



Rapport  
2024:6

# Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2023

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen

---

Rønnaug H. Lyckander, Torstein de Besche og Berit Lødding

**NIFU**



Rapport  
2024:6

# Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2023

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på  
rektorutdanningen

---

Rønnaug H. Lyckander, Torstein de Besche og Berit Lødding

Rapport 2024:6

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

Prosjektnr. 21149-17

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0642-6 (online)  
ISBN 978-82-327-0643-3 (trykk)  
ISSN 1892-2597



Copyright NIFU: CC BY 4.0

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

# Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2023*, en spørreundersøkelse rettet mot deltakere på rektorutdanningen. Hensikten er å undersøke deres opplevelse av utdanningen de har tatt.

Rønnaug H. Lyckander, Torstein de Besche og Berit Lødding har stått for innsamling av data, analyser og rapportskrivning. Elin Borg har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten.

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

Oslo, 15. mai 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 Rektorutdanningen .....	15
1.2 Tidligere studier av rektorutdanningen i Norge .....	16
1.3 Teoretisk rammeverk.....	19
1.3.1 Læringsmåter i lederutdanning for skoleledere.....	19
1.3.2 Sammenheng mellom studiet og arbeid.....	19
1.4 Rapportens oppbygning.....	21
<b>2 Metode.....</b>	<b>22</b>
2.1 Gjennomføring og deltakelse .....	22
2.2 Tema i undersøkelsen .....	23
2.3 Bruk av åpne svar .....	23
2.4 Statistisk metode.....	24
<b>3 Om deltakerne og studietilbudet.....</b>	<b>25</b>
3.1 Tilbyderne av rektorutdanning .....	25
3.2 Deltakerne på rektorutdanningen.....	26
3.3 Årsaker til avbrutt utdanning.....	31
3.4 Oppsummering .....	32
<b>4 Tilrettelegging, motivasjon og kunnskapsdeling .....</b>	<b>33</b>
4.1 Tilrettelegging.....	33
4.1.1 Knapphet på tid.....	35
4.1.2 Opplevelse av manglende tilrettelegging .....	38
4.2 Motivasjon.....	40
4.2.1 Endring i motivasjonen underveis.....	41
4.3 Kultur for kunnskapsdeling.....	43
4.3.1 Opplevelse av skoleeiers involvering.....	45
4.4 Oppsummering .....	48

<b>5</b>	<b>Gjennomføring av studiet.....</b>	<b>49</b>
5.1	Arbeid med studiet mellom samlinger .....	49
5.2	Omfang av læringsaktiviteter .....	52
5.3	Læringsaktiviteter av betydning for deltakernes læringsutbytte.....	55
5.3.1	Egenarbeid.....	55
5.3.2	Erfaringsdeling.....	58
5.3.3	Praksisrettet arbeid .....	60
5.4	Tema for deltakernes utviklingsarbeid .....	63
5.5	Oppsummering .....	66
<b>6</b>	<b>Utbytte av rektorutdanningen.....</b>	<b>67</b>
6.1	Relevans og faglig nivå.....	67
6.2	Ferdighetstrening i utdanningen .....	71
6.3	Opplevd læringsutbytte.....	74
6.4	Opplevelse av studiet og praksisendring.....	77
6.5	Hva bidrar til ferdighetstrening?.....	79
6.6	Oppsummering .....	83
	<b>Referanser.....</b>	<b>84</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>87</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>91</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>92</b>



# Sammendrag

Denne rapporten presenterer resultatene fra en spørreundersøkelse til deltakere på den nasjonale rektorutdanningen. Utdanningen går over tre semestre, og deltakerne avsluttet utdanningen høsten 2023. Undersøkelsen gikk ut til alle de 474 deltakerne, og 285 deltakere (60 prosent) besvarte spørreskjemaet. Av disse har om lag en av fem rektorstillinger, mens de øvrige respondentene har andre skolelederstillinger.

Rektorutdanningen tilbys på oppdrag av Utdanningsdirektoratet i perioden 2020–2025. I år er tredje gang vi gjennomfører deltakerundersøkelsen i denne pe-rioden. Formålet for undersøkelsen har vært å finne ut hvordan deltakerne har opplevd rektorutdanningen og hvilken kompetanse de har utviklet. Spørsmålene handler om tilrettelegging for utdanningen, motivasjon og kultur for kunnskaps-delning. Vi undersøker også hvilke læringsaktiviteter deltakerne jobber med i ut-danningen og hvordan de vurderer utdanningens relevans og læringsutbytte.

Resultatene viser at et stort flertall av deltakerne fortsatt er høyt motivert for utdanningen, de rapporterer å være fornøyde og synes at utdanningen er relevant, til tross for lite avlastning i oppgaver i lederjobben underveis i studieløpet. Selv om det er mange positive resultater, minner vi om at det alltid er en viss risiko for skjevhet i utvalget i slike undersøkelser, for eksempel kan det være at de som er tilfredse er mer tilbøyelige til å svare enn de som er misfornøyde med videreut-danningen.

## **Høy motivasjon, fortsatt manglende tilrettelegging**

Over tid har undersøkelsene fra rektorutdanningen vist at utdanningen har godt motiverte deltakere, og årets undersøkelse bekrefter dette. Ni av ti deltakere ut-trykker høy grad av motivasjon. På spørsmål om skoleledernes motivasjon har endret seg underveis, viser svar fra et åpent tekstfelt at deltakere som ikke var spesielt motiverte fra starten, ofte sier at de ble mer motiverte. Mange som alle-rede var motiverte, beskriver egen motivasjon som stabil eller økende, men nev-ner samtidig arbeidsbelastningen med å studere og jobbe fullt ved siden av som utfordrende. Dette vises også ved at deltakerne generelt får lite avlastning fra ar-beidsoppgaver under og mellom samlingene. Selv om noen oppgir utfordringer

med å kunne avlastes fra arbeidsoppgaver, påpeker likevel en av fem manglende tilrettelegging på arbeidsplassen, og tre av fire opplever at det er krevende å kombinere studier med arbeid. Utfordringene med manglende tilrettelegging og med å frigjøre tid til studier, har vært påpekt over flere år i deltakerundersøkelsene, og det synes derfor fortsatt å være behov for å redusere belastningen til deltakerne.

### **Økt erfaringsdeling og samarbeid med skoleeier**

Rektorutdanningen er en samlingsbasert utdanning som krever studieinnsats mellom samlingene. I denne perioden jobber deltakerne hovedsakelig med refleksjon over egen lederrolle, arbeidskrav i form av innleveringsoppgaver og utviklingsarbeid. De engasjerer seg også i samarbeid med medstudenter, og får tilbakemeldinger på egen ledelse og diskusjoner med kollegaer om det de lærer i utdanningen. I årets undersøkelse finner vi en signifikant økning i andelen som oppgir at de har fått tilbakemeldinger på egen ledelse og som har diskutert ny kunnskap med kollegaer, sammenlignet med tilsvarende undersøkelse i 2022. Resultatene indikerer videre en lav grad av samarbeid med skoleeiere, men også på dette spørsmålet legger vi merke til en økning sammenlignet med Deltakerundersøkelsen 2021 og 2022. Denne økningen kan tolkes i lys av at flere deltakere enn før også mener at utdanningen har ført til bedre samarbeid med eksterne personer og virksomheter. Andelen har økt betydelig, fra 24 prosent i 2022 til 41 prosent i 2023. Samtidig viser deltakernes egne kommentarer på spørsmål om skoleeiers involvering i utdanningen, en overvekt av deltakere som er kritiske til manglende involvering fra eller dialog med skoleeier.

### **Egenarbeid og erfaringsdeling viktigst for deltakernes læringsutbytte**

Læringsaktivitetene i rektorutdanningen omfatter i størst grad faste læringsgrupper, forelesninger, utviklingsarbeid og refleksjon over egen praksis, mens andre prosessorienterte aktiviteter som observasjon, ferdighetstrening og coaching har noe mindre omfang. Vurderinger av hva som er viktige læringsaktiviteter for eget læringsutbytte, er delt inn i kategoriene egenarbeid, erfaringsdeling og praksisrettet arbeid. Minst tre av fire deltakerne vurderer nesten samtlige aktiviteter i egenarbeid og erfaringsdeling som ganske eller svært viktige. Viktigst er refleksjon over egen praksis, faste læringsgrupper, forelesninger og erfaringsutveksling. Praksisrettet arbeid vurderes generelt sett ikke som like betydningsfullt, bortsett fra tilbakemeldinger på egen lederpraksis, som får en høy vurdering. Samtidig viser en analyse av samvariasjonen mellom omfang og utbytte av praksisrettet arbeid, at deltakere som i større grad eksponeres for praksisrettede læringsaktiviteter, slik som coaching, anser de som viktige. Vi finner noe variasjon mellom

studiesteder i gjennomsnittlig vurdering av egenarbeid, erfaringsdeling og praksisrettet arbeid, og de største forskjellene vises for sistnevnte kategori.

### **Ferdighetstrening i utdanningen**

Rektorutdanningen skal være en praksisrettet utdanning, og det innebærer at ferdighetstrening integreres i undervisningen. I årets undersøkelse har vi for første gang inkludert spørsmål om lederferdigheter i skolelederrollen. Flest deltakerne er enige i at utdanningen har styrket deres evne til å anvende forskningsbasert kunnskap i lederrollen. Mellom fem og seks av ti deltagere er enige i at de har forbedret ferdighetene sine når det gjelder å håndtere vanskelige situasjoner, involvere personalet i beslutningsprosesser og lede faglige diskusjoner. Deltakerne mener at forbedring av kommunikasjonsferdigheter er en ferdighet som i noe mindre grad er utviklet i utdanningen. En praktisk orientert utdanning og læringsaktiviteter preget av egenarbeid og praksisrettet arbeid, samt refleksjon, ser ut til å ha betydning for om deltakerne utvikler ferdigheter som er viktige i skolelederrollen.

### **Deltakernes utviklingsarbeid fremmer læring**

Tidligere forskning indikerer at arbeid med et felles skoleutviklingsprosjekt i rektorutdanningen er betydningsfullt for studentenes læring. Våre resultater peker også mot en slik sammenheng, da fire av fem deltakere vurderer utviklingsarbeidet som viktig for deres eget læringsutbytte, og nær halvparten beskriver det som svært viktig. Et stort flertall jobber mye med utviklingsprosjektet mellom samlingene, og det kan forklare at det i så stor grad ansees som viktig for egen læring. Mer enn halvparten av deltakerne knytter temaet for utviklingsarbeidet til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap ved skolen. De resterende skolelederne velger tema som i større grad er relatert til elevenes trivsel og læring i skolen, innenfor områdene læringsmiljø, undervisning og vurdering for læring.

### **Flere opplever utdanningen som svært relevant**

Ni av ti deltakerne i rektorutdanningen er overveiende positive til utdanningens relevans, og mener utdanningen kombinerer praksis og teori på en god måte. Andelen som anser studiet som svært relevant (55 prosent) har økt med 13 prosentpoeng sett i forhold til undersøkelsen i 2022. Det kan trolig forklares med en tilsvarende økning i opplevd praksisorientering og god kombinasjonen av praksis og teori i utdanningen.

## **Fortsatt betydelig læringsutbytte og stor tilfredshet blant deltakerne**

Et stort flertall på ni av ti deltakere oppgir å være svært fornøyde med utdanningen, og nær halvparten svarer at de i stor grad har forandret egen praksis. Endringer i praksis ved skolen er ikke like tydelige, men tre av fire mener at skolen i noen grad eller mer har justert sin praksis som en konsekvens av rektorutdanningen. Refleksjon over egen lederrolle inngår som et betydelig læringsutbytte i utdanningen, i og med at to av tre deltakere er helt enige i at lederutdanningen har fungert som et utgangspunkt for å reflektere over deres egen praksis. En nærmere undersøkelse av deltakernes refleksjon underveis i studiet viser at denne refleksjonen har dannet grunnlaget for å utforske alternative løsninger og identifisere områder for forbedring i lederrollen. Deltakernes læringsutbytte retter seg i størst grad mot egen individuell utvikling, sammenlignet med spørsmål om betydningen av skoleutvikling generelt. Dette resultatet er helt i tråd med tidligere deltakerundersøkelser.

# Summary

This report presents the results from a survey conducted among participants of the National School Leadership Education. The program spans three semesters, and the participants completed the education in the autumn of 2022. The survey was distributed to all 474 participants, and 60 percent responded to the questionnaire.

The purpose of the survey has been to evaluate how the participants experienced the programme and what competencies they have developed. The questions revolve around topics of facilitation for participation, motivation, and the culture of knowledge sharing. We also examine the learning activities the participants engage and how they assess the relevance and learning outcomes of the education.

This participant survey is the third in a series of National School Leadership Education programs offered during the period 2020-2025. The results indicate that a large majority of the participants remain highly motivated for the education; they report satisfaction and find the education relevant, despite little relief in tasks in their leadership roles throughout the study period.

## **High motivation, continued lack of facilitation for studies**

Over time, the surveys from the National School Leadership programme have shown that the participants are highly motivated, and this year's survey confirms this finding. Nine out of ten participants express a high level of motivation. When asked if the motivation has changed over time, responses from an open-text field indicate that participants who were not particularly motivated at the outset, often state that they became more motivated. Many already motivated participants, describe that their motivation has remained stable or increased. However, participants describe that the workload of studying and working full-time alongside is challenging. This is also evident in the fact that participants generally receive little relief from work tasks during and between sessions. The challenges with inadequate facilitation for studies have been highlighted for several years in participant surveys, indicating a continued need to reduce the burden on participants.

## **Increased sharing and collaboration with school authorities**

The programme requires study efforts between sessions. During this period, participants mainly engage in reflecting on their own leadership roles, completing assignment tasks, and engaging in developmental work. They also participate in relational activities such as collaborating with fellow students, receiving feedback, and discussions with colleagues at school of what they learn in the study programme. In this year's survey, we find a significant increase in the proportion of participants who have received feedback on their leadership and who have discussed new knowledge with others at school, compared to a similar survey conducted in 2022. Furthermore, the results indicate a low degree of collaboration with school authorities. However, on this question as well, we notice an increase compared to the surveys in both 2021 and 2022. This increase can be interpreted in light of the fact that an increased share of participants, from 24 percent in 2022 to 41 percent in 2023, believe that the education has led to improved collaboration with external actors. At the same time, participants' own comments on questions regarding the involvement of school authorities in the education show that many are critical to the lack of involvement or dialogue with school authorities.

## **Self-study and experience sharing are important for perceived learning outcomes**

The learning activities in the programme predominantly include learning groups, lectures, developmental work, and reflection on one's own practice, while other process-oriented activities such as observation, skills training, and coaching are, relatively speaking, less common. Responses regarding what participants assess as important learning activities for their learning outcomes, have been categorized into self-study, experience sharing, and practice-oriented work. Nearly three out of four participants rate almost all activities in self-study and experience sharing as quite or very important. Reflection on one's own practice, learning groups, lectures, and exchange of experiences are perceived most important. Practice-oriented work is generally not considered as significant, except for feedback on one's own leadership practice, which receives a high rating. At the same time, an analysis of the correlation between the extent and the benefit of practice-oriented work shows that participants who are more exposed to practice-oriented learning activities, such as coaching, consider them important. We observe some variation between participants in different universities in the average assessment of self-study, experience sharing, and practice-oriented work, with the largest differences appearing for the latter category.

## **Skills training**

The National School Leadership programme is designed to be practice-oriented, which means that skills training is integrated into the curriculum. In this year's survey, we have, for the first time, included questions about leadership skills. The majority of participants, seven out of ten, agree that the programme has strengthened their ability to apply research-based knowledge in their leadership roles. Between five and six out of ten participants agree that they have improved their skills in handling difficult situations, involving staff in decision-making processes, and leading professional discussions. Participants believe that improving communication skills is a skill that has been developed to a somewhat lesser extent. A practical education and learning activities characterized by self-study and practice-oriented work, as well as reflection, seem to be important factors in whether participants develop skills that are essential in the school leadership role.

## **Participants' developmental work**

Previous research indicates that working on a common school development project is significant for school leaders' learning. Our results also point towards this relationship, as four out of five participants consider the developmental work important for their own learning outcome, and nearly half describe it as very important. A large majority invest considerable effort into the development project between sessions, which may explain why it is so highly regarded for learning. More than half of the participants relate the theme of the development work to the development of professional learning communities at the school. The remaining school leaders choose themes more closely related to students' well-being and learning in school, within the areas of learning environment, teaching, and assessment for learning.

## **Many participants perceive the programme to be highly relevant**

The participants are overwhelmingly positive about the relevance of the programme, believing that it combines practice and theory in a good way. The proportion considering the study as highly relevant (55 percent) has increased by 13 percentage points compared to the survey in 2022. Most likely, this increase can be explained by a corresponding increase in the perceived practical orientation and a good combination of practice and theory in the programme.

## **Continued significant learning outcomes and high satisfaction among participants**

A large majority, nine out of ten participants, report being highly satisfied with the study programme, and nearly five out of ten indicate that they have significantly changed their own practices. Changes in practices at the school are not as evident, but three out of four believe that the school has to some extent or more adjusted its practices because of the programme. Reflection on their own leadership role is included as a significant learning outcome in the education, as two out of three participants strongly agree that the leadership education has served as a starting point for reflecting on their own practices. A closer examination of participants' reflection during the study shows that this reflection has formed the basis for exploring alternative solutions and identifying areas for improvement in their leadership roles. Participants' learning outcomes are more focused on their own individual development compared to questions about the importance of school development in general. This result is consistent with previous surveys.



# 1 Innledning

I denne rapporten presenterer vi resultatene fra spørreundersøkelsen *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2023*. Rektorutdanningen er et videreutdanningstilbud til ledere i skolen organisert av Utdanningsdirektoratet, og årets undersøkelse gikk ut til 2022–2023-kullet på utdanningen.

Formålet med undersøkelsen er å kartlegge erfaringer med videreutdanningsstilbudet og hva deltakerne opplever å sitte igjen med av kompetanse. Det innebærer å undersøke tema som tilrettelegging for studiet, kunnskapsdeling, arbeid med studiet mellom samlinger, hvordan studiet ble gjennomført og hvilket læringsutbytte deltakerne opplever de har fått. Undersøkelsen ble gjennomført mot slutten av den ett og et halvt år lange utdanningen, i november 2023–januar 2024.

## 1.1 Rektorutdanningen

Det er lang tradisjon for å ha videreutdanningsprogram rettet mot skoleledere i Norge (Møller, 2016). Allerede på 1960-tallet eksisterte det slike program. I begynnelsen lå fokuset primært på ledelsesteori fra privat sektor. Eksplisitt vektlegging av skole, didaktikk og læreplanteori kom på slutten av 1980-tallet og ble videreført gjennom 1990-tallet. En sammenlignende studie av skoleledelse gjennomført av OECD på begynnelsen av 2000-tallet, viste at det i Norge ikke var stilt klare formelle krav til utdanning av skoleledere, og det ble derfor foreslått å opprette nye tilbud med et felles definert innhold (Møller, 2016).

Rektorutdanningene som likner på dagens tilbud startet i 2009. Siden den gang har utdanningene blitt evaluert og fornyet to ganger. Den første perioden med rektorutdanning og samtidig evaluering gikk fram til 2014, og den andre gikk fram til 2019. Vi er nå inne i den tredje perioden med rektorutdanning, som går fra 2020 til 2025. I denne perioden er deltakerundersøkelsene som NIFU gjennomfører en viktig del av evalueringen av rektorutdanningen. I tillegg har OsloMet, HINN og NTNU <sup>1</sup> et større forskningsoppdrag på skoleledelse og skolelederutdanninger som omfatter utarbeidelse av kunnskapsoversikter, dokumentanalyser, aksjonsforskning og casestudier.

---

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

Rektorutdanningen har etablert seg som et landsdekkende og stabilt utdanningstilbud innen skoleledelse, og kan betraktes som en norsk modell for rektorutdanning (Aamodt mfl., 2019). Utdanningen retter seg mot rektorer og skoleledere i grunnsopplæringen og videregående opplæring. For å kunne delta, må de som ikke er rektorer, ha formelle lederstillinger med personalansvar og ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid, som for eksempel inspektører eller avdelingsledere. Deltakernes egen skole og skoleeier skal involveres, og videreutdanningen er et supplement til tilbud og tiltak som skoleeiere iverksetter lokalt.

Rektorutdanningen er praktisk rettet, inkluderer ferdighetstrening og har fokus på utvikling og endring hos lederne (Caspersen mfl., 2018). I kravspesifikasjonen for utdanningen beskriver Utdanningsdirektoratet (2019) at utdanningen skal gi avtrykk i praksis og føre til bedre ledelse, læring og utvikling i skoleledernes organisasjoner, noe som skal nås ved at skolelederne får:

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

Da rektorutdanningen gikk inn i sin tredje periode ble den endret noe, og følgende forhold ble særlig vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2019):

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

I perioden 2020-2025 er prioriterte tema ledelse og utvikling av lærings- og læreplanarbeid, skolemiljø, digitalisering og profesjonsfelleskap. Det kan også inkluderes andre tema dersom deltakerne har behov for det (Utdanningsdirektoratet, 2019). Rektorutdanningen tilbys ved syv universiteter og høyskoler (også kalt tilbydere), fordelt på ti studiesteder. Utdanningstilbudene har noe ulik profil, men har det til felles at de går over tre semestre og gir 30 studiepoeng.

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

## 1.2 Tidligere studier av rektorutdanningen i Norge

Den nye nasjonale rektorutdanningen har blitt evaluert i to omganger, først i perioden 2010-2014 av Hybertsen mfl. (2014) og deretter i perioden 2015-2019 av Aamodt mfl. (2019). Begge evalueringene viste at deltakernes opplevelse av

studieprogrammene gjennomgående var svært positiv uansett hvilket utdanningstilbud de hadde vært tilknyttet.

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

Evalueringen gir tre anbefalinger for fremtidig rektorutdanning:

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

Det er et mål at utdanningen skal være praksisrettet, og den andre evalueringen peker på at ferdighetstrening bidrar til endringer i praksis (Aamodt mfl., 2019). Evalueringen finner imidlertid en del forskjeller mellom studiestedene på dette punktet, og tolker dette som å gjenspeile ulik forståelse av hva ferdighetstrening er. Generelt er forskjeller mellom studiestedene i liten grad systematiske. Det betyr at det i liten grad er de samme tilbyderne som skårer godt eller dårlig på de ulike variablene.

Videre viste den andre evalueringen at det fremdeles var en utfordring å frigjøre tid til å studere (Aamodt mfl., 2019). Andelen som fikk redusert sin arbeidsbelastning i forbindelse med samlinger eller fikk frigjort tid til egenstudier mellom samlingene, gikk ned i perioden 2015 til 2017. Deltakerne opplevde utdanningen som arbeidskrevende, og studiearbeidet kom i tillegg til lederoppgaver ved skolen. Rektorene og lederne ga likevel uttrykk for at utdanningen hadde gitt dem en større trygghet i rollen. Deltakerne la særlig vekt på at praksisnære verktøy og refleksjon over praksis, både i grupper og nettverk, var relevant for deres rolle som skoleledere. Ved slutten av studiet var de aller fleste studentene helt sikre på at de vil ta med seg lærdommen videre og bruke den i fremtiden. Casestudier som ser på endring i skoleledelse over tid, peker imidlertid på at deltakernes begeistring avtar noe etter som tiden går (Aamodt mfl., 2019).

Rektorutdanningene som tilbys i perioden 2020–2025 har blitt evaluert i årlige deltakerundersøkelser fra 2021 (Gjerustad mfl., 2022; Vika mfl., 2023). Resultater fra disse to undersøkelsene viser at et stort flertall av deltakerne er motiverte for

studiet og fornøyde med utdanningen. Utdanningen oppleves som relevant, med en god kombinasjon av teori og praksis. Deltakerne rapporterer særlig om et betydelig individuelt læringsutbytte og flertallet er enige i at utdanningen har gitt et utgangspunkt for forståelse, refleksjon og engasjement i lederrollen. Deltakernes vurdering i begge undersøkelsene viser at hele 70 prosent er enige i at utdanningen har gjort dem til bedre ledere. Færre deltakerne, men likevel rundt 40 prosent, viser til at utdanningen har hatt betydning for et kollektivt læringsutbytte ved skolen. Deltakernes egenmotivasjon for å studere, samt kulturen ved skolen for å dele kunnskap synes være særlig viktige faktorer som har sammenheng med deltakernes læringsutbytte (Vika mfl., 2023).

Et hovedfunn i begge de foregående deltakerundersøkelsene er at skolelederne opplever lite tilrettelegging for å kunne studere ved siden av lederjobben (Gjerustad mfl., 2022; Vika mfl., 2023). Dette var særlig framtrødende i undersøkelsen i 2021, som inkluderte spørsmål om gjennomføring av lederutdanningen under koronapandemien (Gjerustad mfl., 2022).

Første delrapport, en kunnskapsoppsummering, i evalueringen av rektorutdanningen som OsloMet har ansvar for, ble publisert i 2021 (Aas mfl., 2021). Vi omtaler funn fra denne i neste delkapittel. I 2023 kom ytterligere to delrapporter (Aas, Ballangrud, mfl. 2023; Aas, Vennebo, mfl., 2023). Hovedresultater fra disse publikasjonene vil bli omtalt nedenfor. Vi har benyttet oss av disse studiene for å videreutvikle årets deltakerundersøkelse, og våre funn vil bli satt i sammenheng med disse.

Basert på en dokumentanalyse av rektorutdanningens kravspesifikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019), finner Aas, Vennebo, mfl. (2023) i delrapport 2 at intensjonen med rektorutdanningen er at den i hovedsak skal være en praktisk utdanning, som forener akademisk kunnskap med praktisk ferdighetstrening i studentenes egen praksis (Aas, Vennebo, mfl., 2023, s. 19). Forskerne hevder at denne kombinasjonen er i tråd med hva internasjonal litteratur framhever som avgjørende for å lede kompetanse- og skoleutvikling. Analysene viser at nasjonale myndigheter gir føringer når det gjelder innhold, og frihet når det gjelder metoder. Beskrivelsen av læringsaktivitetene varierer i tilbyderens læreplaner og forskerne stiller spørsmål ved sammenhengen mellom innhold og metoder og hvorfor metodebeskrivelser ikke fremgår like tydelig i alle tilbyderens programplaner.

I delrapport 3 følger Aas, Ballangrud, mfl. (2023) åtte deltakere ved åtte case-skoler for å finne svar på hvordan utdanningen setter spor i praksis, både individuelt og kollektivt. Funnene viser til fire områder deltakerne trekker fram som betydningsfulle. Det første området er *ledelse av skoleutvikling*, som har gitt trygghet i å lede systematiske utviklingsprosesser i eget personale. Det andre området er *ledelse av personalet*, der det antydes at utdanningen bidrar til å bedre kommunikasjon, møteledelse og større grad av involvering av personalet. Det tredje

området er *forståelse av utdanningsorganisasjonen*. Sistnevnte område er *bruk av forskningsbasert kunnskap*. Det innebærer trening i å bruke forskningsbasert kunnskap i skolelederrollen i hverdagen.

## 1.3 Teoretisk rammeverk

Vi vil nå gå over til å kort presentere et teoretisk rammeverk som gir en relevant bakgrunn for å forstå og diskutere deltakernes opplevelse av rektorutdanningen. Først redegjør vi for teorier om læring og sammenhenger mellom læring i studiet og fotavtrykket det setter i praksis. Siden mange av perspektivene er generelle, ligger gjennomgangen tett på den som er gitt i øvrige deltakerundersøkelser, spesielt de som omhandler videreutdanninger for ledere i skole og barnehage.

### 1.3.1 Læringsmåter i lederutdanning for skoleledere

Huber (2011) har utviklet en modell over ulike læringsmåter i skolelederutdanning. Modellen tar utgangspunkt i at læring skjer i skjæringspunktet mellom teori og praksis, og mellom individuell kunnskapstilegnelse og mer samhandlende kunnskapstilegnelse i dialog med andre. Den individuelle utviklingen kan skje på forelesninger, ved hjelp av egenstudier og egenvurdering, mens den samhandlende læringen foregår gjennom tilbakemeldinger og kunnskapsbygging i grupper og nettverk. På denne bakgrunn argumenterer Huber (2011) for å bruke egenvurdering og tilbakemelding som utgangspunkt for læringsprosessen.

I kunnskapsoppsummering om forskning på skolelederutdanning, peker Aas mfl. (2021) på flere forhold som kan være av betydning for utdanning av skoleledere. Deres funn støtter Hubers (2011) modell i og med at Aas mfl. (2021) argumenterer for at læring foregår i interaksjonen mellom de teoretisk kunnskap, kollektiv kunnskapsbygging og utprøving av ny praksis. Kunnskapsoppsummeringen trekker særlig fram at en læringsaktivitet som coaching, enten én til én eller i gruppe, kan være hensiktsmessig for å utvikle forståelse av egen lederrolle og kunnskap om kontekstens betydning for ledelse. Videre kan gruppecoaching som er preget av anerkjennelse, støtte og tillit, gi motivasjon og trygghet for utprøving av ny ledelsespraksis.

### 1.3.2 Sammenheng mellom studiet og arbeid

Flere teorier har blitt utviklet som omhandler sammenhengen mellom det som læres i utdanningen og deltakernes yrkesutøvelse. Vi trekker fram to temaer som kan belyse hvordan denne sammenhengen kan understøtte læring og bidra til praksisendring. Det første temaet handler om å bruke refleksjon over egen praksis som et

sentralt verktøy i utdanningen. Refleksjon blir trukket fram som viktig for å utvikle forståelse, og 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). Argyris og Schön (1974) introduserte begrepsparet refleksjon-i-handling (*reflection-in-action*) og refleksjon-om-handling (*reflection-on-action*) som sentrale måter å reflektere på i profesjonsutøvelsen. Senere vektla Schön (1987) spesielt refleksjon-i-handling, som innebærer at profesjonsutøvere må ta utgangspunkt i det de opplever i jobben for å utvikle egen kompetanse.

I tråd med dette hevder Edwards (2017) at refleksjon vil kunne bidra til at profesjonsutøvelsen utvikles og forbedres. Edwards foreslår imidlertid å utvide den todimensjonale forståelse av refleksjon hos Argyris og Schön (1974s) til en fire-dimensjonal, som også inkluderer forhåndsrefleksjoner og refleksjoner i etterkant. Disse fire refleksjonsdimensjonene legger til rette for ulike former for læring, og refleksjoner i for- og etterkant vil ha fordeler knyttet til muligheten for å formulere, og mulig overvinne, eventuelle utfordringer og barrierer, blant annet ved å knytte disse til et mer teoretisk kunnskapsgrunnlag (Edwards, 2017). Spesielt det å reflektere i etterkant har stor verdi, fordi det her ligger et større potensial for praksisendring basert på erfaring og læring.

Peltier med kollegaer har utviklet og validert et spørsmålsbatteri for refleksiv læring (Peltier mfl., 2005; Peltier mfl., 2006). I årets deltakerundersøkelse bruker vi deler av Peltier mfl. (2006) sitt validerte spørsmålsbatteri for å undersøke i hvor stor grad deltakerne i rektorutdanningen utforsker alternative handlingsmåter. I lys av Peltier mfl. sin forståelse, innebærer refleksjon at man utforsker erfaringer og leter etter alternative handlingsmåter utover vanehandling eller rutine, for å identifisere forbedringsmuligheter (Peltier m.fl. 2005).

Peltier m.fl. (2005) trekker fram forelesers rolle som helt sentral når det gjelder å utvikle refleksiv læring, og hvordan foreleser kan skape et læringsmiljø kjennetegnet av åpen diskusjon der studentene blir bevisste på egne tankeprosesser. I likhet med Aas mfl. (2021), ansees erfaringsdeling mellom deltakerne og utprøving i praksis som viktige læringsaktiviteter for utvikling av refleksjon. Ifølge Peltier mfl. (2005) vil med andre ord utdanninger som oppfordrer deltakerne til refleksiv læring ofte innebære at disse får hjelp til å vurdere egne erfaringer i nytt lys, for så å identifisere nye og alternative løsninger til problemene deltakerne står i til hverdags.

Til nå har vi belyst at refleksive metoder i utdanningen kan stimulere til endring i praksis, og at refleksjon derfor spiller en sentral rolle i sammenhengen mellom utdanning og arbeid. Et annet tema som kan belyse denne sammenhengen,

handler om hvordan studenter i videreutdanningen overfører kunnskap fra utdanningen til arbeidet, og hvilke forhold som kan bidra til dette. I dette perspektivet vil overgangen fra en lærings situasjon til yrkesutøvelse nødvendigvis være en kunnskapsoverføring i form av en oversettelse. Foreliggende forskning tyder på at det i den forbindelse er viktig at deltakerne selv arbeider med å konkretisere kunnskapen, og at det vises positiv interesse for og støtte til at de som er under utdanning kan prøve ut, presentere og diskutere det de lærer med kolleger på arbeidsplassen (se f.eks. Miettinen & Peisa, 2002; Stark, 2000).

Flere studier understøtter betydningen av kollektiv kompetanseutvikling, framfor tiltak rettet mot individuelle ansatte. I en oppsummering av internasjonal forskning om lærerens kompetanseutvikling konkluderer Postholm (2012) med at arbeidsplassen er en godt egnet kontekst for læring. Denne konteksten kan bidra til å tydeliggjøre relasjonen mellom utdanningsinnhold og praksis, hvis studiet relaterer seg til deltakernes arbeidshverdag og trekker veksler på deres erfaringer (Heggen & Smeby, 2012).

## 1.4 Rapportens oppbygning

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

- Kapittel 2 presenterer den metodiske tilnærmingen for spørreundersøkelsen.
- Kapittel 3 beskriver bakgrunnsinformasjon om deltakerne som har svart på undersøkelsen og studietilbudene.
- Kapittel 4 handler om deltakernes motivasjon for utdanningen og deres opplevelser av tilrettelegging for utdanningen og kunnskapsdeling på arbeidsplassen.
- Kapittel 5 har fokus på læringsaktiviteter i utdanningen og belyser hvordan studiet gjennomføres.
- Kapittel 6 beskriver deltakernes læringsutbytte eller hva deltakerne selv opplever at de sitter igjen med etter gjennomført utdanning.

## 2 Metode

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

### 2.1 Gjennomføring og deltakelse

Undersøkelsen gjennomføres på samme tid hvert år, når deltakerne er i avslutningen av videreutdanningen. Spørreskjemaundersøkelsen ble sendt ut 15. november 2023 og var åpen fram til 14. januar. Den gikk ut til alle de 474 skolelederne som hadde deltatt på rektorutdanningen. Av disse besvarte 271 hele undersøkelsen, 14 besvarte deler av den og 189 åpnet aldri undersøkelsen (jf. tabell 2.1).

**Tabell 2.1 Svarstatus**

	Antall	Prosent
Gjennomført	271	57,2
Noen svar	14	2,95
Ikke svart	189	39,9
Totalt	474	100

Blant de som ikke åpnet undersøkelsen, var det ti stykker som ikke mottok den på grunn av feil eller ukjent epostadresse. Det vil si at i alt har 61,4 prosent av alle som fikk invitasjonen svart på spørreskjemaet, mens andelen er noe lavere, 60,1 prosent, av alle som deltok i rektorutdanningen. Svarprosenten er noe lavere enn gjennomføringen i fjor på 67,2 prosent (Vika m.fl. 2023), men noe høyere enn i 2021 på 57,5 prosent (Gjerustad mfl., 2022). I Kapittel 3 undersøker vi utvalgets representativitet. Som alltid ved spørreundersøkelser, er det en viss fare for at det er skjevheter i utvalget, og det er grunn til å tolke resultatene vi presenterer med forsiktighet, særlig der vi bryter ned resultatene for mindre undergrupper.



## 2.2 Tema i undersøkelsen

Utviklingen av spørsmålene til deltakerundersøkelsen er et kontinuerlig arbeid som foregår i samarbeid mellom NIFU og Utdanningsdirektoratet. Spørsmålene som inngår i undersøkelsen likner på spørsmål i tilsvarende undersøkelser til lærere, barnehagestyrere og barnehagelærere. Deltakerundersøkelsen inneholder spørsmål om en rekke ulike tema:

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

Spørsmålene i denne undersøkelsen har størst likhet med spørsmålene i undersøkelsen til barnehage- og skoleledere som tok modulbasert lederutdanning (Bergene m.fl., 2022) og undersøkelsen til deltakere på styrerutdanningen (Bergene og Samuelsen, 2023). I denne rapporten har vi valgt å ikke sammenligne resultatene med styrerundersøkelsen, og deltakerne som er interessert i sammenligninger, henvises til deltakerundersøkelsen for styrerutdanningen (Bergene og Samuelsen, 2023).

## 2.3 Bruk av åpne svar

Spørreskjemaet inkluderte noen åpne spørsmål der deltakerne ble oppfordret til å utdype eller spesifisere sine erfaringer med egne ord. Vi har valgt å kode og analysere disse svarene kvalitativt, og resultatene rapporteres som sitater med deltakernes egne formuleringer. Vi har kun rettet opp eventuelle skrivefeil og skrevet ut eventuelle forkortelser. Det er viktig å påpeke at sitatene ikke er valgt for representativitet, men heller for å tilføre nyanser og utfylle det kvantitative datagrunnlaget.

Det varierer hvor mange deltakere som har svar på de elleve åpne svarfeltene i undersøkelsen. I gjennomsnitt har 81 respondenter svart, noe som tilsvarer rundt 28 prosent av alle som har svart på undersøkelsen, men antallet varierer fra 11 (4 prosent) til 144 respondenter (50 prosent).

## 2.4 Statistisk metode

Denne rapporten benytter tre typer statistiske metoder for å analysere dataene: bivariate analyser, faktoranalyser, og multivariate analyser. Uavhengig av metode er hovedregelen at vi rapporterer om sammenhenger som er statistisk signifikante ( $p < 0,05$ ). Analysene er gjennomført i statistikkprogrammet Stata, SPSS eller R.

Bivariate analyser undersøker sammenhenger mellom to variabler og er den mest brukte metoden i denne rapporten. Frekvenstabeller og figurer er vanlige måter å presentere disse analysene på. For å teste om sammenhengen mellom to variabler er statistisk signifikant (dvs. ikke tilfeldig), bruker vi vanligvis enten Pearsons kji-kvadrattest eller Fischers eksakte test. De bivariate analysene i denne rapporten inkluderer også korrelasjonsanalyser av retningen og styrken på sammenhengen mellom to variabler. Her benyttes Pearsons  $r$ . I noen tilfeller bruker vi også konfidensintervaller for å undersøke og visualisere gjennomsnittsforskjeller mellom grupper. Konfidensintervaller gir samme informasjon som en  $p$ -verdi, ved at den gir uttrykk for hvor stor usikkerhet som kan knyttes til et estimat. Vi følger Goldstein og Healy (1995) og benyttet  $z = 1,39$  i utregningene av intervallene. Dette gir 83-prosent konfidensintervaller, som er intervallet der manglende overlapp indikerer at det er signifikante forskjeller i gjennomsnitt mellom grupper på 5-prosentnivået. Vi ønsker å gjøre leserene oppmerksomme på at i figurene som viser gjennomsnittsforskjeller, utelater vi ofte null-punktet for å gjøre forskjellene lettere å observere. Det er imidlertid viktig å huske at en slik presentasjon kan overdrive forskjellene visuelt.

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

Vi har brukt en multippel lineær regresjonsanalyse, som er en multivariat analyseteknikk, for å undersøke hvordan ulike variabler kan forklare variasjon i deltakernes svar på spørsmål om ferdighetstrening. Multivariate analyser lar oss undersøke sammenhengen mellom flere variabler og et utfall på samme tid, kontrollert for alle andre variabler som inngår i analysen.

## 3 Om deltakerne og studietilbudet

I forrige kapittel så vi at omtrent 60 prosent av deltakerne på rektorutdanningen besvarte undersøkelsen. I dette kapitlet skal vi undersøke utvalgets representativitet, beskrive kjennetegn ved deltakerne og undersøke årsaker til at enkelte sluttet på utdanningen.

### 3.1 Tilbyderne av rektorutdanning

Sju ulike universiteter og høyskoler tilbyr rektorutdanningen, og tabell 3.1 viser hvordan deltakerne fordeler seg på de ulike tilbyderne. De tre kolonnene til høyre viser antall svar, prosentfordeling og svarprosent per tilbyder, mens de to kolonnene til venstre viser antall deltakere og prosentfordeling på de ulike tilbyderne totalt. Som vi kan se så er prosentfordelingen for de ulike tilbyderne relativt lik mellom populasjon og utvalg. Svarprosenten for alle er over 50 prosent, med unntak av Universitetet i Agder (UiA). De største forskjellene mellom populasjon og utvalg er hos Handelshøyskolen BI (BI; en underrepresentasjon i vår undersøkelse på 3,1 prosentpoeng), og hos Norges Handelshøyskole (NHH; en overrepresentasjon i vår undersøkelse på 3,2 prosentpoeng).

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

Tilbyder	Alle som fikk tilbud om videreutdanning		Alle som deltok i undersøkelsen		
	Antall deltakere per tilbyder	Prosent deltaker per tilbyder	Antall deltakere per tilbyder	Prosent per tilbyder	Svarprosent per tilbyder
BI	136	28.7	73	25.6	53.7
NTNU	120	25.3	69	24.2	57.5
OsloMet	77	16.2	46	16.1	59.7
NHH	53	11.2	41	14.4	77.3
UiO	37	7.8	30	10.5	81.1
HVL	20	4.2	13	4.6	65
UiA	31	6.5	13	4.6	41.9
Totalt	474	100	285	100	60.1

Høyest svarprosent er det ved Universitetet i Oslo (UiO) og NHH, med henholdsvis 81,1 prosent og 77,3 prosent. BI hadde flest deltakere på rektorutdanningen (med 136), mens Høgskolen på Vestlandet (HVL) hadde færrest (med 20 deltakere). Det er høyest korrespondanse mellom utvalg og populasjon blant studentene ved OsloMet og HVL med henholdsvis 0,1 prosentpoeng og 0,2 prosentpoeng forskjell. Rektorutdanningen ved BI og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) tilbys ved henholdsvis to og tre campuser.<sup>2</sup>

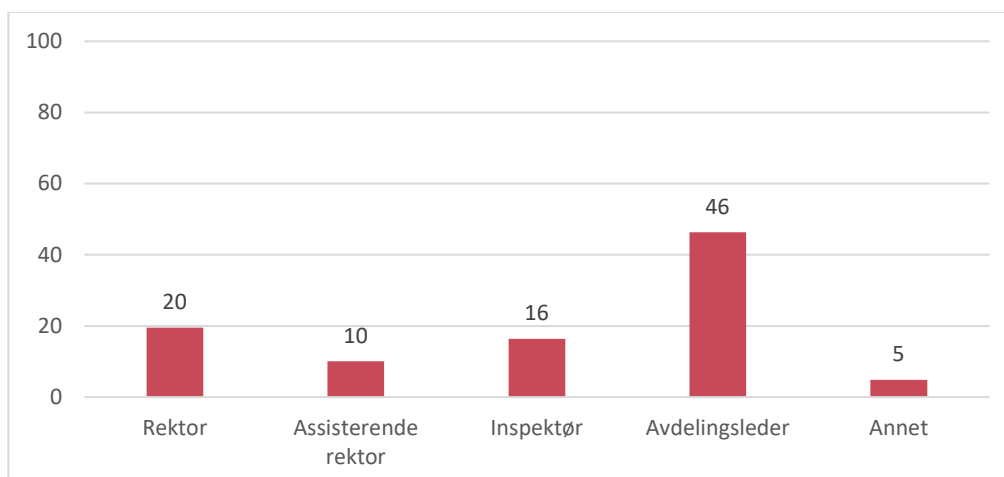
For å sjekke at det ikke er noen systematiske forskjeller i svarprosenten mellom tilbyderne gjennomførte vi en kji-kvadrattest. Resultatene fra testen viser ingen signifikante forskjeller ( $\chi^2 = 4,92$  og  $p = .55$ ) i svarprosent mellom studiestedene, og vi kan konkludere med at utvalget har god representativitet. Det kan likevel være verdt å påpeke at det er 20 prosentpoeng forskjell i responsrate mellom ytterpunktene. Studiestedene med færre deltakere har også delvis lavere svarprosent enn studiestedene med «mange» deltakere. Representativiteten bør derfor sies å være svakere hos den førstnevnte gruppen enn hos den sistnevnte.

## 3.2 Deltakerne på rektorutdanningen

Vi skal i det følgende gi en kort beskrivelse av deltakerne i denne undersøkelsen. Som vi kan se i figur 3.1 er de fleste deltakerne ikke rektorer («bare» 19 prosent). I likhet med rektorundersøkelsen fra 2022 (Vika m.fl., 2023), er nesten halvparten avdelingsledere (46 prosent). I 2022 var det 20 prosent som var inspektør, i år er det en litt lavere andel (16 prosent).

---

<sup>2</sup> Deltakerne ved BI og NTNU fikk spørsmål om hvilken campus de gikk på. 53 stykker svarte BI Oslo og 19 svarte BI Stavanger. For NTNU var fordelingen 15 deltakere ved NTNU Bodø, 17 ved NTNU Tromsø og 35 stykker ved NTNU Trondheim. Siden vi ikke har denne fordelingen på populasjonsnivå, valgte vi å slå sammen campusene i tabell 3.1. I analyser av forskjeller mellom studiesteder vises imidlertid alle campusene ved BI og NTNU.

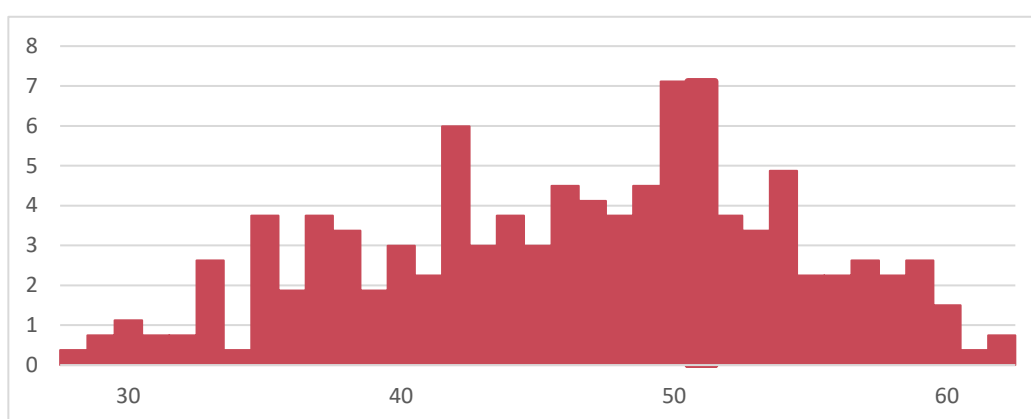


**Figur 3.1 Hva er din stilling ved skolen? Prosent (N=279).**

14 personer har oppgitt at de har en annen stilling (fem prosent). I denne gruppen finner vi stillinger som fagleder, lektor, spesialpedagogisk rådgiver, studieleder, studierektor, og tidligere ledere som har gått over til lærerstilling. To svarer at de har byttet jobb og ikke jobber i skolen lengre.

Av de som har svart på undersøkelsen er 62 prosent kvinner og 36 prosent menn. Gjennomsnittsalderen er, som i 2022, rundt 47 år. Medianen er 47 år. Standardavviket, altså den gjennomsnittlige avstanden fra gjennomsnittet, er 8,6 år.

I figur 3.2 nedenfor kan vi se aldersfordelingen i prosent. Samtlige deltakere er i alderen 26 til 62 år. I likhet med deltakerundersøkelsen i 2022 er figuren relativt normalfordelt, med en liten helning mot høyere aldersgrupper. Altså er det få unge og eldre deltakere i vårt utvalg. Bare tre prosent er 30 år eller yngre, mens tre prosent er 60 år eller eldre. 42 prosent av de som har svart på undersøkelsen er mellom 41 og 50 år.

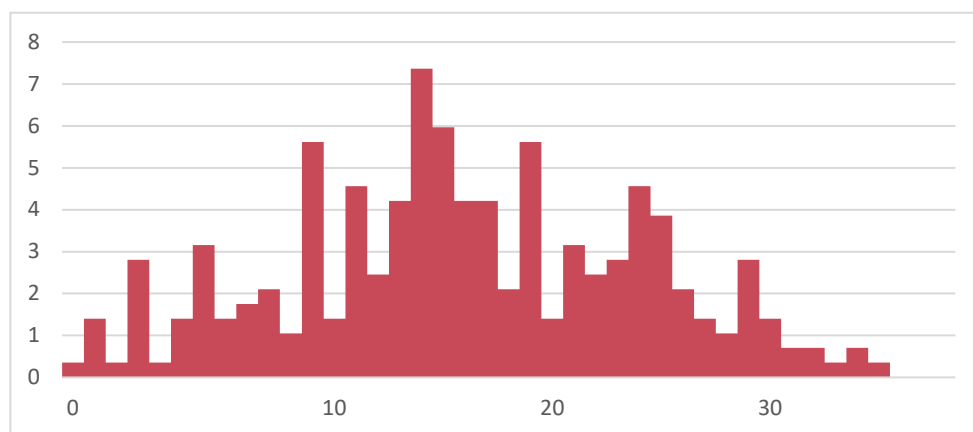


**Figur 3.2 Alder - vennligst oppgi i antall år? Prosent (N=269).**

Deltakerne på rektorutdanningen fikk også spørsmål om arbeidserfaring og utdanningsbakgrunn. Gjennomsnittlig antall år arbeidet i skolen er 17 år. Medianen

er 8 år. Standardavviket er på 8 år. Heller ikke her finner vi noen signifikante forskjeller mellom kjønnene.

I figur 3.3 nedenfor kan vi se prosentfordelingen i antall år arbeidet i skolen. Deltakerne har alt fra ett og et halvt til 37 års erfaring. 44 prosent har mellom 11 og 20 års erfaring.



**Figur 3.3** *Hvor mange år har du arbeidet i skolen? Prosent (N=267).*

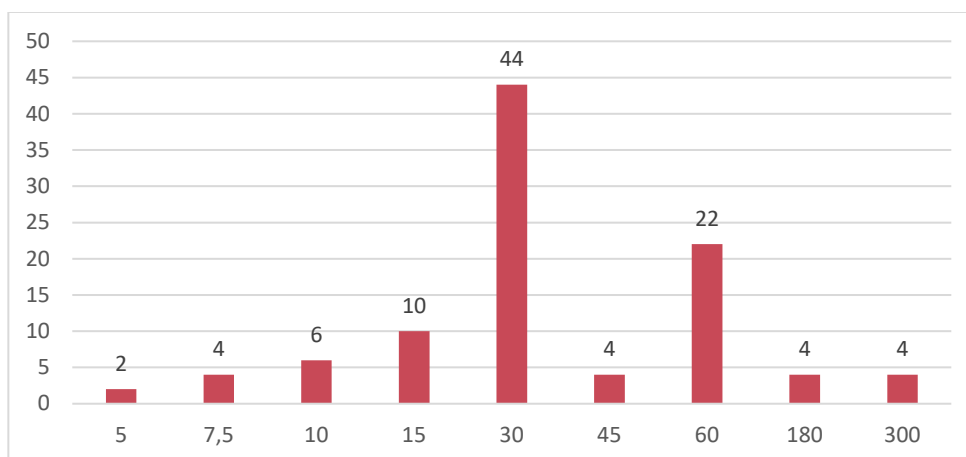
Tabell 3.2 nedenfor viser hvor lang utdanning studentene har før de begynner på rektorutdanningen. Hele 88 prosent har mer enn fire år høyere utdanning. Her er det ikke signifikante forskjeller mellom kjønnene, selv om de kvinnelige deltakerne oftere oppgir at de har mer enn fire år høyere utdanning, sammenlignet med de mannlige deltakerne.<sup>3</sup>

**Tabell 3.2** *Hvor lang utdanning har du? (Ikke regn med eventuell utdanning du har fått i løpet av studieåret 2022/2023)?*

Lengde utdanning	Antall	Prosent
1-4 år høyere utdanning	32	12
Mer enn 4 år høyere utdanning	239	88
Totalt (N)	271	100

Vi spurte også deltakerne om de har tatt noen form for lederutdanning før de begynte på rektorutdanningen. Over to tredeler hadde ingen lederutdanning fra før (65 prosent), en økning fra undersøkelsen i 2022 (60 prosent). 14 prosent oppgir at de har tatt lederutdanning som ikke gav dem studiepoeng, mens 21 prosent oppgir at de har tatt lederutdanning som gav dem studiepoeng. De nevnte 21 prosentene (eller 57 personene) ble deretter bedt om å oppgi antall studiepoeng. I likhet med 2022 var det også denne gangen ganske stor variasjon i antall studiepoeng.

<sup>3</sup> 91,2 prosent kvinner mot 82,8 prosent menn



**Figur 3.4** Antall studiepoeng med lederutdanning før oppstart av rektorutdanningen. Prosent (N=50).

I figur 3.4 ovenfor kan vi se at flest, nesten fire av ti (44 prosent), har tatt 30 studiepoeng, altså ett semester med lederutdanning. Dette tilsvarer syv prosentpoeng flere enn i rapporten fra 2022. Videre er det 10 prosent som har 15 studiepoeng lederutdanning fra før, mens 22 prosent har 60 studiepoeng, og 8 prosent har enten 180 eller 300 studiepoeng.

Vi har også spurt deltakerne hvilket fylke de bor i (tabell 3.2). Alle elleve fylker er representert i vårt utvalg. Det er klart flest (21 prosent) som har tilholdssted i Viken. Deretter følger Vestland og Oslo med henholdsvis 16 og 12 prosent hver.

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

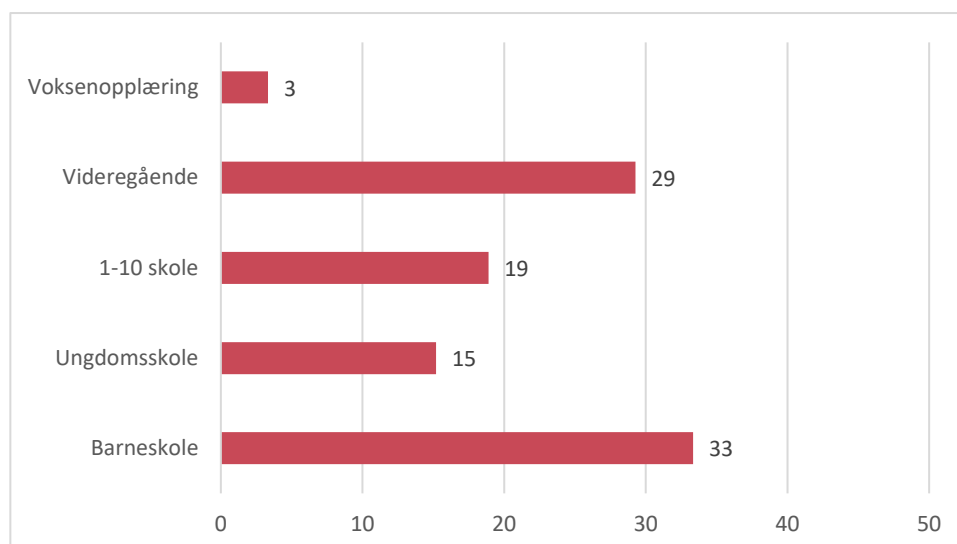
Fylkeskommune	Antall	Prosent
Viken	56	20.8
Vestland	43	16
Oslo	33	12.3
Rogaland	30	11.1
Trøndelag	26	9.7
Nordland	22	8.2
Vestfold og Telemark	17	6.3
Troms og Finnmark	14	5.2
Innlandet	11	4.1
Agder	10	3.7
Møre og Romsdal	7	2.6
Totalt (N)	269	100

I bunnen av tabellen er Innlandet, Agder og Møre og Romsdal, som er representert med under fem prosent hver. Noe av variasjonen mellom fylkene kan forklares med ulikt befolkningsgrunnlag. Vi valgte å undersøke samsvaret mellom andelen deltakere og andelen skoler i hvert fylke.<sup>4</sup> Størst forskjell er det i Oslo, der 12 prosent av deltakerne på rektorundersøkelsen bor, mens det er seks prosent av

<sup>4</sup> Informasjon om fordeling av skoler på fylker er hentet fra Nasjonalt skoleregister

Norges skoler som befinner seg i Oslo. Vestland har på sin side 14 prosent av skolene i Norge, mens 16 prosent har oppgitt at de bor i Vestland fylke.

I figur 3.5 vises hvilket skoleslag deltakerne jobber ved dette året.



**Figur 3.5** Hvilket skoleslag jobber du ved dette året? Prosent (N=270).

Som vi kan se oppgir 33 prosent at de jobber ved en barneskole dette året. Det er 29 prosent som jobber ved en videregående skole. Deretter følger 1-10 skoler (19 prosent) og ungdomsskoler (15 prosent). Det er bare tre prosent som oppgir at de jobber med voksenopplæring dette skoleåret.

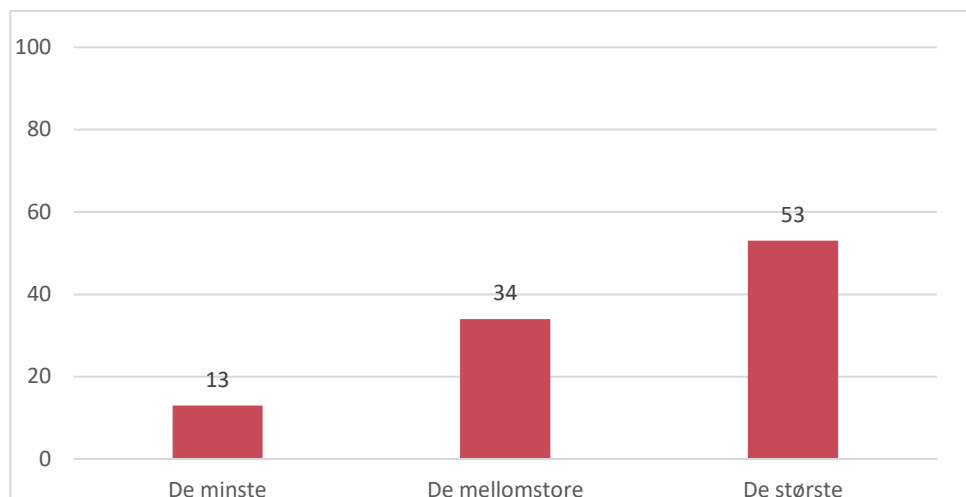
Sammenligner vi dette med fordelingen i Norge totalt på fire ulike skoletyper, vil man oppdage at videregående er overrepresentert i undersøkelsen.<sup>5</sup> Det er nemlig bare 13 prosent av alle skolene i Norge som er videregående skoler, men videregående skoler har ofte flere avdelingsledere per skole. Antall ledere i videregående kan dermed utgjøre en høyere andel enn andelen av videregående skoler. Dette kan forklare forskjellen mellom andel ledere fra videregående skole som har svart på undersøkelsen og andelen videregående i populasjonen. Barneskoler er på den andre siden underrepresentert, ettersom nesten halvparten (49 prosent) av alle skoler i Norge er barneskoler. Det er usikkert hva dette skyldes. Har de fra videregående f.eks. mer tid til, eller eventuelt interesse av, å svare på undersøkelser (som dette) enn de på barneskoler? Eller er det, relativt sett, flere mellomledere på videregående som søker og får tilbud om videreutdanning fordi det finnes forventning om eller et krav om mer utdanning skolelederrollen på høyere alderstrinn? Det kan også tenkes at skoleledere på videregående generelt har mer

<sup>5</sup> Informasjon om fordeling av skoler på skoletyper (og antall elever) er hentet fra Nasjonalt skoleregister. Voksenopplæring er ikke inkludert her.



tid eller kapasitet, og på den måten også større anledning til å ta en videreutdanning.

Vi kartla hvor mange elever det er ved skolene deltakerne jobber ved. Vi har delt skolene inn i gruppene «de minste», «de mellomstore» og «de største».<sup>6</sup> Som vi kan se i figur 3.6, oppgir over halvparten (53 prosent) at de jobber ved de største skolene. Om lag tre av ti oppgir at de jobber ved mellomstore skoler, mens rundt en av ti prosent svarer at de jobber ved de minste skolene.



**Figur 3.6 Omtrent hvor mange elever er det ved skolen? Prosent (N=243).**

Det er noe varierende samsvar mellom størrelsen på skolene deltakerne jobber ved sammenlignet med skoler i Norge totalt. Nesten tre av ti (27 prosent) skoler befinner seg nemlig i kategorien «de minste», mens «bare» 33 prosent befinner seg i kategorien «de største». Dette henger antagelig sammen med at videregående og ungdomsskoler gjennomgående har flere elever enn barneskoler.

### 3.3 Årsaker til avbrutt utdanning

I årets undersøkelse var det kun seks deltakere som oppga at de sluttet etter å ha begynt på studiet. I kommunikasjon med studiestedene når undersøkelsen ble gjennomført, fikk vi vite at de som sluttet underveis og de som fikk et tilbud, men aldri startet å studere, var ytterst få. To av de seks som svarte oppga at de «min arbeidshverdag var ikke godt nok tilrettelagt for å kombinere med studier» som årsak til å slutte. Ytterligere to svarte «Personlige forhold (dvs. familieforpliktelser, permisjoner, sykdom o.l.)». Med så få deltakere som har sluttet i rektorutdanningen, har vi vurdert at en videre frafallsanalyse vil være lite informativ.

<sup>6</sup> For grunnskolen består gruppene av skoler med under 100 elever, 100-299 elever og over 300 elever. For videregående består gruppene av skoler med under 250 elever, 250-599 elever og over 600 elever.

### 3.4 Oppsummering

- Utvalget i årets undersøkelse består av 285 respondenter, som gir en svarprosent på 60,1 prosent.
- Fordelt på svarprosent er det høyest svarprosent ved UiO (81,1 prosent) og NHH (77,3 prosent). Det er lavest svarprosent ved i UiA med 51,9 prosent.
- Av de som har svart på undersøkelsen er 62 prosent kvinner og 36 prosent menn. Gjennomsnittsalderen er rundt 47 år.
- Gjennomsnittlig antall år arbeidet i skolen er 17 år.
- Hele 88 prosent har mer enn fire år høyere utdanning.
- Alle elleve fylker er representert i vårt utvalg. Det er klart flest (21 prosent) som har tilholdssted i Viken. Deretter følger Vestland med 16 prosent og Oslo med 12 prosent.

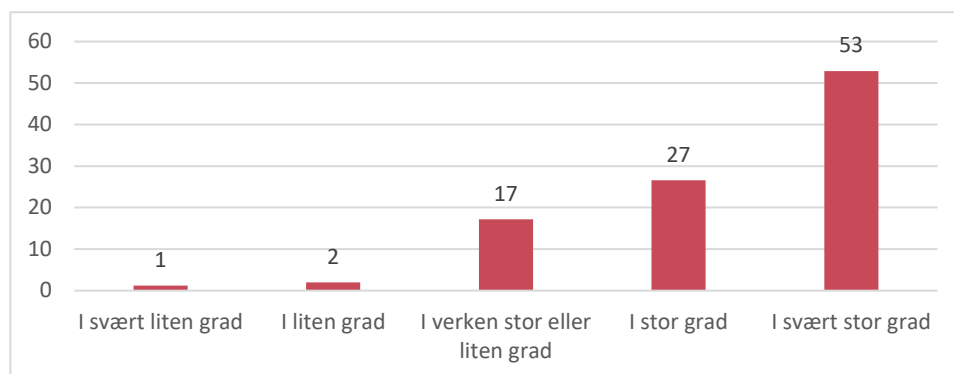
## 4 Tilrettelegging, motivasjon og kunnskapsdeling

De to første temaene i dette kapitlet er deltakernes synspunkter på tilretteleggingen på arbeidsplassen for at de kunne ta rektorutdanningen og motivasjonen deres for utdanningen. Det siste temaet er kultur for kunnskapsdeling på arbeidsplassen og i kommunen eller fylkeskommunen.

### 4.1 Tilrettelegging

Deltakerne i rektorutdanningen har ikke bare et arbeid ved siden av studiene, men også lederansvar, hvilket kan gjøre det krevende å balansere studier, jobb og fritid. Vi undersøker tilretteleggingen med spørsmål om dekning av økonomiske utgifter, frigjøring av tid til studier og avlastning fra oppgaver. Til sist undersøker vi hvordan deltakerne mener det er å kombinere studier med henholdsvis arbeid og med fritid og familie.

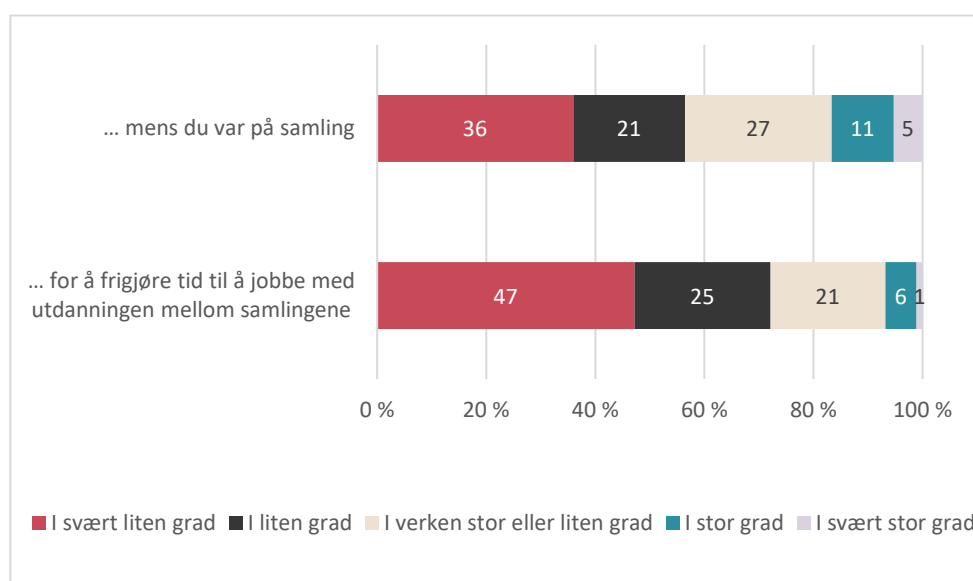
Så mye som 92 prosent bekrefter at de har fått dekket utgifter i tilknytning til studiet. Det er ingen forskjeller etter hvilken stilling de har ved skolen, skoleslag eller kommunestørrelse. De som bekreftet at de hadde fått dekket økonomiske utgifter, svarte som vist i figur 4.1, på spørsmål om denne var tilstrekkelig.



**Figur 4.1** I hvilken grad mener du utgiftsdekningen har vært tilstrekkelig? Prosent (N=244).

Figur 4.1 viser at over halvparten gir uttrykk for at utgiftsdekningen i svært stor grad var tilfredsstillende. Til sammen bekreftes spørsmålet (med svarene i stor grad eller i svært stor grad) av 80 prosent av deltakerne, mens bare 3 prosent svarer benektende (med svarene i liten grad eller i svært liten grad). Heller ikke på dette spørsmålet finner vi forskjeller i svar etter hvilken stilling deltakerne har ved skolen, skoleslag eller kommunestørrelse.

Vi undersøker deltakernes opplevelse av å ha blitt avlastet fra oppgaver på arbeidsplassen med spesifikke spørsmål om avlastning mens samling i utdanningen pågikk og mellom samlingene.



**Figur 4.2 I hvilken grad ble det tilrettelagt for utdanningen ved at andre avlastet deg for noen av dine oppgaver ...? Prosent (N=264-265).**

Figur 4.2 viser at en overvekt av deltakerne rapporterer at de i liten eller i svært liten grad ble avlastet for oppgaver, og dette gjaldt i større grad mellom samlinger (72 prosent) enn under samlinger (57 prosent). Bare henholdsvis 7 og 16 prosent hevder at de i stor eller svært stor grad ble avlastet for oppgaver. Det samme mønsteret – at det er vanskeligere å få avlastning fra oppgaver mellom samlinger enn under samlinger, har kommet frem i tidligere undersøkelser av rektorutdanningen, og kan skyldes at det i alle fall i noen grad finnes beredskap og systemer for kortvarig avlastning av skoleledere i den relativt begrensede tiden det tar å delta på samling, mens avlastning over tid er vanskeligere å få til.<sup>7</sup> Sammenlignet med fjorårets undersøkelse (Vika mfl. 2023) ser vi ikke signifikante endringer.

<sup>7</sup> Skoleledere svarer annerledes enn barnehageledere på disse spørsmålene. Barnehageledere synes i enda større grad å måtte være tilgjengelig for arbeidsplassen også under samlinger (Lødding mfl. 2023b).

### 4.1.1 Knapphet på tid

Deltakerne ble invitert til å beskrive med egne ord hvilken tilrettelegging de savnet, som de ikke fikk. Hele 113 deltakere valgte å bruke denne muligheten. Vi antyder i det følgende hvor mange respondenter som er inne på ulike temaer, men opptellingen gir ikke et detaljert bilde, ettersom noen av temaene er relativt overlappende, og noen nevner flere forhold. Med vekten på manglende tilrettelegging i spørsmålsformuleringen kan svarene gi innsikt i hvorfor så mange besvarer be-nektende på de to spørsmålene, som fremstilt i figur 4.2.

Først kan det nevnes at tolv respondenter skrev at de ikke trengte noen avlastning, at de var innforstått med at slik er vilkårene, at de brukte fritid, men at det var ok. Som nevnt i kapittel 1.1 er rektorutdanningen ment å kunne kombineres med full jobb som skoleleder.

Et par respondenter nevner at de skulle ønske de hadde fått dekket hotellutgifter, slik at de slapp å måtte reise hjem mellom samlingsdagene. Én hevder at mangel på slik refusjon fører til at en «går glipp av mye sosialt, noe som også er viktig i utdanningen». Mange andre besvarte uten å spesifisere noe særlig, utover «mer avlastning» eller «tid», i alle fall 25 respondenter svarte slik, men i tillegg kommer minst 15 respondenter som angir at de har brukt fritiden, det vil si kvelder, helger og avspaseringsdager. Noen av disse fremhever at det er vanskelig å finne nok tid til studiene: «det er hele tiden andre oppgaver som går foran», slik at det ikke finnes annet enn fritid som kan brukes til oppgaveskriving eller å lese pensum. Tre respondenter er inne på at de kunne tenke seg økonomisk kompensasjon, én formulerer det slik:

*Tror det kan være motiverende å få noen ekstra kroner for innsatsen siden alt arbeidet gjøres på fritiden.*

Ikke alle fremhever bruk av fritid. Knappheten på tid kan også føre til at utbyttet av studiet blir forringet, slik én respondent hevder etter å ha understreket at som leder har man en allerede krevende jobb:

*[Det] har gjort at jeg har vært nødt til å sile ut hvilke deler av pensum jeg leser og ikke. Har noen ganger følt at man har møtt på samlinger og ikke vært tilstrekkelig godt nok forberedt.*

Minst fem nevner at de kunne ha ønsket seg frikjøp eller nedslag i stillingen. En av disse forklarer:

*Det er ingen som tar over arbeidsoppgavene mine. Jeg må bare prioritere bort jobben når jeg jobber med studier og be om studiedager når jeg trenger det. Skulle gjerne fått formelt og reelt nedslag i stillingen (f. eks mindre undervisning) eller faste studiedager fra starten av.*

Også andre er inne på at lesedager burde vært avtalt i utgangspunktet eller at det burde ligge som et premiss at det legges til rette for dette, slik som denne respondenten, som også skriver følgende:

*Nå er det avhengig av egen leder, men dersom det hadde vært avsatt tid, så hadde en sluppet at det var en diskusjon på egen skole. Det er en fordel for skolen at utdanningen fullføres.*

En respondent hevder at det burde være satt som krav til skoleeier at skoleledere som skal ta lederutdanning, skal ha en minimumsandel av stillingen avsatt til videreutdanningen. At det er «en svært kompleks jobb å være skoleleder», anfører denne respondenten som argument for at mer tid til studiet ville ha gjort innsatsen i studiet enda høyere. En annen respondent mener det hadde vært enklere dersom det var «en forventning fra de som organiserer studiet» og fortsetter:

*Da kunne man henvise til at det måtte settes av dedikert tid til studiet. Nå får man dårlig samvittighet om man går fra jobb til vanlig tid for å skrive på en oppgave. Som leder i skolen er det alltid noe som er viktig og som må gjøres. Det å av og til sette egne behov foran andres er en utfordring i denne jobben.*

Også i to andre svar brukes ordet «samvittighet» i sammenheng med manglende muligheter for å rydde rom for studier. En respondent peker på en mulig lokal løsning:

*Det ble ikke avlastet noe. Enheten burde få tilført ressurser slik at fagleder kunne ta flere av mine oppgaver.*

Minst 23 av respondentene viser til at de har stilling som rektor eller skoleleder, og at det ikke er mulig å få avlastning for alle oppgaver. «Arbeidet hopper seg opp mens man er på samling» og «oppgavene ligger og venter når jeg er tilbake» er uttrykk for dette. En skriver at det er krevende å være fraværende som leder, og at «nærvær er en viktig faktor». Tre respondenter nevner at de gjerne skulle ha sluppet avbrudd under forelesninger eller samlinger for å «svare opp noe», «å måtte være digitalt tilgjengelig for arbeidsplassen hele tiden» eller «å måtte løpe ut av forelesning for et «bittelite møte» bare». En annen peker på grenser for avlastning:

*Ting som andre i ledergruppen har mulighet for å ta, har de vært flinke å ta, men personalsaker og elevsaker som gjelder mine, har jeg tatt samtidig. Vanskelig å sette av tid til å studere i hverdagen.*

Blant oppgavene som noen forteller at de har fått eller ønsker avlastning fra, er «vikarhåndtering», «drift» og «administrasjon». Minst tre respondenter

fremhever situasjonsbestemte vilkår som har vært tøffe, som sykdom i ledergruppen eller at respondenten var konstituert rektor under dennes sykefravær.

Bare et par respondenter nevner eksplisitt at familien lider som følge av at arbeidsoppgaver ikke kan velges bort samtidig som studiet krever mye tid. Den ene er svært tydelig i sin vurdering av hvor tungt dette veier:

*Selv om det har opplevdes som svært nyttig, er prisen for høy. Det går ut over mitt familieliv og mine barn, da er det ikke verdt det.*

Sitatet kommer som en konklusjon på et resonnement om at 128 timer eller over 17 arbeidsdager har gått med til studiet, med bruk av helger og uten lesedager eller annen form for kompensasjon, og at selv om studiet gir økt kompetanse, blir det ingen lønnsøkning. Ved siden av 100 prosentstilling og med to barn, er motivasjonen ikke lenger til stede, skriver denne deltakeren. Dette er det tydeligste resonnementet om at videreutdanning ikke er mulig ut fra betingelsene.

Minst åtte av respondentene viser til gode vilkår for lærere som tar videreutdanning, med avsatt tid til studiene. En fremhever at lærere får fri en dag per uke for å jobbe med studier og fortsetter:

*Arbeidsoppgaver kan ikke, slik ordningen er nå, bare gis til noen andre. Med en kompensasjon på 20 prosent, kunne skolen lagt ut noen av arbeidsoppgavene, og den som studerer, kunne hatt en dag i uken til studiet.*

Også andre angir hvor mye tid de kunne trenge, men disse anslagene varierer betydelig, fra «en dag per uke» som angitt over, til «tre timer etter samling». Ikke alle som trekker inn lærernes vilkår for videreutdanning, er sikre på at dette er en god modell for ledere under videreutdanning:

*Det kan vurderes om vi ledere burde frikjøpes på samme måte som Kompetanse for kvalitet-ordningen fungerer for lærerne. Men jeg er svært usikker på hvordan det i realiteten ville blitt i praksis.*

Dette kan tolkes i tråd med poenget om at ledere ikke så lett kan avlastes fra alle oppgaver. En skriver: «Mine oppgaver er det best at det er jeg som gjør uansett». En deltaker som har hatt undervisning ved siden av lederoppgavene, forteller:

*Burde tidligere bedt om bedre tilrettelegging, men fikk det da jeg ba om det i form av mindre undervisning, noe som gjorde all verden i forskjell.*

En slik erfaring tilsier at det kan være lettere å gi lærere avlastning, sammenlignet med skoleledere. Skoleledere kan sørge for at lærere avlastes under videreutdanning, mens skoleeier vil være mer avgjørende for avlastning av skoleledere. Et par deltakere viser til at det er skoleeier som må tilrettelegge bedre «for å følge opp

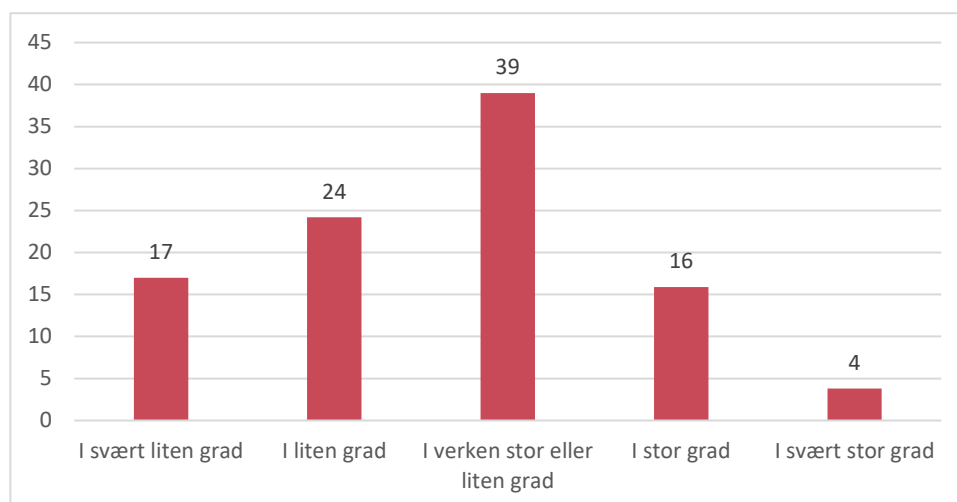
sin satsing i handling» og fordi skolen ikke har ressurser til å frikjøpe ledere under utdanning.

En noterer: «samtaler med skoleeier» som et savn, en annen: «skulle ønske arbeidsgiver hadde vist mer interesse for utdanninga, slik at det hadde vært mulig å drøfte ting i ledergruppa». Kanskje er det i denne retningen én respondent tenker, som skriver: «faste studietider – delingskultur – nysgjerrighet». Med dette berører vi viktigheten av positiv interesse og støtte fra kolleger for både individuelt og kollektivt læringsutbytte, ved at den som er i videreutdanning får prøve ut, presentere og diskutere det vedkommende lærer (Miettinen & Peisa, 2002, Stark, 2000). Skoleeiers involvering i lederutdanningen får mer oppmerksomhet mot slutten av dette kapittelet.

Knapphet på tid fremheves gjennomgående på spørsmålet om hva deltakerne savnet av tilrettelegging, og vi forfølger spørsmålet ytterligere i det følgende.

#### 4.1.2 Opplevelse av manglende tilrettelegging

Vi har sett at mange av respondentene fremhever at de i liten grad avlastes fra oppgaver (figur 4.2), samtidig som mange skriver at avlastning ikke er lett å få til. Hvordan dette henger sammen kan vi undersøke nærmere gjennom et konkret spørsmål om det var manglende tilrettelegging på arbeidsplassen for at de kunne studere. Svarene er vist i figur 4.3.



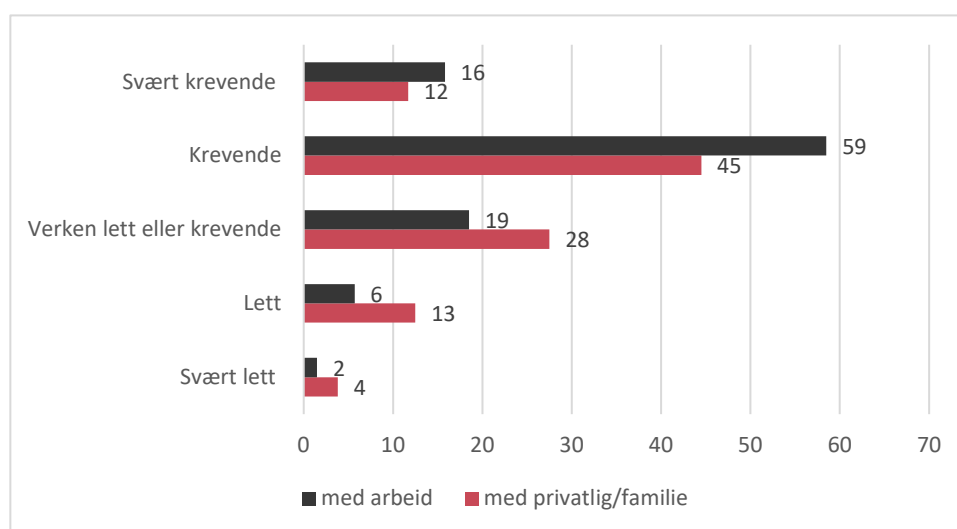
**Figur 4.3 Alt i alt, opplever du at det har vært manglende tilrettelegging for å studere på din arbeidsplass? Prosent (N=264).**

Vi ser av figur 4.3 at om lag 40 prosent mener det i (svært) liten grad har vært manglende tilrettelegging på arbeidsplassen, og om lang samme andel stiller seg nøytrale til spørsmålet ved å svare 'i verken stor eller liten grad'. Bare 20 prosent



svarer at det i (svært) stor grad har vært manglende tilrettelegging på arbeidsplassen. Selv om det er vanskelig å avlastes for en del av lederoppgavene, synes det altså som en av fem mener en kunne ha fått til mer avlastning.

Det siste spørsmålet som berører vilkår for å studere, går på hvor lett eller krevende det er å kombinere studier med henholdsvis arbeid versus privatliv og familie. Svarene fremgår av figur 4.4.



**Figur 4.4 Hvordan vurderer du det å kombinere – studier med arbeid og – studier med privatliv/familie? Prosent (N=265).**

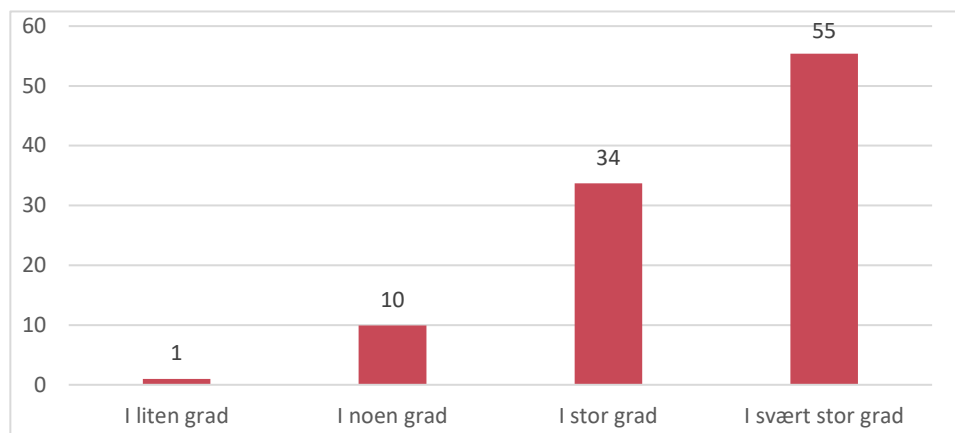
Vi ser at flere (74 prosent) mener det er (svært) krevende å kombinere studier og arbeid, mens over halvparten (56 prosent) mener det samme om å kombinere studier med privatliv og familie. Denne forskjellen er signifikant. Det er også signifikant flere som svarer «verken eller» på spørsmålet om privatliv/familie sammenlignet med spørsmålet om arbeid. En mulig forklaring kan være at deltakerne er i omtrent samme situasjon når det gjelder arbeid som skoleledere. Gitt spredningen i alder, er deltakerne trolig mer forskjellige når det gjelder livsfase og hvor mye privatlivet eller familien krever. Vi finner ingen statistisk pålitelige forskjeller etter kjønn eller etter stilling med hensyn til hvordan disse to spørsmålene er besvart.

I kapittel 1.2 nevnte vi anbefalingene fra Hybertsen mfl. (2014), blant annet om å vurdere tiltak som kan redusere den totale belastningen på deltakerne. Det synes fortsatt å være behov for å redusere belastningen. Dette er en slutning vi kan trekke basert på deltakernes svar på hva de savnet av tilrettelegging, når vi også tar hensyn til deres forbehold om at ikke alle oppgaver kan overtas av andre. Vi har dessuten sett at en av fem rapporterer om manglende tilrettelegging.

## 4.2 Motivasjon

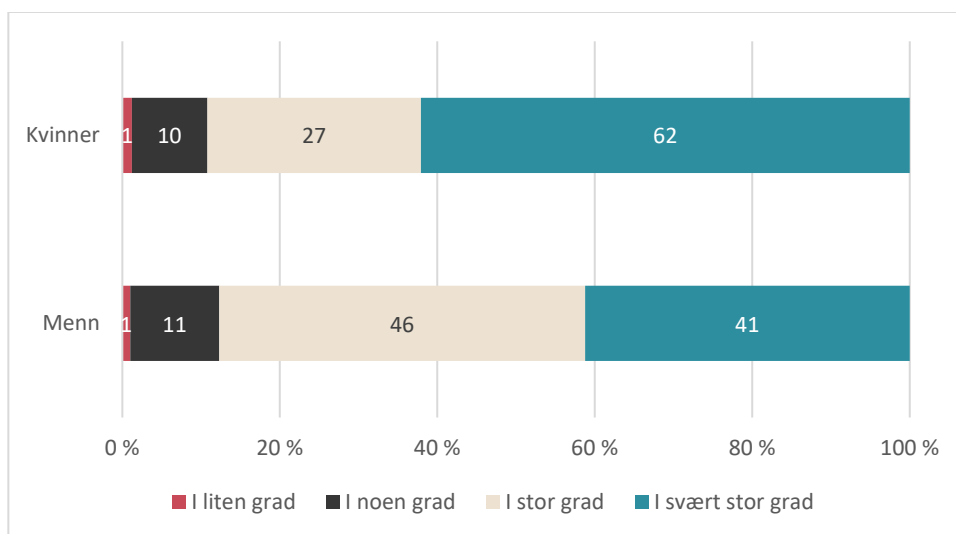
To spørsmål i surveyen handlet om motivasjon, først et om i hvilken grad deltakeren selv var motivert for studiet, og dernest et nytt spørsmål med fritekstfelt om motivasjonen hadde endret seg i løpet av studiet. Et nokså omfattende spørsmålsbatteri om beveggrunner for å søke om lederutdanning som tidligere har vært grundig analysert (se blant annet Vika mfl. 2023), er ikke tatt med i denne spørreundersøkelsen.

Figur 4.5 viser svarene på det første spørsmålet. Siden ingen brukte svarkategorien 'i svært liten grad', er denne ikke tatt med i figuren.



**Figur 4.5 I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning? Prosent (N=279).**

Over halvparten rapporterer at de i svært stor grad selv var motivert for utdanningen. Supplert med andelen som i stor grad var motivert, er det snakk om 9 av 10 respondenter. Det samme bildet tegner seg i forrige undersøkelse (Vika mfl. 2023). Den eneste statistisk signifikante forskjellen som kommer frem i årets undersøkelse i likhet med i fjorårets, er at kvinner oftere enn menn rapporterer om sterk egen motivasjon. Dette er vist i figur 4.6.



**Figur 4.6 I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning? Etter kjønn. Prosent (N=263).**

Figur 4.6 viser at ganske like andeler kvinner og menn har brukt svaralternativene 'i liten grad' og 'i noen grad'. Kvinner har oftere valgt det sterkest bekreftende alternativet, mens menn oftere har valgt det moderat bekreftende svaralternativet.

#### 4.2.1 Endring i motivasjonen underveis

Et spørsmål som inviterte deltakerne til å skrive utdypende om egen motivasjon, lød: *Dersom din motivasjon har endret seg gjennom utdanningsløpet, kan du beskrive årsakene til dette?* Dette har ikke vært stilt til deltakere i rektorutdanningen tidligere. Vi velger å først ta for oss de som svarte i liten eller noen grad på spørsmålet om i hvilken grad de selv var motivert for å ta lederutdanning. Dette gjaldt 32 respondenter, og av disse har 23 brukt fritekstfeltet. Mange av dem viser nettopp til lite motivasjon i utgangspunktet. En av disse forteller om veldig sterk oppfordring fra rektor som vedkommende omsider ga etter for, og fortsetter: «Det angret jeg overhodet ikke på, fordi jeg har lært svært mye og har blitt kjent med mange flotte mennesker.» Andre nevner «større utbytte av utdanningen enn jeg forventet», «har underveis blitt mer og mer motivert» og «kunne stort sett bare bli positivt overrasket – og det ble jeg for det meste». Et par andre konkretiserer årsaker til at de ikke var veldig motiverte:

*Jeg gruet meg til å skrive oppgave, men ble mer og mer inspirert i løpet av studiet.*

*Jeg var skeptisk til at det ble for teoretisk, men ble etter hvert begeistret over hvor nært knyttet til praksis studiet var lagt opp. Det er avgjørende for meg.*

Minst åtte fremhever at studiet var nært knyttet til praksis, med formuleringer som «studiet var så relevant», «veldig spot on det vi driver med ute i skolen»,

«relevante caser» og «kunne se sammenhengen opp mot egen praksis», og de fleste skriver eksplisitt at dette økte motivasjonen. Andre svarer slik:

*Samlingene var veldig spennende, jeg har lært mye som jeg har fått bruk for ellers i livet også.*

*Interessant, gode samlinger, relevante forelesninger og refleksjoner.*

*Jeg så at det var viktig for at jeg skulle gjøre det bedre som leder.*

Ingen av disse som i utgangspunktet mener de var lite motiverte, har skrevet om tap av motivasjon eller skuffelser over utdanningen.

Det er også 74 respondenter som oppgir at de i utgangspunktet i stor eller svært stor grad var motiverte. En god del av disse angir at motivasjonen holdt seg eller ble enda sterkere. Ofte er dette begrunnet i opplevelse av relevans, gode samlinger, «opplevelse av mestring», «sosialt fellesskap med kolleger på andre skoler», «nytt nettverk» eller etter hvert som respondenten «har sett den store verdien av de vi jobber med». Mer moderate er uttalelser som: «positivt at det ikke følte som en stor merbelastning, noe jeg var redd for før oppstart».

39 av svarene handler om hva som har vært vanskelig for å opprettholde motivasjonen, hvorav 25 viser til hektisk skolehverdag, eventuelt også mangel på lesedager. Variasjon i deltakernes betingelser på tvers av kommuner trekkes frem i denne sammenhengen. Enkelte hevder motivasjonen har vært høy hele tiden, men peker likevel på at det har vært krevende å kombinere med jobb, og noen vektlegger at de ikke har fått lest så mye som de ønsket. Bare noen få peker på personlige forhold, mens et par kommenterer lang reisevei. Svarene fra 9 av de 39 respondenterne kan tolkes som kritikk av innholdet i utdanningen. En skriver:

*Varierende kvalitet på forelesninger. Ikke pedagogisk å fokusere så mye på eksamen/prosjektoppgave første studiedag.*

En hevder å raskt ha mistet motivasjonen, ettersom vedkommende «opplevde samlingene som venstrehåndsarbeid» fra institusjonens side, et par andre skriver:

*Motivasjonen til å gjennomføre utdanningen har vært uendret, men motivasjonen til å utvikle meg gjennom å lese pensum og løse oppgaver har minket i løpet av studiet.*

*Dårligere innhold enn forventet. Mer fokus på oppgaveskriving enn kompetanseutvikling.*

En annen mener antall sider pensum ikke står i forhold til «så få studiepoeng». En noterer: «Litt tvilsom metodikk vi bes bruke, viktig med korrekt metode». En kritikk av relevans, noe som forekommer meget sjelden, er formulert slik:

*For mye fokus på politikk, for lite forelesere med kjennskap til skole.*

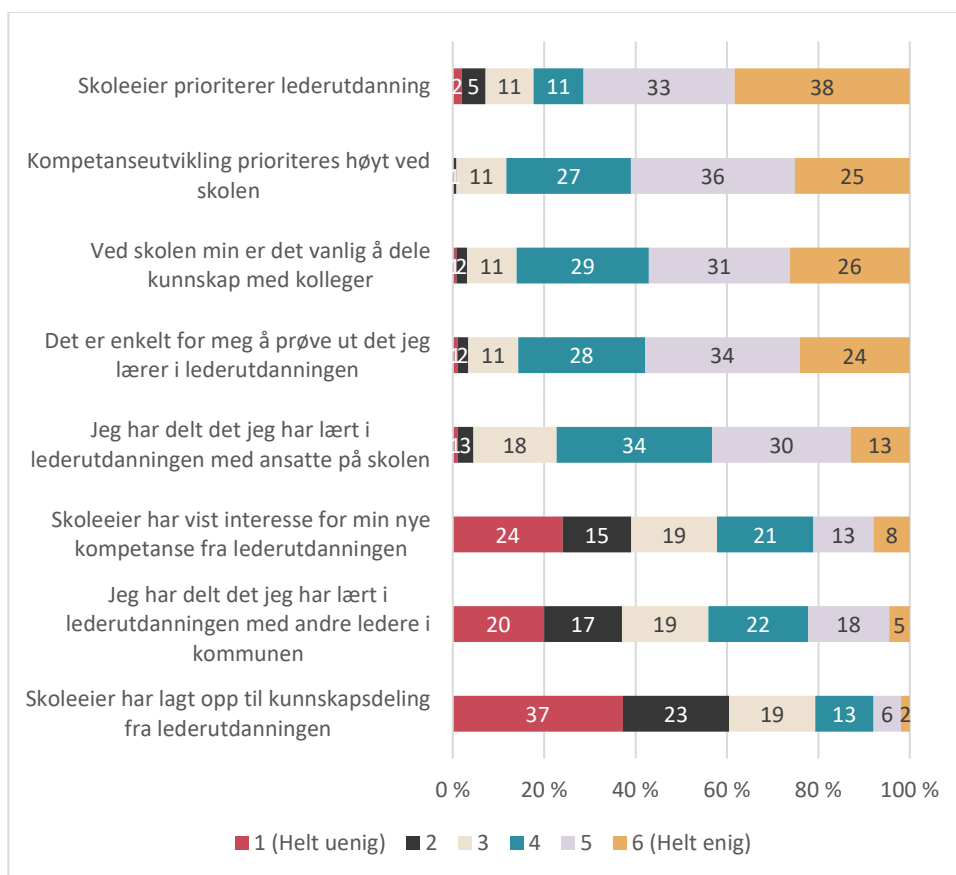
En med uinnfridde forventninger forklarer dette:

*Jeg hadde trodd fokuset skulle være mer på jus. Og jeg hadde tenkt at det skulle ha vært lagt opp til mer hjemmearbeid, slik at vi kunne diskutere mer (dilemmaer etc.) på samlingene.*

Noen av disse kommentarene kan sies å gå på akademiske krav. Det er likevel relativt få som fremhever skuffelser over innholdet. Krav om oppmerksomhet fra arbeidsplassen forekommer langt oftere. Blant de som i utgangspunktet var motiverte, er det som vi har sett, mange som fremhever styrket motivasjon, mens dette er gjennomgående blant de som rapporterte at de i utgangspunktet bare i liten eller i noen grad var motiverte.

### **4.3 Kultur for kunnskapsdeling**

To spørsmål er stilt for å kartlegge kultur for kunnskapsdeling, det ene som utsagn som deltakerne bes ta stilling til, både om kunnskapsdeling på skolen og i kommunen eller fylkeskommunen. Det andre, som er nytt i årets undersøkelse, handler om skoleeiers involvering i lederutdanningen og er besvart i fritekstfelt. Figur 4.7 viser hvordan deltakerne har markert enighet og uenighet på utsagn om kunnskapsdeling.



**Figur 4.7 På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen og i kommunen/fylkeskommunen der du jobber. Prosent (N=263-265).**

Nesten tre av fire (71 prosent) uttrykker enighet (verdiene 5 og 6) i at skoleeier prioriterer lederutdanninger, mens godt og vel halvparten er enige i at kompetanseutvikling prioriteres høyt ved skolen (62 prosent), at det er vanlig å dele kunnskap med kolleger (57 prosent) og at det er enkelt å prøve ut det deltakeren har lært i lederutdanningen (58 prosent). Derimot er 60 prosent uenige (verdiene 1 og 2) i at skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen, mens 39 prosent er uenige i at skoleeier har vist interesse. Flere er uenige enn enige i at de har delt det de har lært med andre skoleledere i kommunen eller fylkeskommunen.

Bildet er nokså likt det som fremkom i fjorårets undersøkelse (Vika mfl. 2023). Som sist finner vi også noen forskjeller etter stilling, skoleslag og kommunestørrelse på noen av utsagnene, men ikke så store som rapportert sist. Rektor og avdelingsleder markerer litt oftere enighet i at skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen. Det er ikke store forskjeller etter skoleslag, men deltakere fra ungdomsskole markerer litt oftere enn deltakere fra videregående skoler at de har delt kunnskap fra utdanningen med andre ledere i (fylkes)kommunen.

Når det gjelder deling med ansatte på skolen, finner vi at dette skjer oftere i mellomstore og de største kommunene sammenlignet med de minste.

### 4.3.1 Opplevelse av skoleeiers involvering

Et nytt spørsmål i årets undersøkelse var følgende: Vi ønsker kunnskap om hvordan skoleeier involveres i lederutdanningen. Kan du beskrive med egne ord hvordan denne involveringen var for ditt vedkommende og hva slags dialog du hadde med skoleeier i forbindelse med utdanningen?

84 deltakere besvarte dette spørsmålet. Vi velger å rapportere rektorenes svar før vi tar for oss svarene fra de øvrige deltakerne. Blant de 16 rektorene som svarte, er det seks-syv som forteller om involvering, men i svært ulikt omfang. Blant dem som i størst grad beskriver aktiv kommunikasjon, finner vi følgende:

*Vi har diskutert utdanningen og praksisendringer i medarbeidersamtale.*

*Vi har månedlige ledermøter, tror det er på programmet at jeg deler erfaringer. Skoleeier er veldig pådriver for at jeg skal fortsette på masterstudiet.*

*Jevnlige samtaler med skoleleder der utdanningen var et tema.*

*Skoleeier var vikar for meg når jeg var på samlinger.*

En rektor bemerker at skoleeier var positiv til at hele skoleledelsen kunne delta på rektorutdanningen, etter at rektoren hadde meldt behov for å øke kompetansen i ledergruppa. I minst syv av svarene kommer det frem at rektoren selv har tatt mye initiativ til kommunikasjon, ved å invitere skoleeier til samling eller oppdatere om utdanningen og utviklingsprosjektet. Noen av disse forteller om lite respons, som i disse to svarene:

*Skoleeier var ikke engasjert. Jeg sendte info og prøvde å få samtaler rundt viktige temaer, men han viste ingen interesse. Jeg inviterte med på samling, og også eksamen, men fikk ikke svar. Det hadde jeg ikke forventet.*

*Skoleeier er åpen for mine innspill fra studiet og utfordringer i skolen som jeg mener jeg har fått kompetanse på å kunne løse. Skoleeier er ikke pågående i sin interesse for studiet, dessverre.*

Mens en forteller at skoleeier dekket reise, opphold og bøker, men at det utover dette ikke har vært noen dialog, forteller en annen:

*Skoleeier har ikke vist noen interesse for utdanningen jeg tar. Skolen støtter heller ikke utdanningen, så jeg må dekke alle utgifter selv. Det har vært en belastning.*

Fem rektorer svarer kort: «ingen», «ingen dialog», «ingen involvering», «svært lite» og: «svært lite dialog. Skoleeier deltok på en liten konferanse. Det var egentlig alt».

De øvrige deltakerne viser ofte til at kommunikasjonen med skoleeier går gjennom rektor. Det er 16 deltakere som har nevnt dette, og flere av dem har også notert at rektor er svært interessert i utdanningen. Ganske mange svarer at det har vært lite kontakt med skoleeier etter søknadsfasen, for eksempel slik:

*Dialog i forkant når jeg søkte, tilfeldig spørsmål underveis om hvordan det gikk med utdanningen, men ikke spørsmål om innhold eller læringsutbytte.*

Cirka fem deltakere opplever spørsmålet som lite relevant, et par av dem forklarer dette med at de jobber i Oslo kommune, og den ene skriver:

*Vi er altfor mange til at skoleeier registrerer at jeg går lederutdanning, på et personlig plan.*

Omtrent 28 av lederne som ikke er rektorer, mener at skoleleder er uinteressert eller forteller at det har vært lite eller ingen kommunikasjon. En opplever å få ros av skoleeier for sin dyktighet og refleksjon, men skriver videre:

*Men skoleeier er ikke aktivt engasjert i utdanningen. De har heller ikke bedt om erfaringsdeling eller spurt om hvordan jeg kan videreføre kompetansen min.*

Blant de mange som skriver at de har invitert skoleeier til samling, med varierende resultat, finnes det én som bare spør: «Pliktig til å delta en dag på slutten av utdanningen?» Et annet svar er lettere å tyde:

*Ingen dialog. Men det kom en representant og hørte på det avsluttende innlegget på siste samling. Det har ikke vært noen dialog i ettertid, til tross for alvorlig budskap.*

En som også forteller om at skoleeier deltok på siste samling, konkluderer slik:

*Jeg opplever at skoleeier er interesserte i rektorutdanninga. De er også tydelige på at de har forventninger til de som deltar på utdanninga med tanke på å søke på rektorstillinger.*

Det svaret som i særklasse forteller om aktiv involvering fra skoleeier, er dette:

*Vi ble invitert på eget møte med skoleeier i kommunene midt i studiet. Der ble det snakket om forventninger, og det var interesse for hvordan vi hadde det på studiet og vi fikk dele tanker om vårt arbeid. Skoleeier var også med på en digital samling, her var det diskusjoner av ulike slag og tema. Skoleeier deltok også på muntlig fremlegg av egen læringsreise. De kom med veldig grundige og konstruktive*



*tilbakemeldinger. Fint at de tok seg tid. Etter dette har jeg følt at skoleeier vet hvem jeg er og det er lettere med dialog når en treffes på ulike arrangementer.*

Bedømt ut fra besvarelsene synes det å være en overvekt av deltakere som er kritiske til manglende involvering fra eller dialog med skoleeier. Dette gjelder både blant rektorer og blant andre skoleledere. Sammenholdt med den tredje anbefalingen fra Hybertsen mfl. (2014), som er referert i kapittel 1.2, synes det fortsatt å være en betydelig vei å gå for å koble skoleeiere tettere på utdanningen. I anbefalingen heter det at dette kan bidra til endring på skolene i etterkant av utdanningen. Vi ser spor av ulike forsøk, som invitasjon til deltakelse på samling mot slutten av utdanningen og dessuten flere rektors initiativ til dialog. Nærmest unntaksvis ser vi at dette har vært møtt med engasjement fra skoleeier side.

Samtidig som det er en meget utbredt oppfatning at skoleeier prioriterer lederutdanningen, er det relativt få som opplever at skoleleder viser interesse for eller legger opp til kunnskapsdeling fra utdanningen. Som en konsekvens av dette er det også nokså få som har delt det de har lært i lederutdanningen med andre ledere i kommunen eller fylkeskommunen.

## 4.4 Oppsummering

- Så mye som 92 prosent av deltakerne ga uttrykk for at de har fått dekket utgiftene i forbindelse med utdanningen, og 80 prosent av disse mente deknningen var tilstrekkelig.
- Så mye som 72 prosent rapporterte om (svært) lite avlastning på arbeidsplassen for å jobbe med utdanningen mellom samlingene, og 57 prosent svarte det samme om avlastning under samlinger.
- I fritekstsvar poengterer svært mange at de bruker kvelder, helger og avspaseringsdager til utdanningen. Enkelte skriver at de var forberedt på at dette var vilkårene for å ta utdanningen.
- Mange skriver dessuten at de har oppgaver som det ikke er lett å avlastes fra, men på direkte spørsmål, hevder 20 prosent at de i (svært) stor grad opplevde manglende tilrettelegging på arbeidsplassen.
- Det synes mer krevende å kombinere utdanning med arbeid sammenlignet med å kombinere den med fritid og familie, men en bakenforliggende faktor kan være at deltakerne befinner seg i ulike livsfaser.
- 9 av 10 rapporterer at de i (svært) stor grad selv var motiverte for å ta lederutdanningen, og det sterkeste svaralternativet brukes oftere av kvinner enn av menn.
- De som i utgangspunktet ikke var særlig motiverte for utdanningen, svarer ofte at motivasjonen ble sterkere, og ingen svarer at de ble ytterligere demotiverte.
- Blant de som var motiverte i utgangspunktet, beskriver mange stabil eller endog økende motivasjon, men arbeidsbyrde på jobben fremheves som utmattende.
- Spørsmål om kunnskapsdeling på skolen og i kommunen eller fylkeskommunen gir omtrent samme resultater som i tidligere. Over halvparten mener at kompetanseutvikling prioriteres høyt ved skolen, at det er vanlig å dele kunnskap med kolleger og at det er lett å prøve ut det en har lært i utdanningen.
- Interesse og tilrettelegging fra skoleeier for kunnskapsdeling med andre ledere i kommunen eller fylkeskommunen fremstår som mer beskjeden, i likhet med tidligere år.
- Et eget spørsmål om engasjement fra skoleeier i utdanningen gir få positive eller bekræftende svar. Utover behandling av søknader og refusjon av utgifter, opplever mange av deltakerne lite interesse, og dette gjelder både rektorer og andre skoleledere.

## 5 Gjennomføring av studiet

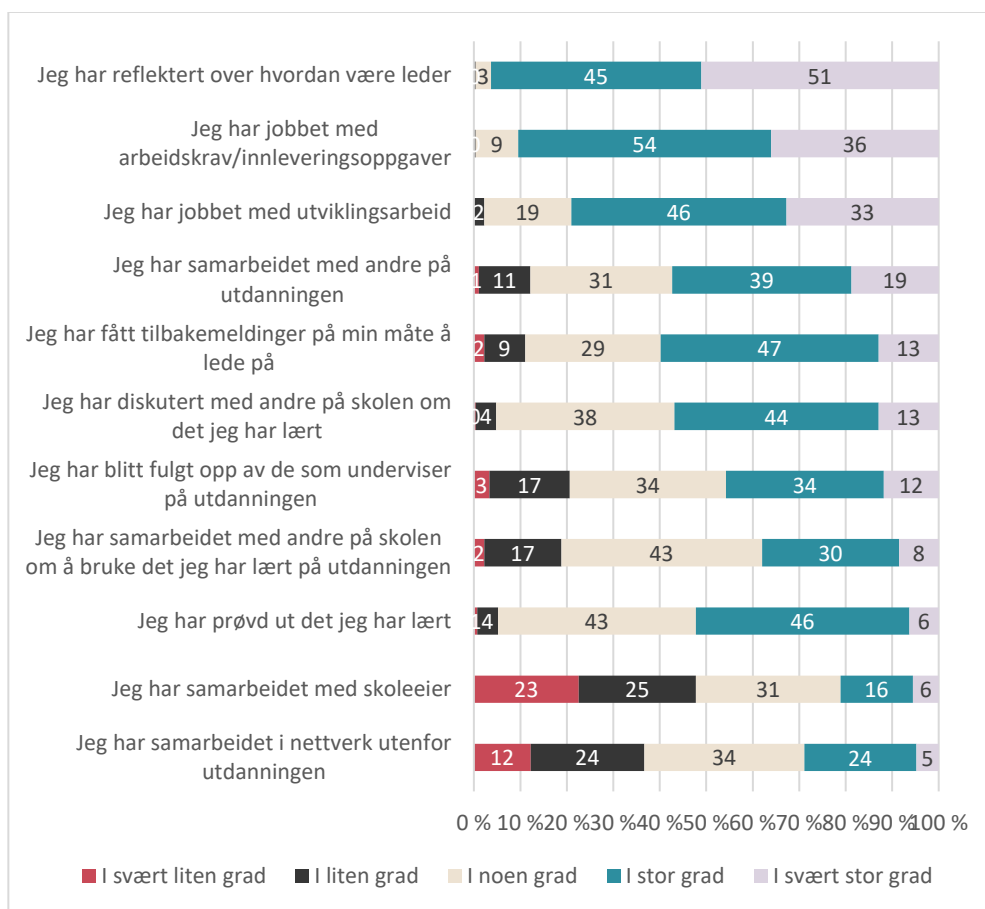
Dette kapittelet handler om hvilke læringsaktiviteter deltakerne har gjennomført i studiet og hvilke av disse deltakerne mener er viktige for læringsutbytte. Vi starter med å undersøke læringsaktivitetene deltakerne har jobbet med mellom samlinger. Deretter ser vi på hvilke aktiviteter deltakerne mener har størst omfang i utdanningen og hvilke som vurderes som viktige for læringsutbytte. Til sist kartlegger vi hva som har vært tema for deltakernes utviklingsarbeid.

### 5.1 Arbeid med studiet mellom samlinger

Rektorutdanningen er en samlingsbasert utdanning, og det forventes at deltakerne bruker tiden mellom samlingene til å jobbe med ulike læringsaktiviteter. Aas mfl. (2021) fremhever interaksjonen mellom å tilegne seg ny teoretisk kunnskap individuelt, å utvikle kunnskap sammen med andre i kollektive prosesser og utprøving av ny praksis ved egen skole som betydningsfulle aktiviteter for skoleledernes læring. For å undersøke hvilke læringsaktiviteter deltakerne jobber med mellom samlinger, ble deltakerne bedt om å ta stilling til tolv ulike læringsaktiviteter. En av disse læringsaktivitetene, hvorvidt deltakerne har jobbet med utviklingsarbeid, er ny av året. Vi undersøker ellers om det er noen forskjeller mellom resultatene fra deltakerundersøkelsen i 2022 og 2023.

Siden sist har vi videreutviklet dette spørsmålsbatteriet fordi tidligere studier av rektorutdanningen indikerer at å arbeide med et skoleutviklingsprosjekt er betydningsfullt for studentenes læring og trygghet i lederrollen (Aas, Ballangrud, mfl., 2023). Dette funnet kommer frem i en mindre casestudie med åtte deltakere. I vår undersøkelse har vi et bredere utvalg, og kan derfor få mer kunnskap om i hvilken grad utviklingsarbeid inngår i arbeidet mellom samlinger. Senere vil vi også kartlegge om det har vært viktig for deltakernes læringsutbytte og hva temaet for utviklingsarbeidet har vært.

I figur 5.1 vises svar på hvordan deltakerne har arbeidet med studiet mellom samlinger.



**Figur 5.1 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Prosent (N=270-272).**

Figuren viser at deltakerne jobber mest med refleksjon over lederrollen mellom samlinger. Deretter følger arbeidskrav/innleveringsoppgaver, utviklingsarbeid og lesing av litteratur. Den nye påstanden om utviklingsarbeid har nær 80 prosent jobbet med i stor eller svært stor grad. Kun 2 prosent har i liten grad jobbet med utviklingsarbeid. Det utgjør 6 deltakere.

Som nevnt jobber et stort flertall av deltakerne med arbeidskrav/innleveringsoppgaver mellom samlingene. Påstanden er endret fra 2022-undersøkelsen, da den var mer generell («Jeg har jobbet med oppgaver»). I en oppfølgingsundersøkelse, gjennomført etter at lærere har deltatt i videreutdanning (Lødding mfl., 2023a), kommer det fram at deltakerne vurderer arbeidskravene de har i studiet som sentrale for egen læring. Det handler på den ene siden om at deltakerne legger inn innsats i arbeidet med å levere arbeidskrav og «tvinges» til å jobbe med studiet. På den andre siden brukes arbeidskrav for å prøve ut nye kunnskaper, arbeidsmetoder eller ferdigheter i egen praksissituasjon, og erfaringer fra og refleksjoner over utprøvingen kan inngå i arbeidskravene.

Et flertall av deltakerne (50-60 prosent) slutter seg til at de i stor eller svært stor grad jobber med relasjonelle aktiviteter mellom samlingene. Dette inkluderer samarbeid, å få tilbakemeldinger og diskusjon med andre på skolen. En like stor

andel har også prøvd ut det de har lært. Imidlertid ser det ut til å være noe mindre samarbeid med andre kollegaer på egen skole om å bruke det deltakerne har lært. Figuren viser til sist at flere gir lavere tilslutning til at de har samarbeidet med skoleeier eller med andre nettverk utenfor utdanningen. Henholdsvis 48 og 36 prosent oppgir dette i svært liten eller liten grad.

Sammenlignet med resultatene fra undersøkelsen i 2022, finner vi tre påstander med signifikante forskjeller. Disse vises i tabell 5.1.

**Tabell 5.1 Signifikante forskjeller i arbeidet med studiet mellom samlinger for undersøkelsen i 2022 og 2023. Andel (prosent) som svarer i stor eller svært stor grad.**

Påstand	2022	2023	Forskjell
Jeg har fått tilbakemeldinger på min måte å lede på	31 %	60 %	+ 29***
Jeg har diskutert med andre på skolen om det jeg har lært	46 %	57 %	+11*
Jeg har samarbeidet med skoleeier	13 %	21 %	+8*
N	283-284	270-271	

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

Tabellen viser en stor økning i 2023 i andelen som oppgir å ha fått tilbakemeldinger på sin måte å lede på. Det ser ikke ut til at denne økningen kan forklares ut fra endringer hos enkelte tilbydere, siden nærmere analyser viser en økning i denne andelen ved alle studiestedene. Størst økning finner vi for deltakere ved NTNU Trondheim (58 prosentpoeng), OsloMet (33 prosentpoeng) og UiO (25 prosentpoeng). Det kan hende endringen kan forklares med økt bruk av praksisrettede læringsaktiviteter i utdanningen, slik som tilbakemelding på egen lederpraksis, coaching eller observasjon. For eksempel svarte 36 prosent ved NTNU Trondheim i fjor at de ikke hadde hatt coaching i utdanningen, mens i år svarer over 90 prosent at utdanningen var basert på denne aktiviteten. I neste delkapittel går vi nærmere inn på hvilke læringsaktiviteter utdanningen var basert på mer generelt, ikke kun mellom samlinger.

Forskjellene vi ser mellom 2022 og 2023 kan muligens også forklares med ettervirkninger av covid-19-pandemien. Deltakerne som svarte på undersøkelsen i 2022 startet rektorutdanningen høsten 2021, da tiltakene etter covid-19-pandemien var i slutfasen. Det kan ha påvirket mulighetene for tilbakemeldinger på lederrollen og diskusjoner om denne internt på skolene, og med andre aktører, slik som skoleeier. Men det er også mulig at de svake resultatene på samarbeid med skoleeier over flere år (Vika mfl., 2023) har fått oppmerksomhet, og at studiestedene eller skoleeier selv har lagt bedre til rette for dette samarbeidet i år. Denne forklaringen harmonerer imidlertid ikke like godt med at flere av fritekstsvarene presentert i kapittel 4.3 viser at relativt få opplever at skoleleder viser interesse for eller legger opp til kunnskapsdeling fra utdanningen.

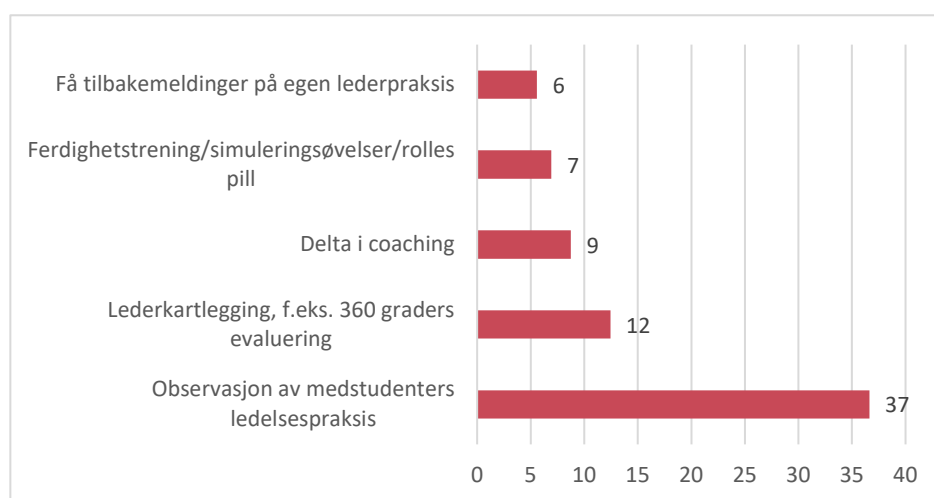
I kapittel 4.3 beskrev vi også at andre skoleledere enn rektorer ofte påpeker at kommunikasjonen med skoleeieren går gjennom rektor. Dette understøttes av data som viser at rektorer i betydelig større grad enn andre ledere samarbeider

med skoleeier. Henholdsvis 34 prosent av rektorene, sammenlignet med 17 prosent av andre ledere, har samarbeidet med skoleeieren i stor eller svært stor grad. Til tross for lite involvering av skoleeiernivået i mellomledernes læringsaktiviteter, anbefaler Aas, Ballangrud, mfl. (2023) at utdanningen fortsatt forankres på skoleeiernivå. De ser en fordel i at mellomledere kan utvikle større grad av systemkompetanse hvis både rektor og skoleeier involveres i utdanningen. Det kan for eksempel skje gjennom skoleutviklingsprosjekter, der kompetansen deltakerne utvikler blir brukt i faglige ledernetverk på skoleeiernivå.

## 5.2 Omfang av læringsaktiviteter

I tidligere undersøkelser har vi spurt deltakerne om å ta stilling til læringsutbytte fra av ulike læringsaktiviteter i utdanningen, og samtidig oppgi om det er noen aktivitetene de ikke har hatt. I årets undersøkelse har vi først bedt deltakerne ta stilling til omfanget av ulike læringsaktiviteter, inkludert hvilke de ikke har hatt, før vi undersøker oppfatninger av læringsutbytte av aktivitetene *de har hatt*. Ved å spørre om både omfanget og utbytte av læringsaktiviteter, kan vi undersøke om det er noen sammenhenger mellom disse. Er omfanget av de aktivitetene deltakerne selv mener er viktige, størst? Slike sammenhenger trenger likevel ikke være avgjørende for deltakernes læringsutbytte. Læringsaktiviteter av lite omfang kan oppleves som svært viktige, hvis de for eksempel har hatt betydning for utviklingen i egen lederrolle.

Nå vender vi først blikket mot omfanget av læringsaktiviteter og spørsmålet om i hvor stor grad rektorutdanningen var basert på 17 ulike aktiviteter. Vi starter med å vise hvilke aktiviteter deltakerne *ikke har hatt* (figur 5.2), men begrenser dette til aktiviteter minimum 15 deltakere svarer de ikke har hatt.

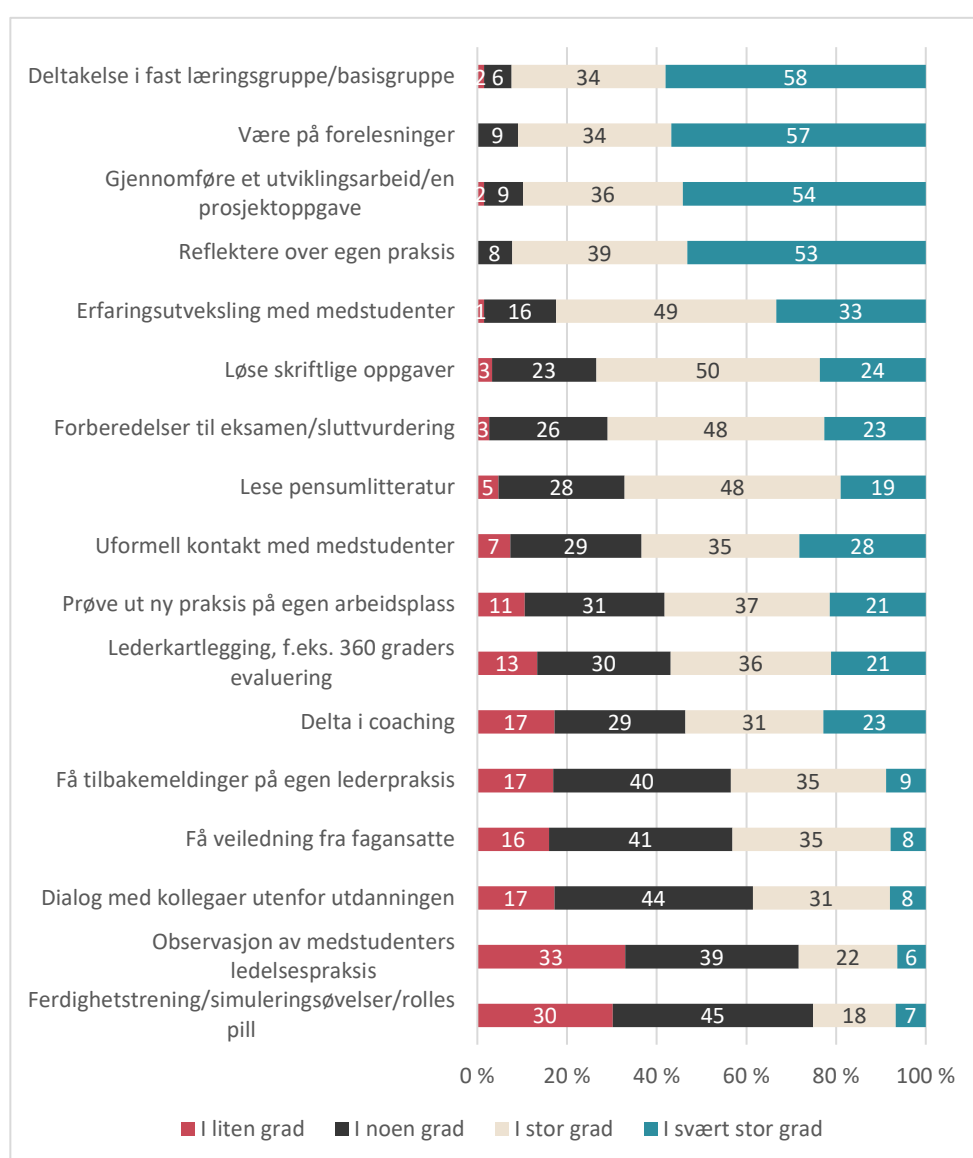


**Figur 5.2** Andel som oppgir at læringsaktivitetene ikke inngikk i det hele tatt i studiet. Viser aktivitetene 15 deltakerne eller flere har oppgitt. Prosent (N=15-99).

I figuren ser vi at det er en aktivitet som skiller seg ut, og det er observasjon av medstudenters ledelsespraksis. En tredjedel av deltakerne oppgir at de ikke har gjennomført dette i studiet. Vi har ikke kartlagt denne aktiviteten tidligere, og svarene kan tyde på at observasjon er en aktivitet studiestedene i mindre grad benytter. Det kan henge sammen med at den krever mer organisering og koordinering, og kan være vanskelig å gjennomføre hvis deltakerne jobber langt fra hverandre.

Figuren 5.2 viser videre at om lag en av ti rapporterer at de ikke har hatt coaching eller lederkartlegging.

I figur 5.3 viser vi omfanget av læringsaktiviteter deltakerne oppgir at inngikk i studietilbudet. Det var mulig å svare «vet ikke» på spørsmålet, men kun et fåtall krysset av for dette (fra 0–12 deltakere). Disse svarene inngår ikke i figuren.



**Figur 5.3 I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter? Prosent (N=169-269).**

Hvis vi ser på hvilke aktiviteter deltakerne oppgir at utdanningen var basert på i stor eller svært stor grad, viser figur 5.3 at deltakelse i fast læringsgruppe, være på forelesninger, gjennomføre et utviklingsarbeid og reflektere over egen praksis er de aktivitetene som har størst omfang i utdanningen. Om lag 90 prosent opplever at rektorutdanningen var basert på disse aktivitetene. Erfaringsutveksling med medstudenter, å løse skriftlige oppgaver, forberedelser til eksamen og lese pensumlitteratur følger deretter. Noen færre, men likevel i overkant av halvparten av deltakerne, slutter seg til at å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass, lederkartlegging og delta i coaching har inngått i stor eller svært stor grad. Disse aktivitetene viser større spredning i deltakernes svar. Prosessorienterte læringsaktiviteter, som er basert på dialog, tilbakemeldinger og øvelser, har ifølge deltakerne minst omfang i utdanningen.

Det er rimelig å anta at de ulike studiestedene har vektlagt læringsaktivitetene inkludert i figur 5.3 i forskjellig grad. Tidligere forskning på tilbydernes programplaner viser en variasjon i læringstilnærminger, der noen tilbydere har en mer tradisjonell akademisk profil, med mer forelesninger, skriftlige oppgaver og skriftlig eksamen (Aas, Vennebo, mfl., 2023). Andre har i større grad valgt en prosessorientert profil med større innslag av praktisk utprøving, kollektiv kunnskapsutvikling og andre eksamensformer. Våre resultater kan tyde på at variasjonen mellom studiestedenes profil, kan gjenfinnes i deltakernes opplevelser av utdanningen, i og med at vi finner statistisk signifikante forskjeller på seks ulike praksisrettede læringsaktiviteter. I tabell 5.2 viser vi forskjellen i andelen deltakere som har svart i stor eller svært stor grad ved de største studiestedene. Vi har inkludert differansen til alle studiestedene i prosentpoeng i parentes. Som alltid er det grunn til å tolke forskjellene med forsiktighet, siden antallet deltakere ved studiestedene er lavt.

**Tabell 5.2 Forskjeller i omfang på ulike praksisrettede læringsaktiviteter ved utvalgte studiesteder. Andel (prosent) som svarer i stor eller svært stor grad. Differanse (prosentpoeng) til alle studiestedene i parentes.**

Påstand	BI Oslo (N=28-49)	NHH (N=37)	OsloMet (N=45-46)	UiO (N=25-26)
Ferdighetstrening/simuleringsøvelser/rollespill	7 % (-21**)	11 % (-17*)	35 % (+12)	42 % (+19*)
Få veiledning fra fagansatte	22 % (-25***)	62 % (+22**)	38 % (-6)	50 % (+8)
Få tilbakemeldinger på egen lederpraksis	29 % (-20*)	53 % (+11)	52 % (+10)	54 % (+11)
Delta i coaching	5 % (-57***)	53 % (-1)	91 % (+47***)	100 % (+52***)
Lederkartlegging, f.eks. 360 graders evaluering	11 % (-52***)	70 % (+16)	72 % (+19*)	60 % (+4)
Prøve ut praksis på egen arbeidsplass	37 % (-27***)	49 % (-12)	84 % (+31***)	42 % (-18)

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

Figuren viser at BI Oslo har en profil der de seks viste læringsaktiviteter i minst grad inngår i studiet. Sammenlignet med de andre studiestedene, er forskjellen



størst for coaching og lederkartlegging. Resultatene indikerer at coaching i størst grad brukes ved UiO og OsloMet. Disse to institusjonene viste seg å være de eneste som hadde skrevet inn bruk av coaching i programplanen for å utvikle deltakerne i sine lederroller (Aas, Vennebo, mfl., 2023). Men resultatene indikerer at coaching også er tatt i bruk ved NHH. Deltakerne ved NHH oppgir størst omfang av veiledning fra fagansatte og lavere bruk av ferdighetstrening. Utprøving av praksis på egen arbeidsplass får betydelig større tilslutning av deltakerne ved OsloMet.

### 5.3 Læringsaktiviteter av betydning for deltakernes læringsutbytte

Vi undersøker hvilke læringsaktiviteter deltakerne mener har vært viktige for deres læringsutbytte ved å stille spørsmål om tre ulike kategorier av aktiviteter: a) egenarbeid, b) erfaringsdeling og c) praksisrettet arbeid.<sup>8</sup> Tidligere forskning viser til at alle disse aktivitetene er viktige for deltakernes læring (Huber, 2011; Peltier mfl., 2006; Aas mfl. 2021). I fortsettelsen vil vi først vise hva deltakerne har svart på kategorien egenarbeid. Deretter presenteres resultater for erfaringsdeling og praksisrettet arbeid. Under hver kategori viser vi svarfordelingen på de læringsaktivitetene som inngår, og vi undersøker om opplevelsen av læringsutbytte har sammenheng med omfanget aktiviteten har i utdanningen. Til slutt vil vi bruke samleskårer for å undersøke om det framkommer forskjeller mellom kjønn, alder, stilling og ulike læresteder. Vi har imidlertid valgt å utelate samlemål for UiA i presentasjonen, fordi kun 11 respondenter har svart på spørsmål om læringsaktiviteter, og det utgjør kun 35 prosent av de som deltok i utdanningen ved UiA. Det betyr at det er stor usikkerhet knyttet til resultatene fra UiA. Videre har vi valgt å ikke undersøke forskjeller mellom år, siden spørsmålsstillingen ikke er helt lik tidligere undersøkelser (jf. omtalen i kapittel 5.2). Generelt gjør vi oppmerksom at det en viss fare for at det er skjevheter i utvalget, og det er grunn til å tolke resultatene vi presenterer med forsiktighet, særlig der vi bryter ned resultatene for mindre undergrupper, som studiested. Få svarende per studiested betyr at hvordan enkeltpersoner svarer, gir større utslag på prosentvis svarfordeling og gjennomsnitt.

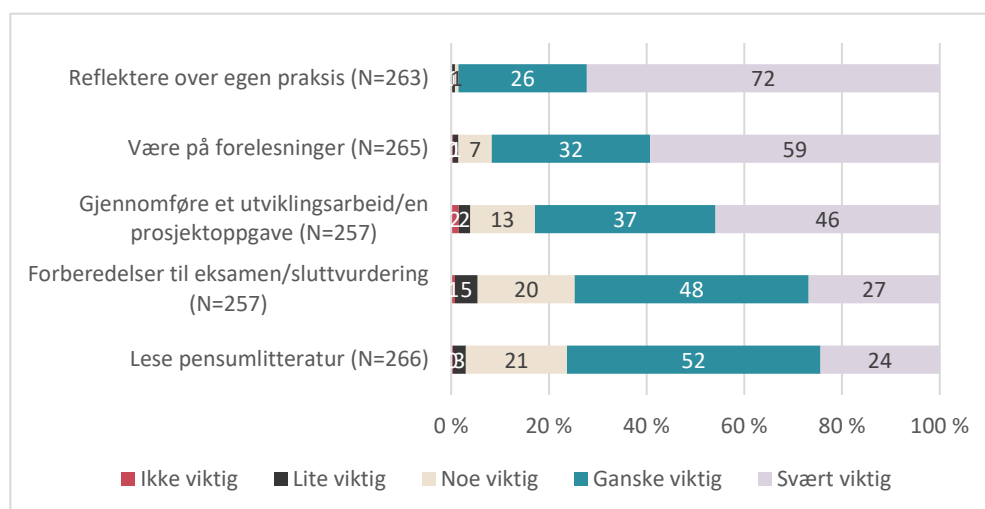
#### 5.3.1 Egenarbeid

I kategorien egenarbeid handler inngår læringsaktiviteter deltakerne kan gjennomføre uten at man nødvendigvis samhandler med andre på studiet. Det handler om refleksjon over praksis, være på forelesninger, å gjennomføre et utviklingsarbeid, forberede seg til eksamen og lese pensumlitteratur. Hvor viktige synes

---

<sup>8</sup> Denne inndelingen er en videreføring av forårets undersøkelse (Vika mfl., 2023) og baserer seg på en konfirmerende faktoranalyse. Resultater fra analysen finnes i vedlegg.

deltakerne at disse aktivitetene har vært for deres læringsutbytte? I figur 5.4 viser vi hva deltakerne har svart.



**Figur 5.4 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Egenarbeid. Prosent (N=135-266).**

Det første vi kan legge merke til i figuren er at svært få deltakerne mener at aktivitetene under egenarbeid ikke er viktige eller er lite viktige for læringsutbyttet. De aktivitetene deltakerne verdsetter høyest er å reflektere over egen praksis, være på forelesninger og gjennomføre et utviklingsarbeid eller en prosjektoppgave. Det er interessant at sistnevnte aktivitet vurderes som så viktig av deltakerne. I likhet med casestudien til Aas, Ballangrud, mfl. (2023) indikerer våre resultater, basert på en betydelig større deltakergruppe, at gjennomføring av et utviklingsarbeid i utdanningen oppleves som viktig for deltakernes læring.

Det er interessant at aktivitetene under egenarbeid, også forelesninger, ansees som så viktige, til tross for at mer aktive læringsmetoder vanligvis anses som mer utviklende og engasjerende. Likevel er det mulig at flere av aktivitetene, blant annet kan forelesninger, kan gjennomføres på mer interaktive måter, og være sosialt engasjerende, for eksempel om de inkluderer diskusjoner og kritisk tenkning (French & Kennedy, 2017). Gitt de relativt små klassene i rektorutdanningen, er det mulig at forelesningene kan være mer interaktive enn det vi tradisjonelt forbinder med denne læringsaktiviteten.

Fra forrige delkapittel husker vi at deltakerne vurderte at flere av aktivitetene i egenarbeid hadde et stort omfang i utdanningen. Tabell 5.3 viser gjennomsnittsverdiene for både omfang og utbytte<sup>9</sup>, og hvordan samvariasjonen mellom disse er for samme aktivitet. I tabellen ser vi at begge gjennomsnittene er høye for flere av aktivitetene.

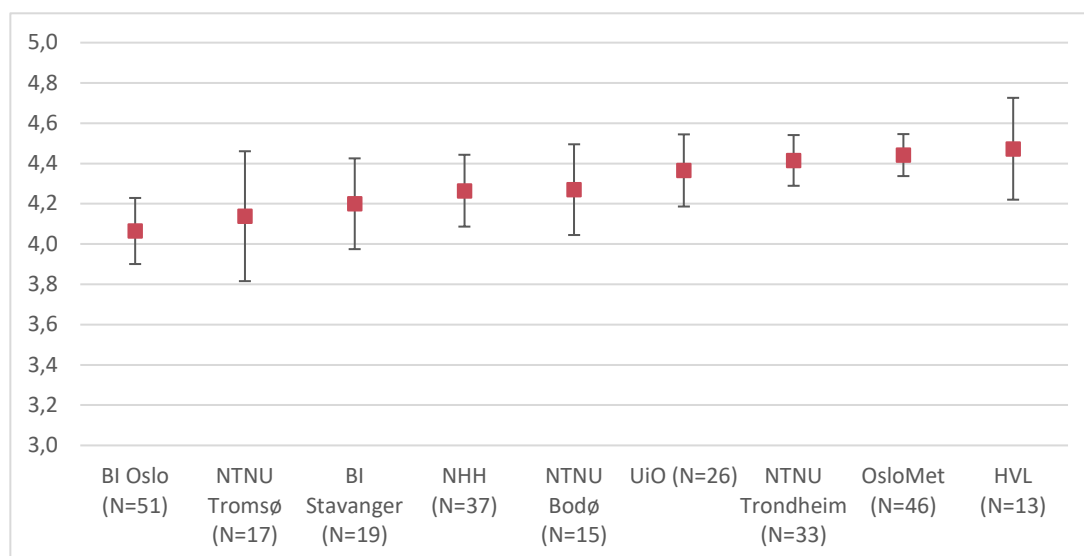
<sup>9</sup> Gjennomsnittet for omfang kan variere fra 1-4, mens gjennomsnittet for utbyttet varierer fra 1-5.

**Tabell 5.3 Signifikant samvariasjon mellom omfang og utbytte av egenarbeid. Korrelasjonskoeffisienter (*r*).**

	Korrelasjon	Gjennomsnitt omfang	Gjennomsnitt opplevd utbytte
Reflektere over egen praksis	0.41	3.5	4.7
Være på forelesninger	0.19	3.5	4.5
Gjennomføre et utviklingsarbeid/ en prosjektoppgave	0.42	3.4	4.2
Lese pensumlitteratur	0.49	2.8	4.0
Forberedelser til eksamen/sluttvurdering	0.41	2.9	4.0

Analysen av samvariasjonen indikerer at deltakerne oppgir å ha hatt størst utbytte av aktivitetene de har mye av. Videre er det en moderat positiv sammenheng mellom omfanget og utbyttet for alle læringsaktivitetene ( $r=.41-.49$ ), bortsett fra forelesninger. For forelesninger er sammenhengen klart lavere og kan beskrives som svak, men positiv ( $r=.19$ ). Dette betyr at deltakere som selv opplever at omfanget av forelesninger er høyt, ikke nødvendigvis skårer utbytte av forelesningene høyere for egen læring. Det taler for at omfanget av forelesninger ikke bør være for stort.

Til slutt bruker vi et samlemål på egenarbeid for å undersøke om det er forskjeller mellom dette og andre bakgrunnsvariabler i undersøkelsen. Samlemålet kan variere fra 1 til 5, der 1 indikerer at aktiviteten ikke er viktig og 5 betyr at den er svært viktig. Vi finner noen sammenhenger, blant annet er høyere alder assosiert med signifikant høyere utbytte av egenarbeid. Videre oppgir kvinner et signifikant høyere utbytte av egenarbeid enn menn. Deltakernes lederstilling, erfaring eller om deltakerne jobber på videregående eller i grunnskolen har ikke sammenheng med utbytte av egenarbeid. I figur 5.5 viser vi gjennomsnittet på samlemålet per studiested.



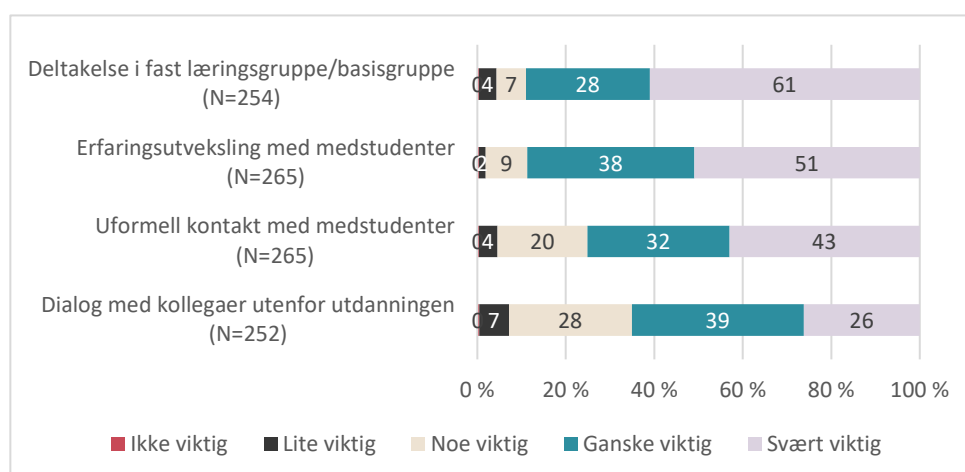
**Figur 5.5 Egenarbeid etter studiested. Gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivå.**

Resultatene gjenspeiler at deltakerne ved alle studiestedene vurderer egenarbeid som viktig for læringsutbyttet. Gjennomsnittet ligger over 4,0, og varierer fra 4,1–4.5. Figuren viser at det er få forskjeller mellom studiestedene. Deltakerne ved BI Oslo skårer egenarbeid i gjennomsnitt lavest og det er signifikant forskjellig fra studiestedene ved OsloMet og NTNU Trondheim. Den høye vurderingen av egenarbeid er i tråd med annen forskning på skolelederutdanning, som støtter at individuell kunnskapstilleggelse, sammen med mer kollektive læringsformer, er viktig for deltakernes læringsprosess (Huber, 2011).

### 5.3.2 Erfaringsdeling

I rektorutdanningen kan erfaringsdeling, refleksjon og diskusjon i grupper over ny teoretisk kunnskap og utprøvinger deltakerne gjennomfører i praksis, gi økt trygghet i lederrollen (Aas, Ballangrud, mfl., 2023). Videre kan gruppesamtaler etter en forelesning gi studentene økt forståelse, nye perspektiver, inspirasjon og motivasjon til å handle på nye måter i egen praksis (Aas, Andersen, mfl., 2023). Erfaringsutveksling i grupper kan være et viktig element i utvikling av profesjonelle fellesskap og forbedringer i skolen (Vennebo & Aas, 2019), og deltakerne kan ta med seg erfaringene til egen arbeidsplass der de selv skal tilrettelegge for og lede kollektive gruppesamtaler.

Vi undersøker erfaringsdeling ved hjelp av fire læringsaktiviteter. Disse er deltakelse i fast læringsgruppe/basisgruppe, erfaringsutveksling med medstudenter, uformell kontakt med medstudenter og dialog med kollegaer utenfor utdanningen. De tre første aktivitetene handler om kontakten deltakerne har med medstudenter, men den siste handler om kontakten med kollegaer utenfor studiet. I figur 5.6 vises hvor viktige skolelederne mener aktivitetene har vært for læringsutbytte i studiet.



**Figur 5.6 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Erfaringsdeling. Prosent (N=252-265).**

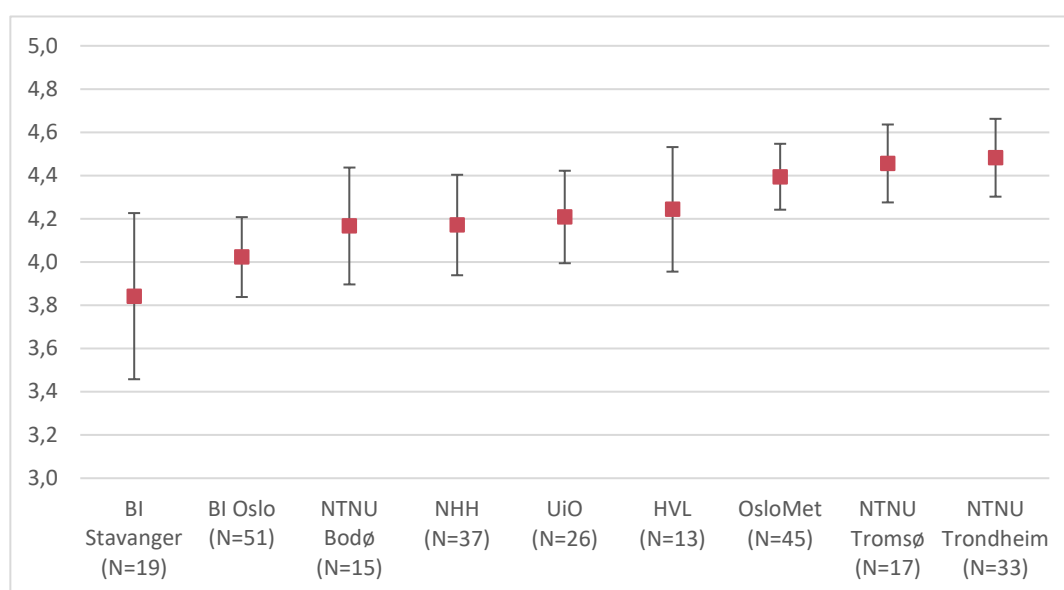
Figuren viser igjen at få deltakerne vurderer aktivitetene som ikke viktige eller lite viktige. Opp mot 90 prosent vurderer at deltakelse i fast læringsgruppe og erfaringsutveksling med medstudenter har vært ganske viktig eller svært viktig for læringsutbyttet. Uformell kontakt med medstudenter vurderes som noe mindre viktig, men 75 prosent har krysset av for alternativene ganske viktig og svært viktig. Noe lavere viktighet tillegges dialogen med kollegaer *utenfor* utdanningen.

I analysen av hvorvidt læringsaktiviteter i kategorien erfaringsdeling samvarierer i omfang og utbytte, viser tabell 5.4 at samtlige aktiviteter viser en moderat positiv korrelasjon. Den uformelle kontakten med medstudenter viser sterkest korrelasjon ( $r=0.61$ ). Det kan forstås slik at deltakere som opprettholder mer uformell kontakt med sine medstudenter i studieløpet, også verdsetter denne høyere enn de med mindre uformell kontakt.

**Tabell 5.4 Signifikant samvariasjon mellom omfang og utbytte av erfaringsdeling. Korrelasjonskoeffisienter ( $r$ ).**

	Korrelasjon	Gjennomsnitt omfang	Gjennomsnitt opplevd utbytte
Deltakelse i fast læringsgruppe/basisgruppe	0.44	3.5	4.5
Erfaringsutveksling med medstudenter	0.51	3.2	4.4
Uformell kontakt med medstudenter	0.61	2.8	4.1
Dialog med kollegaer utenfor utdanningen	0.49	2.3	3.8

Opplevelsen av hvorvidt samlemålet for erfaringsdeling er viktig for læringsutbytte indikerer ikke at det er noen forskjeller relatert til kjønn eller alder, og heller ikke med lengde på arbeidserfaring, tidligere lederutdanning, skolestørrelse eller skoleslag deltakeren jobber ved. Vi finner noe mer variasjon mellom studiestedene, og variasjonen i samlemålet for erfaringsdeling vises i figur 5.7.

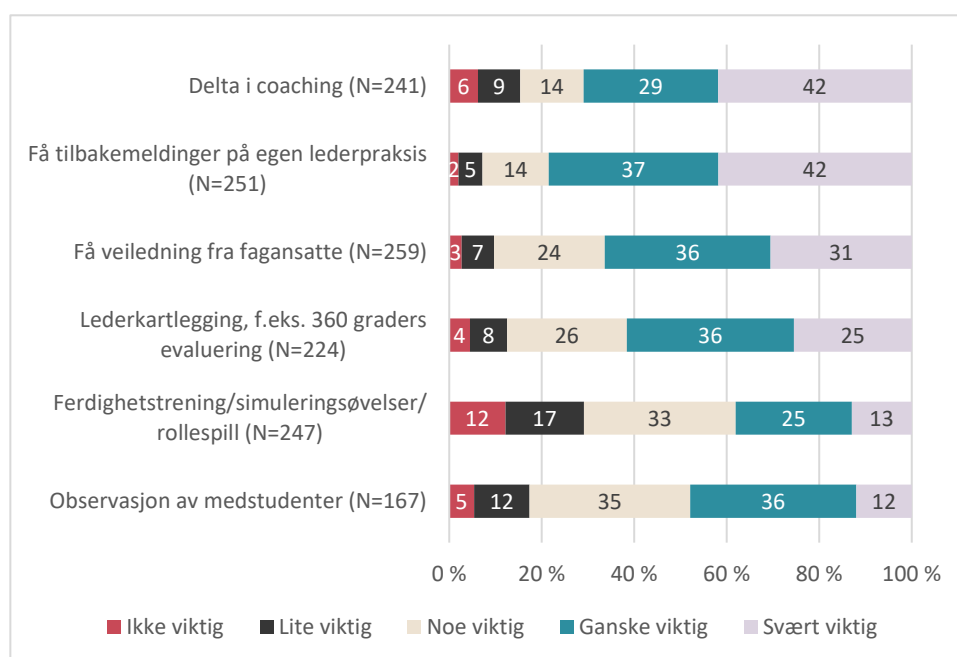


**Figur 5.7 Erfaringsdeling etter studiested. Gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivå.**

Figuren viser en noe større spredning mellom studiesteder i samlemålet for erfaringsdeling, enn for egenarbeid. Gjennomsnittet varierer fra 3,8 ved BI Stavanger til 4,5 ved NTNU Trondheim og NTNU Tromsø. Vi ser også at spredningen i vurderinger ved BI Stavanger er stor. De to utdanningene ved BI skårer signifikant lavere enn de tre studiestedene med høyest vurdering (OsloMet, NTNU Trondheim og NTNU Tromsø). Som tidligere gjør vi oppmerksom på at antallet deltakere ved enkelte institusjoner er noe lavt, så resultatene bør tolkes med varsomhet.

### 5.3.3 Praksisrettet arbeid

I kategorien praksisrettet arbeid inngår seks ulike læringsaktiviteter. Fire av disse er uendret fra undersøkelsen i fjor. Dette gjelder å få tilbakemeldinger på egen lederpraksis, delta i coaching, få veiledning fra fagansatte og ferdighetstrening/ simuleringsøvelser/rollespill. Vi har omformulert aktiviteten «360 graders evaluering» til «Lederkartlegging, f.eks. 360 graders evaluering», for at spørsmålet skal favne bredere enn i 2022. Til sist er det en ny læringsaktivitet inkludert, og det er observasjon av medstudenter. Svarfordelingen for alle praksisrettede læringsaktiviteter vises i figur 5.8.



**Figur 5.8 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksisrettet arbeid. Prosent (N=171-265).**

Figur 5.8 viser for det første at det er en noe mer variert vurdering av hvor viktig praksisrettet arbeid er, enn de to kategoriene vi allerede har omtalt. Tilbakemeldinger på egen lederpraksis og deltakelse i coaching vurderes som viktigst, og til sammen oppgir henholdsvis 79 prosent og 71 prosent at disse aktivitetene er

ganske eller svært viktige for læringsutbyttet. Et flertall oppgir veiledning av fagsansatte og lederkartlegging som viktig, mens ferdighetstrening og observasjon av medstudenter vurderes med lavest grad av viktighet. Nær 30 prosent mener at ferdighetstrening ikke er viktig eller er lite viktig.

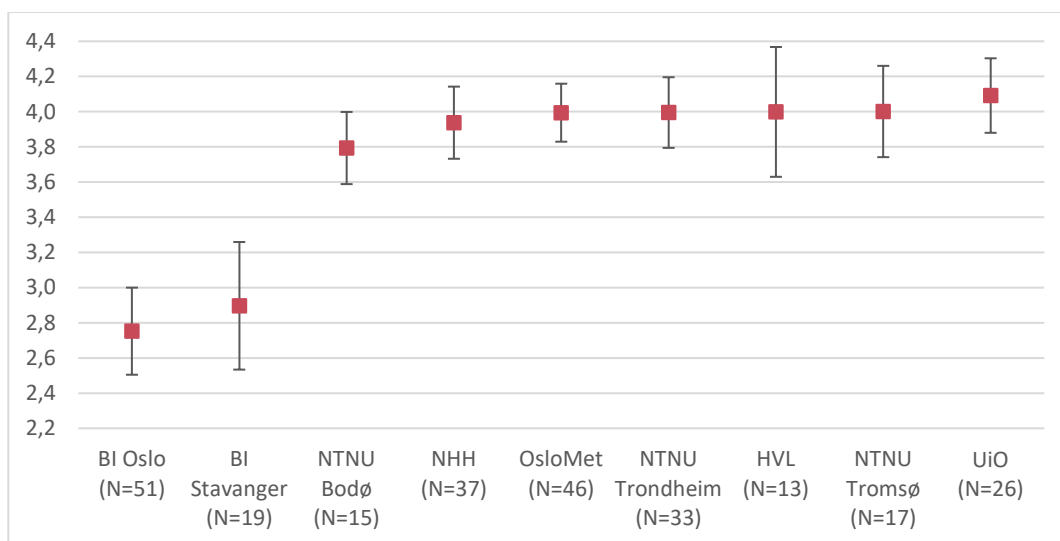
I tabell 5.5 ser vi at den gjennomsnittlige vurderingen av omfang og utbytte av aktivitetene i praksisrettet arbeid er lavere enn for egenarbeid og erfaringsdeling. Korrelasjonen mellom utbytte og omfang er likevel høy, også for aktiviteter som er vurdert med lavere omfang, slik som ferdighetstrening og observasjon. Det indikerer at deltakere som relativt sett opplever større omfang av disse aktivitetene i utdanningen, i større grad vurderer de som viktige.

**Tabell 5.5 Signifikant samvariasjon mellom omfang og utbytte av praksisrettet arbeid. Korrelasjonskoeffisienter ( $r$ ).**

Praksisrettet arbeid	Korrelasjon	Gjennomsnitt omfang	Gjennomsnitt opplevd utbytte
Tilbakemelding på egen lederpraksis	0.47	2.4	4.1
Coaching	0.70	2.6	3.9
Veiledning fra fagansatte	0.53	2.4	3.8
Lederkartlegging, f.eks. 360 graders evaluering	0.63	2.7	3.7
Observasjon av medstudenters ledelsespraksis	0.56	2.0	3.4
Ferdighetstrening/simuleringsøvelser/rollespill	0.63	2.0	3.1

Høyest korrelasjon vises for deltakelse i coaching ( $r=0.70$ ). Gruppecoaching i rektorutdanningen har vært undersøkt i flere studier, og kan blant annet støtte deltakerne i å gjøre mer abstrakte utviklingsmål om til konkrete handlinger som skal prøves ut i praksis (Aas, 2022; Aas, Andersen, mfl., 2023). Det kan også bidra til å gi større innsikt i egen lederrolle og utvikle av egen lederidentitet (Aas, 2022). Selv om coaching i vår undersøkelse ikke vurderes som like viktig som mange andre læringsaktiviteter, så ser det ut til å spille en viktig rolle for læring for deltakere som i større grad deltar i coaching i utdanningen.

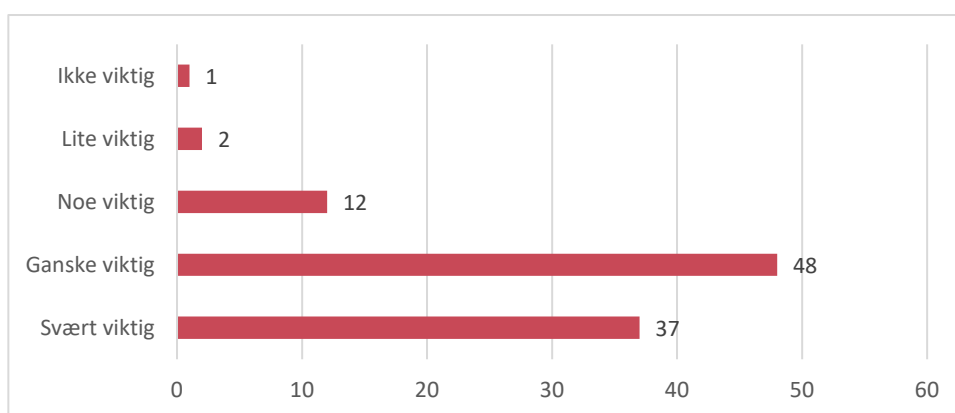
Undersøkelser av samlemålet for praksisrettet arbeid viser at kvinner i gjennomsnitt oppgir at praksisrettede læringsaktiviteter er viktigere enn menn. Det er ingen signifikant variasjon med alder, erfaring, skoleslag eller skolestørrelse, heller ikke i forhold til om deltakerne har tidligere lederutdanning eller ikke. Imidlertid observerer vi forskjeller mellom deltakere ved ulike studiesteder når det gjelder vurderinger av hvor betydningsfulle læringsaktivitetene har vært for læringsutbytte (figur 5.9).



**Figur 5.9** Praksisrettet arbeid etter studiested. Gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivå.

I figur 5.9 er forskjellene i gjennomsnitt tydelige mellom BI Oslo og BI Stavanger på den ene siden og de andre studiestedene på den andre siden. Mens deltakere fra NTNU, NHH, OsloMet, HVL og UiO skårer praksisrettet arbeid mellom 3,8 og 4,1 i gjennomsnitt, ligger BI Oslo og Bi Stavanger på 2,8 og 2,9. Det er en forskjell på 1,0 skalapoeng eller mer. Som tidligere omtalt (kapittel 5.2), har vi antydnet at BI synes å ha en profil der omfanget av prosessorienterte læringsaktiviteter er lavt. Det kan forklare at disse aktivitetene heller ikke verdsettes som viktige for læringsutbytte.

Til sist i dette avsnittet viser vi svarfordelingen på spørsmålet om utprøving av praksis på egen arbeidsplass (figur 5.10). Denne aktiviteten er praktisk rettet, men faktoranalysen viste at variabelen ikke inngår i den samme dimensjonen som de øvrige læringsaktivitetene. Figuren viser tydelig at et stort flertall (85 prosent) mener denne aktiviteten er ganske eller svært viktig for læringsutbyttet.



**Figur 5.10** Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass. Prosent (N=256).



## 5.4 Tema for deltakernes utviklingsarbeid

I årets undersøkelse har vi sett nærmere på deltakernes utviklingsarbeid. I dette delkapittelet presenterer vi en oversikt over hvilke tema deltakerne oppgir at de har jobbet med i eget utviklingsarbeid. Rektorutdanningen er innrettet slik at studentene ved de fleste studiestedene skal lede et utviklingsarbeid eller et prosjektarbeid ved egen skole. Dette framkommer av en analyse av programplanene til tilbyderne, der fem av sju tilbydere eksplisitt viser til denne læringsaktiviteten inngår i utdanningen, men utformes på ulike måter (Aas, Vennebo, mfl., 2023). Ved å gjennomføre et slikt utviklingsarbeid legges det vekt på at deltakerne skal anvende ny kunnskap og prøve ut ny praksis i egen skolehverdag, i tråd med forventningene i Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon (Aas, Ballangrud, mfl., 2023). Aas, Ballangrud, mfl. (2023) hevder at et fellestrekk ved utviklingsarbeidet er at de relateres til relevante tema for deltakernes utfordringer i egen skolekontekst, og kan derfor bidra til å utvikle både deltakernes egen lederrolle og skolens praksis. På dette grunnlaget anbefaler forskerne at denne læringsaktiviteten inngår i rektorutdanningen.

I undersøkelsen inviterte vi deltakerne til å dele med oss hva som var temaet for utviklingsarbeidet og hvordan de hadde arbeidet med dette i studietiden. Nær halvparten av deltakerne (142 skoleledere) la inn et svar i det åpne tekstfeltet, og så å si samtlige delte hvilket tema de har jobbet med. Det var langt færre som delte erfaringer med hvordan de hadde jobbet med utviklingsarbeidet, så vi har valgt å utelate beskrivelser av arbeidsformen i presentasjonen vår.

Deltakernes tema spenner vidt, og for å få en oversikt har vi kategorisert temaene i fem grupper. Denne inndelingen gir et grovmasket bilde av hva utviklingsarbeidene handler om. Nedenfor lister vi opp kategoriene, sammen med antallet for hvert tema i parentes:

- Profesjonelle læringsfellesskap (72)
- Elevenes læringsmiljø (20)
- Undervisning (27)
- Vurdering for læring (13)
- Annet (10)

Det første temaet handler om utvikling av *profesjonelle læringsfellesskap*, eller skolens voksne fellesskap, noe som omfatter lærere og ledere ved skolen. De tre neste temaene, *elevenes læringsmiljø*, *undervisning* og *vurdering for læring*, har en sterkere vektlegging av hvordan elevenes læring kan styrkes og utvikles. Her må vi presisere at det ikke er klare skiller mellom elevenes læring og lærerne og lederes utvikling, fordi utvikling av fellesskapet blant de voksne stort sett alltid har som formål å forbedre elevenes læring på kortere eller lengre sikt. Til slutt laget vi en samlekategori, *Annet*, for de temaene som ikke passet i de andre kategoriene. Fire

av ti deltakerne i denne kategorien skriver at de har hatt «Ulike tema» i utviklingsarbeidet – gjerne ett tema for hvert kapittel i oppgaven, og at det derfor er vanskelig å skrive inn et tema. To respondenter nevner temaene «Trygghet» og «Inkluderingsarbeid», og siden temaene ikke antyder om det angår elever eller lærere, ble de kategorisert under *Annet*.

Det klart største temaområdet er *profesjonelle læringsfellesskap (PLF)*, og halvparten av deltakernes prosjekter ligger innenfor dette temaet. I denne kategorien er det en stor gruppe på 30 deltakere som beskriver temaet veldig kort, slik som dette: «Utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet ved egen skole», «Utvikling av et velfungerende PLF», «Endring av arbeid i PLF» eller «Ivareta profesjonelle læringsfellesskap i stor endringsprosess». Ut fra disse temabeskrivelsene er det derfor vanskelig å få et inntrykk om det er spesielle sider ved læringsfellesskapet som er gjenstand for utviklingsarbeidet.

Andre deltakerne gir en mer detaljert beskrivelse av hva utviklingsarbeidet har handlet om. Tabell 5.6 viser eksempler fra deltakernes beskrivelser. Disse er delt temaene inn i to undergrupper, og i parentes står antallet for hver undergruppe.

**Tabell 5.6 Eksempler på tema for deltakernes utviklingsarbeid i kategorien *Profesjonelle læringsfellesskap***

Undergruppe	Eksempelsitat
Roller, organisasjonskultur og møtестruktur (17)	<p><i>Ledelse av profesjonelt fellesskap. Har jobbet med ansvarsfordeling og rolleavklaring. Bedre møtестruktur og mer målrettet utviklingsarbeid. Involvering. Mer felles refleksjon over praksis</i></p> <p><i>Organisasjonskultur. Undersøkelse og refleksjon over ulike typer kulturer som var dominerende og som kunne utvikles.</i></p> <p><i>Det profesjonelle læringsfellesskapet var temaet i mitt utviklingsarbeid. Organiserte møtetiden på egen skole slik at det fanns tid for lærere å utvikle egen undervisning gjennom profesjonelle læringsfellesskap.</i></p> <p><i>Verdsettende ledelse og skolevandring</i></p> <p><i>Tema på utviklingsarbeidet var kulturendring i en ny organisasjon.</i></p> <p><i>Utvikle min avdeling i felles pedagogikk med referanse til konsekvenspedagogikk - gjennom å endre møtестruktur.</i></p>
Lærersamarbeid, arbeidsmiljø og motivasjon (13)	<p><i>Utvikle praksis for mer tverrfaglig samarbeid mellom lærere.</i></p> <p><i>Tverrfaglig temasamarbeid med utgangspunkt i de tverrfaglige temaene i overordnet del av fagfornyelsen.</i></p> <p><i>Forbedret samarbeidskultur ved hjelp av kollegaobservasjon. Inkluderende og fellesskapende undervisning.</i></p> <p><i>Jobbe strukturert med arbeidsmiljøet og tilrettelegging rundt det.</i></p> <p><i>Konflikthåndtering.</i></p> <p><i>Øke motivasjon blant ansatte for å ta ansvar å planlegge, gjennomføre og evaluere ulike tiltak for å forberede elevenes læringsutbytte.</i></p> <p><i>Mitt tema var å forbedre utviklingsarbeidet på min skole slik at elevene får oppleve engasjerte og motiverte lærere som gir en god læringsopplevelse for elevene i skolen.</i></p>

I den første undergruppen jobber deltakerne med rolleavklaringer, organisasjonskultur og å etablere bedre møtестrukturer, slik at møtetiden kan brukes til

utviklingsarbeid. Mange i denne gruppen er opptatt av møtestrukturer, og respondentene arbeider for å legge til rette for «lærende møter», å innføre «veilednings-tid» og utvikle «kvalitet i ledermøter». Den neste gruppen i tabellen omhandler lærersamarbeid, arbeidsmiljø og motivasjon og her omtales tema relatert til å forbedre samarbeidet i team eller faggrupper på ulike måter.

Temaene vi ikke viser i tabellen, nevnes av færre deltakere (en til fire), og berører en rekke forhold innenfor utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet. Eksempler er større bruk av data og systematisk analyse for skoleutvikling, undervisningskvalitet, pedagogisk plattform, «Digitalisering og PLF» og «Pedagogisk utviklingsarbeid og små skoler».

De tre kategoriene som i størst grad knytter seg til elevenes læring og utvikling var *elevenes læringsmiljø, undervisning og vurdering for læring*. I temaene under *elevenes læringsmiljø* finner vi fire respondenter som har jobbet med klasseledelse, og åtte som beskriver temaet sitt ganske enkelt som læringsmiljø. Andre har konsentrert seg om inkludering av elever, PALS, paragraf 9a, fraværsoppfølging og eksempelvis temaet «Fra anmerkning til dialog». Begrepet «fellesskapende didaktikk» nevnes av to deltakere, og dette temaet handler om hvordan undervisningen kan brukes som et tiltak for å fremme inkluderende fellesskap i klassen og forebygge mobbing (Restad & Sandsmark, 2021).

I kategorien *Undervisning* inngår utviklingsarbeid som er opptatt av skolens fagutvikling, grunnleggende ferdigheter eller en mer inkluderende praksis. Tre av prosjektene er relatert til å utvikle skolens negative resultater i matematikk og engelsk. For eksempel skriver en respondent: «Tema var endring av undervisningspraksis på bakgrunn av negativ utvikling i faget engelsk». Ni arbeider kan knyttes til grunnleggende ferdigheter, og av disse rettes fem inn mot elevenes lesekompetanse. Likeledes tematiserer ni prosjekter en mer inkluderende praksis gjennom å jobbe for større grad av elevmedvirkning, for minoritetsspråkliges vilkår, utvikle alternative opplæringsarenaer eller å bruke kartleggingsprøver i tilpasset opplæring. Kun to utviklingsarbeider handler om læreplanutvikling.

Til slutt omtaler vi kategorien *Vurdering*. De fleste i kategorien (åtte deltakere) beskriver temaet sitt helt kort som «Vurdering for læring», «Vurdering» eller «Undervegs- og sluttvurdering». Andre, mer konkrete temaer handler om oppfølging av kartleggingsprøver, jobbing med nasjonale prøver, observasjon som vurderingsverktøy og vurderingspraksis på Vg1 Elektro og datateknologi. En har jobbet med «En felles prøveplan for å motvirke stress på videregående skole.»

Oppsummert viser kartleggingen av temaene for utviklingsarbeidene som gjennomføres i rektorutdanningen, at halvparten jobber med å videreutvikle det profesjonelle læringsmiljøet på skolen. Kravspesifikasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2019) peker på profesjonsfellesskapet som et prioritert området, og dette

gjenspeiles i disse temaene. Den andre halvparten kobler seg tettere til elevenes læring og utvikling, gjennom å tematisere læringsmiljø, undervisning og vurdering.

## 5.5 Oppsummering

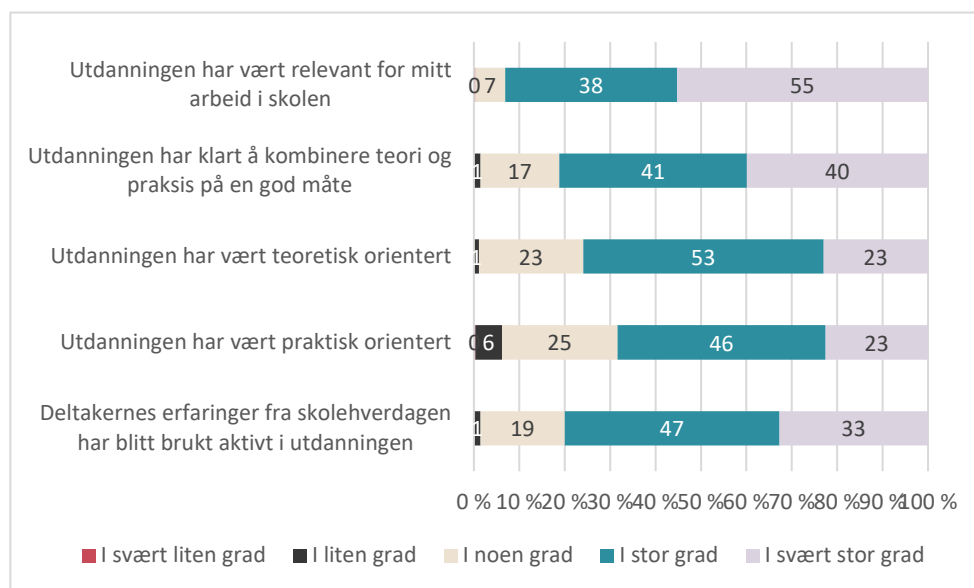
- Mellom samlingene jobber deltakerne særlig med refleksjon over egen lederrolle, arbeidskrav og utviklingsarbeid.
- Sammenlignet med undersøkelsen i 2022, har flere fått tilbakemeldinger på sin måte å lede på, diskutert med andre på skolen om det de har lært i utdanningen og samarbeidet med skoleeier mellom samlingene.
- Av 17 kartlagte læringsaktiviteter, er rektorutdanningen i størst grad basert på faste læringsgrupper, forelesninger, utviklingsarbeid og refleksjon over egen praksis. Ulike prosessorienterte læringsaktiviteter som ferdighetstrening, observasjon, coaching, veiledning og tilbakemeldinger, har mindre omfang.
- Minst 75 prosent av deltakerne vurderer nesten samtlige av aktivitetene i egenarbeid og erfaringsdeling som ganske eller svært viktige for læringsutbyttet. Mer enn halvparten mener at refleksjon over egen praksis, deltakelse i fast læringsgruppe, være på forelesninger og erfaringsutveksling med medstudenter er svært viktig.
- Av mer praksisrettede læringsaktiviteter vurderes det å få tilbakemeldinger på egen lederpraksis og coaching som viktigst for læringsutbytte.
- Deltakernes vurdering av egenarbeid, erfaringsdeling og praksisrettet arbeid varierer både innad og mellom lærestedene. Bl skiller seg fra de andre tilbyderne med lavere bruk av praksisrettede læringsaktiviteter og med lavere gjennomsnittsvurderinger av praksisrettet arbeid. Slike forskjeller må likevel tolkes med forsiktighet på grunn av lavt antall deltakere og mulig skjevhet i utvalget.
- Undersøkelsen av hvilket tema skoleledernes har valgt i eget utviklingsarbeid viser at mer enn halvparten av deltakernes tema er knyttet til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Deretter følger tema som i større grad er relatert til elevenes trivsel og læring i skolen: læringsmiljø, undervisning og vurdering for læring.

## 6 Utbytte av rektorutdanningen

I dette kapittelet beskriver vi hvilket læringsutbytte deltakerne opplever at de har fått i rektorutdanningen. Vi presenterer deltakernes svar på spørsmål om relevans og faglig nivå på studiet, ferdighetstrening, læringsutbytte og egen praksisendring. Til slutt undersøker vi hvilke forhold som har sammenheng med hvilke lederferdigheter deltakerne har utviklet i utdanningen.

### 6.1 Relevans og faglig nivå

Rektorutdanningen har blitt vurdert som relevant av et stort flertall av deltakerne de siste to årene (Gjerustad mfl., 2022; Vika mfl., 2023). I disse undersøkelsene kommer det også fram at større grad av parksisorientering i studiet henger sammen med høyere skåre på både hvorvidt utdanningen kombinerer teori og praksis på en god måte og på utdanningens relevans. Hva årets undersøkelse viser på spørsmålene om relevans og forholdet mellom teori og praksis, presenteres i figur 6.1.



Figur 6.1 Opplevelse av studiet. Prosent (N=274-276).

Figur 6.1 viser at utdanningen fortsatt oppleves som relevant av et stort flertall av deltakerne. Mer enn ni av ti tilkjennegir dette i stor eller svært stor grad og over halvparten, 55 prosent oppgir dette i svært stor grad. Om lag 70-80 prosent svarer at utdanningen i stor eller svært stor grad har vært teoretisk orientert og praktisk orientert, og at den har klart å kombinere teori og praksis på en god måte.

Den siste påstanden i figuren handler om hvordan deltakernes erfaringer blir brukt i utdanningen, og 80 prosent opplever at deres erfaringer i stor grad har blitt brukt aktivt i studiet. Dette kan tyde på at det tilrettelegges for gode sammenhenger mellom utdanningen og deltakernes arbeidshverdag. Slike sammenhenger mellom læringsarenaer i profesjonsutdanninger har vist seg å ha betydning for læring (Heggen & Smeby, 2012). Ved å bygge kunnskapsutviklingen på deltakernes erfaringer, kan utdanningen bedre formes til deltakernes praksisutfordringer, og oppleves meningsfull og relevant for deltakerne.

I et fritekstfelt kunne deltakerne utdype på hvilke måter utdanningen hadde relatert seg til deres praksis. Av de 60 kommentarene deltakerne la igjen, handlet mange om at utviklingsarbeidet underveis i studiet oppleves som nyttig for egen arbeidshverdag. Sitatene fra disse lederne presenterer eksempler på det:

*Selv om det å rydde plass i egen hverdag til lesing og oppgaveskriving kan være en øvelse, så har det gjennom å knytte det til egen skoleutviklingsoppgave hele tiden opplevdes svært relevant, nyttig og viktig inn i egen arbeidshverdag.*

*Jeg synes utdanningen har gitt meg gode metoder i hvordan å ta tak i et utviklingsarbeid ved skolen, samt tips om hvordan man kan møte hverdagslige utfordringer i skoleledelsen. Gruppecoaching har vært veldig nyttig for utviklinga mi som skoleleder, og har gode element ved seg som jeg kommer til å ta med meg videre.*

Flere kommenterte at temaene i utviklingsarbeidet var relevante for deres hverdag på jobb og at oppgavene var direkte rettet mot praksis ved skolen. Enkelte trakk også fram at det var verdifullt å bli oppdatert på teoretiske perspektiver og bli utfordret på å knytte teori til praksis. Disse sitatene illustrerer disse poengene:

*Svært relevante oppgaver. Dette har ført til at stoff gjennomgått på studiet har kommet til anvendelse i dagliglivet fortløpende. Dette har ført til at studiet ikke har blitt en merbelastning, men en hjelp fra første øyeblikk.*

*Temaene på samlingene har vært knyttet opp mot utfordringer og situasjoner jeg til stadighet møter på i jobben. Det har vært fokus på hvordan man på best mulig måte kan møte og håndtere ulike utfordringer. Et eksempel er øvelse i form av rollespill på hvordan gjennomføre den vanskelige samtalen. Ved praktisk tilnærming var det også knyttet nyttig og relevant teori.*

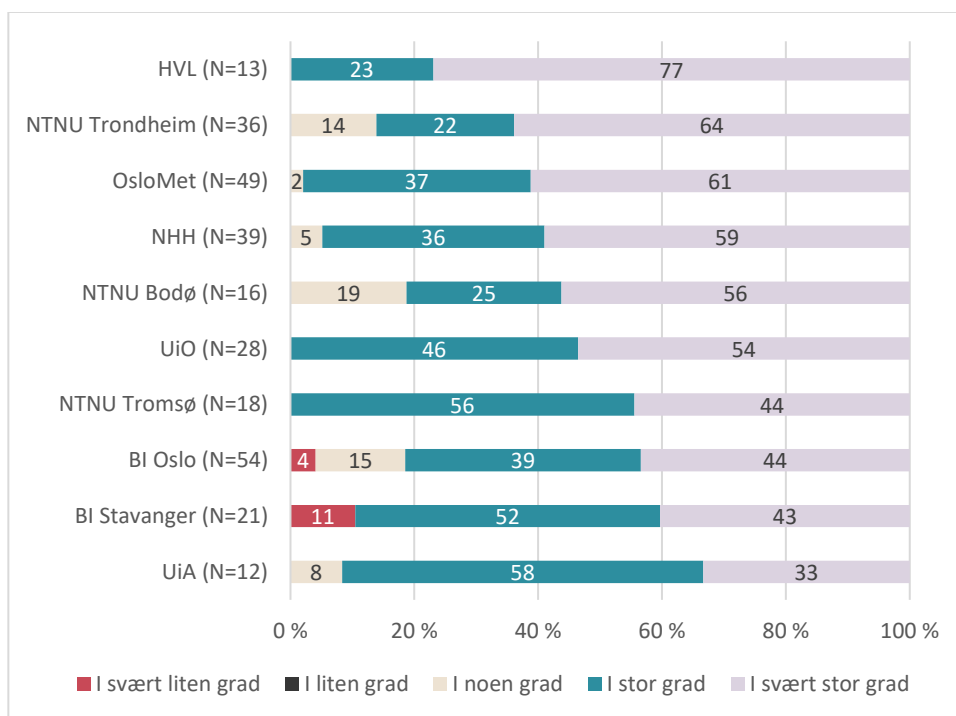
*Spesielt i veiledningen i basisgruppene, har vi diskutert og veiledet hverandre med utgangspunkt i virkelige utfordringer og dilemmaer fra skolene våre. Oppgavene underveis har også tatt utgangspunkt i eget arbeid på en skole.*

I sistnevnte sitat nevnes arbeidet i basisgruppene som viktig. Det kommenteres også av andre, som trekker fram at arbeidet i basisgruppene gjør studiet praksisnært, med gode diskusjoner og refleksjoner som oppleves relevant for den enkeltes utvikling. Oppsummert viser kommentarene at deltakerne peker på god sammenheng mellom utfordringer i egen hverdag som skoleleder og tema på samlinger, oppgaver i utdanningen, samt erfaringsutveksling og refleksjon med medstudenter, når de beskriver hvordan utdanningen ivaretar praksisrelevans.

Når vi sammenligner resultatene i figur 6.1 med fjorårets undersøkelse (Vika mfl., 2023), finner vi en signifikant økning på påstanden om utdanningen har vært relevant med 13 prosentpoeng i andelen som krysser av for det høyeste alternativet (41 prosent i 2022). Det er ingen endringer i deltakernes syn på i hvor stor grad utdanningen har vært teoretisk orientert. Men det er en signifikant økning i andelen som mener at utdanningen i stor eller svært stor grad har vært praktisk orientert, fra 55 prosent i 2022, til 68 prosent i 2023. Tilsvarende øker andelen fra 70 prosent i 2022 til 81 prosent i 2023 på utsagnet om hvorvidt kombinasjonen av teori og praksis er god. Disse positive vurderingene kan ha bidratt til at flere gir utdanningens relevans høyeste skåre. Tidligere undersøkelser har vist at jo mer en deltaker vurderer utdanningen som praktisk orientert, i desto større grad vurderes kombinasjonen av teori og praksis som god og utdanningen som relevant (Gjerustad mfl., 2022; Vika mfl., 2023). De samme sammenhengene kommer også frem i årets undersøkelse, men vi har valgt å ikke vise disse. Det er mulig at forskjellene vi finner fra fjorårets undersøkelse har bakgrunn i at tilbyderne i større grad har vektlagt praksisrettede aktiviteter i studiet det siste året. Blant annet viste vi i kapittel 5.1 at langt flere i år enn i fjor opplever større grad av tilbakemeldinger på egen måte å lede på.

Videre analyser av forskjeller i bakgrunnsvariabler og påstandene vist i figur 6.1, antyder noen signifikante forskjeller. Tidligere har vi omtalt at flere kvinner enn menn mener at praksisrettede aktiviteter er viktige for deres læringsutbytte, og det kan ha påvirket at flere kvinner enn menn slutter seg til at kombinasjonen av teori og praksis er god. Flere skoleledere fra grunnskolen svarer at deres erfaringer fra skolehverdagen i stor grad brukes aktivt i utdanningen. Det kan henge sammen med at flertallet av skolelederne har jobb i grunnskolen. Kun 30 prosent jobber i videregående skole.

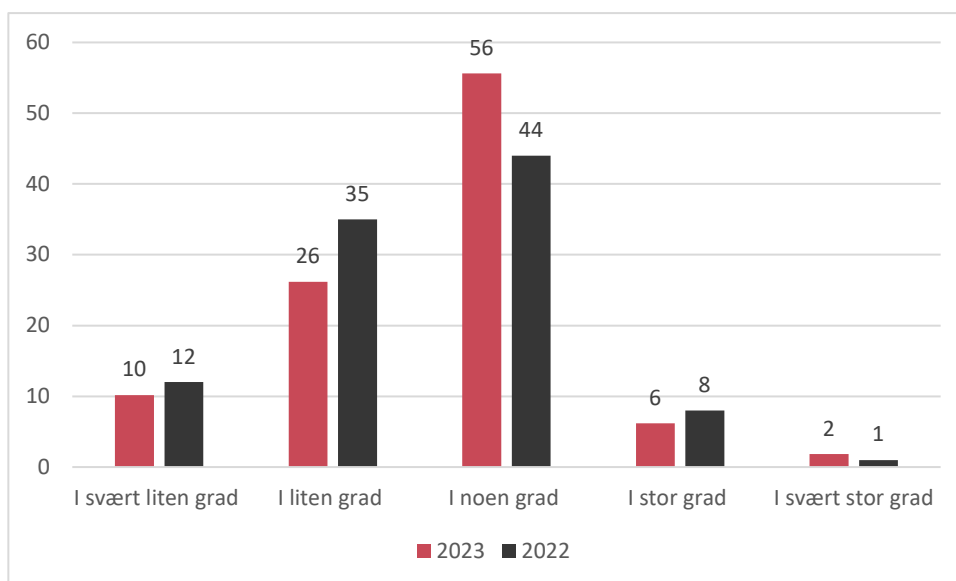
Svarfordelingen på påstanden om utdanningens relevans per studiested viser en viss variasjon, men ingen signifikante forskjeller i gjennomsnitt mellom studiesteder (se figur 6.2).



**Figur 6.2 Utdanningens relevans per studiested. Prosent.**

Et stort flertall ved samtlige studiesteder vurderer utdanningen i stor eller svært stor grad som relevant for arbeidet i skolen. Det er få som krysser av for alternativene i midtre eller nedre del av skalaen.

Til slutt i dette delkapittelet viser vi svarfordelingen på spørsmålet om i hvor stor grad utdanningens faglige nivå har vært krevende (figur 6.3). I figuren har vi inkludert deltakernes svar fra fjorårets undersøkelse (Vika mfl., 2023).



**Figur 6.3 Det faglige nivået har vært krevende for meg. Svar for 2022 (N=285) og 2023 (N=275). Prosent.**



Få av deltakerne opplever at utdanningen i stor eller svært stor grad har vært krevende. Flertallet legger seg i midten av svarfordelingen og svarer at den i noen grad har vært krevende. Dette er på linje med deltakernes svar tidligere år, men vi ser en liten økning i andelen som svarer at den har vært noe krevende. Denne endringen er signifikant. Vi finner imidlertid ingen forskjeller mellom studiesteder. Svaret varierer kun signifikant forskjellig mellom skoleledere i grunnskolen og i videregående skole, der sistnevnte gruppe i mindre grad opplever at fagnivået har vært krevende.

## 6.2 Ferdighetstrening i utdanningen

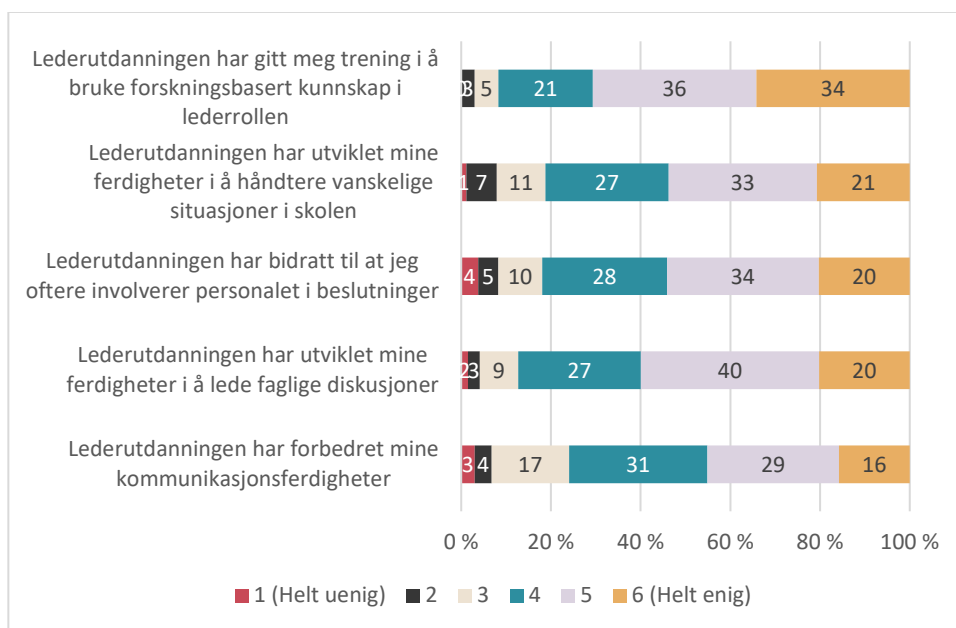
Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon stiller krav til at ferdighetstrening skal integreres i rektorutdanningen. I kapittel 5.3 beskrev vi at deltakerne selv i mindre grad anser ferdighetstrening som viktig for eget læringsutbytte. Det er mulig dette kan relateres til at tidligere evalueringer av rektorutdanningen har pekt på at det er forskjeller i hva de ulike studiestedene legger i ferdighetstrening, og at det derfor også er forskjeller i resultater knyttet til ferdighetstreningen mellom studiestedene (Aamodt mfl., 2019).

Ifølge Aas, Vennebo, mfl. (2023, s. 41) kan ferdighetstrening «forstås som en simulering der en forsøker å etterligne virkeligheten». Observasjon, rollespill, opptak av samtaler og coaching er noen av metodene som tilbyderne selv oppgir at de bruker for å trene deltakerne i lederferdigheter. Mindre bruk av disse metodene kan potensielt gi lavere læringsutbytte på lederferdigheter.

Basert på en identifikasjon av sentrale lederferdigheter i tidligere forskning, lister Aas mfl. (2021) opp fem lederferdigheter for fremtidige skoleledere. Disse er:

- Utvikle ledelses- og kommunikasjonsstrukturer
- Initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet
- Lede kollektive profesjonelle diskusjoner
- Gjøre beslutninger på den demokratisk måte
- Lede meningssskapende prosesser i kollegiet

Aas, Vennebo, mfl. (2023) undersøker om og hvordan tilbyderne har integrert slike lederferdigheter i utdanningen. Denne kunnskapen har vi trukket veksler på for å utvikle påstandene om lederferdigheter i spørreskjemaet. Vi inkluderte ferdigheter i å kommunisere, håndtere vanskelige situasjoner i skolen, lede faglige diskusjoner og involvering av personalet i beslutninger, samt trening i bruk av forskningsbasert kunnskap. Svarfordelingen på disse påstandene vises i figur 6.4.



**Figur 6.4 Opplevd læringsutbytte relatert til ferdigheter. Prosent (N=266-267).**

I figuren vises at svarfordelingen er relativt lik for alle påstandene. Få uttrykker uenighet gjennom bruk av svaralternativ 1 (helt uenig) eller 2. Vi ser at påstanden om bruk av forskningsbasert kunnskap får høyest tilslutning. 70 prosent oppgir at de er enige i utsagnet. Mellom 54 prosent og 60 prosent oppgir stor grad av enighet for påstandene om utvikling av ferdigheter i å håndtere vanskelige situasjoner, oftere involvering av personalet i beslutninger og utvikling av ferdigheter i å lede faglige diskusjoner. Videre er litt under halvparten enige i påstanden om at utdanningen har forbedret deres kommunikasjonsferdigheter.

Når vi undersøker hvordan svarene på disse påstandene varierer med deltakerens bakgrunn, finner vi at deltakere uten lederutdanning fra før er mer enig i at utdanningen gir trening i bruk av forskningsbasert kunnskap, enn de med lederutdanning (henholdsvis 74 mot 65 prosent). De uten lederutdanning er også mer enige i at de har fått utviklet ferdigheter i å håndtere vanskelige situasjoner. At deltakerne med og uten tidligere lederutdanning kan ha forskjellig utgangspunkt før de starter på rektorutdanningen, viser en av deltakerne til i kommentarfeltet. Hen skriver at læringsutbytte ikke er det samme for alle, i og med at utgangspunktet kan være ulikt før man påbegynner utdanningen.

*Vanskelig å gi høy vurdering på områder man har som styrker i rollen fra før. Utdanningen har nok gitt flere et godt utbytte på disse områdene. Jeg opplever i stor grad å få bekreftet arbeidsform, både for egen del og for rektors praksis.*

I og med at studiestedene kan ha vektlagt ferdighetstrening ulikt i sine utdanningsprogrammer finner vi som forventet noen flere forskjeller mellom studiestedene i påstandene i figur 6.4. Som vi husker fra foregående kapittel, varierer bruken av

praksisrettede læringsaktiviteter. Blant annet indikerer resultatene at BI Oslo bruker praksisrettede aktiviteter mindre og de også vurderes som mindre viktige.

Resultatene antyder at BI Oslo skiller seg fra de andre studiestedene på tre av påstandene ved at en lavere andel velger de høyeste gradene av enighet på påstandene om å håndtere vanskelige situasjoner, lede faglige diskusjoner og forbedre kommunikasjonsferdigheter. I motsatt ende av skalaen skiller et stort flertall ved NTNU Bodø og UiO seg positivt ut på påstanden om håndtering av vanskelige situasjoner. Hele 93 og 80 prosent ved NTNU Bodø og UiO uttrykker stor grad av enighet og det kan derfor se ut som disse studiestedene har vektlagt denne lederferdigheten i utdanningen i noe større grad enn andre studiesteder. Noen av deltakerne fra studiestedene som skårer lavt på ferdighetstrening, kommenterer at de kunne ønsket seg større fokus på dette. Disse to sitatene viser til dette:

*Det kunne gjerne vært noe mer som går direkte på mine lederegenskaper, for eksempel trening i den vanskelige samtalen.*

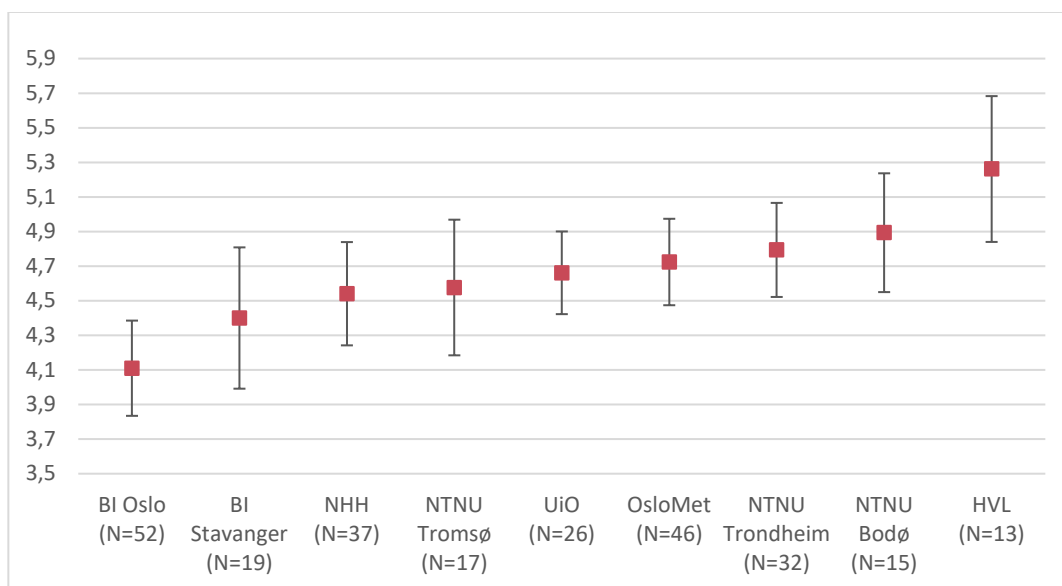
*Jeg skulle ønske utdanningen også var ferdighetsbasert, med verktøy til ledere. Det har vært lagt godt til rette for erfaringsutvekslinger og teori, men ofte dreier det seg om å ha praktiske verktøy.*

Basert på en konfirmerende faktoranalyse har vi undersøkt om de ulike spørsmålene om ferdighetstrening statistisk kan oppfattes som et samlemål på ferdighetstrening. Det viser seg at samlemålet har god tilpasning<sup>10</sup>, og vi presenterer derfor forskjeller i samlemålet per studiested (figur 6.5).<sup>11</sup> Samlemålet kan variere fra 1 til 6, der 1 indikerer at deltakeren er helt uenig og 6 at deltakeren er helt enig. Figuren viser relativt stor spredning i grad av enighet internt ved studiestedene og noe spredning mellom dem. Samlemålet varierer fra 4,1 ved BI Oslo til 5,3 ved HVL, der sistnevnte ligger 0,4 skalapoeng over NTNU Bodø.

---

<sup>10</sup> Resultater fra konfirmerende faktoranalyse er inkludert i vedlegg.

<sup>11</sup> Vi har også i denne figuren valgt å utelate resultatene fra UiA på grunn av få svarende deltakerne, kun 11 respondenter.



**Figur 6.5 Ferdighetstrening som læringsutbytte, gjennomsnitt etter studiested med konfidensintervaller.**

Vi nevner igjen at leseren bør være oppmerksom på lave deltakertall ved enkelte studiesteder og at ikke alle deltakerne har svart på undersøkelsen. Resultatene i figur 6.7 bør derfor tolkes med en viss varsomhet. I slutten av kapittelet undersøker vi om det er andre faktorer enn studiested som kan forklare forskjeller i variasjonen i ferdighetstrening.

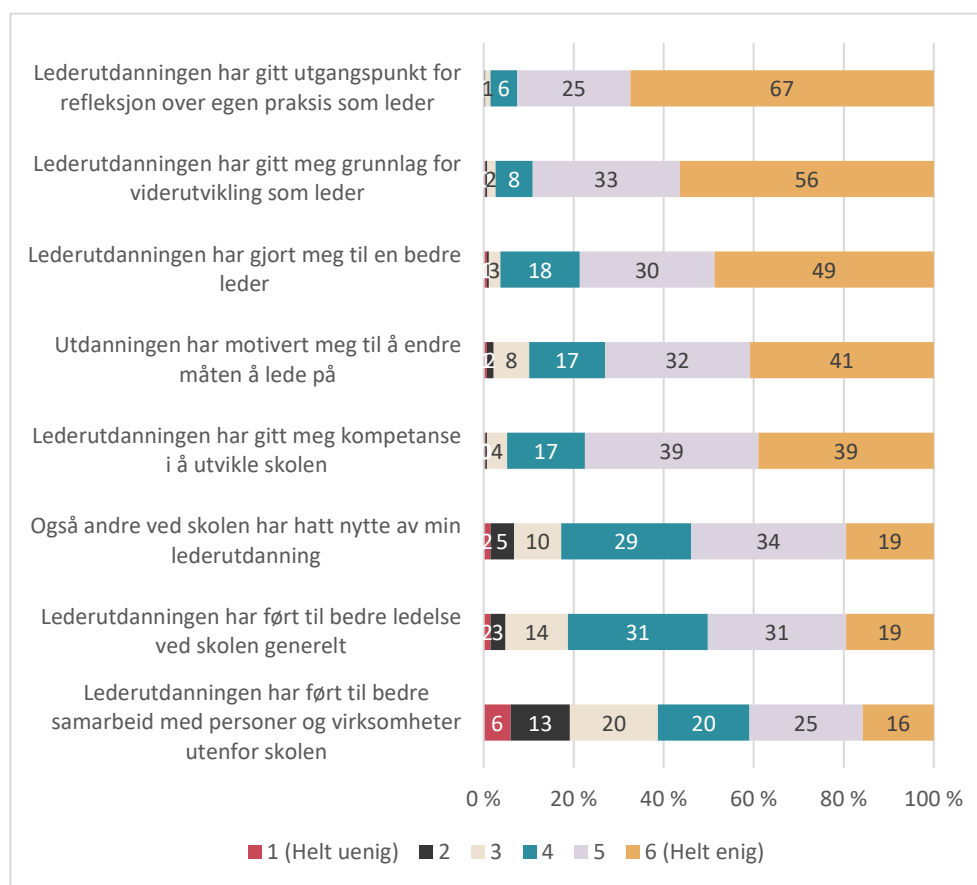
### 6.3 Opplevd læringsutbytte

Opplevd læringsutbytte er målt gjennom åtte generelle utsagn relatert til endringer i egen lederrolle, for andre i egen organisasjon og utenfor skolen. Spørsmålene er brukt i tidligere deltakerundersøkelser og vi vil derfor analysere endring mellom år. Figur 6.6 viser utsagnene og svarfordeling på opplevd læringsutbytte.

Flertallet er helt enige i at lederutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis og grunnlag for videreutvikling som leder. I forskningslitteraturen påpeker Edwards (2017) på at refleksjon vil kunne bidra til at profesjonsutøvelsen utvikles og forbedres, og høye skårer på refleksjon framstår derfor som svært viktig for deltakernes læring og utvikling i utdanningen, men også for praksisendring (Ertsås & Irgens, 2012; Peltier mfl., 2005).

Det er også stor grad av enighet om at lederutdanningen har utviklet deltakerne som bedre ledere, motivert til endring i egen lederrolle og bidratt til kompetanse for å utvikle skolen. Deltakerne er i noe mindre grad enige i at utdanningens utbytte relaterer seg til at andre ved skolen har nytte av lederutdanningen, og at den har ført til bedre ledelse generelt. Samarbeidet med andre utenfor skolen får lavest

tilslutning, og dette resultatet kan sees i sammenheng med at vi tidligere har rapportert at det er lite deling med andre ledere i kommunen (kapittel 4.3).

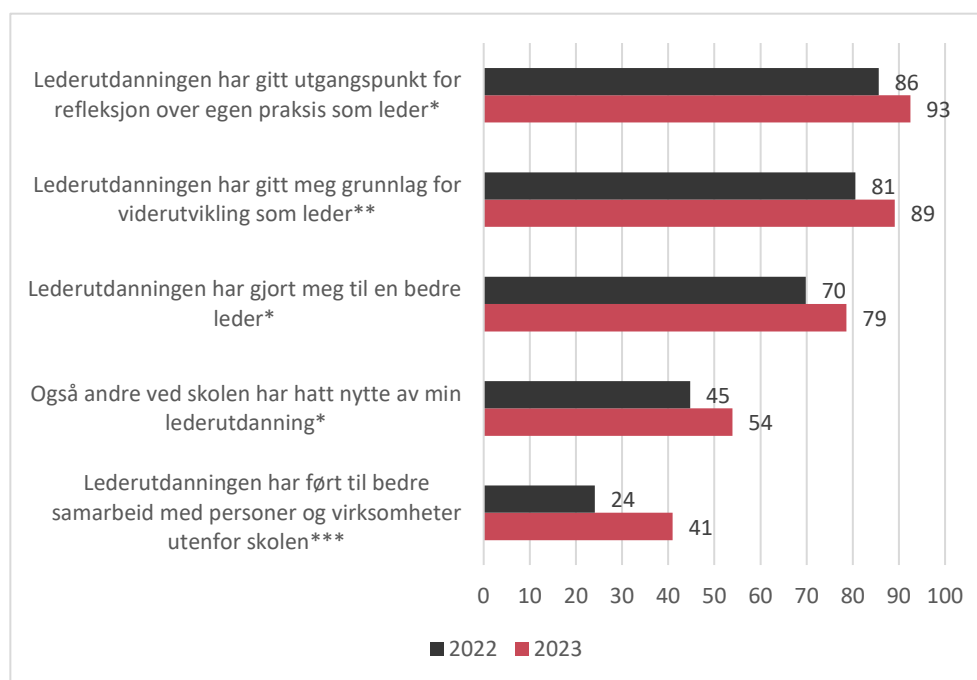


**Figur 6.6 Opplevd læringsutbytte. Prosent (N=266-267).**

Vi må kunne anta at rektorer har bedre forutsetninger enn andre skoleledere for å endre og videreutvikle skolens ledelse, og ikke overraskende, viser nærmere undersøkelser at rektorene i undersøkelsen i signifikant større grad er enige (67 prosent) i at utdannelsen har ført til bedre ledelse ved skolen generelt, enn andre skoleledere (46 prosent). Noe mer overraskende er at skolelederne fra grunnskolen også er mer enige i denne påstanden enn ledere i videregående skole (henholdsvis 55 mot 40 prosent enighet). Vi finner også at 83 prosent av lederne fra grunnskolen uttrykker enighet i at lederutdanningen har gjort dem til bedre ledere. Samme andel for ledere i videregående er 68 prosent.

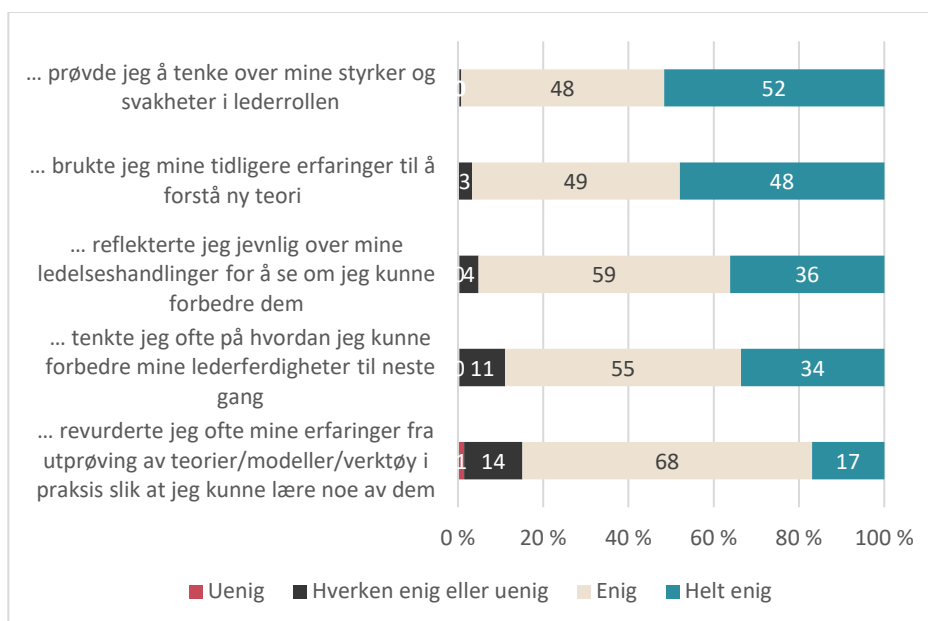
I år viser fem av påstandene i spørsmålet om opplevd læringsutbytte en økning fra 2022 i andelen som krysser av for de høyeste positive svaralternativene (se figur 6.7). Den største økningen fra 2022 til 2023 finner vi på påstanden om lederutdanningen har ført til bedre samarbeid med personer og virksomheter utenfor skolen. Endringen er på 17 prosentpoeng. Sammenholdt med økningen vi tidligere rapporterte i samarbeidet med skoleeier mellom samlinger (kapittel 5.1), kan

disse resultatene tyde på at det foregår noe mer eksternt samarbeid i relasjon til rektorutdanningen enn tidligere.



**Figur 6.7 Opplevd læringsutbytte. Andel i 2022 og 2023 som uttrykker enighet (svaralternativ 5 og 6). Prosent.**

Over flere år har deltakerne uttrykt stor grad av enighet i påstanden om at rektorutdanningen gir et godt utgangspunkt for refleksjon over praksis. I årets undersøkelse ba vi deltakerne ta stilling til et spørsmål med fem påstander for å gå noe mer i dybden på deltakernes refleksjon. Påstandene er, som nevnt innledningsvis, en del av et mål på refleksjon utviklet av Peltier mfl. (2005), og det utforsker refleksjon forstått som vurdering av alternative handlingsmåter og muligheter for å identifisere forbedringer i egen lederrolle. Deltakernes svar vises i figur 6.8. Ingen har svart at de var helt uenige og dette svaralternativet vises ikke i figuren.

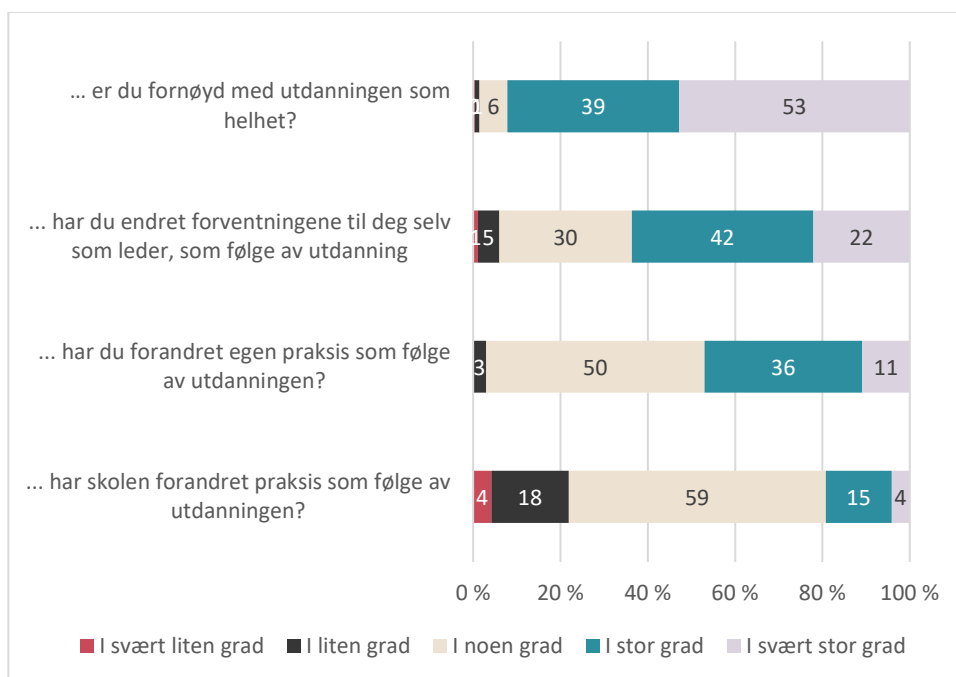


**Figur 6.8 Refleksjon i lederutdanningen. I løpet av lederutdanningen ... Prosent (N=271).**

Figuren viser at deltakerne uttrykker svært stor grad av enighet med påstandene om refleksjon, nær 100 prosent. Om lag halvparten er *helt enige* i at de i løpet av lederutdanningen tenkte over styrker og svakheter i lederrollen og brukte tidligere erfaringer til å forstå ny teori. Deltakerne uttrykker noe lavere enighet i at de har revurdert erfaringer fra utprøving av teorier/modeller/verktøy i praksis for å lære noe av dem, men det er fortsatt 85 prosent som sier seg enig eller helt enig i denne påstanden. Den høye graden av enighet viser at deltakerne bruker sine refleksive evner til å finne alternative løsninger og se etter forbedringer i lederrollen underveis i studiet. Slik refleksjon i etterkant av egne handlinger eller utprøvinger, innebærer muligheter for praksisendring basert på erfaring og læring (Edwards, 2017; Peltier mfl., 2005).

## 6.4 Opplevelse av studiet og praksisendring

I dette delkapittelet presenterer vi svar på fire spørsmål som er ment å gi en helhetsvurdering av studiet og egen utvikling. Deltakerne ble spurt om å vurdere hvor fornøyd de var med utdanningen og hvorvidt den har ført til endringer i egen praksis eller skolens praksis. Fra tidligere deltakerundersøkelser vet vi at svært mange uttrykker at de er fornøyd med utdanningen, men at det er noe større variasjon i om deltakerne endrer forventninger og praksis.



**Figur 6.9 Resultater av rektorutdanningen. Prosent (N=265-267).**

Figur 6.9 viser at en svært stor andel av deltakerne i årets undersøkelse i stor grad er fornøyd med utdanningen som helhet. Et flertall på 53 prosent oppgir dette i svært stor grad. Denne andelen har økt fra i fjor, da 39 prosent oppga det samme, og årets resultat er svært positivt for rektorutdanningene.

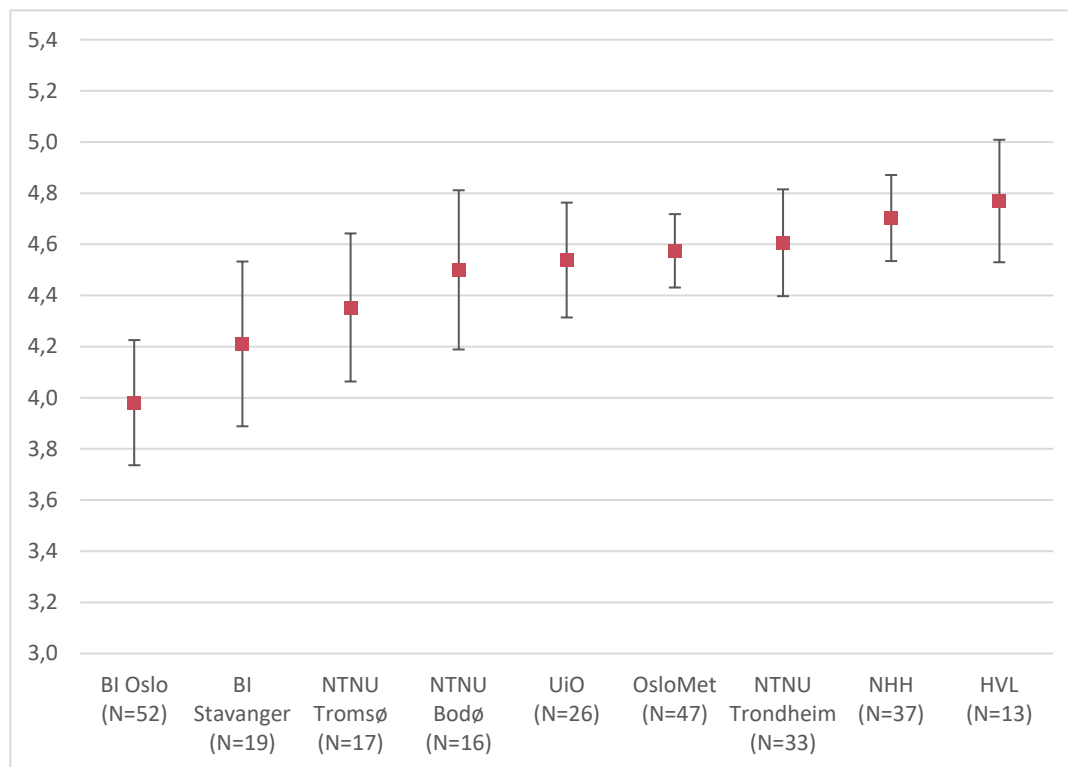
Nær to tredjedeler av deltakerne svarer at de har endret forventningene til seg selv som leder i stor eller svært stor grad, og 47 prosent oppgir at de har endret egen praksis. Siden vi kan anta at det tar lengre tid å endre praksis i en hel skole enn for enkeltledere, er det ikke overraskende at langt færre, 19 prosent, oppgir at skolen har forandret praksis. Disse resultatene er på linje med fjorårets undersøkelse. Andre analyser av bakgrunnsvariablene viser at kvinner rapporterer at forventningene til seg selv er endret i noe større grad og deltakerne som ikke hadde lederutdanning fra før, er mest fornøyd. Det er også interessant at flere deltakere (56 prosent) under 50 år oppgir at de i stor eller svært stor grad har endret egen praksis sammenlignet med eldre deltakere (35 prosent). Vi finner ingen andre sammenhenger med kjønn, lengde på erfaring, om deltakeren er rektor eller ikke eller om arbeidsstedet er i videregående eller grunnskolen.

Til sist ser vi på forskjeller i grad av fornøydhet mellom studiestedene (figur 6.10).<sup>12</sup> Igjen viser figuren at deltakerne ved BI Oslo plasserer seg i nedre del av skalaen. Deltakerne ved BI Oslo har signifikant lavere grad av fornøydhet enn deltakerne ved de fire studiestedene med aller høyest skåre. Gjennomsnittet varierer fra 4,0 til 4,8, og det reflekterer at deltakerne ved de aller fleste studiestedene i

<sup>12</sup> Vi har også i denne figuren valgt å utelate resultatene fra UiA på grunn av få svarende deltakere, kun 11 respondenter.



gjennomsnitt er veldig fornøyde med rektorutdanningen. Mest fornøyd er de trettien deltakerne ved HVL som har svart på spørsmålet. På grunn av lave deltakertall ved enkelte studiesteder, bør leseren tolke resultatene med en viss varsomhet.



**Figur 6.10** Grad av fornøydhhet med utdanningen som helhet, gjennomsnitt etter studiested med konfidensintervaller.

## 6.5 Hva bidrar til ferdighetstrening?

Siden ferdighetstrening er et nytt mål i årets undersøkelse, vil vi avslutningsvis i dette kapittelet undersøke nærmere hvilke forhold som kan ha sammenheng med deltakernes svar og variasjonen i disse. Ved hjelp av en multippel lineær regresjonsanalyse undersøker vi betydningen av en rekke forhold, beskrevet gjennom rapporten, som kan testes mot hverandre. Alle andre forhold i modellen holdes konstant.

Den avhengige variabelen er samlemålet for ferdighetstrening som ble presentert ovenfor. Analysen er gjennomført i fire trinn med forklaringsvariabler som kan deles inn etter fire kategorier:

- Modell 1: Bakgrunnsforhold
  - Kjønn – målt med en dummy (kvinner er kodet 1)
  - Alder
  - Skoleslag de jobber på – målt med en dummy (grunnskole er kodet 1)
  - Om de er rektor eller ikke

- Om de har tidligere lederutdanning
- Modell 2: Motivasjon og forhold ved organisasjonen de jobber i
  - Grad av egenmotivasjon målt med spørsmålet «I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?» (kapittel 4)
  - Om de opplever at det var manglende tilrettelegging for å ta utdanning (kapittel 4)
- Modell 3: Forhold ved studiet
  - I hvilken grad studiet var teoretisk orientert (kapittel 6)
  - I hvilken grad studiet var praktisk orientert (kapittel 6)
  - Samlemål for utbytte av praksisrettet arbeid (kapittel 5)
  - Samlemål for utbyttet av erfaringsdeling (kapittel 5)
  - Samlemål for utbyttet av egenarbeid (kapittel 5)
  - Samlemål for refleksjon (kapittel 6)
- Modell 4: Kontekst for lederutvikling
  - Samlemålet for kultur for kunnskapsdeling på skolen (KD skole)

Resultatene fra regresjonsanalysene er presentert i tabellen nedenfor. Modellen viser koeffisientene samt standardfeilen (S.E.) for hver variabel i hver modell. En positiv koeffisient indikerer at en økning i variabelen er assosiert med høyere grad av ferdighetstrening, mens en negativ koeffisient indikerer at en økning i variabelen er assosiert med en lavere grad av ferdighetstrening. Signifikante sammenhenger indikeres med stjerner.

**Tabell 6.1** Multipl lineær regresjonsanalyse med ferdighetstrening som avhengig variabel.

Variabel	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.
Kvinne	0.224	0.119	0.185	0.119	-0.084	0.099	-0.064	0.099
Alder	0.004	0.008	0.006	0.008	0.004	0.007	0.005	0.007
Skoleslag (grunnskole/videregående)	-0.137	0.133	-0.102	0.134	-0.001	0.108	0.000	0.108
Rektor	0.021	0.147	0.008	0.145	0.046	0.118	0.037	0.117
Tidligere lederutdanning	0.209	0.121	0.235	0.121	0.158	0.099	0.146	0.098
Grad av egenmotivasjon			0.238**	0.080	0.008	0.069	0.010	0.069
Manglende tilrettelegging			-0.054	0.054	0.014	0.044	0.030	0.045
Utdanningen har vært teoretisk orientert					0.075	0.068	0.078	0.068
Utdanningen har vært praktisk orientert					0.146*	0.060	0.145*	0.060
Egenarbeid					0.355**	0.114	0.315**	0.116
Erfaringsdeling					0.040	0.087	0.020	0.087
Praksisrettet arbeid					0.264***	0.064	0.264***	0.064
Refleksjon					0.619***	0.125	0.590***	0.125
KD skole							0.115	0.063
Konstantledd	0	0	0	0	0	0	0	0
N	259		257		255		255	
Adjusted R2	0.012		0.042		0.385		0.391	

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

I modell 1 har ingen variabler en signifikant sammenheng med læringsutbytte, og modellen forklarer derfor svært lite av variasjonen i læringsutbytte (1,2 prosent). Dette betyr at bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, skoleslag, deltakerens stilling som rektor eller ikke, og om personen har tatt lederutdanning tidligere, ikke ser ut til å påvirke læringsutbyttet.

I det neste steg av modellen undersøker vi egenmotivasjon og tilrettelegging. Graden av egenmotivasjon ser ut til å øke ferdighetstrening, mens manglende tilrettelegging ved skolen ikke har betydning. Forklaringsevnen til egenmotivasjon er likevel svært lav, og modell 2 forklarer kun 4,2 prosent av variasjonene i ferdighetstrening. Imidlertid forsvinner sammenhengen mellom egenmotivasjon og ferdighetstrening når andre variabler legges til i modellen.

I modell 3 undersøkes forhold ved studiet, som i hvilken grad studiet var teoretisk eller praktisk orientert, og samlemålet for utbyttet av praksisrettet arbeid, erfaringsdeling og egenarbeid. Vi har også inkludert et samlemaal for refleksjon. Modellen forklarer 38,5 prosent av variasjonen i ferdighetstrening, som kan sies å

være høyt. Det er bare variabelen knyttet til om studiet har vært praktisk orientert, og ikke om det har vært teoretisk orientert, som øker graden av ferdighetstrening. Videre er det interessant å merke seg at økt utbytte av både egenarbeid, praksisrettet arbeid og refleksjon er assosiert med økt læringsutbytte. Disse resultatene er ikke overraskende, og indikerer at ferdighetstrening i rektorutdanningen foregår gjennom en praksisforankret utdanning som legger vekt på både egenarbeid, praksisrettede læringsaktiviteter og refleksjon. Resultatet harmonerer med hvordan Aas og Vennebo mfl. (2023) beskriver at tilbyderne tilrettelegger for ferdighetstrening i utdanningen, der det veksles mellom teoretisk gjennomgang og praktisk utprøving både på campus og på deltakernes arbeidsplass, med etterfølgende refleksjon på campus.

I modell 4 undersøkes en kontekstuell faktor, nemlig samlemålet for kultur for kunnskapsdeling i skolen. Vi kan tenke oss at det er lettere å trene på lederferdigheter i en skole der kollegaer deler kunnskap med hverandre og der kompetanseutvikling prioriteres høyt. Vi finner imidlertid ingen sammenheng mellom ferdighetstrening og kultur for kunnskapsdeling i skolen. Dette tolker vi som at skolens delingskultur spiller en mindre rolle for ferdighetstreningen som foregår i utdanningen. Samlemålet for ferdighetstrening i modellen er satt sammen av påstander om bedre kommunikasjonsferdigheter, bedre ferdigheter i å lede faglige diskusjoner, oftere involvering av personalet i beslutninger, ferdigheter i å håndtere vanskelige situasjoner, samt å bruke forskningsbasert kunnskap. Flere av disse påstandene er relatert til relasjonelle ferdigheter som trolig ikke har sammenheng med kunnskapsdelingen på skolen.

Oppsummert viser regresjonsanalysen at bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, stilling og skoleslag ikke har noen betydning for ferdighetstrening. Det ser ut til at deltakernes egen motivasjon for å ta utdanning har betydning, men denne sammenhengen forsvinner når vi kontrollerer for forhold ved studiet, forstått som ulike former for læringsaktiviteter og refleksjon. Erfaringsdeling viser ingen sammenheng med ferdighetstrening, mens egenarbeid og praksisrettet arbeid samt praksisorientering har en påvirkning. Teoretisk orientering og kultur for kunnskapsdeling ved skolen kan ikke forklare variasjonen i ferdighetstrening.

Oppsummert synes praksisrettede aktiviteter i rektorutdanningen, kombinert med egenarbeid og refleksjon, å ha stor betydning for deltakernes utvikling av ferdigheter som er viktig i skolelederrollen.

## 6.6 Oppsummering

- Et stort flertall av deltakerne er svært positive til rektorutdanningens relevans. De vurderer at den er orientert mot både praksis og teori og mener at kombinasjonen av praksis og teori har vært god.
- Sammenlignet med fjorårets undersøkelse er det en signifikant økning i andelen som mener at studiet i svært stor grad har vært relevant. Det kan ha sammenheng med en tilsvarende økning i andelen som oppgir at studiet har vært praktisk orientert og at kombinasjonen av praksis og teori har vært god.
- Ferdighetstrening er et nytt mål i årets undersøkelse og ble målt ved hjelp av fem utsagn. Sju av ti uttrykker stor grad av enighet i at utdanningen har gitt trening i å bruke forskningsbasert kunnskap i lederrollen. Mellom fem og seks av ti er likeledes enig i at de i løpet av utdanningen har utviklet ferdigheter i å håndtere vanskelige situasjoner, at de oftere involverer personalet i beslutninger og har utviklet ferdigheter i å lede faglige diskusjoner.
- To av tre er helt enige i at lederutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. En nærmere undersøkelse av deltakernes refleksjon underveis i studiet indikerer at den danner grunnlag for å finne alternative løsninger og se etter forbedringer i lederrollen.
- Deltakerne er i større grad enige i at de har utviklet seg individuelt som ledere, sammenlignet med spørsmål om betydningen av skoleutvikling og bedre ledelse generelt.
- Andelen som er enig i at rektorutdanningen har ført til bedre samarbeidet utenfor skolen er fortsatt lavt, men viser en betydelig økning sett i forhold til i fjor.
- Hele ni av ti deltakere oppgir å være fornøyd med utdanningen i (svært) stor grad.
- Nær halvparten mener at utdanningen har bidratt til at de har forandret egen praksis i (svært) stor grad. Praksisendringen ved skolen er ikke like tydelig, men tre av fire mener at skolen i noen grad eller mer har forandret praksis som følge av rektorutdanningen.

# Referanser

- Andersson, J. (2020). Reflection. *ELT Journal*, 74(4), 480-483.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. John Wiley & Sons.
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Stensaker, B. & Federici, R. A. (2018). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019: Delrapport 2* (8275705533). NIFU og NTNU Samfunnsforskning.
- Edwards, S. (2017). Reflecting differently. New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*, 7(1). <https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002>
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195–215).
- French, S., & Kennedy, G. (2017). Reassessing the value of university lectures. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 639–654. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273213>
- 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). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2989893/NIFUrapport2022-6.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(01), 4–14. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>
- Huber, S. G. (2011). Leadership for Learning – Learning for Leadership: The Impact of Professional Development. I T. Townsend & J. MacBeath (Red.), *International Handbook of Leadership for Learning* (s. 635–652). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5\\_36](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_36)
- Hybertsen, I. D., Stensaker, B., Solem, A., Federici, R. A., Aamodt, P. O. & Olsen, M. S. (2014). *Ledet til endring: Nasjonal rektorutdanning i grunn-og videregående skole, endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger: Sluttrapport fra*

- Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen*. NIFU og NTNU Samfunnsforskning. <http://hdl.handle.net/11250/273589>
- Lødding, B., Bergene, A. C., Pedersen, C., Samuelsen, Ø. A. & Lyckander, R. H. (2023a). *Utvikling av pedagogisk praksis? Oppfølgingsundersøkelse halvannet år etter gjennomført videreutdanning blant barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere* (NIFU-rapport 2023:8). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3073271>
- Lødding, B, Bergene, A.C., Gjerustad, C. Vika, K.S. & Samuelsen, Ø.A. (2023b). Deltakerundersøkelsen for barnehage- og skoleledere 2023: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakerne i den modulbaserte videreutdanningen for ledere i 2022–2023. (NIFU-rapport 2023:19). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3104443>
- Miettinen, R. & Peisa, S. (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. <https://doi.org/10.1080/1363908022000012076>
- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 7–26. <https://doi.org/10.5617/adno.3871>
- Peltier, J. W., Hay, A. & Drago, W. (2005). The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 250–263. <https://doi.org/10.1177/0273475305279657>
- Peltier, J. W., Hay, A. & Drago, W. (2006). Reflecting on reflection: Scale extension and a comparison of undergraduate business students in the United States and the United Kingdom. *Journal of Marketing Education*, 28(1), 5–16.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Restad, F. & Sandsmark, J. (2021). Innledning. I F. Restad & J. Sandsmark (Red.), *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv. Nye stemmer i praksis*. (s. 12–17). Kommuneforlaget.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research*, 3, 395–415.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kravspesifikasjon for Nasjonal rektorutdanning 2020-2025*. <https://www.mercell.com/nb-no/anbud/106624156/nasjonal-rektorutdanning-anbud.aspx>

- Vennebo, K. F. & Aas, M. (2019). Leading professional group discussions: A challenge for principals? *International journal of leadership in education*, 552–566. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562099>
- 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). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3069118>
- Aamodt, P. O., Hybertsen, I. D., Røsdal, T., Stensaker, B., Caspersen, J. & Federici, R. A. (2019). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen* (Sluttrapport). NTNU Samfunnsforskning og NIFU. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2635777>
- Aas, M. (2022). Gruppecoaching - individutvikling i gruppe. I J. M. Paulsen & M. Aas (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (2. utg., s. 204–221). Fagbokforlaget.
- Aas, M., Andersen, F. C., Myhr, L. A., Slettbak, Å., Rotvold, L. A. & Lekang, T. (2023). Gruppecoaching i profesjonsutvikling for skoleledere. I M. Aas, K. V. Vennebo, B. B. Ballangrud & F. C. Andersen (Red.), *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen (delrapport 2)* (s. 82–106). OsloMet – Storbyuniversitetet.
- Aas, M., Andersen, F. C., Vennebo, K. V. & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* (Delrapport 1). OsloMet – Storbyuniversitetet. <https://www.oslomet.no/forskning/forskning-nasjonale-skolelederutdanningen>
- Aas, M., Ballangrud, B. B., Vennebo, K. V. & Andersen, F. C. (2023). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* (Delrapport 3). OsloMet – Storbyuniversitetet. <https://www.oslomet.no/forskning/forskning-nasjonale-skolelederutdanningen>
- Aas, M., Vennebo, K. V., Ballangrud, B. B. & Andersen, F. C. (2023). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* (Delrapport 2). OsloMet – Storbyuniversitetet.



# Vedlegg

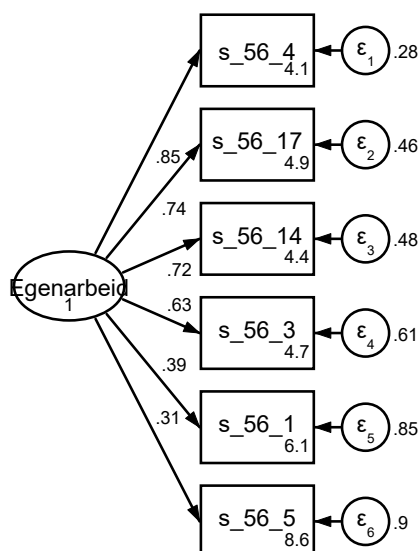
## Egenarbeid

Egenarbeid måles med følgende seks læringsaktiviteter:

**Tabell 0v1 Egenarbeid**

s_56_4	Løse skriftlige oppgaver
S_56_17	Gjennomføre et utviklingsarbeid/en prosjektoppgave
s_56_14	Forberedelser til eksamen/sluttvurdering
s_56_3	Lese pensumlitteratur
s_56_1	Være på forelesninger
s_56_5	Reflektere over egen praksis

Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Stata med estimatoren maximum likelihood (ml). Analysen viser en tilfredsstillende modelltilpasning: Chi-square test av modelltilpasning (9 frihetsgrader) = 15,82,  $p$ -verdi = på 0,071. RMSEA-indikatoren viser en estimert verdi på 0,079 med et 90% konfidensintervall mellom 0,000 og 0,142, og sannsynligheten for at RMSEA er mindre eller lik 0,05 er 0,202. CFI og TIL, hvor verdier nær 1 indikerer god tilpasning, viser begge høye verdier, henholdsvis 0,966 og 0,944. SRMR-indikatoren viser en verdi på 0,048, noe som indikerer en tilfredsstillende tilpasning. Modellen er vist i figur v.1.



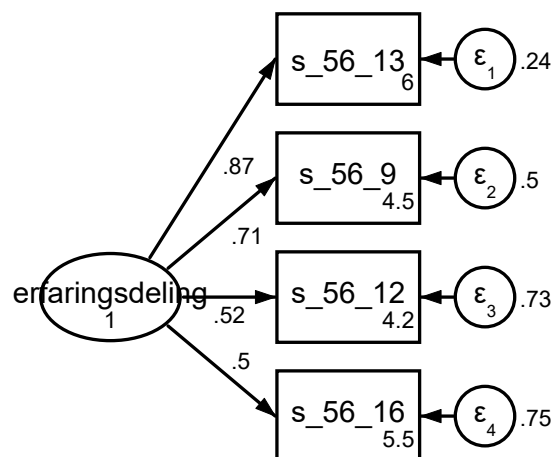
## Erfaringsdeling

Erfaringsdeling måles med følgende fire læringsaktiviteter:

**Tabell 0v2 Erfaringsdeling**

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

Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Stata med estimatoren maximum likelihood (ml). Chi-Square test av modelltilpasning verdi på 1,31 med 2 frihetsgrader og en P-verdi på 0,5207, noe som indikerer en perfekt tilpasning. RMSEA-indikatoren viser en estimert verdi på 0,000 med en 90% konfidensintervall mellom 0,000 og 0,112, og sannsynligheten for at RMSEA er mindre eller lik 0,05 er 0,690. RMSEA på 0,05 eller lavere som indikerer en god modelltilpasning, og denne verdien ligger innenfor det akseptable området. CFI og TLI, hvor verdier nærme 1 indikerer god tilpasning, viser begge høye verdier, henholdsvis 1,000 og 1,009, som også indikerer en god tilpasning. SRMR-indikatoren viser en verdi på 0,014, som også indikerer en god modelltilpasning. Modellen er vist i figur v.2.



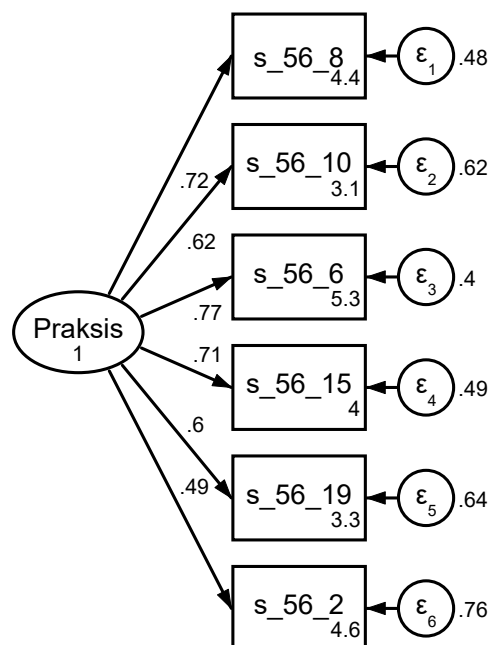
## Praksisrettet arbeid

Praksisrettet arbeid måles med følgende seks variabler:

**Tabell 0v3 Praksisrettet arbeid**

s_56_8	Delta i coaching
s_56_10	Ferdighetstrening/simuleringsøvelser/rollespill
s_56_6	Få tilbakemeldinger på egen lederpraksis
s_56_2	Få veiledning fra fagansatte
S_56_19	Observasjon av medstudenters ledelsespraksis
s_56_15	360 graders evaluering

Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Stata med estimatoren maximum likelihood (ml). Chi-Square test av modelltilpasning viser en verdi på 8,46 med 9 frihetsgrader og en  $p$ -verdi på 0,488, noe som indikerer perfekt tilpasning. RMSEA-indikatoren viser en estimert verdi på 0,000 med en 90% konfidensintervall mellom 0,000 og 0,088, og sannsynligheten for at RMSEA er mindre eller lik 0,05 er 0,737, noe som indikerer en god modelltilpasning. CFI og TIL, hvor verdier nærme 1 indikerer god tilpasning, viser verdier for begge målene på 1,000. SRMR-indikatoren viser en verdi på 0,030, noe som indikerer en tilfredsstillende tilpasning. Modellen er vist i figur v.3.



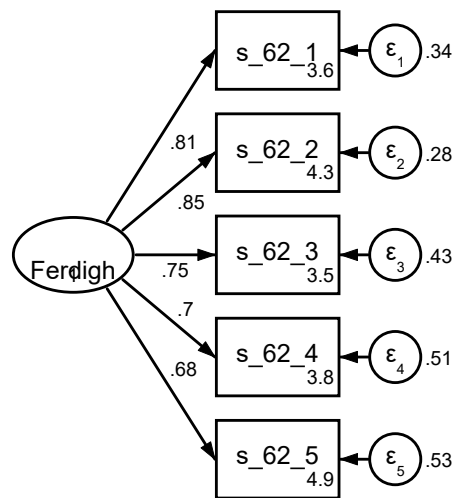
## Ferdighetstrening

Ferdighetstrening måles med følgende fem variabler:

**Tabell 0v4 Ferdighetstrening**

s_62_1	Lederutdanningen har forbedret mine kommunikasjonsferdigheter
s_62_2	Lederutdanningen har utviklet mine ferdigheter i å lede faglige diskusjoner
s_62_3	Lederutdanningen har bidratt til at jeg oftere involverer personalet i beslutninger
s_62_4	Lederutdanningen har utviklet mine ferdigheter i å håndtere vanskelige situasjoner i skolen
s_62_5	Lederutdanningen har gitt meg trening i å bruke forskningsbasert kunnskap i lederrollen

Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Stata med estimatoren maximum likelihood (ml). Chi-square test av modelltilpasning viser en verdi på 9,16 med 5 frihetsgrader og en  $p$ -verdi på 0,103, noe som indikerer perfekt tilpasning. RMSEA-indikatoren viser en estimert verdi på 0,056 med en 90% konfidensintervall mellom 0,000 og 0,112, og sannsynligheten for at RMSEA er mindre eller lik 0,05 er 0,367. RMSEA på 0,05 eller lavere indikerer en god modelltilpasning, og denne verdien ligger innenfor det akseptable området. CFI og TLI, hvor verdier nærme 1 indikerer god tilpasning, viser begge høye verdier, henholdsvis 0,993 og 0,987 som også indikerer en god tilpasning. SRMR-indikatoren viser en verdi på 0,020, noe som indikerer en god tilpasning. Modellen er vist i figur v.3.



# Tabelloversikt

Tabell 2.1 Svarstatus .....	22
Tabell 3.1 Antall deltakere og prosent deltakere per studiested, i tillegg til antall svar, prosent og svarprosent per studiested. ....	25
Tabell 3.2 <i>Hvor lang utdanning har du? (Ikke regn med eventuell utdanning du har fått i løpet av studieåret 2022/2023)?</i> .....	28
Tabell 3.3 <i>Hvilken fylkeskommune bor du i?</i> .....	29
Tabell 5.1 Signifikante forskjeller i arbeidet med studiet mellom samlinger for undersøkelsen i 2022 og 2023. Andel (prosent) som svarer i stor eller svært stor grad.....	51
Tabell 5.2 Forskjeller i omfang på ulike praksisrettede læringsaktiviteter ved utvalgte studiesteder. Andel (prosent) som svarer i stor eller svært stor grad. Differanse (prosentpoeng) til alle studiestedene i parentes. ....	54
Tabell 5.3 Signifikant samvariasjon mellom omfang og utbytte av egenarbeid. Korrelasjonskoeffisienter ( $r$ ). ....	57
Tabell 5.4 Signifikant samvariasjon mellom omfang og utbytte av erfaringsdeling. Korrelasjonskoeffisienter ( $r$ ). ....	59
Tabell 5.5 Signifikant samvariasjon mellom omfang og utbytte av praksisrettet arbeid. Korrelasjonskoeffisienter ( $r$ ). ....	61
Tabell 5.6 Eksempler på tema for deltakernes utviklingsarbeid i kategorien <i>Profesjonelle læringsfellesskap</i> .....	64
Tabell 6.1 Multipl lineær regresjonsanalyse med ferdighetstrening som avhengig variabel.....	81
Tabell 0v1 Egenarbeid.....	87
Tabell 0v2 Erfaringsdeling .....	88
Tabell 0v3 Praksisrettet arbeid.....	89
Tabell 0v4 Ferdighetstrening.....	90

## Figuroversikt

Figur 3.1 <i>Hva er din stilling ved skolen?</i> Prosent (N=279).....	27
Figur 3.2 <i>Alder - vennligst oppgi i antall år?</i> Prosent (N=269).....	27
Figur 3.3 <i>Hvor mange år har du arbeidet i skolen?</i> Prosent (N=267).....	28
Figur 3.4 <i>Antall studiepoeng med lederutdanning før oppstart av rektorutdanningen.</i> Prosent (N=50).....	29
Figur 3.5 <i>Hvilket skoleslag jobber du ved dette året?</i> Prosent (N=270).....	30
Figur 3.6 <i>Omtrent hvor mange elever er det ved skolen?</i> Prosent (N=243).....	31
Figur 4.1 <i>I hvilken grad mener du utgiftsdekningen har vært tilstrekkelig?</i> Prosent (N=244).....	33
Figur 4.2 <i>I hvilken grad ble det tilrettelagt for utdanningen ved at andre avlastet deg for noen av dine oppgaver ...?</i> Prosent (N=264-265).....	34
Figur 4.3 <i>Alt i alt, opplever du at det har vært manglende tilrettelegging for å studere på din arbeidsplass?</i> Prosent (N=264).....	38
Figur 4.4 <i>Hvordan vurderer du det å kombinere – studier med arbeid og – studier med privatliv/familie?</i> Prosent (N=265).....	39
Figur 4.5 <i>I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?</i> Prosent (N=279).....	40
Figur 4.6 <i>I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning? Etter kjønn.</i> Prosent (N=263).....	41
Figur 4.7 <i>På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen og i kommunen/fylkeskommunen der du jobber.</i> Prosent (N=263-265).....	44
Figur 5.1 <i>Arbeidet med studiet mellom samlingene.</i> Prosent (N=270-272).....	50
Figur 5.2 <i>Andel som oppgir at læringsaktivitetene ikke inngikk i det hele tatt i studiet. Viser aktivitetene 15 deltakerne eller flere har oppgitt.</i> Prosent (N=15-99).....	52
Figur 5.3 <i>I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter?</i> Prosent (N=169-269).....	53

Figur 5.4 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Egenarbeid. Prosent (N=135-266).</i> .....	56
Figur 5.5 Egenarbeid etter studiested. Gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivå.....	57
Figur 5.6 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Erfaringsdeling. Prosent (N=252-265).</i> .....	58
Figur 5.7 Erfaringsdeling etter studiested. Gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivå.....	59
Figur 5.8 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksisrettet arbeid. Prosent (N=171-265).</i> .....	60
Figur 5.9 Praksisrettet arbeid etter studiested. Gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivå.....	62
Figur 5.10 <i>Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass. Prosent (N=256).</i> .....	62
Figur 6.1 Opplevelse av studiet. Prosent (N=274-276).....	67
Figur 6.2 Utdanningens relevans per studiested. Prosent.....	70
Figur 6.3 <i>Det faglige nivået har vært krevende for meg. Svar for 2022 (N=285) og 2023 (N=275). Prosent.</i> .....	70
Figur 6.4 Opplevd læringsutbytte relatert til ferdigheter. Prosent (N=266-267). .....	72
Figur 6.5 Ferdighetstrening som læringsutbytte, gjennomsnitt etter studiested med konfidensintervaller. ....	74
Figur 6.6 Opplevd læringsutbytte. Prosent (N=266-267).....	75
Figur 6.7 Opplevd læringsutbytte. Andel i 2022 og 2023 som uttrykker enighet (svaralternativ 5 og 6). Prosent. ....	76
Figur 6.8 Refleksjon i lederutdanningen. <i>I løpet av lederutdanningen ...</i> Prosent (N=271). ....	77
Figur 6.9 Resultater av rektorutdanningen. Prosent (N=265-267).....	78
Figur 6.10 Grad av fornøydhet med utdanningen som helhet, gjennomsnitt etter studiested med konfidensintervaller.....	79

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)