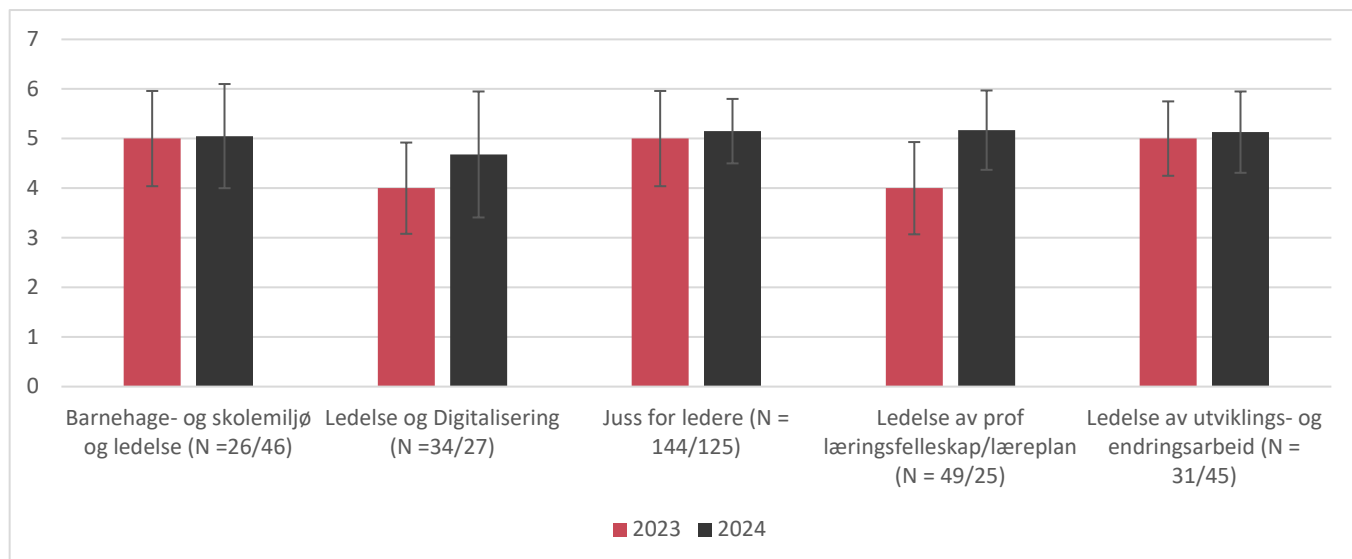
Juss for ledere: 0,93/0,87

Ledelse av prof. læringsfelleskap/læreplan: 0,68/0,80

Ledelse av utviklings- og endringsarbeid: 0,92/0,93

<sup>12</sup> Vi utførte en konfirmerende faktoranalyse som ikke tilfredsstillende resultater på grunn av lav utvalgsstørrelse per modul.

usikker, ettersom spørsmålene varierer mellom de ulike modulene. 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.

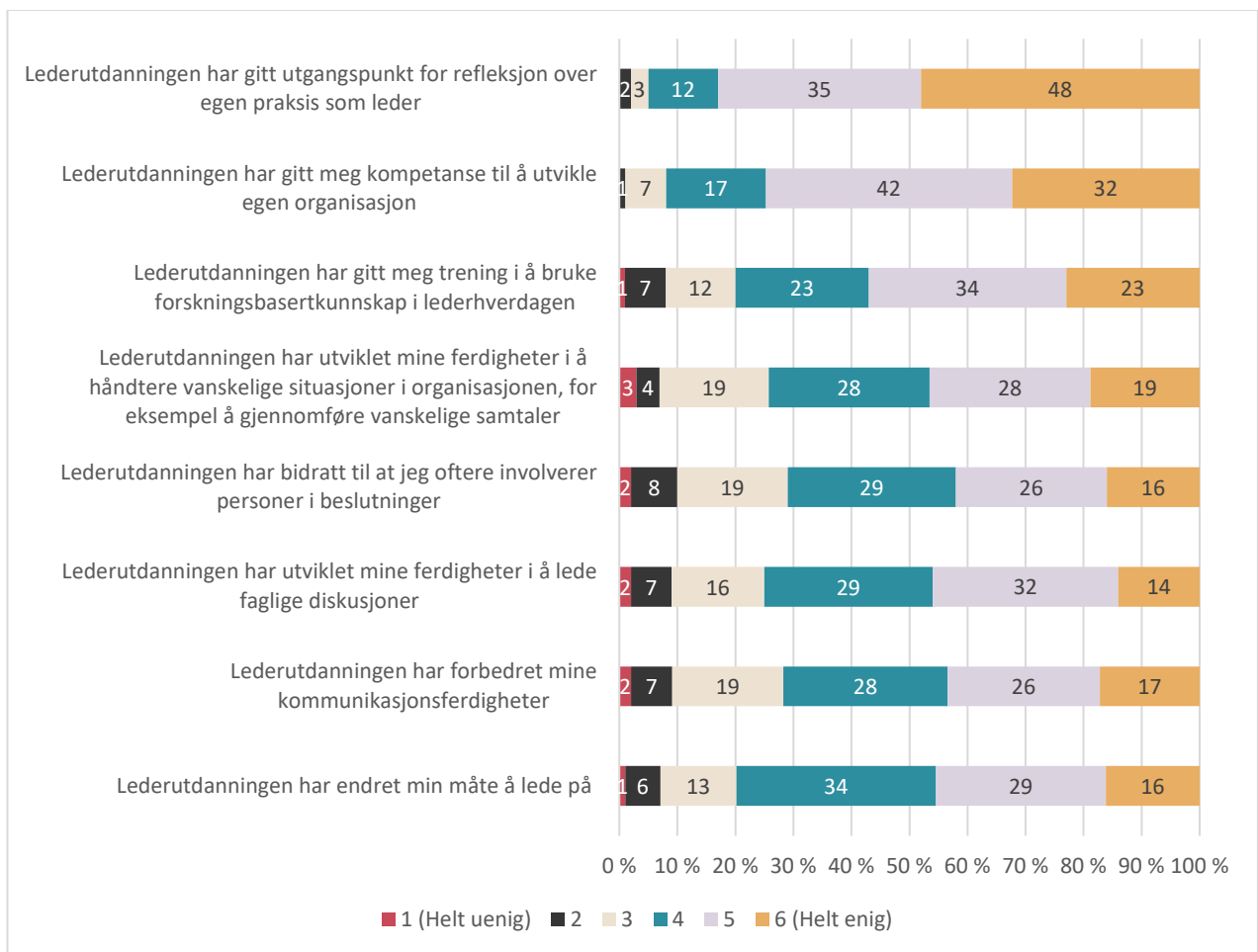


**Figur 5.9 Kjernekompetanse i modulene målt i 2023 og 2024.**

Figuren 5.9 viser at det er jevnt over få forskjeller mellom kjernekompetanseskårene i 2023 og 2024. Når vi ser på kategorien *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap/ læreplan*, er det en klar økning fra 2023 til 2024. Denne økningen er ikke bare tydelig visuelt, men den er også statistisk signifikant som viser at det har skjedd en målbar forbedring i denne modulen fra 2023 til 2024.

### Generelt læringsutbytte

I neste del av undersøkelsen skal vi fokusere på de bredere aspektene knyttet til hvordan utdanningen har påvirket ulike faktorer som refleksjon, ledelse, engasjement, videreutvikling og læring. Figur 5.10 presenterer en detaljert oversikt over svarfordelinger på utsagnene.



**Figur 5.10 På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen. Prosent (N = 267-268).**

Figur 5.10 viser fordelingen av deltakernes vurderinger av ulike aspekter ved lederutdanningen, målt på en skala fra 1 «Helt uenig» til 6 «Helt enig». De fleste respondentene gir høye skårer (5 eller 6) på alle påstandene, noe som indikerer generell tilfredshet med utdanningens innvirkning på deres lederpraksis. Spesielt fremheves utdanningen som utgangspunkt for refleksjon over egen praksis (83 prosent), kompetanse til å utvikle egen organisasjon (74 prosent) og bruk av forskningsbasert kunnskap (57 prosent) som områder med svært høy enighet. Refleksjon og bruk av forskningsbasert kunnskap er også fremhevet som utdanningens avtrykk i praksis ifølge forskningen på den nasjonale skolelederutdanningen (Aas mfl. 2024), som referert i kapittel 1.2

Deltakerne hadde også mulighet til å beskrive læringsutbyttet og forhold rundt dette i et fritekstfelt. Det var totalt 19 personer som svarte, og flere nøkkeltemaer går igjen og gir innsikt i ulike aspekter av respondentenes opplevelser av studiet. Som vi også har vist i kapittel 3, gir flere respondenter uttrykk for at kombinasjonen av studier og jobb er krevende. Følgende sitat viser dette:

*Blir fint å få tid til å jobbe med det vi har tilegnet oss videre. Krevende å kombinere studier med jobb. Framover kan endringen legges inn i planer som gjør det lettere å fortsette arbeidet på arbeidsplassen.*

Det er delte meninger om studiets relevans og effektivitet. Noen studenter føler at innholdet ikke har vært tilstrekkelig tilpasset deres spesifikke lederroller, spesielt når det gjelder juridiske aspekter.

*Burde vært en spesifikk samling i studiet rettet mot jus og statsforvaltningen.*

*Jeg har tidligere gjennomført master i skoleledelse ved BI og den gang opplevde jeg studiet som mer relevant.*

Respondentenes opplevelser varierer sterkt; noen rapporterer om betydelig læringsutbytte og positiv vurdering av kursinnholdet, mens andre føler at de ikke har lært mye nytt eller at innholdet var irrelevant for deres behov.

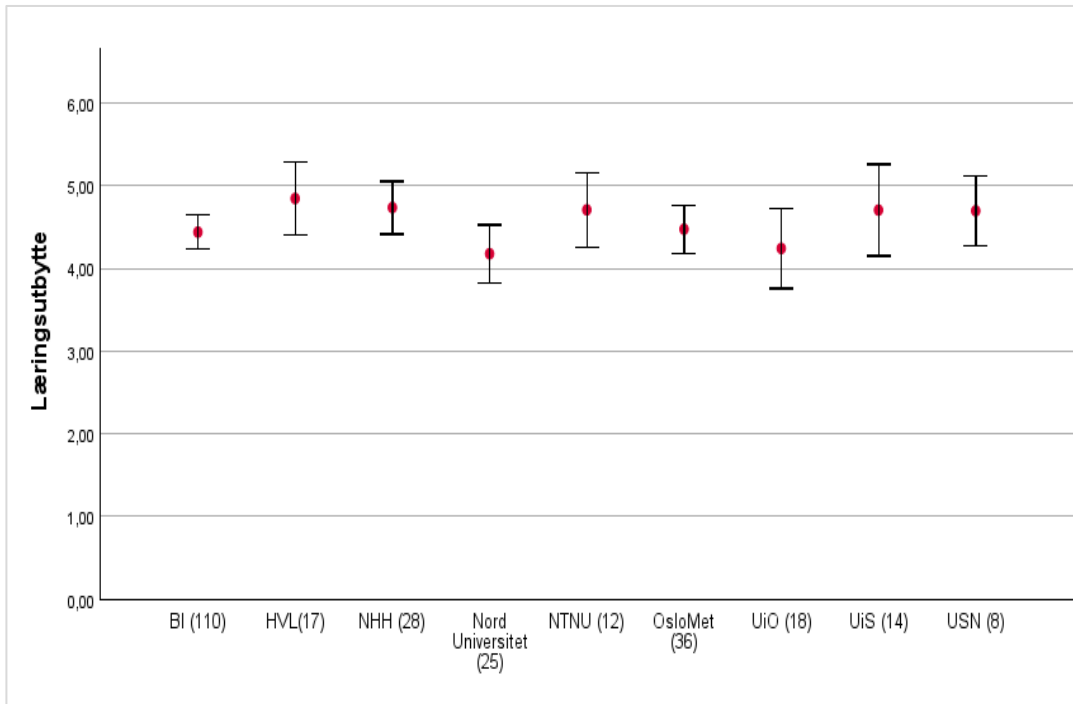
*Jeg føler ikke at jeg har lært så mye nytt. Modulen har vært mer som en modul i nasjonal lederutdanning og ikke et tillegg til den.*

*Jeg var temmelig god på og bevisst på medvirkning før jeg begynte, så mitt opplevde utviklingspotensial var ikke så stort.*

## Variasjon over tid og mellom studiesteder og moduler

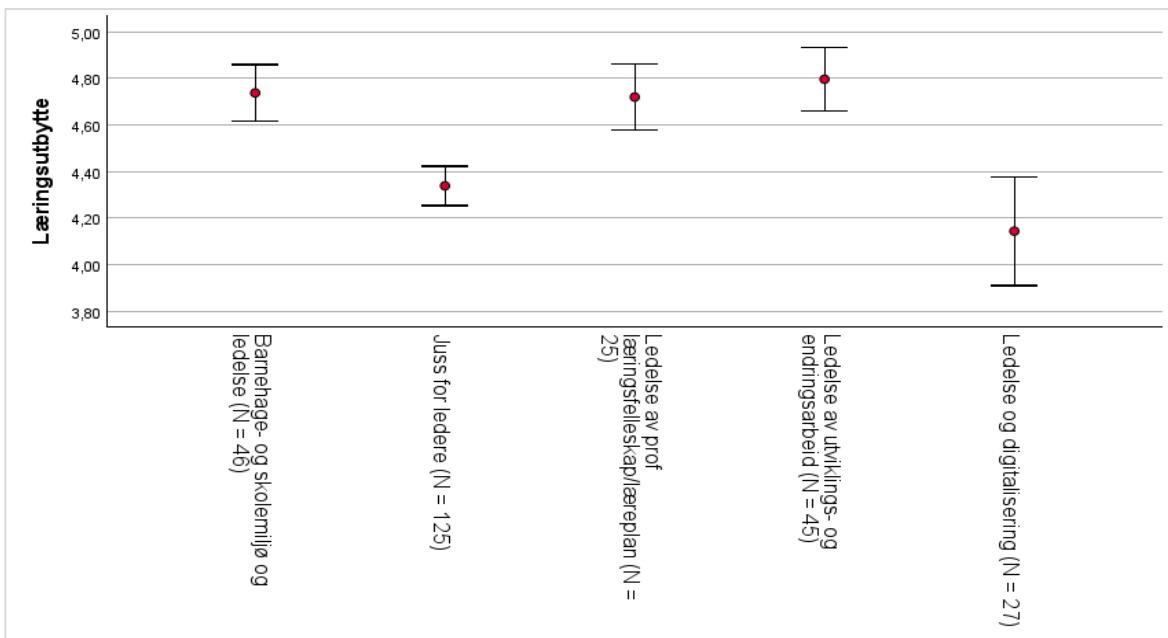
I denne delen tar vi for oss variasjon mellom ulike studiesteder, ulike moduler og over tid for å undersøke i hvilken grad utsagnene presentert i figur 5.10, kan anses å måle det samme fenomenet. Dette ble gjort ved hjelp av Cronbachs Alpha, som vi har omtalt ovenfor. For denne undersøkelsen ble det registrert en Cronbachs Alpha på 0,92 på alle utsagnene presentert i figur 5.10, noe som er meget høyt og overensstemmer med tidligere funn for disse utsagnene (Lødding mfl. 2023). Basert på disse resultatene, ble det utarbeidet en samle verdi, definert som gjennomsnittet av responsene på de relevante utsagnene. Denne aggregerte verdien, referert til som «læringsutbytte», er skalert fra 1 til 6, hvor 1 indikerer fullstendig uenighet i alle utsagn, mens 6 indikerer full enighet.

En tilsvarende samlevariabel ble også konstruert for dataene fra 2023, med en Cronbachs Alpha på 0,94, som også reflekterer høy intern konsistens. Komparative analyser av det samlede læringsutbyttet for 2023 og 2024 avdekker minimale og statistisk ubetydelige forskjeller. I 2023 var den gjennomsnittlige verdien for samle målet for læringsutbytte 4,77, mens den i 2024 er 4,50. Forskjellen er statistisk signifikant. Dette betyr at deltakernes opplevelser av læringsutbyttet er redusert i 2024 sammenlignet med 2023.



**Figur 5.11 Gjennomsnittlig læringsutbytte etter studiested.**

Likevel, figur 5.11 illustrerer at læringsutbyttet etter studiested overordnet sett er høyt, med en gjennomsnittlig vurdering på over 4 for alle involverte institusjoner. Vi fant ingen signifikante forskjeller mellom lærestedene.



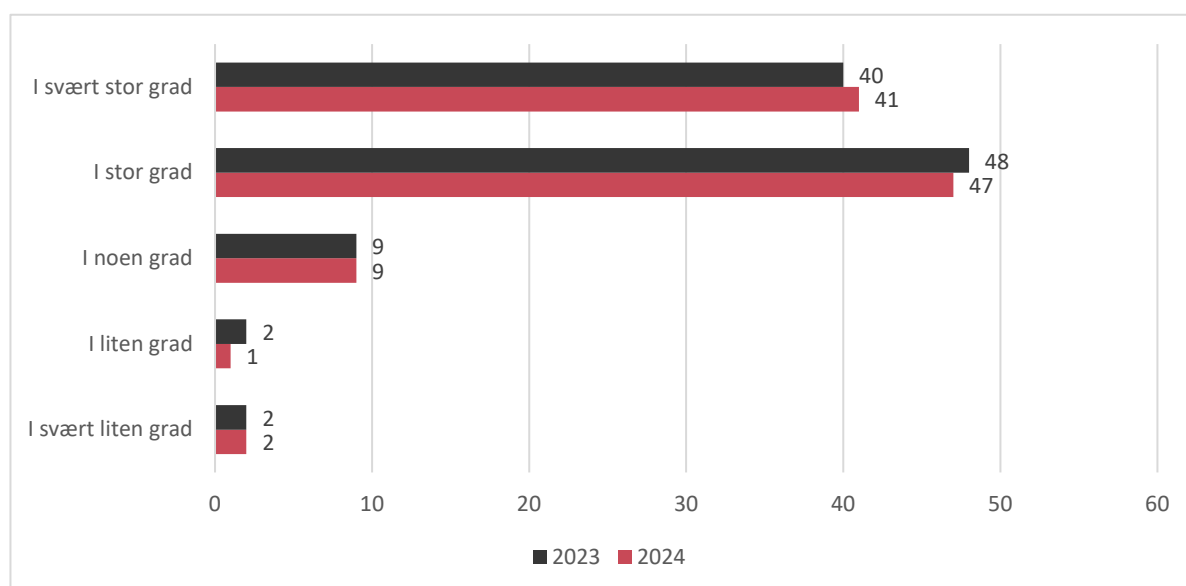
**Figur 5.12 Gjennomsnittlig læringsutbytte etter modul.**

Gjennomsnittsskårene for læringsutbytte varierer noe mellom de forskjellige modulene, vist i figur 5.12, med Barnehage- og skolemiljø og ledelse, Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap/læreplan og Ledelse av utviklings- og endringsarbeid som viser signifikante forskjeller sammenlignet med Juss for ledere. Konfidensintervallene er større for noen av modulene, spesielt for Barnehage- og skolemiljø og ledelse, Juss for ledere, og Ledelse og digitalisering, noe som indikerer større variasjon i deltakernes vurderinger av læringsutbytte.

Vi fant ingen signifikante forskjeller i læringsutbytte mellom ledere i barnehage og skole i årets undersøkelse.

### 5.3 Opplevelse av studiet og egen endring

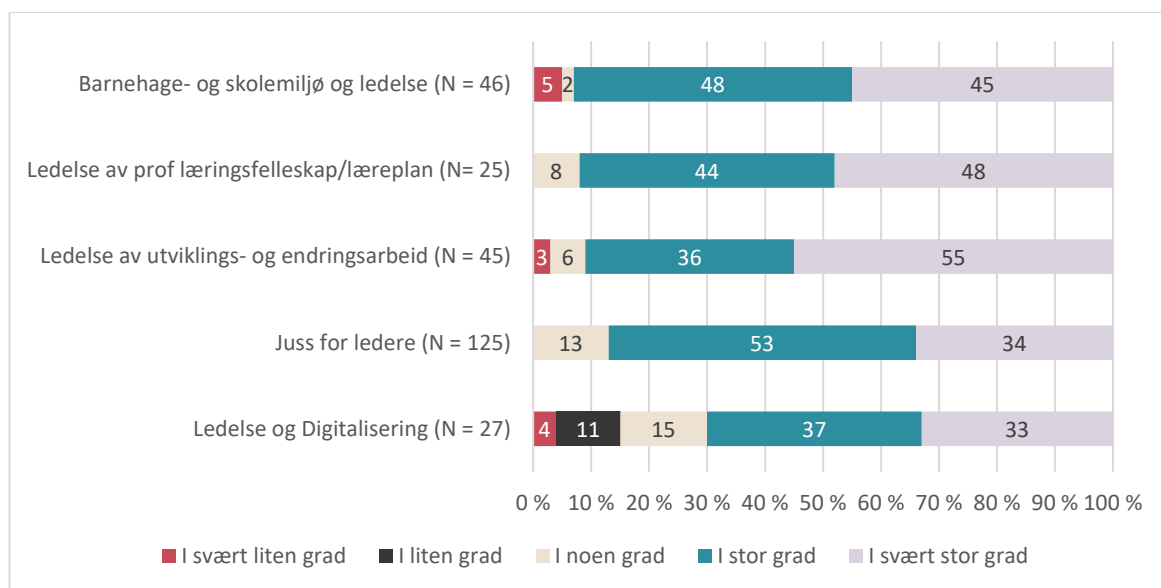
I denne delen av undersøkelsen ble respondentene spurte om hvor fornøyde de er med utdanningen som helhet. Svarene er presentert i figur 5.13 der vi har inkludert svar fra 2023.



**Figur 5.13 I hvilken grad er du fornøyd med utdanningen som helhet? Totaltall for 2023 og 2024. Prosent (N 2023 = 287, N 2024 = 253).**

Totaltallene som presenteres i figur 5.13 viser for det første at et klart flertall er fornøyd med utdanningen. I både 2023 og 2024 svarer 88 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 2023 og 2024.





**Figur 5.14 I hvilken grad er du fornøyd med utdanningen som helhet? Etter modul. Prosent**

Det er variasjon i hvordan lederne vurderer de enkelte modulene i årets undersøkelse, som vist i figur 5.14. Figuren viser et tydelig mønster der deltakerne i stor grad vurderer modulene som nyttige, med hovedtyngden av svarene fordelt på kategoriene i stor grad og i svært stor grad. For de fleste modulene rapporterer en stor andel av deltakerne at de i stor eller svært stor grad er fornøyd, spesielt *Barnehage- og skolemiljø og ledelse* (93 prosent), *Ledelse av prof. læringsfelleskap/læreplan* (92 prosent), *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid* (91 prosent), og *Juss for ledere* (87 prosent). Modulen *Ledelse og digitalisering* har en noe lavere andel som rapporterer at de i stor eller svært stor grad er fornøyd (70 prosent), med en relativt større spredning i svarene sammenlignet med de andre modulene.

### Hva bidrar til læringsutbytte?

For å undersøke hvilke forhold som er særlig viktige for å forklare læringsutbyttet, gjennomførte vi en multipl lineær regresjonsanalyse. En slik analyse gjør det mulig å teste hvordan flere ulike variabler (forklaringsvariabler) er knyttet til læringsutbytte (avhengig variabel). Forklaringsvariablene inkluderes trinnvis i analysene, slik at den relative betydningen av hver enkelt variabel kan undersøkes<sup>13</sup>. I årets analyser har vi inkludert følgende forklaringsvariabler:

<sup>13</sup> 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.

#### Bakgrunnsforhold:

- Kjønn
- Ansiennitet (Erfaring fra skole eller barnehage i antall år)

#### Forhold ved individet og arbeidsplassen:

- Leder i skole eller barnehage
- Egenmotivasjon

#### Forhold ved studiet:

- Fem utsagn om arbeid mellom samlinger:
  - Jeg har prøvd ut det jeg har lært
  - Jeg har diskutert med andre i barnehagen/skolen om det jeg har lært
  - Jeg har reflektert over hvordan være leder
  - Jeg har jobbet med utviklingsarbeid
  - Jeg har etterspurt tilbakemeldinger på min måte å lede på).

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 egenmotivasjon, og i modell 3 inngår i tillegg mål på forhold ved studiet.

**Tabell 5.1 Regresjonsanalyse med læringsutbytte som avhengig variabel. (N = 243)**

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Koeff	S.E	Koeff	S.E	Koeff	S.E
Kvinne (ref.)						
Mann	-,45**	,14	-,42**	,16	-,45**	,15
Ansiennitet	-,00	,01	-,00	,01	-,00	,01
Leder i skole (ref.)						
Leder i barnehage			,04	,13	,06	,12
Egenmotivasjon			,23*	11	-,04	,10
Prøvd ut det jeg har lært					,17*	,07
Diskutert med andre på skole/bh om det jeg har lært					,29***	,07
Reflektert over hvordan være leder					,43***	,10
Jobbet med utviklingsarbeid					,14*	,06
Etterspurt tilbakemeldinger på min måte å lede på					,13*	,06
Forklart varians (%)		4		5		37

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

Når det gjelder bakgrunnsvariabler viser analysen at ansiennitet ikke er signifikant knyttet til læringsutbytte i noen av modellene. Derimot er kjønn en viktig

faktor, hvor menn rapporterer lavere læringsutbytte enn kvinner i alle modellene, noe som er statistisk signifikant.

Blant de individuelle forholdene og forholdene ved arbeidsstedet ser vi at det å være leder i barnehagen sammenlignet med i skolen, ikke viser noen signifikant forskjell i opplevd læringsutbytte i noen av modellene. Dette mønsteret forblir uendret i modell 3, selv når vi kontrollerer for studierelaterte forhold. Egenmotivasjon viser signifikant og positiv sammenheng med læringsutbytte i modell 2, mens dette ikke er signifikant i modell 3.

Når vi inkluderer forhold ved studiet i modell 3, blir det tydelig at disse fem faktorene spesielt er sterkt knyttet til høyere læringsutbytte: det å aktivt prøve ut det man har lært i praksis, det å diskutere læringsinnholdet med kolleger på arbeidsplassen, refleksjon over hvordan være leder, jobb med utviklingsarbeid og etterspørre tilbakemeldinger på egen måte å lede på.

Oppsummert peker analysen på syv sentrale variabler som er betydelig relatert til læringsutbytte. De to første er bakgrunnsforhold som det viktig å være oppmerksom på, men som studiestedene ikke har direkte innflytelse, mens de fem siste variablene omhandler derimot aspekter ved studiets utforming som studiestedene kan påvirke:

- Kjønn, hvor menn rapporterer lavere utbytte enn kvinner
- Egenmotivasjon
- Aktiv utprøving av det en har lært i praksis
- Diskusjon av læringsinnhold med kolleger på arbeidsplassen
- Refleksjon over hvordan være leder
- Jobb med utviklingsarbeid
- Etterspørre tilbakemeldinger på egen måte å lede på

Forklaringskraften til modellene øker betydelig fra 4 prosent i modell 1 til 37 prosent i modell 3. Dette indikerer at forhold knyttet til aktiv anvendelse og diskusjon av det man lærer, refleksjon over hvordan det er å være leder, det å jobbe med utviklingsarbeid og etterspørsel av tilbakemeldinger på egen måte å lede på har en vesentlig innflytelse på opplevd læringsutbytte, mens bakgrunnsforhold som kjønn også spiller en viktig rolle.

I dette kapitlet viser resultatene fra åpne svarfelt at det kan være utfordrende å tilrettelegge for ulike målgrupper, som barnehage- og skoleledere. Resultatene viser også at blandede grupper ikke nødvendigvis påvirker opplevd relevans eller læringsutbytte negativt (figur 5.2 og 5.11). Basert på dette kan det diskuteres at deltakerne ser ut til å dra nytte av tverrfaglige perspektiver, da ledelsesprinsipper ofte er overførbare mellom sektorene. Samtidig er det viktig å sikre at innholdet er relevant for både skole- og barnehageledere, noe som kan være utfordrende

dersom modulene er for generelle. Dette kan påvirke opplevd relevans og læringsutbytte negativt og gjøre at blandede grupper fungerer mindre godt.

Alt i alt ser vi grunn til å fremheve at svært mange av respondentene er fornøyd med utdanningen og at de opplever den som relevant for eget arbeid. Vi har tatt forbehold om at det kan være større misnøye blant de som ikke har svart på undersøkelsen, men vi har også sett (i kapittel 2.5) at bare en av fem blant de som sluttet før de hadde fullført, oppgir studiets kvalitet som årsak til avbruddet.

## 5.4 Oppsummering

- Ni av ti ledere mener at utdanningen har vært relevant for arbeidet ved skolen eller barnehagen.
- Det er også forskjeller mellom modulene og studiestedene i hvor relevant deltakerne opplever utdanningen.
- Rundt åtte av ti deltakere opplever å ha hatt godt utbytte av lederutdanningen.
- Deltakerne indikerer mindre læringsutbyttet i 2024 sammenlignet med 2023.
- Hele 88 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad er fornøyde med utdanningen i årets undersøkelse. Andelen som svarer slik, er ganske lik som i 2023.
- Det er få forskjeller mellom kjernekompetanseskårene i 2023 og 2024. Kategorien Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap/ læreplan viser en statistisk signifikant økning fra 2023 til 2024.
- Deltakernes opplevde læringsutbytte henger sammen med kjønn og egenmotivasjon. Menn rapporterer lavere utbytte enn kvinner.
- Deltakerne opplevde at læringsutbytte har en sammenheng med i hvilken grad de har prøvd ut det de har lært, i hvilken grad de har diskutert det de har lært med andre på arbeidssstedet, i hvilken grad de har reflektert over hvordan være leder, i hvilken grad de har arbeidet med utviklingsarbeid og i hvilken grad de har etterspurt tilbakemeldinger på egen lederstil. Alle disse variablene har en positiv sammenheng med læringsutbytte.

# 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. & de Besche, T. (2024). *Deltakerundersøkelsen for barnehageledere 2023. Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på styrerutdanningen*. NIFU-rapport 2024:9. 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>
- Emstad, A. B. & Birkeland, I. K. (2020) *Lærende ledelse. Skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget
- 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.
- 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).
- Kennedy, M.M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4): 945-980.
- Lyckander, R.H., de Besche, T. & Lødding, B. (2024). *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2023. Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen*. NIFU-rapport 2024:6. Oslo: NIFU.
- Lødding, B., Bergene, A.C., Gjerustad, C., Vika, K.S. & Samuelsen, Ø.A. (2023). *Deltakerundersøkelsen for barnehage- og skoleledere 2023. Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakerne i den modulbaserte videreutdanningen for ledere i 2022–2023*. NIFU-rapport 2023:9. Oslo: NIFU.
- Lødding, B., Bergene, A.C., Pedersen, C., Samuelsen, Ø.A. & Lyckander, R.H. (2023b) *Utvikling av pedagogisk praksis? Oppfølgingsundersøkelse halvannet år etter gjennomført videreutdanning blant barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere*. NIFU-rapport 2023:8. Oslo: NIFU.
- 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
- 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.
- Svalund, J., Bråten, M. & Jensen, R.S (2023). *Betydningen av rammebetingelser for barnehagestyrerens vurdering av styrerutdanningen. Delnotat 3*. Oslo: FAFO-notat 2023:16.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Vika, K. S., Lyckander, R. H., Bergene, A. C., Samuelsen, 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.
- Aas, M., Andersen, F.C., Vennebo, K.F., & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. Oslo: OsloMet.
- Aas, M., Vennebo, K.F, Ballangrud, B.B., Andersen, F.C. (2023a). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen (Delrapport 2)*. Oslo Metropolitan University. Storbyuniversitetet.
- Aas, M., Ballangrud, B.B., Vennebo, K.F og Andersen, F.C. (2023b). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen (Delrapport 3)*. Oslo Metropolitan University. Storbyuniversitetet.
- Aas, M., Ballangrud, B.B., Vennebo, K.F., Andersen, F.C. (2024). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. En utdanning som gir avrykk i praksis*. Oslo Metropolitan University. Storbyuniversitetet.

# Tabelloversikt

Tabell 1.1 Moduler i videreutdanningen for ledere studieåret 2023–2024. ....	17
Tabell 2.1 Svarstatus .....	26
Tabell 2.2 Antall deltakere fordelt etter modul og studiested .....	28
Tabell 2.3 Diff. mellom utvalg og populasjon per studiested, i tillegg til svarprosent .....	29
Tabell 2.4 Diff. mellom utvalg og populasjon per modul, i tillegg til svarprosent .....	29
Tabell 4.1 Omfang og utbytte av læringsaktiviteter .....	66
Tabell 5.1 Regresjonsanalyse med læringsutbytte som avhengig variabel. (N = 243) .....	88



# Figuroversikt

Figur 1.1 Antall deltakere som møtte til første samling i modulbasert lederutdanning ved studiestart høsten 2021, høsten 2022 og høsten 2023 per modul.....	19
Figur 2.1 Hvilket skoleslag jobber du ved dette året? Prosent (N=198).....	30
Figur 2.2 Hva slags eierform har barnehagen du jobber ved? Prosent (N=127).....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
Figur 2.3 Hva er din stilling ved skolen/barnehagen? Prosent.....	31
Figur 2.4 Kjønn. Prosent.....	31
Figur 2.5 Vennligst oppgi alder. Prosent (N=321).....	32
Figur 2.6 Hvor mange år har du arbeidet i barnehagen/skolen? Prosent (N=318).....	32
Figur 2.7 Hvor lang utdanning har du? (Ikke regn med eventuell utdanning du har fått i løpet av studieåret 2023/2024). Prosent.....	33
Figur 2.8 Hva er din situasjon nå? Prosent (N=353).....	34
Figur 2.9 Dersom du ikke har fullført utdanningen, hva er grunnene til dette? Kryss av for alle som passer. Prosent (N=43).....	35
Figur 3.1 I hvilken grad mener du at utgiftsdekkingen har vært tilstrekkelig? Prosent (N=236).....	38
Figur 3.2 I hvilken grad ble det tilrettelagt for utdanningen ved at andre avlastet deg for noen av dine oppgaver mellom samlinger og mens du var på samling? Prosent av deltakere fra barnehage (N=103–105) og skole (N=167).....	38
Figur 3.3 Alt i alt, opplever du at det har vært manglende tilrettelegging for å studere på din arbeidsplass? Prosent (N=272).....	40
Figur 3.4 Hvordan vurderer du det å kombinere studier med arbeid og studier med privatliv? Prosent (N=271–267).....	42
Figur 3.5 I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning? Prosent (N=294).....	43

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=268).....	46
Figur 4.1 Hvordan vurderer du utbyttet av de delene av utdanningen som har vært digitale? Prosent (N=40).....	51
Figur 4.2 I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter? Egenarbeid. Prosent (N=264).....	52
Figur 4.3 I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter? Egenarbeid. Gjennomsnittsskårer per studiested (N=264).....	53
Figur 4.4 I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter? Erfaringsdeling. Prosent (N=263-264).....	54
Figur 4.5 I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter? Praksisrettet arbeid. Prosent (N=262-264).....	55
Figur 4.6 I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter? Praksisrettet arbeid. Gjennomsnittsskår per modul (N=264).....	56
Figur 4.7 Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Egenarbeid. Prosent (N=264).....	57
Figur 4.8 Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Reflektere over egen praksis. Gjennomsnittsskårer etter studiested og modul. ....	58
Figur 4.9 Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Erfaringsdeling. Prosent (N=264).....	59
Figur 4.10 Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksisrettet arbeid. Prosent (N=180-264). ....	60
Figur 4.11 Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksisrettet arbeid. Gjennomsnittsskårer etter modul.....	61
Figur 4.12 Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Andel «Svært viktig» (N=180-259). ....	63
Figur 4.13 Hvordan har du jobbet med studiet mellom samlingene? Prosent (N=263-265).....	67
Figur 4.14 Hvordan har du jobbet med studiet mellom samlingene? Prosent.....	69
Figur 4.15 Hvordan har du jobbet med studiet mellom samlingene? Gjennomsnittsskårer etter modul.....	70
Figur 5.1 I hvilken grad stemmer disse utsagnene? Prosent (N = 267).....	73
Figur 5.2 Gjennomsnittlig relevansskår etter studiested.....	76

Figur 5.3 Gjennomsnittlige relevansskår etter modul.....	77
Figur 5.4 Barnehage- og skolemiljø og ledelse: <i>Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å...</i> Prosent (N = 46).....	78
Figur 5.5 Ledelse og digitalisering: <i>Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å...</i> Prosent (N = 27).....	79
Figur 5.6 Ledelse av prof. læringsfellesskap/læreplan: <i>Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å...</i> Prosent (N = 25).....	79
Figur 5.7 Juss for ledere: <i>Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å...</i> Prosent (N = 125).....	80
Figur 5.8 Ledelse av utviklings- og endringsarbeid: <i>Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å...</i> Prosent (N = 45).....	81
Figur 5.9 Kjernekompetanse i modulene målt i 2023 og 2024.....	82
Figur 5.10 <i>På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen.</i> Prosent (N = 267-268).....	83
Figur 5.11 Gjennomsnittlig læringsutbytte etter studiested. ....	85
Figur 5.12 Gjennomsnittlig læringsutbytte etter modul.....	85
Figur 5.13 <i>I hvilken grad er du fornøyd med utdanningen som helhet?</i> Totaltall for 2023 og 2024. Prosent (N 2023 = 287, N 2024 = 253).....	86
Figur 5.14 <i>I hvilken grad er du fornøyd med utdanningen som helhet?</i> Etter modul. Prosent.....	87

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)