



Rapport  
2024:9

# Deltakerundersøkelsen for barnehageledere 2023

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på  
styrerutdanningen

---

Ann Cecilie Bergene og Torstein de Besche

**NIFU**



Rapport  
2024:9

# Deltakerundersøkelsen for barnehageledere 2023

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på  
styruerutdanningen

---

Ann Cecilie Bergene og Torstein de Besche

Rapport 2024:9

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

Prosjektnr. 21149-18

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0652-5 (online)  
ISBN 978-82-327-0653-2 (trykk)  
ISSN 1892-2597



Copyright NIFU: CC BY 4.0

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

# Forord

Denne rapporten presenterer resultater fra *Deltakerundersøkelsen for styrerutdanningen 2023*, og er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Deltakerundersøkelsen er en spørreundersøkelse rettet mot barnehageledere som har tatt videreutdanning forankret i strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage*. Hensikten er å undersøke deltakernes opplevelse av videreutdanningen de har tatt.

Ann Cecilie Bergene har vært prosjektleder for arbeidet med denne deltakerundersøkelsen, har gjort de fleste analysene og skrevet mesteparten av rapporten sammen med Torstein De Besche, som har hatt ansvar for redegjørelse for datagrunnlaget og beskrivelse av deltakerne. Cathrine Pedersen, som er overordnet prosjektleder for alle deltakerundersøkelsene, og Rønnaug H. Lyckander, som er prosjektleder for Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen, har gitt nyttige innspill underveis. Jens Brandi Grøgaard har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten.

Vi ønsker å takke alle barnehagelederne som tok seg tid til å besvare spørreundersøkelsen.

Oslo, 08.05.2024

Vibeke Opheim  
direktør

Cay Gjerustad  
forskningsleder



# Innhold

<b>Summary</b> .....	<b>7</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>11</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>14</b>
1.1 Styreverutdanningen .....	14
1.2 Teoretisk rammeverk.....	17
1.3 Rapportens oppbygning.....	27
<b>2 Data og metode</b> .....	<b>28</b>
2.1 Gjennomføring og deltakelse .....	28
2.2 Tema i undersøkelsen.....	29
2.3 Bruk av åpne svar .....	29
2.4 Statistisk metode.....	29
<b>3 Om deltakerne og studietilbudene</b> .....	<b>30</b>
3.1 Studiesteder .....	30
3.2 Deltakerne på styreverutdanningen.....	31
3.3 Årsaker til frafall .....	35
3.4 Oppsummering .....	36
<b>4 Forutsetningene for videreutdanning</b> .....	<b>37</b>
4.1 Motivasjon og tilrettelegging .....	37
4.2 Kultur for kunnskapsdeling og eierinvolvering.....	46
4.3 Oppsummering .....	54
<b>5 Læringsaktiviteter og læringsutbytte</b> .....	<b>55</b>
5.1 Arbeid med studiet mellom samlingene .....	55
5.2 Læringsaktiviteter i studiet .....	60
5.3 Hvilke aktiviteter har vært viktige for læringsutbyttet?.....	65
5.4 De viktigste forholdene for læringsutbyttet.....	69
5.5 Oppsummering .....	74

<b>6</b>	<b>Fra teori til praksis .....</b>	<b>75</b>
6.1	Faglig nivå og relevans .....	75
6.2	Læringsutbytte i praksis .....	80
6.3	Oppsummering .....	92
	<b>Referanser .....</b>	<b>93</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>99</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>100</b>



# Summary

This report addresses participants' experiences with taking further education programmes for early childhood education and care (ECEC) centre leaders. The report describes the experiences of the education itself, the type of facilitation the participants received, and the learning outcomes they gained. It also touches on the culture of knowledge-sharing in ECEC centres, and the interest and involvement of ECEC owners in further education.

The report is based on the Participant Survey for ECEC Centre Leaders 2023, which is a questionnaire sent to ECEC centre leaders who were engaged in further education programmes during the 2022/2023 academic year. The survey was sent to 287 participants, of whom 142 responded in whole or in part. Chapter 2 provides further details on the sample and implementation of the survey.

Participants mainly express a high level of satisfaction with and relevance of the further education programme. Overall, the programme seems to meet the needs of ECEC centre leaders well. However, we want to point out that there is always a risk of bias in such surveys in that those who are satisfied may be more likely to respond than those who are dissatisfied with the further education.

## Highly motivated and satisfied participants

Almost all participants claim that they were highly or very highly motivated for the leadership education programme, and their main impression is that the quality of the programme is good or very good, taking all factors into consideration. They also express that the relevance and quality of the education programme have further increased their motivation during the study period. In open-ended questions, several also express gratitude and a desire to recommend the further education programme to other (future) ECEC centre leaders, while they themselves are now considering advancing to a master's degree.

## Good facilitation, but not sufficient for all

The vast majority report that they have had their financial expenses covered in connection with the further education, and this financial coverage has been sufficient. On the other hand, about two-thirds express not having received significant relief, either during or between seminars, in order to free up time to study. Many also use open-ended questions to point out that they have missed facilitation in the form of such relief and/or study days. On the other hand, several also

acknowledge that it is difficult, and perhaps not as necessary, to facilitate further education for leaders as it is for employees.

While one in six expresses that the facilitation for participation has been inadequate, around half state that the facilitation has *not* been inadequate. In other words, a significant proportion are satisfied with the arrangements that exist to enable participation in the leadership education programme. Regarding combining studies with work, and studies with personal life or family, fewer participants in this year's survey than last year's express that this balance is demanding, but still, almost half of the participants experience this.

### Reflection important for learning outcomes and changing professional practice

A significant proportion of participants state that they have used the time between seminars to reflect on their leadership role. Reflection is also one of the activities that most consider very important for learning outcomes. Over half respond that they completely agree that, during the leadership education programme, they have tried to consider their strengths and weaknesses in their leadership role, and just under half that their method of reflection is to use previous experiences to understand new theory. The vast majority further claim that the leadership education programme has provided them with a basis for reflection on their own leadership practice and has given them a foundation to further develop as leaders. A large majority claim that the leadership education programme has motivated them to change the way they lead and has actually made them better leaders. Nearly two-thirds also express that they have changed their own expectations of themselves as leaders, and well over half that they have actually changed their own practices as a result of the further education programme.

### Development work plays a significant role

Many participants also respond that they have used the time between seminars to work on assignments and to engage in development work. Key themes for this development work have been leadership development and efficiency, learning environment and quality improvement, competence development and learning, collaboration and relationship building, and self-development and personal leadership. Several describe how they worked on these development efforts on an ongoing basis throughout the programme period and, more specifically, that it took shape either as projects that were seeking concrete changes and/or to test models or tools, or more as topics for staff meetings and reflection with and within the staff group.

## Significant variation in ECEC owner involvement

Around eight out of ten state that they agree that ECEC centre owners prioritise leadership education, while relatively high proportions do not agree with statements to the effect that ECEC centre owners facilitate knowledge-sharing from the leadership education programme, and that ECEC centre owners have shown interest in the newly acquired competence. Furthermore, there is significant variation in how ECEC centre owners involve and engage in the participants' leadership education. While some participants describe ECEC centre owners as supportive, encouraging, being in regular dialogue throughout, and as facilitating knowledge-sharing, others describe ECEC centre owners who are only involved in approving the application following a degree of persuasion from the participant's side. Although we see examples of participants describing positive experiences with ECEC centre owners also being involved in their development work, we find no strong correlation between ECEC centre owner involvement on the one hand, and participants' completion and benefit from development work on the other.

## Further education relevant to work in ECEC centres

Nine out of ten participants express that authentic learning, in the form of trying out new practices in their own workplace, has been quite or very important for the learning outcomes of the leadership education programme. Nine out of ten also respond that the further education programme has combined theory and practice well, and almost all consider the leadership education programme relevant to their work in the ECEC centre. When asked about skills, the majority of participants agree that the leadership education programme has developed their skills in leading professional discussions. Nine out of ten express agreement that the leadership education programme has provided them with the competence to develop the ECEC, and the vast majority of participants believe the further education programme has resulted in better leadership in the ECEC centre.



# Sammendrag

Denne rapporten omhandler deltakernes erfaringer med å ta nasjonal lederutdanning for styrere, som er en videreutdanning for barnehageledere. Rapporten kartlegger blant annet opplevelser av selve studiet, hvilken form for tilrettelegging deltakerne har mottatt, og hvilket læringsutbytte de sitter igjen med. Den berører dessuten barnehagenes kultur for kunnskapsdeling og barnehageeieres interesse for og involvering i videreutdanningen.

Rapporten er basert på *Deltakerundersøkelsen for barnehageledere 2023*, som er en spørreskjemaundersøkelse sendt til barnehageledere som tok videreutdanning studieåret 2022/2023. Undersøkelsen gikk til 287 deltakere, og 142 besvarte hele eller deler av den. Kapittel 2 redegjør nærmere for utvalg og gjennomføring av undersøkelsen.

Deltakerne uttrykker i all hovedsak at de er svært fornøyde og at utdanningen er relevant. Alt i alt synes videreutdanningen å svare godt til barnehagelederens behov. Vi ønsker imidlertid å påpeke at det alltid i slike undersøkelser er en viss fare for skjevheter i utvalget, for eksempel kan det hende at de som er fornøyde i større grad svarer enn de som er misfornøyde med videreutdanningen.

## Svært motiverte og fornøyde deltakere

Så å si samtlige deltakere hevder at de i stor eller svært stor grad var motiverte for lederutdanningen, og at deres hovedinntrykk er at kvaliteten på utdanningen er god eller svært god, alle forhold tatt i betraktning. De gir videre uttrykk for at utdanningens relevans og kvalitet har økt deres motivasjon ytterligere underveis. I kommentarfeltene uttrykker også flere takknemlighet og et ønske om å anbefale utdanningen til andre (framtidige) barnehageledere, mens de selv nå vurderer å gå videre til en masterutdanning.

## God tilrettelegging, men ikke tilstrekkelig for alle

Det store flertallet svarer at de har fått dekket de økonomiske utgiftene i forbindelse med utdanningen, og at denne *utgiftsdekkingen* har vært tilstrekkelig. På den andre siden gir rundt to av tre uttrykk for å ikke ha fått særlig *avlastning*, enten

mens de var på samling eller mellom samlinger for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen. I kommentarfelt er det også mange som påpeker at de har savnet tilrettelegging i form av slik avlastning og/eller studiedager. På den andre siden er det også flere som erkjenner at det er vanskelig, og kanskje ikke like nødvendig, å tilrettelegge for ledere som tar videreutdanning som for ansatte.

Mens én av seks gir uttrykk for at tilrettelegging for deltakelse har vært mangelfull, oppgir rundt halvparten at tilretteleggingen ikke har vært det. Med andre ord er en betydelig andel fornøyd med de ordningene som finnes og som gjør det mulig å delta i styrerutdanningen. Når det gjelder det å kombinere studier med jobb, og studier med privatliv eller familie, er det færre i årets undersøkelse enn fjorårets som uttrykker at dette er en krevende balansegang, men fortsatt opplever bortimot halvparten av deltakerne dette.

### Refleksjon viktig for læringsutbytte og praksisendring

En betydelig andel deltakere oppgir at de har brukt tiden mellom samlingene til å reflektere over lederrollen. Refleksjon er også en av aktivitetene som flest anser som svært viktig for læringsutbyttet. Over halvparten svarer at de er helt enige i at de i løpet av lederutdanningen har prøvd å tenke over sine styrker og svakheter i lederrollen, og noe under halvparten at måten de har reflektert på er å bruke tidligere erfaringer til å forstå ny teori. Det store flertallet hevder videre at lederutdanningen har gitt dem et utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som leder, og at den har gitt dem et grunnlag for videreutvikling som leder. Et stort flertall hevder at lederutdanningen har gjort dem motivert til å endre måten de leder på, og at den faktisk har gjort dem til en bedre leder. Bortimot to tredjedeler gir også uttrykk for å ha endret forventningene til seg selv som leder, og godt over halvparten at de faktisk har forandret egen praksis som følge av utdanningen.

### Utviklingsarbeid spiller en vesentlig rolle

Det er også mange deltakere som svarer at de har brukt tiden mellom samlingene på å jobbe med arbeidskrav eller innleveringsoppgaver, og å drive utviklingsarbeid. Sentrale tema for disse utviklingsarbeidene har vært ledelsesutvikling og effektivitet, læringsmiljø og kvalitetsforbedring, kompetanseutvikling og læring, samarbeid og relasjonsbygging, og selvutvikling og personlig lederskap. Flere beskriver hvordan de har jobbet kontinuerlig med dette utviklingsarbeidet under utdanningen, og mer konkret at det tok form enten som konkrete endringsprosjekt og/eller utprøving av modeller eller verktøy, eller mer som tema for personalmøter og refleksjon med og i personalgruppa.

## Stor variasjon i barnehageeiers involvering

Rundt åtte av ti oppgir at de er enige i at barnehageeier *prioriterer* lederutdanning, mens relativt høye andeler kjenner seg *ikke* igjen i utsagnene om at barnehageeier har lagt opp til *kunnskapsdeling* fra lederutdanningen, og at barnehageeier har vist *interesse* for den nyervervede kompetansen. Det er videre stor variasjon i *hvordan* barnehageeier involverer og engasjerer seg i deltakernes lederutdanning. Mens enkelte deltakere beskriver barnehageeiere som støtter, oppmuntrer, er i jevnlig dialog underveis og legger til rette for kunnskapsdeling, forteller andre om barnehageeiere som kun er involvert i å godkjenne søknaden, etter mer eller mindre overtaling fra deltakers side. Selv om vi ser eksempler på deltakere som beskriver positive erfaringer med at barnehageeier også har involvert seg i deres utviklingsarbeid, finner vi ingen sterk samvariasjon mellom barnehageeiers involvering på den ene siden, og deltakernes gjennomføring og utbytte av utviklingsarbeid på den andre.

## Utdanningen relevant for arbeidet i barnehagen

Ni av ti deltakere gir uttrykk for at autentisk læring, i form av å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass, har vært ganske eller svært viktig for læringsutbyttet av lederutdanningen. Ni av ti svarer også at utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte, og nesten samtlige anser styrerutdanningen som relevant for arbeidet i barnehagen. På spørsmål om ferdigheter er det flest deltakere som sier seg enige i at lederutdanningen har utviklet deres ferdigheter i å lede faglige diskusjoner. Ni av ti uttrykker enighet i at lederutdanningen har gitt dem kompetanse til å utvikle barnehagen, og det store flertallet av deltakerne mener utdanningen har medført bedre ledelse i barnehagen.

# 1 Innledning

Barnehagesektoren har fått økende oppmerksomhet de siste tiårene, ikke minst etter det såkalte 'barnehageforliket' av 2003, noe som også ledet til store endringer i sektoren. Blant annet har det vært en massiv *utvidelse* av tilbudet (Jensen m.fl. 2020), med et samtidig skjerpet fokus på *kvalitet* i barnehagene, inkludert på betydningen av ansatte og deres kompetanse i arbeidet med kvalitet. Med dette har det også blitt identifisert et behov for, og ønske om, et videreutdanningstilbud for både barnehageledere og -ansatte.

I denne rapporten presenterer vi resultatene fra spørreundersøkelsen *Delta-undersøkelsen for styrerutdanningen*, for 2022/2023-kullet. Formålet med undersøkelsen er å kartlegge deltakernes erfaringer med å ta videreutdanning, og hva de opplever å sitte igjen med av utbytte. Rapporten gjør rede for tema som tilrettelegging for studiet, hvordan studiet ble gjennomført, arbeid med studiet mellom samlinger, kunnskapsdeling i barnehagen, og deltakernes læringsutbytte. Undersøkelsen ble gjennomført mot slutten av den halvannet år lange videreutdanningen, nærmere bestemt i desember 2023 og januar 2024.

## 1.1 Styrerutdanningen

Strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage – Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022* omhandler videreutdanning for både barnehageledere og -lærere. Målsettingen med strategien er å sikre at alle barn får et barnehagetilbud av høy kvalitet. Det er et uttrykt mål at videreutdanningstilbudene skal ses i sammenheng med kollektive kompetansetiltak i den enkelte barnehage.

Styrerutdanningen er et videreutdanningstilbud på 30 studiepoeng til assistende styrere, nyansatte styrere og også styrere med lang arbeidserfaring. I denne rapporten omtales deltakerne som *barnehageledere*, med mindre vi refererer spesifikt til én av stillingene, for eksempel styrere. Utdanningen gjennomføres med andre ord av yrkesaktive deltakere på deltid. Tema som inngår i videreutdanningen inkluderer lederrollen, barnehagen som pedagogisk virksomhet, utvikling- og endringsarbeid, tidlig innsats og inkluderende fellesskap, og samarbeid med andre.



Styrerutdanningen kan inngå i en masterutdanning i ledelse, og den gir også grunnlag til fordypning gjennom den modulbaserte lederutdanningen. Ifølge *Spørsmål til Barnehage-Norge 2020* var tre av fem styrere i 2020 utdannede barnehagelærere med videreutdanning innen ledelse, mens kun fire prosent hadde mastergrad i barnehageledelse (Naper m.fl. 2021).

## Tidligere studier av styrerutdanningen i Norge

Utvalget for etter- og videreutdanning i barnehage og skole understrekte i *Med videre betydning* (NOU 2022:13) at det er behov for både å opprettholde og å videreutvikle styrerutdanningen. Dette ikke minst fordi barnehageledere har en sentral rolle i å utvikle praksisfellesskapet i barnehagene gjennom å sørge for at alle ansattes individuelle og kollektive læringsprosesser ses i sammenheng.

Den norske styrerutdanningen har blitt evaluert i flere omganger, først av Oxford Research i 2014. Denne viste at styrerne i stor grad var tilfredse med studiet, at forventningene var oppfylt, og at de kunne bruke det de hadde lært i egen barnehage (Oxford Research 2014). Deltakerne på studiet ga også uttrykk for at de hadde fått økt forståelse av lederrollen, og blitt bedre til å reflektere over egen praksis.

Fafo gjør i skrivende stund en følgeevaluering for inneværende periode (2021-2024), og den første rapporteringen fra denne viste at det kun er små forskjeller i hvordan de ulike institusjonene har innrettet studiene. Alle studietilbudene er organisert rundt fysiske samlinger, og det legges stor vekt på praksisnære oppgaver, gjerne i form av gruppearbeid (Bråten m.fl. 2022). Denne første rapporteringen gjennomgår også funn fra deltakerundersøkelsene blant både barnehagelærere og styrere i 2018, 2019 og 2020.

Den andre rapporteringen fra følgeevalueringen omhandler hvordan den nasjonale lederutdanningen for styrere bidrar til praksisendring, inkludert deltakerenes vurderinger av nytten av utdanningen for rollen de innehar som barnehageledere (Svalund m.fl. 2022). Et av hovedfunnene er at barnehageledere generelt er en gruppe som i stor grad tar en form for videreutdanning, og at nesten samtlige av deltakerne på den nasjonale lederutdanningen mener denne har gitt dem utgangspunkt for refleksjon over egen lederpraksis, gjort dem til bedre ledere og forbedret deres måte å lede på. Ifølge Svalund m.fl. (2022) tyder analysene også på at betydningen av denne utdanningen for egen ledelsespraksis vedvarer over tid. Mer konkret finner evalueringen at barnehagelederne som har tatt den nasjonale lederutdanningen opplever at den har betydning for deres evne til å drive utviklingsarbeid i egen barnehage (Svalund m.fl. 2022). Det samme gjelder omstillingsarbeid, samt regnskap og økonomi. Svalund m.fl. (2022) finner blant annet at deltakerne på den nasjonale lederutdanningen, men også barnehageledere med annen form for lederutdanning, i mye større grad gir uttrykk for å ha

kompetanse på omstillingssituasjoner enn barnehageledere som ikke har noen lederutdanning. De finner imidlertid ingen tilsvarende forskjell når det gjelder det pedagogiske ansvaret i barnehagen og samarbeid.

Det har siden 2017 blitt gjennomført årlige deltakerundersøkelser for styrerutdanningen (Siddiq & Gjerustad 2017; Jensen m.fl. 2018; Jensen m.fl. 2019; Jensen m.fl. 2020; Gjerustad m.fl. 2021, Bergene & Samuelsen 2023). Disse støtter opp om funnet fra evaluering til Oxford Research når det gjelder at barnehageledere i all hovedsak er fornøyde med videreutdanningen de har tatt. Deltakerundersøkelsene viser videre at barnehageledere opplever stort læringsutbytte, et passe krevende pensum, og at både forelesninger og samlinger har vært av god kvalitet. Deltakerne uttrykker også at utdanningen har gitt dem et godt grunnlag for refleksjon over eget arbeid, og at den har økt deres motivasjon i arbeidet. På den andre siden opplever mange deltakere at det er krevende å kombinere studier med jobb og familie, selv om de fleste samtidig gir uttrykk for at tilretteleggingen for å studere er god, spesielt dekkingen av økonomiske utgifter. Flertallet oppgir imidlertid at de i liten grad har fått *avlastning* fra arbeidsoppgaver for å studere.

I tråd med Svalund m.fl. (2022) har tidligere deltakerundersøkelser vist at et stort flertall av barnehagelederne er svært motiverte for videreutdanning, og at de viktigste beveggrunnene er å utvikle seg som leder og å bidra til god ledelse i barnehagen (Gjerustad m.fl. 2021, Bergene & Samuelsen 2023). Dette er funn som har vært stabile over tid, og vi har dermed valgt å tone disse noe ned i årets undersøkelse til fordel for å se mer inngående på refleksjon og ferdighetsutvikling.

Tidligere deltakerundersøkelser har også vist at et klart flertall av deltakerne opplever at styrerutdanningen har vært relevant for deres arbeid, at teori og praksis har vært kombinert på en god måte, og at det faglige nivået har vært passe. Blant annet oppgir så å si samtlige at de har forstått hvordan de kan anvende det de har lært i praksis.

Ifølge Gjerustad m.fl. (2021) peker svarene i deltakerundersøkelsene totalt sett i retning av at videreutdanningen har vært i tråd med barnehageledernes behov. Deltakerne svarer også i stor grad at barnehageeier er svært opptatt av at de skal ta styrerutdanning, mens de samtidig gir uttrykk for at det i etterkant ikke vises like stor interesse for *innholdet* i utdanningen fra barnehageeiers side.

Når det gjelder kultur for kunnskapsdeling viser tidligere deltakerundersøkelser at en stor andel deltakere opplever at kunnskap deles, at ny kunnskap utprøves og at kompetanseutvikling i barnehagen prioriteres. Deltakerundersøkelsen for den modulbaserte lederutdanningen, som er en videreutdanning for både barnehage- og skoleledere, viser at deltakerne fra *barnehage* i betydelig større grad enn deltakerne fra skole oppgir at eiernivået har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen (Bergene m.fl. 2022). Funn fra den internasjonale spørreunder-

søkelsen TALIS Starting Strong tyder på at det er liten grad av variasjon i faglige utviklingsaktiviteter på tvers av eierform (privat/offentlig) (Gjerustad m.fl. 2020).

## 1.2 Teoretisk rammeverk

Vi vil i gjennomgangen av vårt teoretiske rammeverk starte med en kort redegjørelse for perspektiver og forskning på barnehageledelse. Dette for å få en bedre forståelse av rollen deltakerne på lederutdanningen skal fylle. Dernest vil vi presentere forskningsbidrag som omhandler (videre)utdanning mer generelt. Få av disse bidragene er utviklet med utgangspunkt i barnehagesektoren, men vi inkluderer de bidragene vi anser å ha overføringsverdi. Vi har blant annet valgt å inkludere ulike tilnærminger til læring, med vekt på sammenhengen mellom teori og praksis, og perspektiver på refleksjon. Vi gjennomgår også i korte trekk funn fra en norsk kunnskapsoppsummering som omhandler forhold av betydning for skolelederutdanningen. Siden mange av disse perspektivene er generelle, ligger gjennomgangen tett på beskrivelser gitt i øvrige deltakerundersøkelser, spesielt de som omhandler videreutdanninger for ledere, inkludert barnehageledere (for eksempel Bergene & Samuelsen (2023)).

### Barnehageledelse

De statlige styringsdokumentene for barnehagesektoren fastslår at utviklingen av kvalitativt gode barnehager er avhengig av god ledelse (Skjæveland 2016). Det har på tross av dette likevel blitt forsket lite på barnehageledelse i Norge. Ifølge en gjennomgang av nyere barnehageforskning gjennomført av OECD, får ofte sammenheng mellom barnehageansatte og barn forrang i forskningen (Myran & Masterson 2021). Dette gjør også at styrerrollen, og vurderingen av kompetansebehovet til styrere, ofte ses i lys av hvordan dette bidrar til barnas læring, i den grad den berøres i det hele tatt (Myran & Masterson 2021). Ifølge Myran og Masterson (2021) kan et slikt fokus få konsekvenser for hvordan ledelse og administrasjon i barnehager konseptualiseres, og for hva som blir innholdet i styrerutdanningene.

### *Ledelsestriangelet*

I litteraturen konseptualiseres ofte barnehageledelse som et triangel bestående av administrativ ledelse, personalledelse og pedagogisk ledelse. Det hevdes at for styrere har den administrative ledelsen over tid kommet i forgrunnen, ofte på bekostning av deres tid og rom til å drive pedagogisk ledelse (Gotvassli 1990, Gjerustad m.fl. 2021c). Børhaug og Lotsberg (2016) påpeker også en økende faglig differensiering av ansvar mellom styrer og pedagogisk leder den senere tiden. Det kan med andre ord se ut til at utviklingen i barnehagene har gått i motsatt retning av i

litteraturen; mens pedagogisk ledelse får mer fokus i forskningen, utgjør den mindre av tiden, og kanskje bevisstheten, til styrerne. På den andre siden er styrere fortsatt sentrale i utviklingsprosjekter og i å etablere barnehagen som en lærende organisasjon, noe som er et viktig element i pedagogiske ledelse (Børhaug & Lotsberg 2016).

I kjølvannet av samordningen av oppvekstfeltet og tydeligere offentlig styring har ledelse av forholdet til omgivelsene, både til barnehageeier, eksterne instanser (som barnevern, PPT og skole), nærmiljø og barnas foreldre og foresatte, også blitt en viktigere del av styrers ansvar og oppgaver (Børhaug & Bøe 2022). Børhaug og Lotsberg (2016) argumenterer på dette grunnlag for å inkludere et fjerde element i barnehageledelse.

Ettersom barnehager i noen utstrekning konkurrerer seg imellom, vil det i enkelte tilfeller også bli stilt krav om at styrer legger mer vekt på *strategisk* ledelse, med fokus på profilering, konkurranse på innhold og kvalitet, og tiltak for å knytte foreldre og foresatte tettere til barnehagen (Børhaug & Bøe 2022). I tråd med dette finner Børhaug og Lotsberg (2016) at styrere i private barnehager ofte er mer utadrettede i sin virksomhet. På den andre siden ser det ut til at de samtidig prioriterer utviklingsarbeid noe lavere (Børhaug & Lotsberg 2016). De finner videre at større barnehager vektlegger utviklingsarbeid mer, og at styrere av disse har sterkere lederidentitet.

Barnehageloven definerer tre faglige ledelsesnivåer hvor 1) *eier* gis det overordnede ansvaret for virksomheten (§7), inkludert et krav om et internkontrollsystem (§9), 2) *daglig leder/styrer* har generelt ansvar for barnehagen, inkludert å sørge for forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse (§24), og 3) både *daglig leder/styrer* og *pedagogisk ledere* pålegges barnehagelærerutdanning (§25).<sup>1</sup> Som nevnt har imidlertid barnehagesektoren gjennomgått store endringer etter barnehageforliket, noe som også har medført ny oppmerksomhet knyttet til både barnehageeier- og styrerrollen. Ifølge Børhaug og Bøe (2022) har spørsmålene om hvor mange faglige nivå som (bør) finnes, hvor sentralisert den faglige og pedagogiske ledelsen er og bør være, og hvordan de ulike nivåene best samhandler med hverandre, blitt mer presserende. De reiser dessuten spørsmålet om hvorvidt styrerrollen har blitt en *overbelastet* lederrolle. For eksempel viser Moens (2016) studie at styrere gjennomgående opplever høye forventninger til hva barna skal lære i barnehagen, særlig fra aktører på ulike nivå i den administrative forvaltningen og instanser knyttet til utdanningsfeltet, men også fra eget personale i barnehagen. Det er få og små forskjeller mellom styrere i kommunale og private barnehager på opplevelsen av slike forventninger (Moen 2016).

---

<sup>1</sup> Eller annen høgskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.

Gotvassli m.fl. (2012) har tidligere påpekt et økende behov for at styrere støttes av styrerassistenter, og på viktigheten av å formalisere lederkompetansen. Det har imidlertid ikke vært tradisjon for å formalisere barnehagelederes kompetanse internasjonalt, noe som gjør at mange nåværende barnehageledere ikke er formelt utdannet eller er informert om forskningsfronten (Talan m.fl. 2014; Shore m.fl. 2021).

### *Distribuert ledelse*

Barnehager forstås ofte som et eksempel på organisasjoner med såkalt *distribuert ledelse*, hvilket anses som motstykket til hierarkisk ledelse. Distribuert ledelse innebærer blant annet at ledelse blir ansett som en *funksjon* (Børhaug & Bøe 2022), og at ansatte blir invitert til å delta i beslutningsprosesser. I praksis betyr det at selv om styrer har det overordnede ansvar for alle funksjoner, har hen ikke nødvendigvis et like stort ansvar for å ivareta alle funksjonene *selv*. I tråd med at ledelsen er distribuert viser også forskning at ledelse i barnehagen er konsensusbasert og demokratiske (Gotvassli 1990, Gjerustad m.fl. 2021c). På dette grunnlag hevder Børhaug og Bøe (2022:128) at styrerrollen kjennetegnes av en «kombinasjon av faglig ansvar og styring på den ene siden og tradisjoner for harmoni, flat struktur og inkluderende fellesskap på den annen». Forskning på distribuert ledelse i utdanningssektoren viser videre at dette blant annet spiller en viktig rolle i forbedring av kvalitet (Gjerustad & Bergene 2020).

### *Lederkompetanse for kvalitet i barnehagen*

At det ikke har vært en tradisjon for å formalisere barnehageledelse som en kompetanse kan gjøre det krevende for barnehageledere å forstå hvordan man eventuelt skal anvende ny forskning i praksis (Shore m.fl. 2021). I tillegg er det, ifølge Shore m.fl. (2021), også begrenset med forskning på lederutvikling i barnehagesektoren, og på barnehageleders profesjonelle utvikling. Det er blant annet få studier av hvilke faktorer som kan bedre styrerutdanningenes kvalitet (Shore m.fl. 2021). Ifølge Shore m.fl. (2021) har barnehagelederutdanningen fått mindre oppmerksomhet enn skolelederutdanninger, trolig fordi det ofte er mindre midler til lederutvikling i barnehagesektoren. Dessuten er barnehageledere enda mer presset på tid enn skoleledere, noe som gjør at deltakelsen i videreutdanning kan bli lavere siden både ledere og eiere må føle seg trygge på at det faktisk gir et utbytte.

De få internasjonale studiene som foreligger viser at formell utdanning blant styrere er en sterk prediktor for kvalitet, og at styrere med høyere utdanning generelt, og lederutdanning spesielt, har større tilbøyelighet til å støtte opp under ansattes faglige utvikling (Talan m.fl. 2014). Ang (2012) finner videre at barnehagelederutdanning økte ledernes kunnskap om, og forståelse av, egen lederrolle.

Dessuten viser funnene at barnehagelederutdanning bidrar til videreutvikling av ferdigheter, og til tydeligere definerings av egne profesjonelle verdier og holdninger. I tillegg viser studien at deltakerne fikk økt selvtillit og bevissthet, noe som i neste omgang hadde positiv påvirkning på hvordan de ledet og tilrettela for beslutningsprosesser og samarbeid i barnehagen (Ang 2012). Tilsvarende finner Davis (2014) at profesjonalisering forbedrer barnehagelederens evne til refleksjon og øker deres bevissthet og selvtillit, samtidig som det myndiggjør dem i rollen, blant annet gjennom en styrket legitimitet og autoritet. Davis (2014) argumenterer spesielt for at *refleksjon* i og om praksis styrker barnehagelederens rolleutøvelse, og har potensial til å starte en positiv utviklingsspiral knyttet til ledelse i barnehagene.

En amerikansk intervensjonsstudie foretatt av Shore m.fl. (2021) understøtter tidligere funn at barnehagelederutdanning fører økt kvalitet i barnehagen, og den finner også at en vesentlig del av utbyttet ligger i utviklingen av et profesjonsfelleskap mellom barnehageledere. Flere av styrerne uttrykte i denne undersøkelsen et ønske om opprettholdelse av «styrerdager» etter endt studie, og vektla nytten av å fortsatt ha kontakt for å kunne støtte hverandre og drive erfaringsutveksling (Shore m.fl. 2020). Ifølge Shore m.fl. (2020) kan dette være spesielt viktig i barnehagesektoren, hvor lederne ofte kan oppleve seg isolerte, og hvor styrere i andre barnehager kan oppfattes som konkurrenter snarere enn fagfeller dersom slike profesjonsfelleskap ikke etableres. Det påpekes videre i en NOU (2022:13) at barnehageledere, på lik linje med skoleledere, har nytte av å delta i solide kollegiale fellesskap, og at å utvikle slike er et av barnehageeiers viktigste bidrag til barnehageutvikling. På den andre siden tyder forskning på at barnehageledere ofte ikke mangler tilgang til faglige utviklingsmuligheter, men at disse aktivitetene ikke alltid legger opp til samarbeid eller er tilstrekkelig kontekstualiserte (Colmer m.fl. 2015; Colmer 2017).

Sluttrapporten fra evalueringen av implementering av rammeplanen omhandler også ny styringsstruktur og barnehageeierrollen. En viktig målsetting for endringene av rammeplanen var å styrke denne som styringsinstrument, ikke minst i arbeidet med å sikre (lik) kvalitet i innholdet i norske barnehager (Ludvigsen m.fl. 2023). Ifølge Ludvigsen m.fl. (2023) kan det økte fokuset på inkludering av eiernivået anses som et forsøk på å ansvarliggjøre barnehageeier. Ludvigsen m.fl. (2023) viser til at barnehageeiere har hatt ulikt nivå av styringsambisjoner for sine virksomheter, noe som har skapt ulike vilkår for styrere i deres arbeid med rammeplanen. Endringene av rammeplanen innebærer mer juridiske og forpliktende formuleringer knyttet til ansvarsfordeling mellom eier, styrer og pedagogisk leder. Ludvigsen m.fl. (2023) har ikke datagrunnlag for å måle endringer i eieres oppfatninger og deres utøvelse av ansvar, men funn i forbindelse med evalueringen tyder på at både private og offentlige barnehageeiere oppfatter at de har et klart ansvar,

men at det varierer hvor langt de oppfatter at dette ansvaret strekker seg. Blant annet finner de at styrere i kommunale barnehager i større grad opplevde at manglende eierstøtte begrenset dem i gjennomføringen av rammeplanen, sammenliknet med styrere i private barnehager (Ludvigsen m.fl. 2023).

## Sammenheng mellom teoretisk studie og praktisk arbeid

Det har blitt utviklet flere perspektiver på relasjonen mellom den teoretiske og generelle kunnskapen som det undervises i på profesjonsfaglige studier på den ene siden, og deltakernes praktiske yrkesutøvelse, hvor erfaringsbasert kunnskap og situasjonsbestemt dømmekraft er mer framtrædende, på den andre. Blant annet har Huber (2011) utviklet en modell om læringsmåter i skolelederutdanninger. Utgangspunktet for modellen er at læring skjer i triangelet bestående av 1) det deltakerne lærer i forbindelse med forelesninger, egenstudier/-vurdering og tilbakemeldinger, 2) kunnskapsbygging i grupper og nettverk, og 3) erfaring fra praksis. Med denne modellen som bakgrunn argumenterer Huber (2011) for at egenvurdering og tilbakemelding er utgangspunkt for læringsprosessen, det vil si at tidligere kunnskap, holdninger, forventninger, mål og motivasjon bidrar til å bestemme utgangspunktet for læringen.

Myran og Masterson (2021) har utviklet en tilnærming til faglig utvikling blant barnehageledere. Denne vektlegger også forholdet mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkesutøvelse, og med dette forholdet som utgangspunkt vurderer de videreutdanningenes effektivitet. Myran og Masterson (2021) argumenterer for en mer *forskningsbasert* modell for videreutdanning av barnehageledere. Dette behovet begrunnes med nødvendigheten av å sikre at barnehageledere tilegner seg og anvender nødvendige ferdigheter og kompetanser. Myran og Masterson (2021) understreker at mer teoribaserte videreutdanninger er å foretrekke framfor faglige utviklingsaktiviteter basert på rene praksis- og profesjonsfelleskap eller nettverk (Myran & Masterson 2021). Dette fordi sistnevnte kan føre til utvikling og sementering av hegemoniske forståelser, som i neste omgang gir stivhengighet og hindrer barnehageutvikling. På den andre siden, og i motsetning til tradisjonelle tilnærminger hvor kunnskap og kompetanse overføres til relativt passive deltakere, vektlegger Myran og Masterson (2021) *samarbeidslæring* og *samskapning* av kunnskap og forståelser. Ved å ta utgangspunkt i den enkelte deltakers individuelle og personlige erfaringer, hevder Myran og Masterson (2021) at deres tilnærming ivaretar barnehagesektorens mangfold, samtidig som barnehagelederne blir mer aktivt deltakende i sin egen profesjonelle utvikling. Videre vil en slik deltakende rolle, ifølge Myran og Masterson (2021), ha en positiv innvirkning på motivasjonen for, og innsats knyttet til, studiene og en påfølgende praksisendring. Innovasjon og utviklingsprosesser krever, ifølge Myran og Masterson (2021),

imidlertid konseptuelle og teoretiske knagger som baner veien for *kritisk refleksjon* over normer, antakelser og praksis.

## Refleksjon

Ifølge Peltier m.fl. (2005) er refleksiv tenking en nødvendig forutsetning for livslang læring. Litteraturen de gjennomgår viser at refleksjon, som et verktøy for læring, er sentralt for effektiv beslutningstaking, spesielt i miljøer preget av komplekse problemer, skjønnsutøvelse, og hvor det ikke finnes noen forhåndsdefinerte løsninger.

Schöns (1987) mye refererte tilnærming til refleksjon understreker også hvor viktig det er å ta utgangspunkt i studentenes erfaringer fra egen praksis for å utvikle egnet kompetanse. Han utviklet blant annet begrepet «refleksjon-i-handling», og definerte det som et kritisk blikk på, og testing av, ens intuitive forståelse av en konkret opplevd situasjon man står i. Tilsvarende hevder Ertsås og Irgens (2012) at erfaringsbasert praksis utvikles ved hjelp av refleksjon og kritisk analyse, og de hevder at slik informert refleksjon er et kjerneelement i forbedring og utvikling av erfaringsbasert praksis (Ertsås & Irgens 2012).

Etter å ha gjennomgått forskningslitteratur som omhandler refleksjon finner Peltier m.fl. (2005) at et fellestrekk ved de ulike definisjonene av refleksjon er at de peker mot dette utfallet, det vil si at refleksjon leder til endring av perspektiver etter hvert som man får ny informasjon eller nye erfaringer.

Peltier m.fl. (2005, 2006) har også utviklet og validert et kontinuum for refleksiv læring. De definerer kontinuumet som en serie av læringsstadier, med økende grad av kognitiv dybde (Peltier m.fl. 2006). Plasseringen på kontinuumet avgjøres av hvordan den lærende «integrerer ny informasjon, forstår dens mening og relevans i lys av eksisterende kunnskap, og kulminerer i beslutningen om hvorvidt man skal endre sine oppfattelser og antakelser, framtidige læring og/eller atferd til hva som læres» (Peltier m.fl. 2006:5, vår oversettelse). De ulike stadiene er:

- 1) **Vanehandlinger og rutiner**, som refererer til «det som har blitt lært før og gjennom gjentatt anvendelse blir en handling som utføres automatisk og med lite bevisst tankevirksomhet» (Kember m.fl. 2000:383, vår oversettelse). Vanehandlinger er med andre ord lært gjennom repetisjon og blitt rutiner. Som sådan krever de minimalt med tankevirksomhet og engasjement (Peltier m.fl. 2005). Peltier m.fl. (2005) sammenlikner vanehandlinger og rutiner med Schöns (1983) «kunnskap-i-handling».
- 2) **Forståelse**, som ikke *aktivt* blir relatert til tidligere personlige praksiserfaringer, og som dermed heller ikke internaliseres i form av refleksiv læring. Dette kan forstås som «boklærdom» (Peltier m.fl. 2005).



- 3) **Refleksjon**, som innebærer å stille spørsmål ved ens egen erfaring i lys av det man har lært, samt overveielse av flere alternative handlingsmåter i framtiden, det vil si ut over det man har hatt for vane eller rutine. Et sentralt element for refleksjon er med andre ord at man utforsker erfaringer for å lete etter alternative handlingsmåter, og for å identifisere forbedringsmuligheter (Peltier m.fl. 2005).
- 4) **Kritisk eller intensiv refleksjon**, som innebærer å revurdere og endre ens forståelser, tilnærminger og atferd. Dette innebærer en slags metarefleksjon ved at refleksjonen også «involverer at vi blir bevisst på hvorfor vi oppfatter, tenker, føler og handler som vi gjør» (Kember et al. 2000:110).

Litteraturgjennomgangen til Peltier m.fl. (2005) viser også til forskning som tilsier at spesielt læringsmiljø som er kjennetegnet av at studentene er proaktive og engasjerte, hvor forelesere og studenter aktivt samskaper det som læres og hvor kursinnhold er utfordrende og eksperimentelt, er mest effektive for å *fostre* refleksjon. Basert på denne gjennomgangen identifiserer Peltier m.fl. (2005) to hovedbetingelser for at et akademisk læringsmiljø skal legge til rette for refleksiv tenking. Den ene er knyttet til samhandlingen mellom foreleser og deltaker, og den andre til samhandlingen deltakerne imellom. Ifølge Peltier m.fl. (2005) er forelesers rolle helt sentral når det gjelder å legge til rette for refleksiv læring, og det er viktig at det skapes et læringsmiljø kjennetegnet av åpen diskusjon med fokus på deltakerne metakognitive bevissthet på egne tankeprosesser. Videre er erfaringsdeling mellom deltakerne fundamentalt for refleksjon, og det er viktig at studiene legger til rette for at deltakerne kan anvende det de lærer på praktiske eksempler fra virkeligheten. Ifølge Peltier m.fl. (2005) vil med andre ord kurs 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. Dette for å utfordre dem til å forbedre tidligere måter å handle på og tenke gjennom de videre implikasjonene av deres egne erfaringer.

### Autentisk læring

Basert på Webster-Wrights (2009) kunnskapsoversikt har såkalt «autentisk læring» fått mye oppmerksomhet i litteraturen om kompetanseutviklingstiltak i utdanningssektoren. Ifølge Webster-Wright (2009) og Timperley (2011) kan slik autentisk læring, ved hjelp av kritisk refleksjon og diskusjon i profesjons- eller praksisfellesskapet, være avgjørende for utvikling av (ny) praksis. For at læringen skal være *autentisk* må den knyttes opp mot reelle og praksisnære situasjoner som oppleves som relevante for deltakerne, mens endring av praksis altså krever at det stilles spørsmål ved implisitte antakelser og det som ofte blir tatt for gitt (Webster-

Wright 2009). Refleksjon er med andre ord prosessen som omdanner erfaring til læring. Vi ser av dette at studienes kobling til *praksis* og til *arbeidsplassen* er en nødvendig forutsetning for autentisk læring.

En kunnskapsoppsummering om faglig utvikling blant *barnehageansatte*, gjennomført av Peleman m.fl. (2018), understøtter at videreutdanningstiltak som er integrert i arbeidshverdagen i barnehagen, hvor det også gis tilbakemeldinger, er de mest effektive når det gjelder varige avtrykk i praksis. Tilsvarende viser en studie av kompetanseutvikling i barnehager i 35 europeiske land gjennomført av Eurofound (2015), at den faglige utviklingen er mest effektiv når den lykkes i å knytte den til barnehageansattes praksis, og når den legger opp til refleksjoner rundt endringer av denne. På dette grunnlag kan det hevdes at det er svært formålstjenlig å skreddersy kompetanseutvikling til barnehageansattes behov, og ikke minst deres arbeidshverdag, for på den måten å sikre aktiv deltakelse, kollektiv refleksjon i praksisfellesskapet og systematikk i kunnskapsdelingen (Brunsek m.fl. 2020; Eurofound 2015).

Basert på egen forskning foreslår Myran og Masterson (2021) en videreutdanning som er teoretisk *forankret*, men hvor den teoretiske forståelsen *anvendes* til å informere praksis på *konkrete måter*. Det har i denne forbindelse oppstått perspektiver på *hvordan* de som tar videreutdanning kan og bør overføre kunnskap fra studiet til arbeidet, og hvilke forhold som kan bidra til dette. I henhold til disse perspektivene vil overgangen fra en studiesituasjon til en praksisutøvelsessituasjon nødvendigvis gjøre en *oversettelse* av kunnskapen. Foreliggende forskning tyder på at det er viktig at deltakerne *selv* arbeider med å konkretisere kunnskapen (Stark 2000), gjennom blant annet selv å *prøve den ut* i praksis.

Generelt konkluderer mye av forskningen med at oversettelsesarbeidet og kunnskapsoverføring styrkes gjennom en positiv interesse for, og støtte til, at de som er under utdanning kan foreta slik utprøving, men også presentere og diskutere det de lærer med kolleger på arbeidsplassen (se f.eks. Miettinen & Peisa 2002; Darling-Hammond 2017). I tråd med dette hevder Myran og Masterson (2021) at en viktig rolle for lærestedene er å bidra med såkalt «scaffolding», eller stillasbygging. Selve begrepet stillasbygging ble utviklet av Wood m.fl. (1976) for å referere til hvordan voksne generelt tilrettelegger for barn i aktiviteter de ikke helt klarer alene, men det har senere fått en bredere betydning, og blitt definert som en instruksjonsprosess hvor læreren understøtter den lærendes utvikling av autonomi gjennom å motivere og å gi kognitiv og emosjonell støtte (Meyer & Turner 2002). Dette gjøres ved å la deltakerne ta utgangspunkt i egenidentifiserte utfordringer, for så å understøtte deres refleksjon over og anvendelse av teori for å løse disse. Det handler med andre ord også om hvordan og i hvilken grad videreutdanningene relaterer seg til deltakernes arbeidshverdag, og om studiet *trekker veksl*er på deres erfaringer (Smeby & Heggen 2012). Forskning viser videre at det må være en

tydelig relasjon mellom kursinnhold og praksis, for at dette skal gi effekt på opplevelsen av sammenheng (Darling-Hammond 2006; Grossman m.fl. 2008).

Mer konkret foreslår Myran og Masterson (2021) en videreutdanning som tar utgangspunkt i å aktivere personlige erfaringer som er relevante for teoriene det undervises i, for på dette grunnlaget å veilede deltakerne, ved hjelp av stillasbygging, til å formulere, relatere seg til og se behovet for praksisendring. Myran og Masterson (2021) finner at også *styrerne* i deres forskning gir tydelig uttrykk for fordelene forbundet med å ta utgangspunkt i slike personlige erfaringer og praksis, for på det grunnlaget å kunne bygge et teoretisk og forskningsbasert kompetanserammeverk. Deltakerne i deres studie understreket videre viktigheten av det *relasjonelle* i studiene, det vil si at de ble gitt anledning til å erfaringsdeling knyttet til utfordringer man står i, samt å kunne reflektere, diskutere og samarbeide om løsningen på disse (Myran & Masterson 2021). Ved at videreutdanningen på denne måten også «personliggjøres», blir det også enklere for deltakerne å se dens relevans, noe som kan være avgjørende for deltakernes vilje og motivasjon til å endre egen praksis.

Som Kennedy (2016) påpeker er ikke tro på og interesse for videreutdanning nødvendigvis tilstrekkelig for at denne skal gi et avtrykk i deltakernes praksis. Hun argumenterer for at videreutdanninger her skiller seg grunnleggende fra grunnutdanninger. Siden videreutdanninger omfatter *yrkesaktive* vil deltakerne per definisjon ikke bare tilegne seg *ny* kunnskap i løpet av studiet, men også *annen* kunnskap enn den som har inspirert dem fram til nå. Kennedy (2016) legger dermed til grunn at deltakerne allerede har en (vel)utviklet praksis. Denne kan ta form som det vi over omtalte som vanehandlinger eller rutiner, og mange vil nok oppleve at de ved hjelp av slik etablert praksis mestrer yrkesutøvelsen på en relativt god måte. Det sentrale er at den nye kunnskapen ervervet gjennom videreutdanning i enkelte tilfeller ikke bare krever at deltakerne integrerer kunnskapen i egen praksis, men at de *går bort fra* sin tidligere praksis.

Videreutdanning handler også om å bygge vedvarende *profesjonelle* relasjoner. Myran og Masterson (2021) hevder at for at videreutdanningene skal være effektive kan de dermed ikke reduseres til et sett fysiske samlinger over en avgrenset tidsperiode, men må åpne for varige nettverk deltakerne imellom. Myran og Masterson (2021) oppsummerer sine funn med å trekke ut følgende ti kjennetegn på en effektiv videreutdanning for barnehageledere:

1. Individualisert og differensiert
2. Relasjonell og autentisk
3. Refleksiv og personlig
4. Aktiverte deltakere
5. Personlig ansvar for egen læring og profesjonelle utvikling
6. Samarbeidsorientert

7. Kompetansedrevet
8. Eksperimentell
9. Relevant
10. Problemløsende og formålsdrevet

Analysene til Peltier m.fl. (2005) viser videre at refleksiv læring er positivt assosiert med deltakernes oppfattelse av studiets kvalitet. De refererer også litteratur som viser at studenter som forstår at læring delvis handler om å (gjen)oppdage seg selv, som utfordrer egne antakelser og oppfattelser, som stiller spørsmål ved både egne og andres handlinger, er på vei til å bli mer effektive *ledere*.

### Forhold av betydning for skolelederutdanning

Funnene Aass m.fl. (2023) har rapportert i forbindelse med forskning på den nasjonale skolelederutdanningen i Norge understøtter resultatene i tidligere års deltakerundersøkelser. Deres informanter er også svært fornøyde med utdanningen, og trekker spesielt fram dens relevans og positive bidrag til deres refleksjons- og analysekompetanse. Et annet sentralt funn, som danner utgangspunkt for nytt fokus i årets deltakerundersøkelse, er at en viktig driver for deres informanter er å erverve arbeidsmetoder og *ferdigheter*, særlig knyttet til det å lede felles utviklingsarbeid og profesjonelle læringsfelleskap. Ifølge Aass m.fl. (2023:11) viser forskning at det er nettopp ferdighetsdimensjonen «som er den mest kritiske kompetansen for å utvikle lederes profesjonalitet og effektivitet i jobben». Selv finner de at ferdighetstrening er med på å trygge deltakerne i den nasjonale skolelederutdanningen i deres lederrolle (Aass m.fl. 2023).

I første delstudie utarbeidet Aass m.fl. (2021) en kunnskapsoppsummering om forskning på skolelederutdanninger. Den identifiserer flere forhold som kan være av betydning for videreutdanninger for ledere i utdanningssektoren generelt. Blant annet vises det til sentrale ferdigheter, inkludert det å drive kompetanseutvikling i personalet, lede kollektive diskusjoner og meningsskapingsprosesser i kollegiet, og å kunne fatte beslutninger på en demokratisk måte (Aass m.fl. 2021). Videre støtter deres funn generelt opp om Hubers (2011) modell om at læring foregår i interaksjonen mellom teoretisk kunnskap, praksisutøvelse og kollektiv kunnskapsbygging. Kunnskapsoppsummeringen finner blant annet at coaching, enten én-til-én eller i gruppe, kan være en hensiktsmessig læringsaktivitet for å utvikle forståelse av egen lederrolle og kunnskap om kontekstens betydning for ledelse. Aass m.fl. (2021) påpeker at gruppecoaching, når den er preget av anerkjennelse, støtte og tillit, kan gi motivasjon og trygghet knyttet til utprøving av ny ledelsespraksis. Dette er også i tråd med funn fra en systematisk kunnskapsoppsummering av forskning på faglig utvikling blant barnehagelærere (Brunsek m.fl. 2020). Dette fordi coaching gir konsistent og direkte veiledning, skreddersydd til

den enkelte deltakers individuelle behov, noe som øker deres bevissthet og innebærer trening på spesifikke ferdigheter.

I tråd med perspektivene over viser kunnskapsoppsummeringen til Aas m.fl. (2021) videre til flere studier av sammenhengen mellom opplæringen og ledelsespraksis. Denne forskningen understøtter at utprøving av nye måter å lede på i egen praksis kan føre til at lederne får nye erfaringer, som så gir grunnlag for refleksjon og økt forståelse, og i siste instans en potensiell praksisendring (Aas m.fl. 2021). Det understrekes spesielt at kritisk utforskning av praksis og endringsarbeid kan lede til mer velfunderte beslutninger.

### **1.3 Rapportens oppbygning**

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

- Kapittel 2: Data og metode
- Kapittel 3: Om deltakerne og studietilbudene
- Kapittel 4: Forutsetninger for videreutdanning
- Kapittel 5: Gjennomføring av studiet
- Kapittel 6: Fra teori til praksis

## 2 Data og metode

I dette kapittelet gir vi et innblikk i spørreundersøkelsen som denne rapporten er basert på. Det innebærer å presentere hvordan undersøkelsen ble gjennomført, hvordan deltakelsen har vært og hvilke temaer som inngikk i den.

### 2.1 Gjennomføring og deltakelse

Spørreskjemaet ble sendt ut 15. november 2023, og undersøkelsen var åpen fram til 14. januar 2024, totalt ble det sendt ut fem purringer til de som ikke hadde begynt eller ikke fullført undersøkelsen. Undersøkelsen har blitt meldt inn til Sikt og godkjent for hele prosjektperioden, frem til 2024, dette innebærer at studien ivaretar personvern hensyn på en forsvarlig måte. Informasjon om, og lenke til, undersøkelsen ble sendt på epost til samtlige 287 barnehagestyrere og assisterende styrere som deltok i styrerutdanningen over tre semestre i 2022 og 2023. Av disse besvarte 126 hele undersøkelsen, 16 besvarte deler av den, og 145 åpnet aldri undersøkelsen. Dette framgår av tabell 2.1:

**Tabell 2.1 Svarstatus**

	Antall	Prosent
Gjennomført	126	43,9
Noen svar	16	5,6
Ikke svart	145	50,5
Totalt	287	100

Blant dem som ikke åpnet undersøkelsen finner vi ingen som ikke mottok den på grunn av feil eller ukjent epostadresse. Det vil si at i alt har 49,5 prosent av de som tok styrerutdanningen, besvart spørreundersøkelsen. Dette er noe lavere enn tidligere gjennomføringer (Gjerustad, m.fl. 2021b; Bergene & Samuelsen, 2023). I kapittel 3 diskuterer vi hvor godt utvalget representerer studiestedene som tilbyr styrerutdanningen i forhold til antall per studiested, og hvordan nettoutvalget varierer når det gjelder alder, kjønn, studiested og stilling.

## 2.2 Tema i undersøkelsen

Deltakerundersøkelsen inneholder spørsmål om en rekke ulike tema:

- Bakgrunnsinformasjon, som alder, kjønn og erfaring
- Hvilken tilrettelegging deltakerne har hatt i egen barnehage
- Kultur for kunnskapsdeling
- Gjennomføring av studiet
- Organisering av samlinger og sluttvurdering
- Arbeid med studiet mellom samlingene
- Læringsutbytte
- Fra teori til praksis

Spørsmålene i de siste to årenes undersøkelser har blitt justert for å gjøre det mulig å sammenlikne Deltakerundersøkelsen for styrerutdanningen med tilsvarende undersøkelser for skoleledere og modulbasert lederutdanning. Sammenlikninger mot tidligere års undersøkelser for barnehageledere er derfor ikke mulig. Vi har likevel sammenliknet og signifikantstestet forskjeller i svarene der spørsmålene er likelydende med tidligere år.

## 2.3 Bruk av åpne svar

Spørreskjemaet inneholdt noen åpne spørsmål, hvor deltakerne ble invitert til å utdype eller spesifisere med egne ord i et fritekstfelt. Svarene er kodet og kvalitativt analysert. Data herfra er rapportert i form av sitater, nokså likt slik de er formulert av deltakerne, men skrevet ut forkortelser og justert for eventuelle ortografiske skrivefeil. Det er viktig å understreke at, som et kvalitativt tilskudd til analysene, er ikke sitatene plukket ut med hensyn til representativitet, men snarere fordi de nyanserer og utfyller bildet som gis i analysen av de kvantitative dataene.

## 2.4 Statistisk metode

Rapporten inneholder stort sett frekvenstabeller og -diagrammer basert på enkle bivariate analyser. Vi rapporterer kun sammenhenger som er statistisk signifikante med en p-verdi på 0,05 eller lavere. Pearsons khikvadrattest og Fischers eksakte test er brukt for å undersøke om det er signifikante forskjeller mellom to variabler. For å måle styrken og retningen på sammenhengene har vi tatt i bruk korrelasjonskoeffisientene Spearmans rho og Pearsons r. Der det er hensiktsmessig, rapporterer vi også sammenlikninger av gjennomsnitt på tvers av grupper, dersom disse er signifikante.

## 3 Om deltakerne og studietilbudene

I forrige kapittel så vi at 49,5 prosent av deltakerne på barnehagelederutdanningen besvarte undersøkelsen. I dette kapittel beskriver vi nettoutvalget på sentrale bakgrunnsvariabler, og sammenlikner kjennetegn ved de som har besvart og de som ikke har besvart spørsmålene i undersøkelsen.

### 3.1 Studiesteder

I tabell 3.1 nedenfor kan vi se hvordan deltakerne fordeler seg på de ulike studiestedene. De tre kolonnene til høyre viser henholdsvis antall svar, prosentfordeling og svarprosent per studiested, mens de to kolonnene til venstre viser antall deltakere og prosentfordeling på de ulike studiestedene i populasjonen. Som vi kan se er prosentfordelingen på de ulike studiestedene relativt lik mellom populasjon og nettoutvalg, med unntak av en liten overrepresentasjon av deltakere fra UiA med 6,1 prosentpoeng. Svarprosenten for de fleste studiestedene er omtrent femti prosent, med unntak av Universitetet i Sørøst-Norge (USN) (34,6 prosent), Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) (37,5 prosent), og OsloMet (43,5 prosent).

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

Studiested	Alle som fikk tilbud om Videreutdanning		Alle som deltok i undersøkelsen		
	Antall deltakere per studiested	Prosent deltakere per studiested	Antall svar per studiested	Prosent per studiested	Svarprosent per studiested
DMMH	24	8,4	9	6,3	37,5
UiT	24	8,4	13	9,1	54,2
UiA	33	11,5	25	17,6	75,8
OsloMet	62	21,6	27	19	43,5
NHH	39	13,6	20	14,1	51,3
BI	79	27,5	39	27,5	49,4
USN	26	9,1	9	6,3	34,6
Totalt	287	100	142	100	49,5



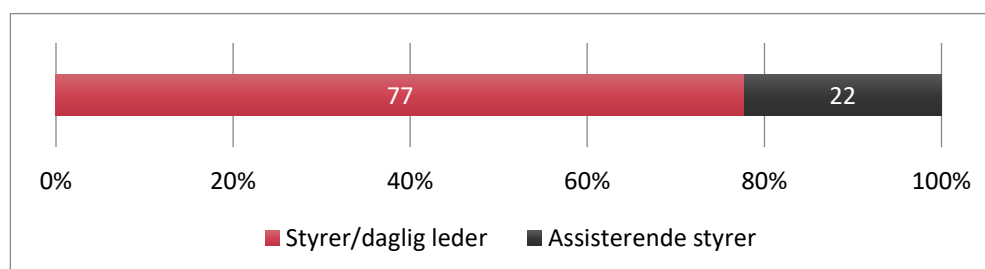
Høyest svarprosent er det ved Universitetet i Agder (UiA) og Universitetet i Tromsø (UiT), med henholdsvis 75,8 prosent og 54,2 prosent. Som vi ser hadde Handelshøyskolen BI (BI) flest antall deltakere på barnehagelederutdanningen (79 deltakere), mens UiT og DMMH hadde færrest (24 deltakere hver). Det er høyest korrespondanse mellom utvalg og populasjon blant studentene ved BI (helt likt) og lavest korrespondanse for UiA (6,1 prosentpoeng overrepresentasjon).

For å sjekke at det ikke er noen systematiske forskjeller i svarprosenten ved de ulike studiestedene gjennomførte vi en khikvadrattest. Resultatene fra testen viser ingen signifikante forskjeller ( $\chi^2 = 7,036$  og  $p = 0,317$ ) i svarprosent mellom studiestedene, noe som tyder på at nettoutvalget har god representativitet med hensyn til studiested.

Det er likevel verdt å påpeke at det alltid er en fare for skjevheter i utvalget, for eksempel kan det hende at de som er fornøyde i større grad svarer enn de som er misfornøyde med videreutdanningen. Selv om undersøkelsen har en svarprosent på oppimot 50 prosent er det verdt å påpeke at det totalt sett utgjør et ganske lite utvalg. Dette er spesielt viktig i deler av rapporten hvor det er enkelte undergrupper som ender opp med lav N. Resultatene i undersøkelsen bør derfor tolkes med en viss forsiktighet.

## 3.2 Deltakerne på styrerutdanningen

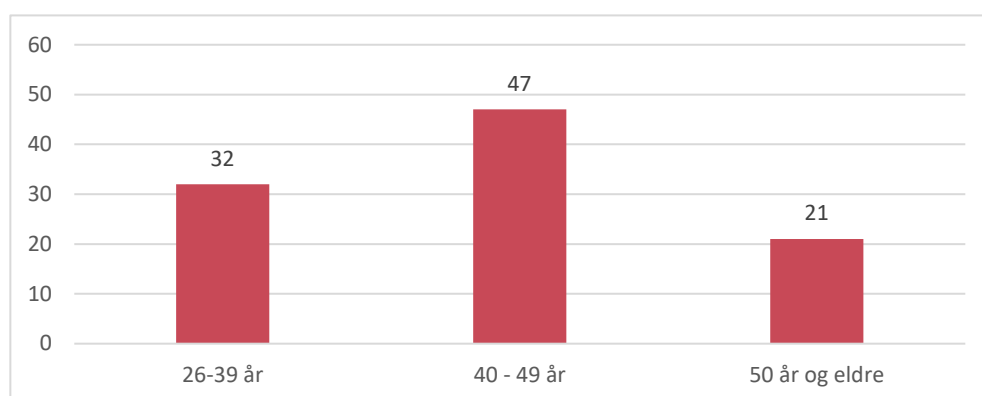
Vi skal her gi en kort beskrivelse av deltakerne som har besvart undersøkelsen. Målgruppen for undersøkelsen er, som nevnt, deltakere på styrerutdanningen. Av figur 3.1, kan vi se at 78 prosent av de som har besvart undersøkelsen er styrere eller daglige ledere, mens 22 prosent er assisterende styrere. I videre analyser har vi signifikanstestet alle bivarierte sammenhenger med stilling, så dersom det ikke nevnes at det er forskjeller mellom styrere og assisterende styrere så er ikke forskjellene signifikante.



Figur 3.1 'Hva er din stilling?'. Prosent (N=126).

Av de som har svart på undersøkelsen er ni av ti kvinner og gjennomsnittsalderen er 43,2 år. En slik stor overvekt av kvinner tilsvarer kjønnsfordeling for populasjonen av styrere i Norge, der 90,3 prosent er kvinner og 9,7 prosent er menn.<sup>2</sup>

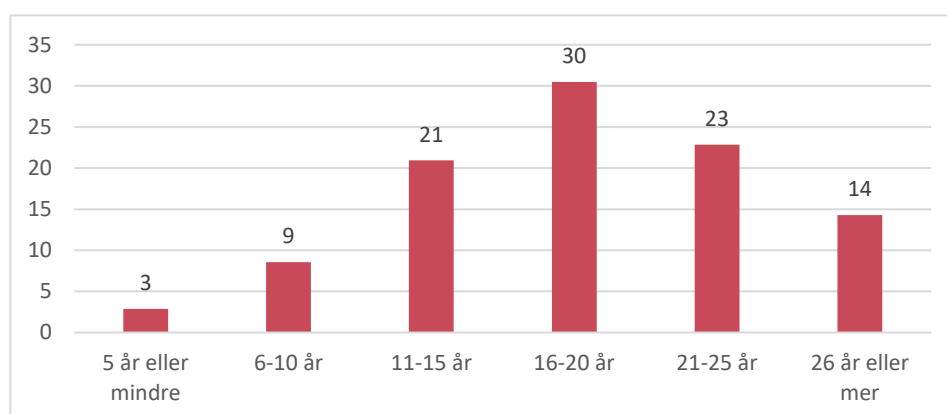
Figur 3.2 viser at nesten halvparten (47 prosent) av deltakerne er mellom 40-49 år, mens 32 prosent er mellom 30 og 39 år. Rundt to av ti (21 prosent) er 50 år eller eldre:



**Figur 3.2 'Vennligst oppgi din alder'. Prosent (N=142).**

De kvinnelige deltakerne (43,8 år) er i gjennomsnitt tilnærmet fem år eldre enn de mannlige (33,6 år).

Figur 3.3 viser hvor mange år deltakerne oppgir at de har arbeidet i barnehagesektoren. Den gjennomsnittlige arbeidserfaringen fra sektoren blant våre deltakere er bortimot 20 år (18,6 år). Hele 88 prosent har arbeidet i barnehagesektoren mellom 11 og 25 år.

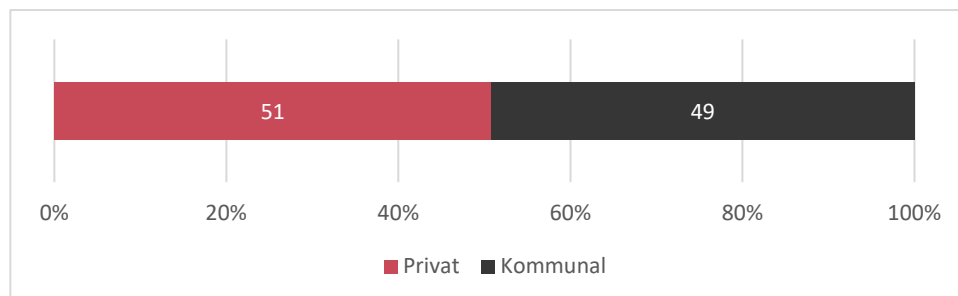


**Figur 3.3 'Hvor mange år har du arbeidet i barnehagesektoren?'. Prosent (N=105).**

Kun tre prosent har jobbet i barnehagesektoren i fem år eller mindre. Kvinnene i undersøkelsen (19,1 år) har i gjennomsnitt jobbet 8,4 år lengre i barnehagesektoren enn de mannlige deltakerne (10,7 år).

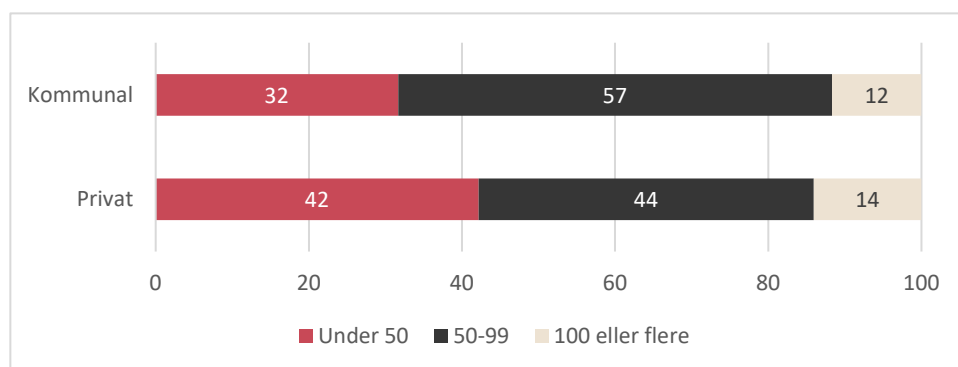
<sup>2</sup> [Ansatte i barnehage og skole etter kjønn \(bufdir.no\)](https://bufdir.no)

Når det kommer til eierskapet til barnehagen som deltakerne jobber i, kan vi se i figur 3.4 at 51 prosent er ansatt i private barnehager og 49 prosent i kommunale. Dette tilsvarer eierstrukturen blant barnehager i Norge totalt, der det i 2022 var 52 prosent private barnehager og 48 prosent kommunale.<sup>3</sup>



**Figur 3.4 'Hvordan er eierskapet for barnehagen du jobber i?' Prosent (N=142).**

Når det gjelder størrelsen på de private barnehageeierne, er 34 prosent enkeltstående barnehager, 19 prosent eiere av 2-49 barnehager, 11 prosent eiere av 50-99 barnehager, og 36 prosent eiere av 100 eller flere barnehager. Blant de kommunale barnehagene, befinner 11 prosent seg i kommuner med færre enn 3000 innbyggere, 16 prosent i kommuner med 3000 til 9999 innbyggere, mens 69 prosent befinner seg i kommuner med 10 000 innbyggere eller flere.<sup>4</sup> Det er verdt å merke seg at fordeling for eierskap etter barnehagestørrelse (antall barn i barnehagen) er relativt lik, som vist i Figur 3.5



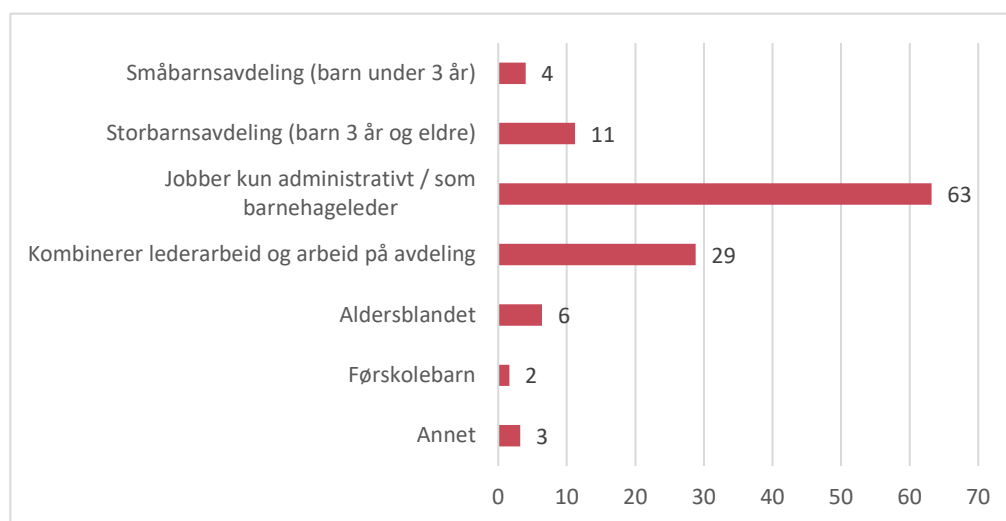
**Figur 3.5 Antall barn i barnehagen fordelt på eierskap i prosent (N = 124)**

Figur 3.6 viser at rundt seks av ti (63 prosent) oppgir å jobbe utelukkende administrativt som barnehageleder, mens 28 prosent oppgir at de kombinerer lederarbeid med arbeid på avdeling. Av de som har besvart undersøkelsen oppgir 11 prosent at de jobber på storbarnsavdeling, mens fire prosent oppgir at de jobber på

<sup>3</sup> <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager-2022/barn-barnehager-og-ansatte/>

<sup>4</sup> To har svart «vet ikke» (N=61).

småbarnsavdeling. De som har svart at de jobber på aldersblandet avdeling, med førskolebarn og annet, utgir de resterende ni prosentene.



**Figur 3.6 'Hvilken type avdeling jobber du på?'. Prosent (N=125).**

Bortimot halvparten (46,4 prosent) av de assisterende styrerne oppgir at de jobber i småbarns- eller storbarnsavdeling, altså at de ikke utelukkende jobber i en administrativ stilling. På den andre siden oppgir rundt tre av fire (74,2 prosent) styrere/daglige ledere at de utelukkende jobber administrativt som barnehageledere.

I tabell 3.2 nedenfor kan vi se deltakerne fordelt på hvilken fylkeskommune de oppgir som bosted. Det er klart flest deltakere som oppgir at de bor i Viken (31,7 prosent), etterfulgt av Vestland (11,9 prosent) og Oslo (9,5 prosent). Det er kun tre fra Møre og Romsdal som har besvart spørreundersøkelsen (2 prosent).

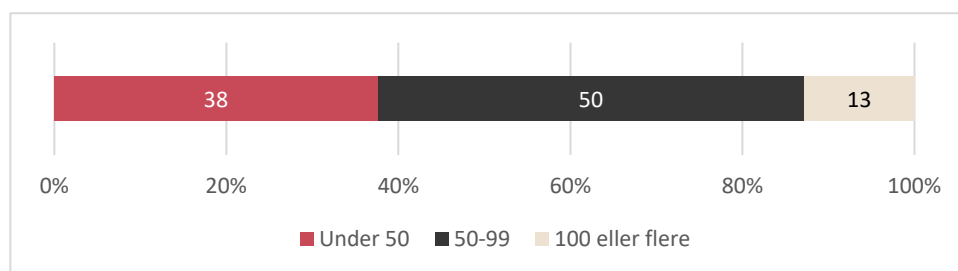
**Tabell 3.2 'Hvilken fylkeskommune bor du i?'. Antall og prosent.**

Fylkeskommune	Antall	Prosent
Viken	40	31,7
Vestland	15	11,9
Oslo	12	9,5
Rogaland	11	8,7
Agder	11	8,7
Troms og Finnmark	8	6,3
Trøndelag	8	6,3
Vestfold og Telemark	7	5,6
Innlandet	6	4,8
Nordland	5	4
Møre og Romsdal	3	2,4
<b>Totalt (N)</b>	<b>126</b>	<b>100</b>

Det er noe varierende samsvar mellom fylkesfordelingen blant deltakerne i vårt utvalg og antall barnehager per fylke i Norge totalt.<sup>5</sup> Av naturlige årsaker er det likevel ikke slik at man her bør kunne forvente et 1:1 forhold. Det er eksempelvis ikke slik at alle ansatte nødvendigvis bor i det fylket de jobber i. Ei heller at antall deltakere på videreutdanning kan ses i forhold til antall barnehager i hvert fylke.

Som et eksempel på manglende samsvar kan det være verdt å nevne at Møre og Romsdal har 4,9 prosent av barnehagene i Norge, mens bare 2,4 prosent av deltakerne oppgir dette som bostedsfylke. Oslo og Viken har flest barnehager i Norge, med henholdsvis 12,7 prosent og 21,9 prosent.<sup>6</sup> Viken er også det største fylket i utvalget vårt, mens Oslo er noe underrepresentert med 9,5 prosent av deltakerne i vårt utvalg.

Figur 3.7 gir en oversikt over barnehagestørrelse, nærmere bestemt hvor mange barn det er i barnehagen der deltakerne jobber. Halvparten (49 prosent) er ansatt i barnehager med mellom 50 og 99 barn, mens 38 prosent er ansatt i små barnehager med under 50 barn. Bare 13 prosent av deltakerne oppgir at barnehagen de er ansatt i har 100 barn eller mer.



Figur 3.7 'Hvor mange barn er det i barnehagen?'. Prosent (N=125).

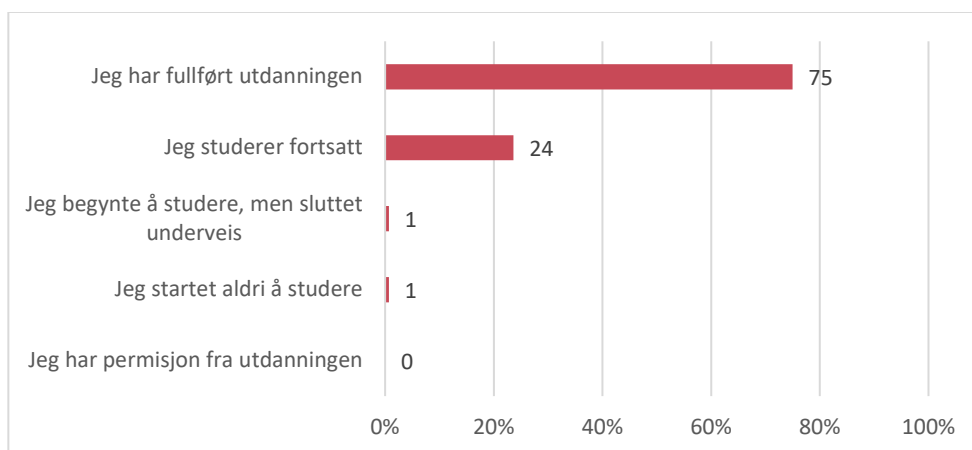
### 3.3 Årsaker til frafall

Vi skal nå se på ulike årsaker til frafall fra styrerutdanningen, både før og etter studiestart. Som vi kan se av figur 3.8, oppgir hele 75 prosent av deltakerne at de har fullført utdanningen. Dette tilsvarer 108 deltakere. I alt oppgir 24 prosent at de fortsatt studerer. Dette betyr at de verken har fullført eller har sluttet på studiet, og at de ikke kan klassifiseres som verken frafalt eller fullført.

Det er under to prosent som oppgir at de enten begynte å studere og sluttet underveis, eller aldri startet på styrerutdanningen. Dette er rundt seks prosentpoeng færre enn i 2022. Ingen oppgir at de har permisjon fra utdanningen.

<sup>5</sup> [Antall barnehager \(udir.no\)](http://udir.no)

<sup>6</sup> Viken tall er sammenslåtte tall for Akershus, Buskerud og Østfold



**Figur 3.8 'Vi har fått oppgitt at du fikk tilbud om å ta videreutdanning fra høsten 2021. Hva er din situasjon nå?'. Prosent (N=142).**

De som begynte å studere, men som sluttet underveis, ble bedt om å krysse av for årsakene til dette. Som nevnt utgjorde dette i årets undersøkelse kun to deltakere, og ingen av dem har oppgitt noen grunn for frafallet.

### 3.4 Oppsummering

- Utvalget i årets undersøkelse består av 142 respondenter som gir en svarprosent på 49,5 prosent.
- Fordelt på studiested er det høyest svarprosent ved UiA (75,8 prosent) og UiT (54,2 prosent), lavest svarprosent er ved USN (34,6) og DMMH (37,5).
- Utvalget fordelt på stilling består av 77 prosent styrere og 22 prosent assisterende styrer.
- Av de som har svart på undersøkelsen er ni av ti kvinner og gjennomsnittsalderen er 43,2 år.
- Gjennomsnitt antall år arbeidet i barnehagesektoren er nesten 20 år. Hele 88 prosent har arbeidet i barnehagesektoren imellom 11 og 25 år.
- Kvinnene har i gjennomsnitt jobbet 8,4 år lengre i barnehagesektoren enn sine mannlige kollegaer.
- Når det kommer til eierskapet til barnehagen som deltakerne jobber i, så kan vi se at 51 prosent er tilknyttet private barnehager og 49 prosent er tilknyttet kommunale barnehager.
- Av de som har svart på undersøkelsen oppgir hele 75 prosent at de har fullført utdanningen.

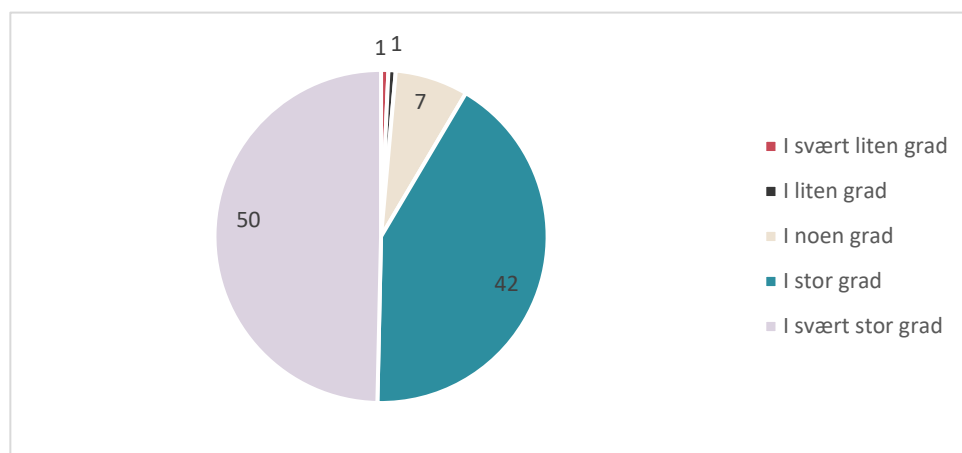
## 4 Forutsetningene for videreutdanning

Dette kapitlet tar for seg hvilke forutsetninger deltakerne hadde da de startet lederutdanningen. Kapitlet berører både deltakernes *motivasjon* for å søke, og hva slags *tilrettelegging* de fikk i barnehagen for å studere, samt deres vurdering av denne. Vi ser også på hvordan deltakerne vurderer kulturen for *kunnskapsdeling* i egen barnehage.

### 4.1 Motivasjon og tilrettelegging

Som mange deltakere på videreutdanning må barnehageledere kombinere studiene med å stå i full jobb. For deltakerne på styrerutdanningen innebærer dette også å samtidig inneha en lederrolle. Dette kan skape ekstra utfordringer knyttet til å finne en balanse mellom studier og jobb, og også mellom disse to og privatlivet. Som vi så i fjorårets deltakerundersøkelse ga flere informanter i fritekstfelt uttrykk for at rammene rundt studiene påvirker *motivasjonen* for både å søke videreutdanning og underveis i studiet (Bergene & Samuelsen 2023). Vi vil her se både på motivasjon og tilrettelegging.

Hvis vi starter med deltakernes individuelle forutsetninger, viser figur 4.1 svarfordelingen knyttet til hvorvidt de selv var motivert for å ta lederutdanning:



Figur 4.1 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?'. Prosent (N=141).

Tidligere forskning har pekt på selvbestemt motivasjon som en viktig forutsetning for (videre)utdanning, da det øker studenters innsats, engasjement, prestasjon og trivsel (Ryan & Deci 2017; Ryan & Deci 2000). Som vi ser hevder 92 prosent at de i stor eller svært stor grad selv var motiverte for å ta lederutdanningen. Kun to prosent gir uttrykk for å i liten eller svært liten grad selv å ha vært motiverte, som trolig er deltakere som føler seg mer eller mindre presset til det. Det er ikke signifikante forskjeller mellom styrere og assisterende styrere på egen motivasjon for å ta styrerutdanning, og vi finner heller ikke forskjeller mellom offentlige og private barnehager eller mellom barnehager av ulik størrelse. Det er i årets undersøkelse, i motsetning til fjorårets, heller ingen signifikant forskjell mellom barnehage- og skoleledere på dette spørsmålet om egen motivasjon for å ta lederutdanning.

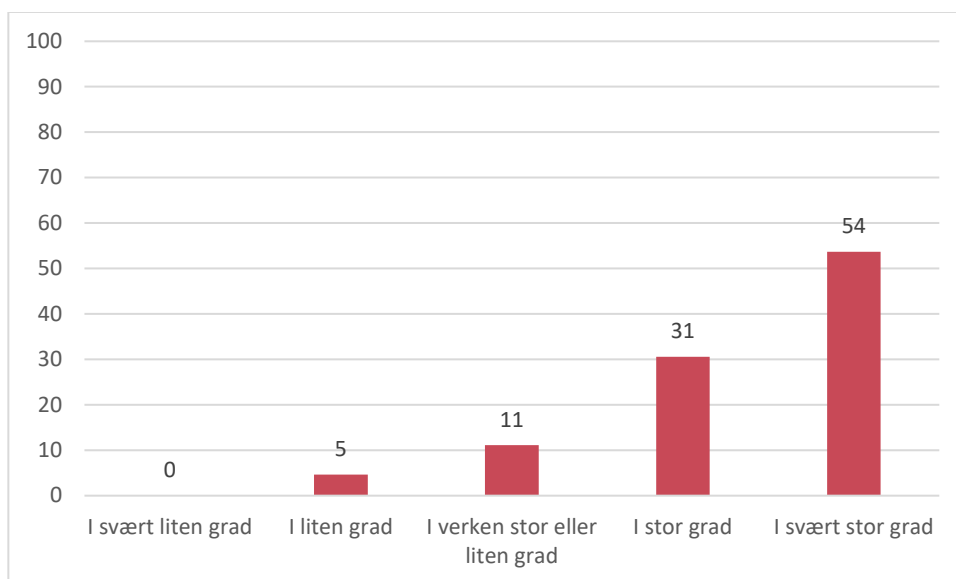
Vi ga deltakerne anledning til å beskrive hvorvidt, og eventuelt hvordan, motivasjonen endret seg underveis i studiet. Blant annet hevder én av deltakerne at høyt arbeidspress som styrer både førte til at vedkommende mistet motivasjonen for videreutdanningen og at hen begynte å trekke i tvil motivasjonen til å fortsette som barnehageleder:

*Min motivasjon har endret seg på grunn av at jeg først var motivert i rollen som styrer, nå etter 2 år med ekstremt høyt sykefravær i barnehagen er jeg litt i tvil om dette fortsatt er jobben for meg. Med det ble jeg også mindre motivert til utdanningen (styrer).*

For å gi bedre rammebetingelser for videreutdanning tilbys det noe tilrettelegging også for barnehageledere. Dette inkluderer flere forhold, som dekking av økonomiske utgifter, frigjøring av tid til studier og avlastning fra oppgaver. Totalt oppgir 85 prosent av deltakerne i årets undersøkelse at de har fått de økonomiske utgiftene i forbindelse med utdanningen dekket. Det er imidlertid en signifikant høyere andel styrere som svarer at de har fått dette (90 prosent) enn assisterende styrere (71 prosent). Det er faktisk også en noe høyere andel skoleledere som svarer at de har fått utgiftene dekket, sammenliknet med barnehageledere (92 prosent).

Deltakerne som svarte bekreftende på å ha fått dekking av økonomiske utgifter i forbindelse med studiene, ble bedt om å vurdere hvorvidt denne var tilstrekkelig. Figur 4.2 viser at 85 prosent svarer at de i stor eller svært stor grad synes dette var tilfelle:

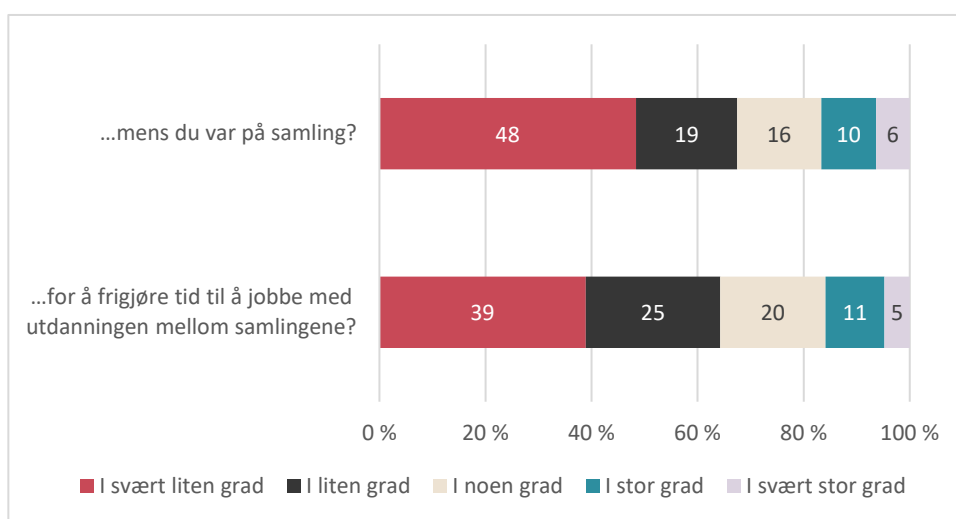




**Figur 4.2 'I hvilken grad mener du utgiftsdekkingen har vært tilstrekkelig?'. Prosent (N=108).**

Vi ser at noe i overkant av halvparten (54 prosent) av deltakerne oppgir at utgiftsdekkingen i svært stor grad var tilstrekkelig, mens *ingen* har svart at den i svært liten grad var det. Kun fem prosent svarer at utgiftsdekkingen i *liten* grad var tilstrekkelig. Det er ingen signifikante forskjeller mellom styrere og assisterende styrere på dette spørsmålet, og heller ikke mellom private og offentlige barnehager, mellom barnehager av ulik størrelse, eller mellom barnehage- og skoleledere.

Som nevnt kan det også tilrettelegges for studier ved at deltakerne avlastes fra oppgaver i barnehagen, enten mens de er på samling og/eller mellom samlinger for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen. Figur 4.3 viser andelen som oppgir at de har fått slik avlastning fra oppgaver:

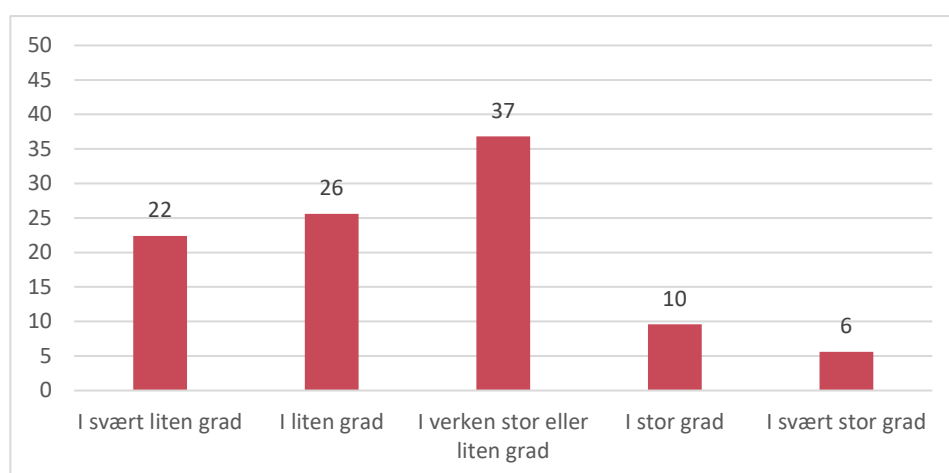


**Figur 4.3 'I hvilken grad ble det tilrettelagt for utdanningen ved at andre avlastet deg for noen av dine oppgaver ...'. Prosent (N=126).**

Vi ser at rundt to av tre svarer at de i liten eller svært liten grad ble avlastet verken mens de var på samling (67 prosent), eller mellom samlinger for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen (64 prosent). Kun henholdsvis seks og fem prosent oppgir at de i svært stor grad fikk slik avlastning, enten mens de var på samling eller mellom samlingene. Det er imidlertid store, og signifikante, forskjeller i svarfordelingen til styrere og assisterende styrere når det gjelder å få avlastning mens man er på samling. Mens hele 78 prosent av styrerne hevder at de i liten eller svært liten grad fikk slik avlastning, er tilsvarende andel blant assisterende styrere 32 prosent. Blant sistnevnte oppgir 39 prosent at de i stor eller svært stor grad ble avlastet fra enkelte arbeidsoppgaver mens de var på samling. Dette henger trolig sammen med hvorvidt det i praksis lar seg gjøre å avlaste styrerne fra enkelte av oppgavene som kun tilfaller dem som øverste leder. Det er på den andre siden ingen signifikant forskjell mellom styrerne og de assisterende styrerne på spørsmålet om de ble avlastet mellom samlinger, noe som trolig henger sammen med en generelt travel barnehagehverdag med få tilgjengelige vikarer. Det er heller ikke signifikante forskjeller mellom barnehage- og skoleledere på spørsmålene om avlastning.

Som vi ser er svarfordelingen nokså lik mellom de to formene for avlastning, og svarene er relativt sterkt korrelerte ( $\rho=0.646$ ). Det betyr at det er relativt mange som samtidig oppgir å (ikke) ha blitt avlastet både mens de var på samling og mellom samlingene, men det er ikke nødvendigvis slik. Dette er i hovedsak det samme bildet som har tegnet seg i foregående deltakerundersøkelser for styrerutdanningen (Bergene & Samuelsen 2023, Gjerustad m.fl. 2021).

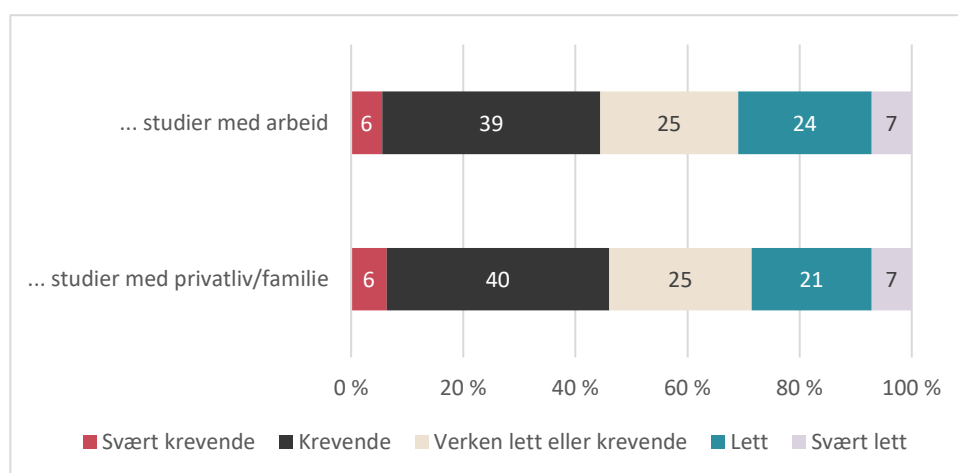
Deltakerne ble videre bedt om å gjøre en totalvurdering av om hvorvidt tilretteleggingen for å studere i deres øyne har vært mangelfull. Figur 4.4 viser svarfordelingen:



**Figur 4.4 'Alt i alt, opplever du at det har vært manglende tilrettelegging for å studere på din arbeidsplass?'. Prosent (N=125).**

Totalt gir 16 prosent uttrykk for at de i stor eller svært stor grad opplevde at tilretteleggingen ved arbeidsplassen for å studere var mangelfull. På den andre siden er nesten halvparten (48 prosent) av den oppfatning at den i liten eller svært liten grad var det. Som vi ser er det størst andel som har plassert sin vurdering i midtkategorien, noe som kan tolkes som et uttrykk for at tilretteleggingen ved arbeidsplassen blir ansett som tilstrekkelig eller adekvat av deltakerne. Det er ikke signifikante forskjeller mellom styrere og assisterende styrere hva angår denne vurderingen, og heller ikke mellom barnehageledere i offentlig og private barnehager eller i barnehager av ulik størrelse. Heller ikke her er det signifikante forskjeller mellom vurderingen til barnehage- og skoleledere.

Som nevnt innledningsvis kan det være en krevende balansegang for barnehageledere å kombinere studier med full lederstilling og også et privatliv. Figur 4.5 viser hvordan deltakerne i årets undersøkelse opplevde denne balansegangen:



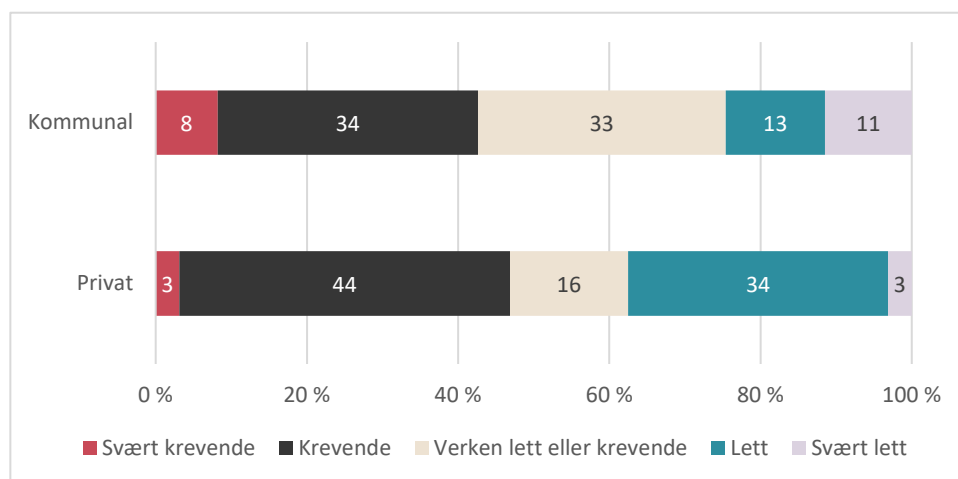
**Figur 4.5 'Hvordan vurderer du det å kombinere ...?'. Prosent (N=126).**

Litt i underkant av halvparten hevder at de både opplevde det som krevende eller svært krevende å kombinere studiene med privatliv eller familie (46 prosent), og med arbeidet (45 prosent). Kun syv prosent gir uttrykk for at dette var lett. Det er imidlertid her store og signifikante forskjeller fra fjorårets undersøkelse, da hele 75 prosent oppga at det var krevende eller svært krevende å kombinere studier med arbeid, og 60 prosent det samme når det gjelder privatliv eller familie (Bergene & Samuelsen 2023).

Til forskjell fra tidligere deltakerundersøkelser for styrerutdanningen er det i årets undersøkelse nokså lik svarfordeling når det gjelder vurderingen av det å kombinere studier med arbeid, og balansen opp mot privatlivet (Bergene & Samuelsen 2023, Gjerustad m.fl. 2022). Svarene er videre ganske sterkt korrelerte ( $\rho = 0.603$ ), noe som indikerer at det for manges vedkommende er en balansegang som trekker i tre retninger, med både studier, privatliv og jobb. Dette gjelder

imidlertid ikke alle, men det totale bildet ser ut til å være at videreutdanningen for barnehageledere kan gjøre den samlede situasjonen krevende for deltakerne.

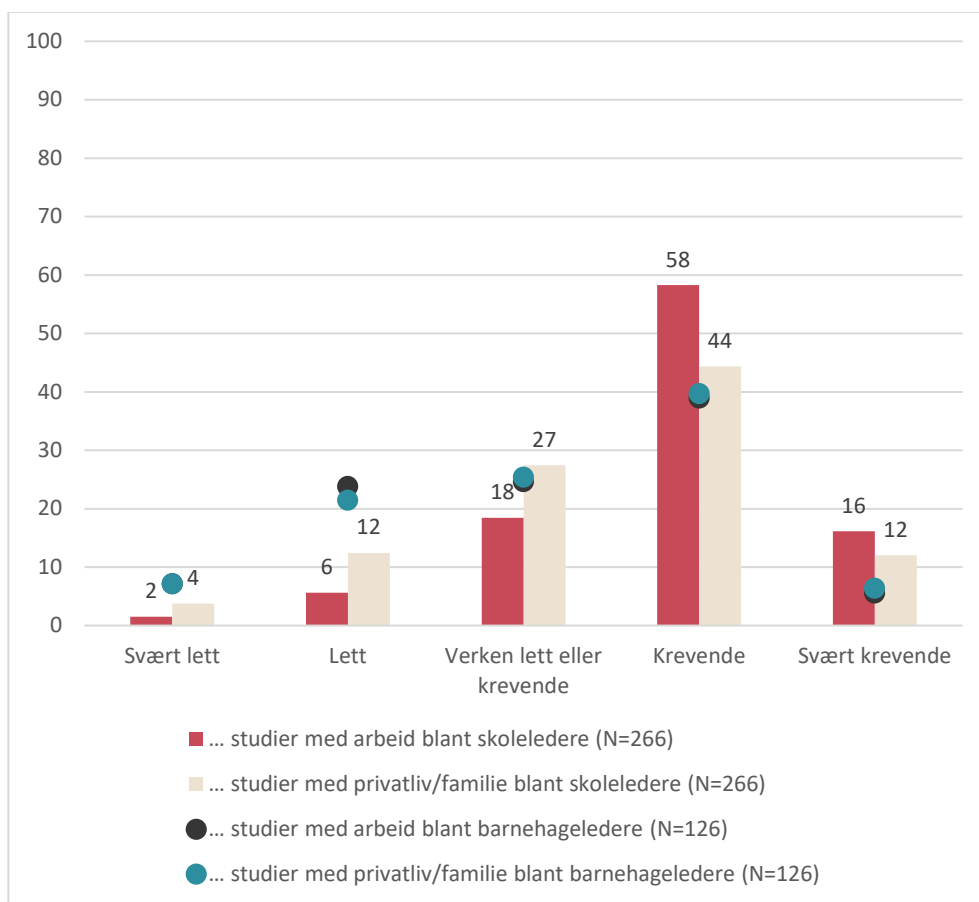
På spørsmålet om hvor krevende det er å kombinere studier med *arbeid* finner vi signifikante forskjeller mellom private og kommunale barnehager. Disse framgår av figur 4.6:



**Figur 4.6 'Hvordan vurderer du det å kombinere studier med arbeid?'. Etter eierskap. Prosent (N=126).**

Vi ser at en betydelig høyere andel barnehageledere i private barnehager gir uttrykk for at det har vært lett eller svært lett å kombinere studiene med arbeid (37 prosent), sammenliknet med barnehageledere i kommunale barnehager (totalt 24 prosent). Samtidig ser vi at det også er en høyere andel deltakere fra private barnehager som gir uttrykk for at det har vært krevende (44 prosent), sammenliknet med deltakere fra kommunale barnehager (34 prosent). Totalt sett viser figuren at barnehageledere i private barnehager i større grad plasserer seg i hver ende av skalaen, mens det er mer utbredt blant deltakerne fra de kommunale barnehagene å plassere seg i midten. Blant annet ser vi at hele 33 prosent av disse svarer at det verken har vært lett eller krevende å kombinere studier med arbeid. Det er ikke signifikante forskjeller etter barnehagestørrelse på dette spørsmålet.

Det er på den andre siden signifikante forskjeller i barnehage- og skoleleders syn på hvor krevende disse balansegangene er. Figur 4.7 viser svarfordelingen blant skolelederne, med en punktmarkering av barnehageledernes svar som sammenlikningsgrunnlag:



**Figur 4.7 'Hvordan vurderer du det å kombinere studier med arbeid?'. Barnehage- og skoleledere. Prosent.**

Som det framgår av figuren er det en betydelig høyere andel skoleledere som opplever kombinasjonen av studier med både arbeid (74 prosent), og med familie og privatliv (56 prosent), som krevende, sammenliknet med barnehageledere. Forskjellen mellom de to er størst når det gjelder å balansere *arbeidet* med studier, noe som gir mening siden dette er to grupper som tross alt tilhører to ulike arbeidsinstitusjoner.

Avslutningsvis fikk deltakerne i årets undersøkelse anledning til å beskrive med egne ord om det var tilrettelegging de skulle ønske seg, men som de ikke fikk. Svarene her peker i samme retning som i fjorårets undersøkelse, nemlig at det er flere som savner det å kunne bruke mer av arbeidstiden til studier, enten i form av egne studiedager, for eksempel «2-3 lese-/skrivdager mellom samlingene» (styrer), eller avlastning. For den ene av følgende to deltakere ville studiedager avhjulpet balansegangen opp mot arbeidet, mens det for den andre ville gått mindre ut over familielivet:

*Det har vært veldig travelt med full jobb og utdanning uten studiedager (frikjøp) så kunne trengt det (styrer).*

*Studiedager så det ikke måtte gjøres utenom arbeidstid på bekostning av familien (styrer).*

Noe tilsvarende uttrykker en assisterende styrer et ønske om å kunne «[a]rbeide med mellomarbeidet i arbeidstiden og større mulighet for Teams-møter i arbeidstiden». En styrer uttrykker også et ønske om mer avsatt tid i arbeidstiden mellom samlingene, og en tydeliggjøring av rettigheter:

*Mer avsatt tid mellom samlingene til prosjektoppgavejobbing. Dette ble stort sett gjort i helger og på kvelden. Mer tydelig på hvor mange fridager en kan få før eksamen (styrer).*

Det aller mest framtrepende savnet som framkommer i fritekstfeltene, handler om avlastning. Som vi så tidligere i kapitlet, svarer rundt to av tre at de i liten eller svært liten grad har blitt avlastet enten mens de var på samling eller mellom samlinger for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen. Som én av styrerne påpeker, hjelper det lite med studiedager om man ikke samtidig blir avlastet for noen av oppgavene:

*Det hadde vært bra om vi kunne fått avlastning på enkelte arbeidsoppgaver i perioden for studiet. Det hjelper lite med studiedager når man må jobbe dobbelt dagen etter (styrer).*

En annen styrer uttrykker spesielt et savn knyttet til avlastning mens man er på samling for å unngå å måtte ta igjen det tapte etterpå:

*Avlastning på oppgaver som hopper seg opp når man er på samling. Mye overtid etter man har vært på samling (styrer).*

Som vi har vært inne på kan en krevende balansegang mellom studier og arbeid, som kan føre til at arbeid hopper seg opp på denne måten, også lede til at privatlivet invaderes. En tredje styrer skulle ønske seg avlastning av denne grunn, mens hen samtidig begrunner et behov for studiedager for å kunne prøve ut nye metoder og teorier i barnehagen:

*At det ble prioritert avlastning slik at det ikke måtte bli så mye lesing og jobbing med studiet utenfor arbeidstid. Det aller meste av innsatsen er lagt ned utenfor arbeidstid (på egen fritid). Hadde ønsket at det ble satt av studiedager slik at jeg kunne fått tid til å planlegge å teste ut nye metoder og teorier i egen [barnehage] (styrer).*

Dette ønsket om å kunne få tid og rom til å prøve ut den nyervervede kunnskapen blir også nevnt av en annen styrer, som samtidig etterlyser mer engasjement fra eier knyttet til kunnskapsdeling og slik utprøving i praksis:

*Skulle gjerne fått avlastning og tid til å sette lærdom ut i aksjon i større grad. I tillegg ville større engasjement fra leder/eier skapt et større rom for både refleksjon og handling i fellesskap (styrer).*

På den andre siden er det også flere som påpeker at lederrollen gjør tilrettelegging vanskelig eller potensielt overflødig. For eksempel beskriver en styrer hvordan hen anser det som sitt ansvar å *skape* seg et rom for studier, noe som inkluderer en forforståelse om at det for en leder er nødvendig å ta fritiden i bruk:

*Jeg tenker at som leder må jeg finne dette rommet selv. Jeg forventet også at det var nødvendig å bruke fritid til studiet (styrer).*

Tilsvarende påpeker en annen at hen er sin «egen sjef til daglig», noe som gir et visst rom for å legge opp dagene, men hvor vedkommende stiller seg noe mer usikker til om hen har fått, eller kommer til å få, dekket de økonomiske utgiftene i forbindelse med studiet:

*Er min egen sjef til daglig. Har lagt opp dagene, slik det har passet meg. Jeg har hørt at vi skal få 10.000 kr etter endt utdanning og lønnsøkning på 10.000. Hvis dette stemmer har jeg fått dekket kostnadene på bøkene og transport (styrer).*

En assisterende styrer hevder på den andre siden at økonomisk tilrettelegging har vært et savn, siden hen har måttet kompensere økonomisk for videreutdanningen selv, både i form av å måtte avspasere og å dekke utgifter til bøker og reise:

*Jeg måtte kompensere samlingene med avspasering av andre møter. Jeg fikk ikke dekket utgifter på bøker og reise. Det er noe jeg ønsker jeg skulle fått, samt å ikke måtte kompensere med avspasering, alternativet var å trekkes i lønn (assisterende styrer).*

Dette kan være et resultat av funnet vi presenterte over, nemlig at det er betydelig flere styrere som hevder at de har fått de økonomiske utgiftene i forbindelse med utdanningen dekket enn assisterende styrere. Totalt svarte 85 prosent av deltakerne at utgiftsdekkingen i stor eller svært stor grad var dekkende. Selv om dette er det store flertallet, gjelder det ikke alle, og en styrer uttrykker i fritekstfeltet et ønske om mindre rom for ulikhet deltakerne imellom på dette punktet:

*Skulle ønske det ikke var opp til hver enkelt eier hvordan man tilrettela. Noen fikk alt fra bøker til Londontur dekket, andre ingenting. Jeg har måtte forhandle meg frem til å få hotell i London dekket, men dekket bøker, transport og fly til London selv. Det går ikke ut over arbeidsplassen at jeg studerer, jeg gjør 100% jobb i tillegg til studier som arbeidsgiver vil få nytte av senere (styrer).*

Som vi ser knytter denne deltakeren også mottatt tilrettelegging til en opplevelse av verdsetting fra arbeidsgivers side av både egen innsats og den ervervede kompetanse.

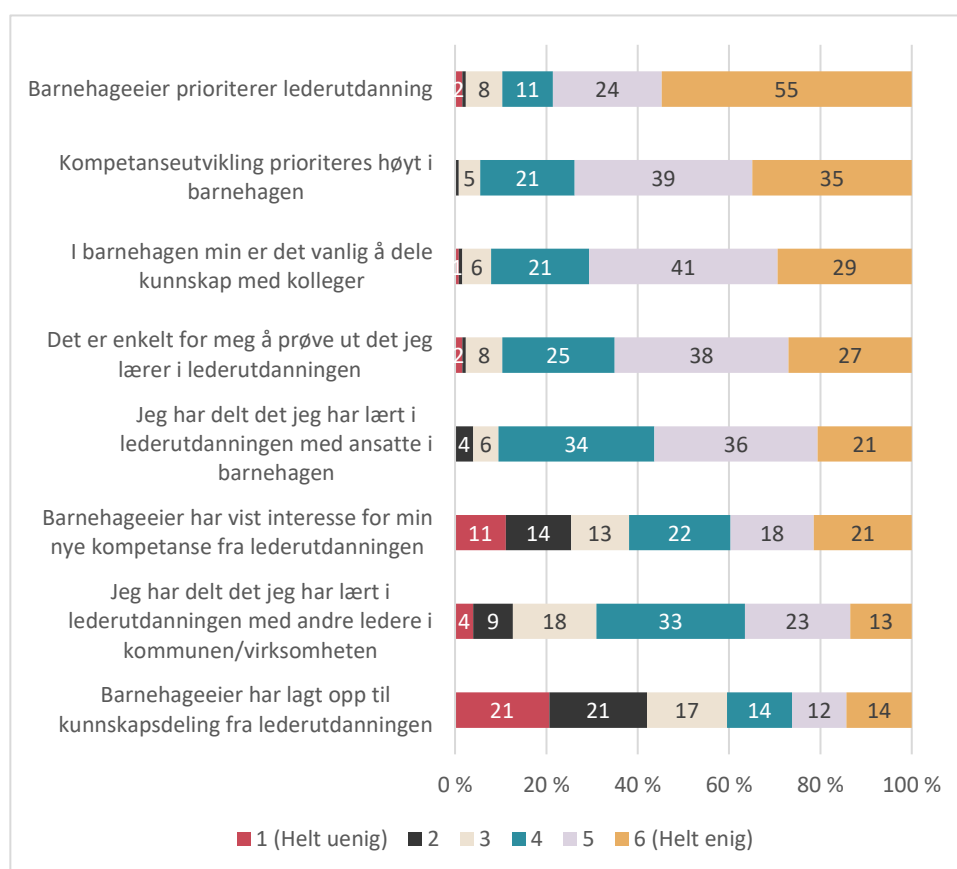
En annen styrer, som vektlegger at det å ta videreutdanning har «gått fint» fordi man har anledning til å legge opp dagene selv, understreker at lederoppgaver gjør tilrettelegging i form av avlastning vanskelig:

*Har gått fint. Må bare legge opp dagene for meg selv. Ikke så lett at andre overtar mine oppgaver, så det blir til tider litt mye å gjøre. Men tross alt gått bra. Har måttet være god til å lede meg selv*



Styrere har et særskilt ansvar for at rammeplanen realiseres i barnehagen, og ifølge Lundestad og Kise (2016) har styrerutdanningen hatt betydning for hvordan deltakerne i denne har tilnærmet seg det å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon.

Siden deltakerne i styrerutdanningen er barnehageledere, vil det å kartlegge kunnskapsdeling innebære å undersøke kulturen for dette både i barnehagene de leder, og i deres kontakt med barnehageeier. Figur 4.8 viser hvor enige eller uenige deltakerne i styrerutdanningen er i åtte utsagn knyttet til ulike aspekter ved kulturen for kunnskapsdeling i deres barnehage:



**Figur 4.8 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling i barnehagen og i kommunen der du jobber'. Prosent (N=126).**

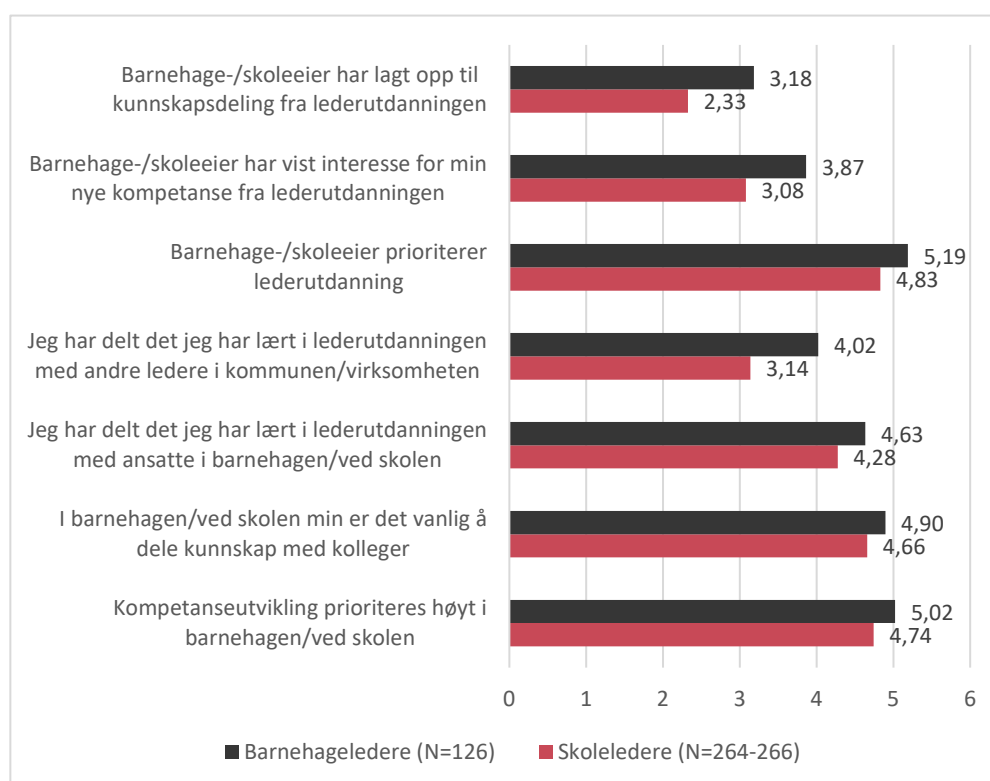
Som vi ser gir hele 79 prosent uttrykk for enighet når det gjelder at barnehageeier *prioriterer* lederutdanning.<sup>8</sup> På den andre siden er det størst andeler som uttrykker *uenighet* i utsagnene at barnehageeier har lagt opp til *kunnskapsdeling* fra lederutdanningen (42 prosent), og at barnehageeier har *vist interesse* for den nyervervede kompetansen (25 prosent). På tross av dette ser vi at 56 prosent er enige, og kun 13 prosent er uenige, i at de *faktisk har delt* det de har lært på styrer-

<sup>8</sup> Her tolker vi svaralternativ 5 og 6 som uttrykk for enighet, og svaralternativ 1 og 2 som uenighet.

utdanningen på eiernivå, det vil si med andre ledere i kommunen eller virksomheten.

Vi ser videre at om lag tre av fire (74 prosent) uttrykker enighet i at kompetanseutvikling prioriteres høyt i barnehagen, og en nesten like høy andel (71 prosent) at det er vanlig å dele kunnskap med kolleger i deres barnehage. Til forskjell fra Børhaug og Lotsberg (2016), som fant at styrere i private barnehager prioriterer utviklingsarbeid lavere, finner vi ikke signifikante forskjeller på deltakere fra kommunale og private barnehager på dette. Vi finner heller ikke forskjeller mellom styrere og assisterende styrere, eller mellom deltakere fra barnehager av ulik størrelse.

Som i fjor finner vi imidlertid signifikante forskjeller mellom barnehage- og skolelederes vurdering av kulturen for kunnskapsdeling. Dette gjelder for alle utsagnene så nær som at det er enkelt å prøve ut det man har lært i lederutdanningen. Figur 4.9 viser signifikante forskjeller i gjennomsnittsskåren til barnehage- og skoleledere, på samme skala som over, hvor 1 er «helt uenig» og 6 er «helt enig»:



**Figur 4.9 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på barnehagen/ved skolen og i kommunen der du jobber'. Barnehage- og skoleledere. Gjennomsnitt.**

Som det framgår av figuren uttrykker barnehageledere i mye større utstrekning at eier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen, og at eier også har vist interesse for den nyervervede kompetansen. Vi ser at det samme også gjelder den

faktiske delingen av det deltakerne har lært i lederutdanningen med andre ledere i kommunen eller virksomheten. Totalinntrykket fra figur 4.9 er at det generelt sett er en mer velutviklet kultur for kunnskapsdeling i barnehagen, sett med barnehagelederens øyne, sammenliknet med skolelederens vurdering av skolen.

## Barnehageeieres involvering

I årets undersøkelse ønsket vi mer kunnskap om *hvordan* barnehageeier involveres i lederutdanningen. Deltakerne fikk derfor anledning til å beskrive med egne ord hvordan denne involveringen har vært for eget vedkommende, og hva slags dialog de har hatt med eier i forbindelse med utdanningen. Svarene viser, i tråd med Ludvigsen m.fl. (2023), at det er ganske stor variasjon i grad av involvering fra eiers side. Det mest framtrædende svaret er likevel at det ikke har vært noe særlig kontakt og dialog underveis i studiet, etter godkjenning av søknad.

### Aktivt involverte eiere kan gi merverdi

Hvis vi starter med eksempler relativt *høy* grad av eierinvolvering, beretter enkelte deltakere om barnehageeiere som forholder seg nokså aktivt til deltakerne og deres lederutdanning. For eksempel velger en styrer i en privat barnehage å omtale samarbeidet med barnehageeier som «ekstremt godt»:

*Samarbeidet var ekstremt godt, noe som gjorde at barnehagen fikk rettet fokus til felles ansvar for er godt og trygt barnehagemiljø, tidlig inn i utviklingsarbeidet. Det var aldri noen form for motarbeidelse, men heller motivasjon og deltagelse. Som gjorde det mye enklere å ansvarliggjøre resten av foreldrerådet. Jeg har også sett en endring av barnehagens kultur, der holdninger, verdier og pedagogisk praksis har fått et felles forankringspunkt. Det har skjedd mye i vår barnehage. Helt fantastisk! (styrer, privat barnehage).*

Som vi ser trekker deltakeren tråd direkte fra barnehageeiers involvering til positive utfall for barnehagen som helhet, både når det gjelder arbeidet med et trygt og godt barnehagemiljø, ansvarliggjøring av foreldrerådet, og utviklingen av et felles grunnlag for holdninger, verdier og pedagogisk praksis.

En annen deltaker omtaler eier som «positiv», og viser også til relativt aktiv involvering i selve studiet ved at daglig leder leste og kommenterte rapporten fra utviklingsprosjektet:

*Eier var positiv til at jeg utdannet meg. De dekte for flyreise og bøker. Barnehageeier (daglig leder) leste også utviklingsprosjektrapporten og gav meg tilbakemelding på at det var veldig spennende å lese hvordan jeg jobber. Hun sier også at det er veldig nyttig for henne å få et innblikk i hvordan vi jobber systematisk i vår barnehage (styrer, privat barnehage).*

Igjen ser vi at også denne deltakeren vektlegger en positiv verdi av eierinvolvering ut over selve studiene, nemlig ved at daglig leder ga uttrykk for at også hun hadde nytte av involveringen, fordi det ga henne et innblikk i hvordan barnehagen jobber.

En assisterende styrer beskriver også eierinvolvering i form av dialog, både om endringsprosjekt og personalledelse. Vedkommende har også blitt brukt som styrer i andre barnehager underveis i utdanningen, noe som potensielt kan ha påvirket denne deltakerens mulighet til å prøve ut mer av det hen lærte i praksis:

*Dialog om endringsprosjekt, og personalledelse. Jeg blir brukt som styrer i andre barnehager (assisterende styrer, kommunal barnehage).*

Noe tilsvarende beskriver en annen assisterende styrer hvordan barnehageeier var involvert i deling av refleksjoner, både gjennom oppfølgende samtaler på telefon og gjennom e-postutveksling. Vi ser videre at hen beskriver dialog med eier både knyttet til utviklingsarbeidet og -områder, med invitasjon om å drive kunnskapsdeling:

*Oppfølgende samtaler på telefon. E-postutveksling, deling av relevant refleksjon. Dialog rundt utviklingsområder og resultater av utviklingsarbeid. Invitasjon fra eier til å dele dette videre i organisasjonen (assisterende styrer, privat barnehage).*

### Positivt innstilte eiere kan være støttende

Andre beskriver barnehageeiere som i litt mindre grad er *aktivt* involverte, men likevel oppmuntrende, tilretteleggende og støttende. For eksempel beskriver en styrer i en kommunal barnehage hvordan eier gjennom hele løpet har vært støttende, og hvordan det har blitt tilrettelagt for kunnskapsdeling og erfaringsutveksling i møter mellom flere styrere i kommunen som har tatt lederutdanningen samtidig:

*Barnehageeier har hele tiden støttet opp om dette, og sett på det som viktig. Det er og blitt fremhevet som en styrke at flere styrere i kommunen har tatt utdanningen samtidig. Erfaringer fra utdanningen har blitt delt i møter med eier (styrer, kommunal barnehage).*

En styrer i en privat barnehage beskriver tilsvarende hvordan eier har vist interesse for lederutdanningen og oppmuntret til kunnskapsdeling med andre styrere i virksomheten:

*Eier har vist interesse for det jeg har jobbet med underveis, og oppmuntret meg til å dele teori og egne refleksjoner med mine styrerkollegaer (styrer, privat barnehage).*

En assisterende styrer i en kommunal barnehage uttrykker også at hen opplevde barnehageeier som interessert, og seg selv som prioritert. Samtidig påpeker hen at kunnskapsdeling i styrerkollegiet ikke er like relevant for en assisterende styrer:

*Barnehageeier prioriterte meg og en kollega til utdanningen. Opplever at hun anser det som en viktig utdanning. Har spurt underveis hvordan det går og har vist interesse på denne måten. Ikke naturlig at jeg har delt med styrerkollegaer, da jeg ikke er styrer på nåværende tidspunkt (assisterende styrer, kommunal barnehage).*

Andre beskriver eiere som har et overordnet fokus på lederutdanning, gjerne som del av virksomhetens strategi, uten at de nødvendigvis viser noen eksplisitt interesse for lederne som faktisk tar utdanning:

*Det har vært høyt fokus på å gjennomføre utdannelsen, men lite interesse rundt hva vi har gjort. Kanskje siden virksomhetslederne har gjennomført samme studie for få år siden (styrer, kommunal barnehage).*

En assisterende styrer i en kommunal barnehage hevder blant annet at det er et uttrykt ønske at alle ledere skal gjennomføre lederutdanning, men at det ikke var noen «spesiell dialog underveis» med eier i løpet av hens egen utdanning:

*Det er et ønske at alle ledere har lederutdanning, men ingen spesiell dialog underveis, kun med min leder (assisterende styrer, kommunal barnehage).*

En styrer i en privat barnehage forteller om å ha blitt oppmuntret til å ta lederutdanning etter at eier eksplisitt hadde tatt beslutning om å støtte vedkommendes lederkarriere:

*Eiger oppmuntra meg til å ta lederutdanning. Eiger har informert styret om å satse på meg som leder gjennom å prioritere kompetanseheving og lederutvikling. Eiger har deltatt i 360-gradersundersøkelsen (styrer, privat barnehage).*

Som vi ser involverte denne eieren seg også i forbindelse med gjennomføringen av 360-gradersvurderingen.

### Barnehageeier som «stille partner»

Som nevnt innledningsvis er imidlertid det gjennomgående svaret at det ikke har vært noen dialog med eier underveis, men at det var kontakt i forkant, ikke minst i forbindelse med godkjenning av søknad. For eksempel skriver en assisterende styrer at dette var den ensete involveringen fra eier:

*Eier har kun involvert seg i å godkjenne at jeg ønsket å ta styrerutdanning (assisterende styrer, kommunal barnehage).*

En styrer beskriver også hvordan det kun var kontakt med eier i forbindelse med søknaden:

*Kun kontakt med barnehageeier om lederutdanningen i forbindelse med søknad til utdanningen (styrer, kommunal barnehage).*

En annen styrer velger å også påpeke at mens leder godkjente studiene, var det liten oppfølging underveis:

*Leder godkjente studieplass. Liten oppfølging (styrer, kommunal barnehage).*

Det er flere beskrivelser fra deltakere som vitner om relativt passive eiere. Dette inkluderer eiere som i følgende eksempel, hvor det påpekes at eier generelt har en armlengdes avstand til driften av barnehagen, og heller ikke viser interesse for lederutdanningen:

*Barnehageeier er ikke involvert verken i drift av barnehagen og har heller ikke vist interesse for min videreutdanning (styrer, privat barnehage).*

Tilsvarende hevder en annen styrer i en privat barnehage at «barnehageeier er stille partner, jeg leder barnehagen og setter selv agenda». En styrer i en kommunal barnehage hevder at det har vært liten eller ingen faglig involvering eller deltagelse fra eiers side:

*Tilnærmet ingen involvering eller dialog rundt fag og generell deltagelse i utdanning. Nærmeste leder har godkjent fravær ved samlinger (styrer, kommunal barnehage).*

En assisterende styrer i en privat barnehage skriver tilsvarende at det ikke var dialog ut over selve godkjenningen og tilretteleggingen, og at det heller ikke var «kjempestor interesse» å spore hos eier:

*Ingen annen dialog enn at eier godkjente at jeg kunne ta utdanningen, og at de tilrettela for det. Utover det, var det ikke kjempestor interesse fra eier at jeg tok utdanningen (assisterende styrer, privat barnehage).*

En styrer i en privat barnehage viser til hvordan mangelfull tilrettelegging kan oppfattes som et uttrykk for manglende interesse og involvering fra eiers side:

*Jeg arbeider i en barnehagekjede, og jeg fikk ingen støtte fra jobb/ledelse til ta denne utdanningen. Jeg måtte selv legge ut og betale for reiser til samlinger, ekstra overnatting, materiell jeg trengte og videre. Eneste godet jeg fikk var å legge kontordager til samlingene slik at jeg unngikk permisjon uten lønn (styrer, privat barnehage).*

Tilsvarende viser en annen styrer fra en privat barnehage til at ingen involvering og oppfølging fra eiers side var kombinert med at det ikke ble tatt hensyn til deltagelse i studiene i planleggingen av ledersamlinger:

*Ingen. Kun et ønske fra meg om å ta dette. Ingen oppfølging underveis eller etter. Det har ikke blitt hensyntatt at jeg skal delta på dette f.eks. når det legges ledersamlinger samtidig som det er undervisning. Eller forventes å dekke opp i barnehage ved sykefravær (styrer, privat barnehage).*

Vi ser også eksempler på dette fra kommunale barnehager, for eksempel beskriver en styrer både lite dialog og lite tilrettelegging ut over det nødvendige:

*Lite dialog og lite tilrettelagt fra arbeidsgiver utover det som har vært nødvendig for å delta på samlinger (styrer, kommunal barnehage).*

Det finnes også eksempler på besvarelser som både vitner om *lite* involvering og om såpass laber interesse fra eier at deltaker har måttet argumentere for å få tilatelse til å delta i lederutdanning:

*Dessverre har eier vært lite involvert. Jeg måtte i tillegg argumentere for å få tatt denne utdanningen. Det var ikke et ja fra starten av (styrer, privat barnehage).*

Som vi så over var de mest involverte barnehageeierne også sentrale for deltakerens utviklingsarbeid, noe det også ble gitt uttrykk for at hadde en stor positiv effekt på barnehagen som helhet. Basert på svarene gitt i spørreskjemaet finner vi imidlertid ingen sterk samvariasjon mellom barnehageeiers involvering på den ene siden, og deltakernes gjennomføring og utbytte av slikt utviklingsarbeid. Det er en relativt svak signifikant samvariasjon mellom å svare at man har brukt tiden mellom samlingene på å samarbeide med barnehageeier og å jobbe med utviklingsarbeid ( $r=0.28$ ), men ingen signifikant samvariasjon mellom slikt samarbeid og hvor viktig det å gjennomføre et utviklingsarbeid har vært for læringsutbyttet av lederutdanningen.

## 4.3 Oppsummering

- Så å si samtlige (92 prosent) deltakere hevder at de i stor eller svært stor grad var motiverte for å ta lederutdanning.
- Det store flertallet (85 prosent) har fått de økonomiske utgiftene i forbindelse med utdanningen dekket. Det gjelder imidlertid en signifikant høyere andel styrere enn assisterende styrere.
- Blant de som har fått utgiftene dekket, gir 85 prosent uttrykk for at utgiftsdekkingen var tilstrekkelig.
- Rundt to av tre oppgir at de i liten eller svært liten grad ble avlastet mens de var på samling (67 prosent) og mellom samlinger for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen (64 prosent).
- Totalt svarer 16 prosent at de i stor eller svært stor grad opplevde at det har vært manglende tilrettelegging for å studere ved sin arbeidsplass. På den andre siden gir bortimot halvparten (48 prosent) uttrykk for at dette i liten eller svært liten grad har vært tilfelle.
- Litt i underkant av halvparten opplevde det som krevende eller svært krevende å kombinere studiene med både privatliv eller familie (46 prosent), og med arbeidet (45 prosent).
- Det er en betydelig høyere andel barnehageledere i private barnehager som gir uttrykk for at det har vært relativt *lett* å kombinere studiene med arbeidet, sammenliknet med barnehageledere i kommunale barnehager.
- Det er mange som gir uttrykk for å ha savnet tilrettelegging i form av avlastning og/eller studiedager, selv om flere påpeker at det kanskje ikke er like nødvendig å tilrettelegge for ledere når de tar videreutdanning.
- Rundt åtte av ti oppgir at de er enige i at barnehageeier prioriterer lederutdanning.
- Om lag tre av fire gir uttrykk for å være enige i at kompetanseutvikling prioriteres høyt i barnehagen, og syv av ti at det er vanlig å dele kunnskap med kolleger i deres barnehage.
- Det er høyest andeler som uttrykker at de *ikke* kjenner seg igjen i at barnehageeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen, og at barnehageeier har vist interesse for den nyervervede kompetansen fra lederutdanningen.
- Det er signifikante forskjeller mellom barnehage- og skoleledere på utsagn knyttet til kultur for kunnskapsdeling. Dette gjelder spesielt utsagnene knyttet til at eier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen, at eier også har vist interesse for den nyervervede kompetansen, at de faktisk har delt det de har lært med andre ledere i kommunen eller virksomheten.
- Det er stor variasjon i *hvordan* barnehageeier involverer og engasjerer seg i deltakernes lederutdanning. Mens enkelte er støttende, oppmuntrende og jevnlig i dialog med deltakerne underveis blant annet om deres utviklingsarbeid og ved å legge til rette for kunnskapsdeling, er andre mindre involvert.



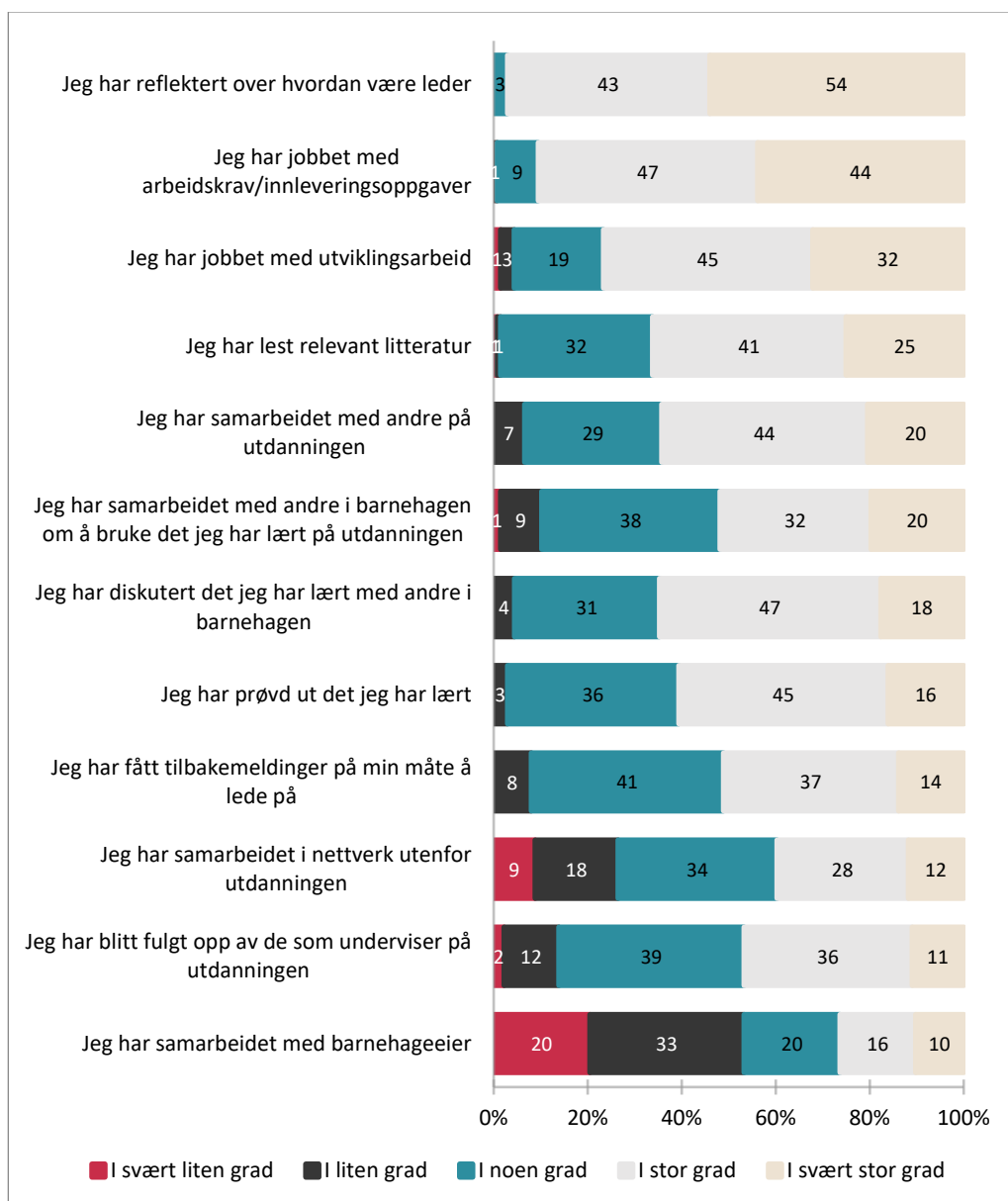
## 5 Læringsaktiviteter og læringsutbytte

Dette kapitlet handler om gjennomføringen av studiet, inkludert hvordan deltakerne har arbeidet med studiet mellom samlingene, hvilke undervisningsaktiviteter lederutdanningen har vært basert på, og hvilke av disse deltakerne vurderer som viktigst for eget læringsutbytte.

### 5.1 Arbeid med studiet mellom samlingene

Kompetansestrategien *Kompetanse for framtidens barnehage* vektlegger at tilbyderne av videreutdanning skal legge til rette for gjensidig utveksling av teori og praksis. Dette skal gjøres ved å bruke studentens arbeidssted som læringsarena. Vi introduserte i kapittel 1.2 begrepet «autentisk læring» for situasjoner der studiene knyttes opp mot reelle og praksisnære situasjoner på deltakernes arbeidsplass. Webster-Wright (2009) og Timperley (2011) hevder, som vi husker, at slik autentisk læring kan være avgjørende for utvikling av (ny) praksis, primært gjennom at deltakerne reflekterer kritisk over eksisterende praksis og deltar i diskusjoner i profesjons- eller praksisfellesskapet.

Med dette som bakgrunn kan det være interessant å se nærmere på hvordan deltakerne i styrerutdanningen har jobbet med studiene *mellom* samlingene. For å få informasjon om det, ble respondentene bedt om å ta stilling til tolv utsagn. Figur 5.1 viser svarfordelingen:



**Figur 5.1 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Prosent (N=136-137).**

Så godt som samtlige deltakere i styrerutdanningen (97 prosent) oppgir at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlingene til å *reflektere* over hvordan være leder. Dette tilsvarer funnene fra tidligere deltakerundersøkelser for styrerutdanningen (Gjerustad m.fl. 2022, Bergene & Samuelsen 2023) og rektorutdanningen (Gjerustad m.fl. 2022, Vika m.fl. 2023). Som vi husker fra kapittel 1.2 beskrives utvikling av refleksiv kompetanse som et viktig mål for skolelederprogrammer som har som formål å fremme ledelse av skoleutvikling (Aas m.fl. 2021). Det vil være rimelig å anta at det samme gjelder for barnehagelederutdanningen ved et foreliggende ønske om å fremme ledelse av barnehageutvikling.

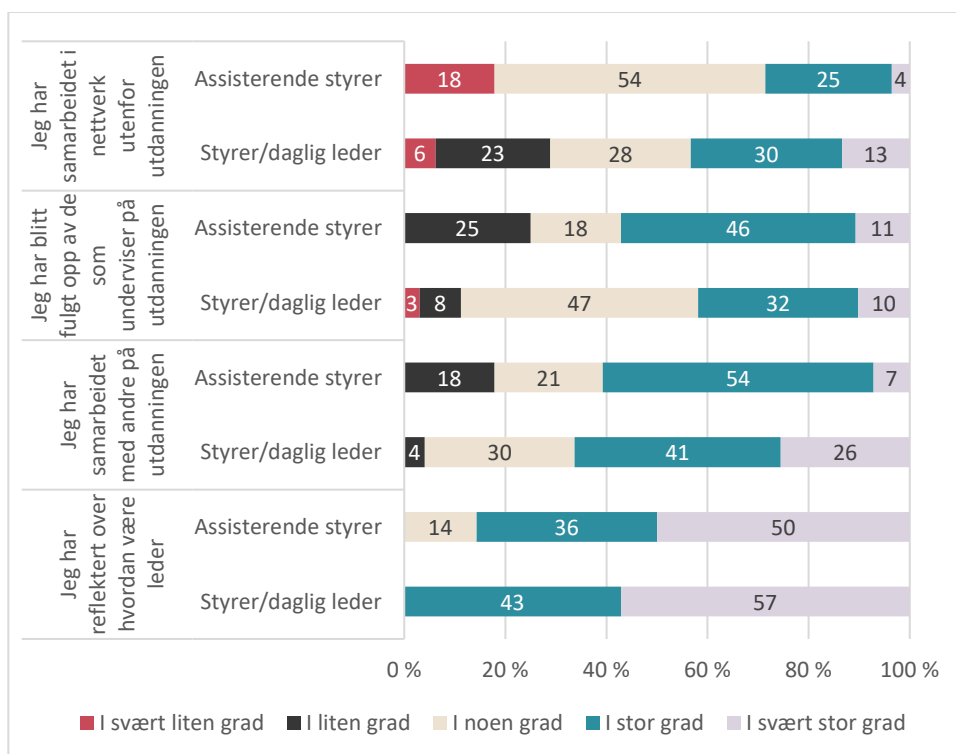
Videre ser vi at det er en betydelig andel som oppgir at de i stor eller svært stor grad har jobbet med *arbeidskrav eller innleveringsoppgaver* (91 prosent). Dette kan være både en individuell læringsaktivitet eller en mer kollektiv og utviklingsorientert aktivitet, for eksempel dersom arbeidskravet innebærer en endring av praksis for hele barnehagen. Vi ser også at 77 prosent av deltakerne svarer at de i stor eller svært stor grad har jobbet med nettopp *utviklingsarbeid* mellom samlingene.

Rundt to tredjedeler gir uttrykk for at de i stor eller svært stor grad har jobbet med de to studierettete oppgavene å lese relevant *litteratur* (66 prosent) og å ha *samarbeidet med medstudenter* (64 prosent). Det sistnevnte er et eksempel på såkalt samarbeidslæring. Et annet eksempel på dette er å *diskutere* det man har lært med andre i barnehagen, noe 65 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden på mellom samlingene.

Ifølge Aas m.fl. (2021) er *utprøving* av ny praksis en av aktivitetene som bidrar til læringsutbytte i skolelederutdanninger. Som vi ser i figur 5.1 hevder 61 prosent av deltakerne i styrerutdanningen at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlingene på nettopp dette, og videre svarer 52 prosent at de har samarbeidet med andre i barnehagen om å *bruke* det de har lært. Vi husker fra kapittel 1.3 at mye av forskningen på feltet konkluderer med at kunnskapsoverføring styrkes gjennom en positiv interesse for, og støtte til, at de som er under utdanning kan foreta slik utprøving, men også gjennom at de får presentere og diskutere det de lærer med kolleger på arbeidsplassen (se f.eks. Miittinen & Peisa 2002; Darling-Hammond 2017).

På den andre siden av skalaen er det størst andeler som oppgir at de i *liten* eller *svært liten* grad har samarbeidet med eksterne aktører, det være seg nettverk utenfor utdanningen (27 prosent) eller barnehageeier (53 prosent). Dette understøtter analysene av fritekstfeltene gjort i forrige kapittel, og tilsvarer funnene gjort i fjorårets deltakerundersøkelse for styrerutdanningen (Bergene & Samuelson 2023).

På fire av utsagnene om hvordan deltakerne har arbeidet med studiene mellom samlingene er det signifikante forskjeller mellom styrere og assisterende styrere. Disse framgår av figur 5.2:



**Figur 5.2 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Etter stilling. Prosent (N=125-126).**

Kanskje den mest iøynefallende forskjellen er andelen assisterende styrere som gir uttrykk for at de i *liten* grad har brukt tiden mellom samlingene på kontakt og samarbeid med andre på studiene, det være seg i form av oppfølging av de som underviser på utdanningen (25 prosent) eller som samarbeid med andre på utdanningen (18 prosent), sammenliknet med styrere (henholdsvis 8 prosent og 4 prosent). Videre ser vi at mens samtlige styrere hevder at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlingene til å reflektere over hvordan være leder, har 14 prosent av de assisterende styrerne valgt å oppgi at de kun i *noen* grad har gjort det. Dette kan imidlertid henge sammen med deres stilling som *assisterende* styrere, som kanskje er en stilling det i arbeidshverdagen er vanskeligere å reflektere over hvordan man skal være leder i.

Deltakerne ble også i årets undersøkelse bedt om å utdype måter de har jobbet med utdanningen på mellom samlingene. Det er kun fem som har benyttet denne anledningen. To av disse har valgt å understreke at det har vært «[m]ye litteratur og mye oppgaveskriving», og at det har vært «[v]anskelig å kombinere utdanning med full jobb under selve utdanningen». De tre øvrige har gitt mer fyldige beskrivelser av hvordan de har jobbet mellom samlingene. Én av dem beskriver å ha jobbet parallelt med generelt utviklingsarbeid i barnehagen, og hvordan lederutdanningen har bidratt positivt til dette:

*Utdanningen har blitt tatt parallelt med at jeg hadde igangsatt utviklingsarbeid i barnehagen, så utdanningen har utelukkende vært positiv og den har hjulpet meg veldig i arbeidet med utviklingsarbeidet (styrer).*

En av de andre forteller om hvordan hen har drevet kunnskapsdeling i organisasjonen gjennom å integrere det hen har lært i ulike kurs i organisasjonen:

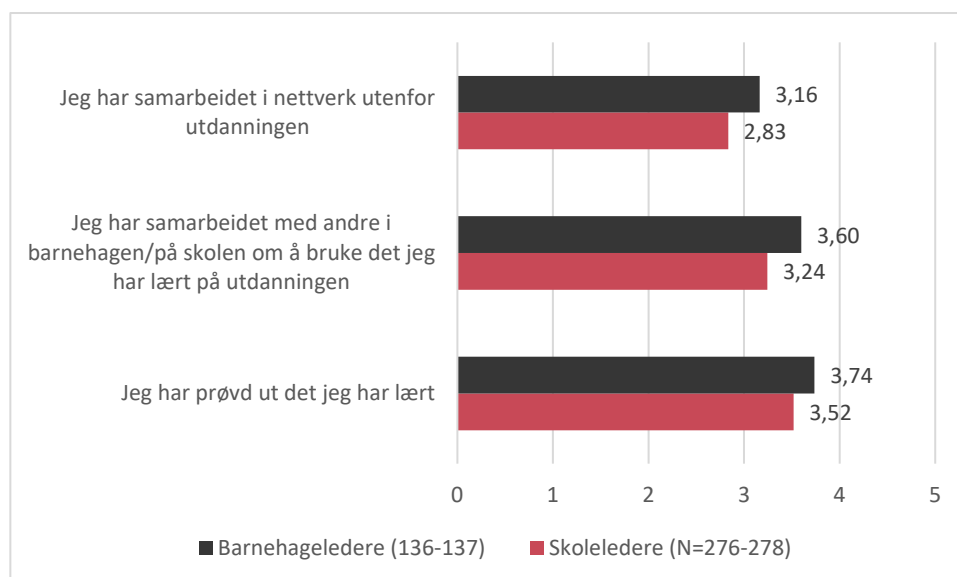
*Jeg har brukt deler av erfaringen fra utdanningen når jeg har holdt kurs i kultur- og ledelse i organisasjonen (styrer).*

Den tredje forteller om å ha jobbet med eksternt samarbeid, spesielt med PP-tjenesten, mellom samlingene:

*Jeg har opprettet samarbeid med andre instanser for å snevre inn veien for et tettere samarbeid og utveksling av kompetanse, som ressursene som ligger hos PPT mht. oppfølging, veiledning og felles plan skrevet ned i en samarbeidskontrakt. Veien videre blir å styrke samarbeidet og utveksle kompetanse med helsestasjon.*

Dette sitatet viser også en motivasjon til å fortsette arbeidet som ble påbegynt under lederutdanningen etter denne er endt, og også å utvide det eksterne samarbeidet fra PP-tjenesten til også å inkludere helsestasjon.

Vi så i forrige kapittel at barnehageledere skilte seg signifikant fra skoleledere på enkelte spørsmål knyttet til kultur for kunnskapsdeling. Vi finner også statistisk signifikante forskjeller i gjennomsnittsskåren på tre av utsagnene knyttet til arbeid mellom samlingene. Disse framgår av figur 5.3:



**Figur 5.3 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Barnehage- og skoleledere. Gjennomsnitt.**

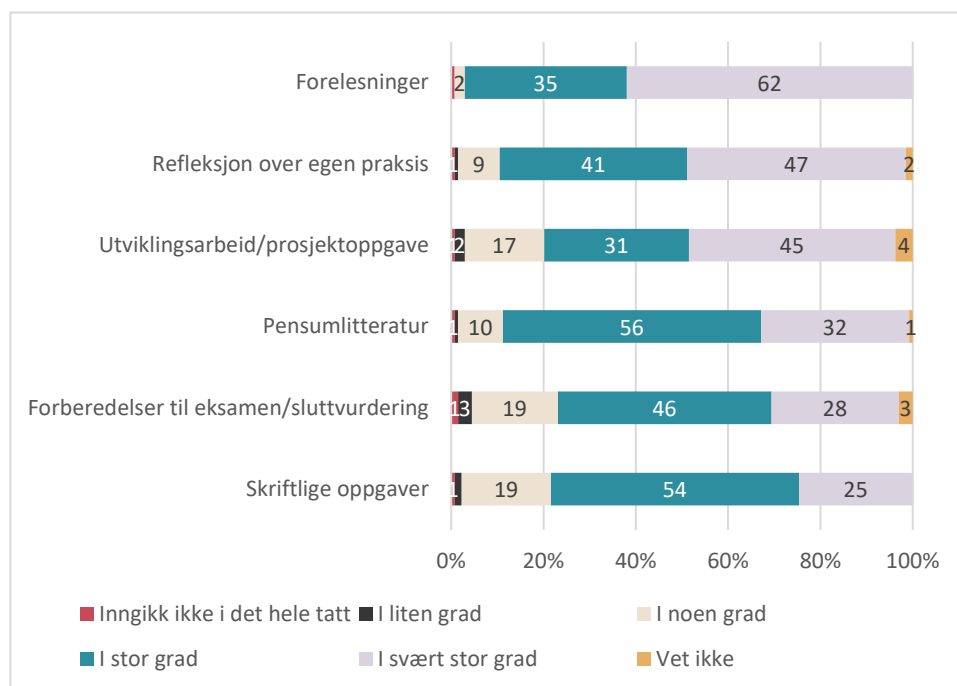
Vi ser at barnehageledere gjennomgående i større utstrekning oppgir å ha jobbet med samarbeid, både ved egen arbeidsplass og med andre i nettverk utenfor utdanningen, og med utprøving, enn skolelederne. Forskjellen er størst når det gjelder samarbeid med andre på egen arbeidsplass om å bruke det de har lært, etterfulgt av å samarbeide i nettverk utenfor utdanningen.

## 5.2 Læringsaktiviteter i studiet

Vi valgte i årets deltakerundersøkelse for styrerutdanningen å undersøke hvilke læringsaktiviteter videreutdanningen hovedsakelig er basert på. Dette ble gjort gjennom å spørre i hvor stor grad 17 ulike alternativer inngikk i studiet. I det følgende vil vi gjennomgå disse under tre underoverskrifter etter hva som kjenner tegner læringsaktivitetene.

### Egenarbeid

For det første ba vi deltakerne om å oppgi i hvilken grad ulike læringsaktiviteter basert på egenarbeid inngikk i studiet. Figur 5.4 viser svarfordelingen:



**Figur 5.4 'I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter?' Egenaktivitet. Prosent (N=133-134).**

Kanskje ikke overraskende svarer så å si samtlige (97 prosent) deltakere at lederutdanningen i stor eller svært stor grad var basert på forelesninger. Vi ser også at det store flertallet gir uttrykk for det samme når det gjelder pensumlitteratur (88

prosent) og refleksjon over egen praksis (88 prosent). Rundt tre av fire (76 prosent) hevder også at lederutdanningen i stor eller svært stor grad var basert på utviklingsarbeid eller prosjektoppgave. Ser vi på andre skriftlige oppgaver, svarer 79 prosent at lederutdanningen i stor eller svært stor grad var basert på slike. Rundt tre av fire (74 prosent) oppgir også at utdanningen i stor eller svært stor grad var basert på forberedelser til eksamen eller sluttvurdering.

I årets undersøkelse ba vi deltakerne gi mer utfyllende beskrivelse av utviklingsarbeidet i et fritekstfelt. Vi har identifisert fem hovedtema i deres beskrivelser:

1. **Ledelsesutvikling og effektivitet**, inkludert tema som:
  - a. Skape mer effektive ledermøter
  - b. Øke psykologisk trygghet i ledermøtene
  - c. Distribuert ledelse, ansvarsdelegering og fordeling av arbeidsoppgaver
  - d. Involvering av og rollen til pedagogiske ledere
  - e. Endre organiseringen av egen ledergruppe
  - f. Strukturer og rutiner knyttet til møter og ledelse
2. **Læringsmiljø og kvalitetsforbedring**, inkludert tema som:
  - a. Skape et trygt og godt læringsmiljø
  - b. Relasjon voksen-barn
  - c. Implementering av systematisk observasjonsverktøy
  - d. Lekemiljø i barnehagen, og å øke kvaliteten gjennom mer deltagende voksne i lek
  - e. Oppmerksomt nærvær ved hjelp av praksis-/fokuskort
  - f. Språkarbeid
3. **Kompetanseutvikling og læring**, inkludert tema som:
  - a. Utvikling av profesjonelt læringsfellesskap
  - b. Kompetanseheving blant ansatte, inkludert utvikling av felles rammeforståelse og felles mål
  - c. Kunnskapsledelse
  - d. Lærende møter i barnehagen
  - e. Utvikling av pedagogrollen
  - f. Utvikle tydelige og trygge ansatte i møte med foresatte
4. **Samarbeid og relasjonsbygging**, inkludert tema som:
  - a. Arbeidsmiljø og tilbakemeldingskultur
  - b. Bygge samarbeidskultur og relasjoner mellom ansatte
  - c. Samarbeidsarenaer, samspillskvalitet og organisasjonskultur
  - d. Samarbeid i lederteamet
  - e. Partnerbarnehage og samarbeid med universitetet

5. **Selvutvikling og personlig lederskap**, inkludert tema som:

- a. Utvikling av egen lederrolle og styrke kompetanse
- b. Selvrefleksjon
- c. Utvikle egen prosesslederrolle

Enkelte av deltakerne har også redegjort for *hvordan* de jobbet med utviklingsarbeidet. Flere nevner at utviklingsarbeidet tok form som et konkret endringsprosjekt og/eller utprøving av en modell eller et verktøy i/med personalgruppa. Andre vektlegger at de har hatt utviklingsarbeidet som tema på møter og lagt til rette for «refleksjon i personalet». En av styrerne beskriver også refleksjonsmøter i kombinasjon med «selvransakelse». I tillegg til refleksjon forteller en annen styrer om at utviklingsarbeidet innebar å gjennomføre en kartlegging, i tillegg til erfaringsdeling med medstudenter:

*Kartlegging gjennom ulike verktøy ga mange svar. Testet ut praksis i personalgruppa, samt delte erfaringer med medstudenter. Gruppearbeidet var elementært for å få det til (styrer).*

Flere påpeker at de jobbet *kontinuerlig* med utviklingsarbeidet i løpet av studiet, og en styrer skriver også at hen «jobber med det fortsatt etter endt utdanning». En annen styrer beskriver både utprøving, refleksjon og å knytte erfaringer til teori:

*Jeg har prøvd ut mange verktøy underveis og erfart mye, reflektert mye og hvordan alt henger sammen og lest relevant teori (styrer).*

For andre bød skiftende omstendigheter både på muligheter og begrensninger i forbindelse med utviklingsarbeidet. For eksempel beskriver en assisterende styrer hvordan hen brukte utviklingsarbeidet til å finne sin rolle:

*Jeg hadde ikke vært assisterende styrer før jeg begynte på utdanningen. Brukte utviklingsarbeidet til å jobbe meg inn rutiner for å ta "morgenrunde" på avdelingene. Her satte jeg av tid hver morgen da jeg kom på barnehagen for å ta en runde innom hver avdeling, for å møte personalet, ta imot beskjeder, danne gode relasjoner med kollegaer (assisterende styrer).*

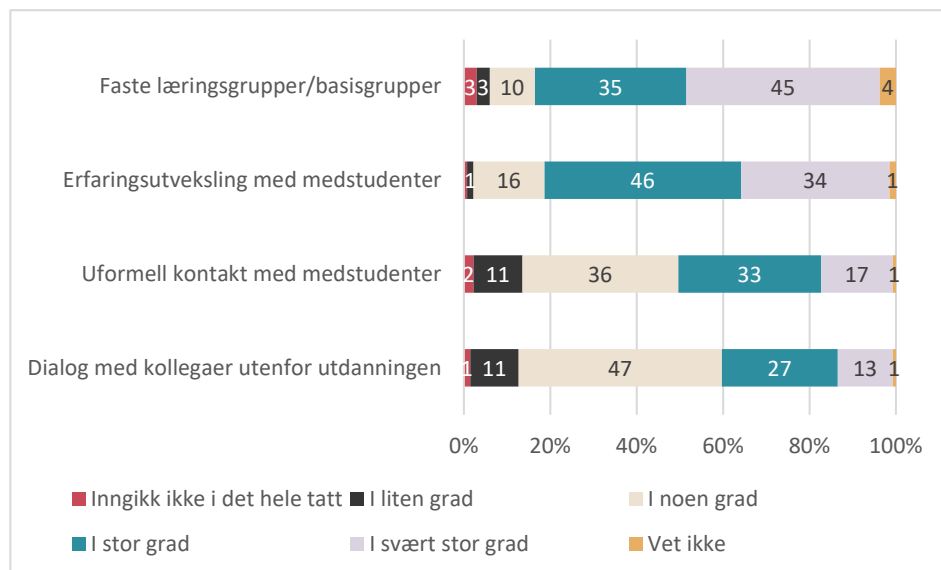
For en styrer var situasjonen motsatt, jobbendring gjorde tema for utviklingsprosjektet mindre relevant i konkret forstand, og mer teoretisk:

*Det ble en tenkt oppgave og ikke noe jeg kan sette ut til liv fordi jeg har byttet jobb i løpet av studiet. Det er mye som skjer på 1,5 år og utviklingsarbeidet/prosjekt-oppgaven tar ikke helt høyde for det (styrer).*



## Erfaringsdeling

Som vi så i sitatet over forbandt enkelte utviklingsarbeidet med erfaringsutveksling med medstudenter, hvor gruppearbeidet var sentralt for å få det til. Spørsmålsbatteriet om læringsaktiviteter inkluderte også fire som involverer ulike former for erfaringsdeling. Svarfordelingen for disse er presentert i figur 5.5:



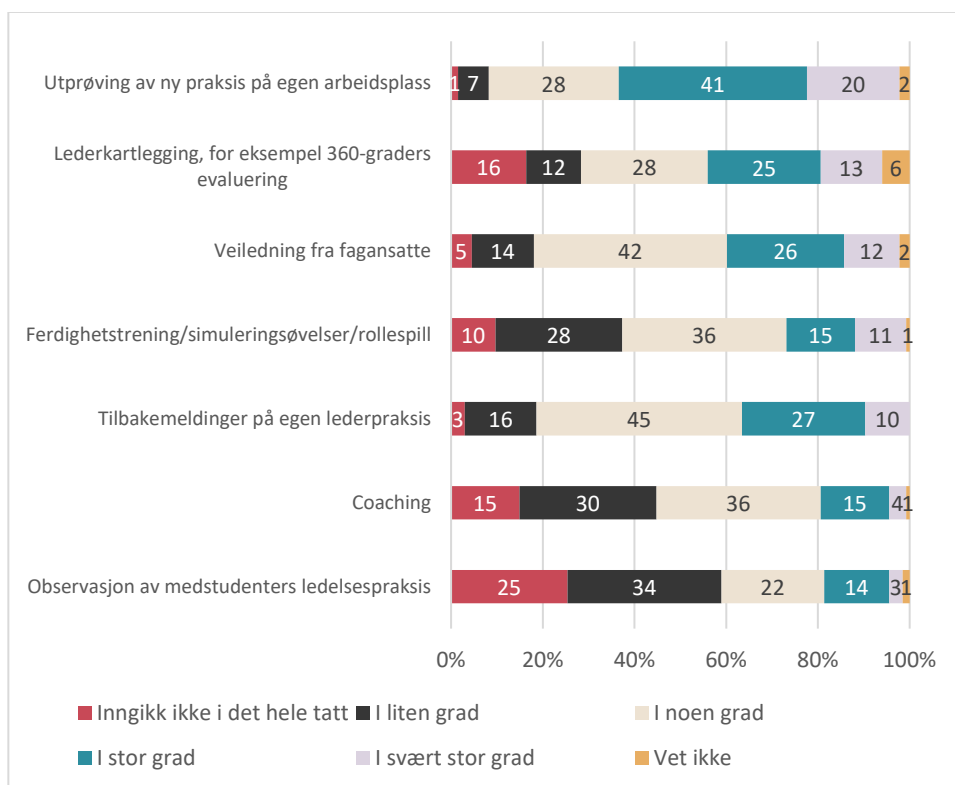
**Figur 5.5 'I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter?' Erfaringsdeling. Prosent (N=133-134).**

Det er størst andeler som oppgir at lederutdanningen var basert på faste læringsgrupper eller basisgrupper, etterfulgt av erfaringsutveksling med medstudenter. Totalt gir åtte av ti uttrykk for at lederutdanningen i stor eller svært stor grad var basert på disse to læringsaktivitetene. Det er betydelig lavere andeler som oppgir det samme når det gjelder både uformell kontakt med medstudenter (50 prosent) og dialog med kollegaer utenfor utdanningen (40 prosent).

## Praksisrettet arbeid

Det er et uttrykt ønske fra Utdanningsdirektoratet at den nasjonale lederutdanningen for styrere skal ha et *praktisk* siktemål. Som nevnt i kapittel 1.2 er et mye brukt begrep i denne sammenhengen såkalt «autentisk læring». Dette innebærer at læringen er knyttet opp mot reelle og praksisnære situasjoner, som oppleves som relevante for deltakerne. Slik autentisk læring kan, ifølge både Webster-Wright (2009) og Timperley (2011), være avgjørende for praksisendring ved hjelp av kritisk refleksjon og diskusjon i profesjons- eller praksisfelleskapet.

Vi inkluderte syv læringsaktiviteter som er mer praksisrettede, og svarfordelingen på disse framgår av figur 5.6:



**Figur 5.6 'I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter?' Praksisrettet arbeid. Prosent (N=133-134).**

For det første ser vi at det er mye større andeler som oppgir at lederutdanningen ikke i det hele tatt eller i liten grad var basert på de fleste av disse aktivitetene, sammenliknet med både egenarbeid og erfaringsdeling. Dette gjelder særlig observasjon av medstudenters ledelsespraksis (59 prosent), coaching (45 prosent) og ferdighetstrening, simuleringsøvelser eller rollespill (38 prosent). På motsatt ende av svarskalaen er det størst andel som oppgir at lederutdanningen i stor eller svært stor grad var basert på *utprøving* av ny praksis på egen arbeidsplass (61 prosent), etterfulgt av *lederkartlegging*, for eksempel 360-graders evaluering, (38 prosent), *veiledning* fra fagansatte (38 prosent) og *tilbakemeldinger* på egen lederpraksis (37 prosent). Når det gjelder ferdighetstrening, simuleringsøvelser eller rollespill svarer 26 prosent at lederutdanningen i stor eller svært stor grad var basert på dette. Tilsvarende andeler for coaching er henholdsvis 45 prosent og 19 prosent.

Oppsummert sitter vi igjen med inntrykk av at styrerutdanningene i Norge generelt, ifølge deltakerne, i stor grad er basert på forelesninger, pensumlitteratur og refleksjon over egen praksis. Bortimot samtlige deltakere oppgir dette. Andre relativt utbredte læringsaktiviteter er utviklingsarbeid eller prosjektoppgave, og faste læringsgrupper eller basisgrupper. Når det gjelder mer praksisrettede aktiviteter er det flest som oppgir at lederutdanningen deres har vært basert på utprøving, lederkartlegging, veiledning fra fagansatte og tilbakemeldinger på egen

lederpraksis, selv om det gjennomgående er større andeler som oppgir at lederutdanningen ikke i det hele tatt eller i liten grad var basert på slike aktiviteter. Det kan dermed kanskje se ut til at det er et potensiale for å styrke de praksisrettede aktiviteter i styrerutdanningen.

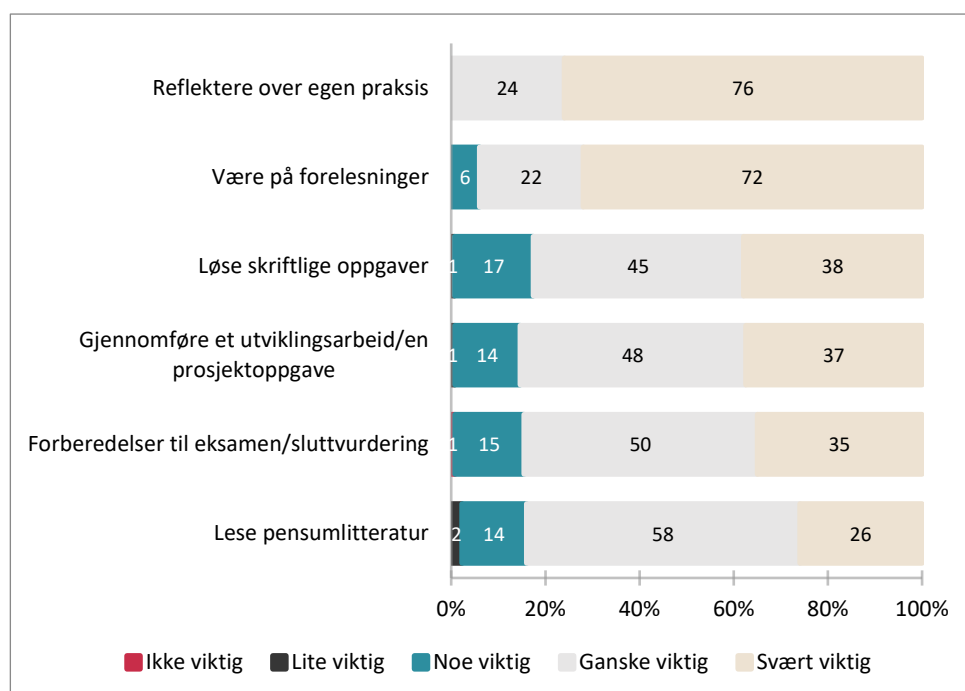
### 5.3 Hvilke aktiviteter har vært viktige for læringsutbyttet?

Vi beskrev i kapittel 1.2 Hubers (2011) modell for læringsmåter i skolelederutdanningen. Denne legger til grunn at deltakernes kompetanse utvikles gjennom en *vekselvirkning* mellom forelesninger, egenstudier, egenvurdering, tilbakemeldinger, kunnskapsbygging i grupper og nettverk, samt gjennom erfaring og praksis.

Deltakerne som oppga at de ovenfor nevnte læringsaktivitetene inngikk i lederutdanningen, ble videre bedt om å ta stilling til hvor *viktige* disse var for deres *læringsutbytte*. Vi vil i det følgende gruppere læringsaktivitetene under de samme underoverskriftene.

#### Egenarbeid

Vi starter igjen med læringsaktivitetene som er basert på egenarbeid, og figur 5.7 viser at rundt tre av fire deltakere gir uttrykk for at både det å reflektere over egen praksis (76 prosent) og å være på forelesninger (72 prosent) har vært *svært* viktig for læringsutbyttet:



Figur 5.7 'Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Egenarbeid. Prosent (N=123-132).

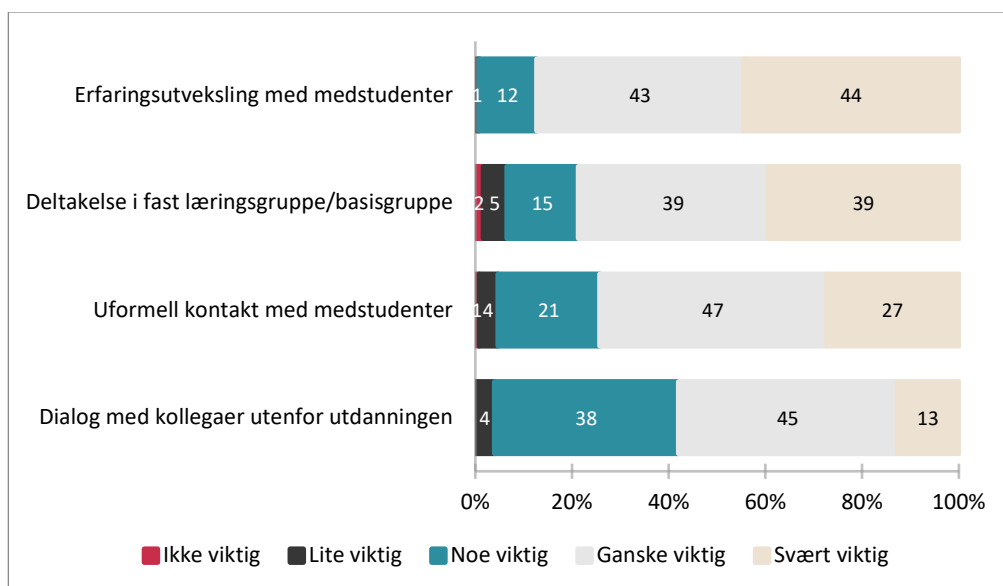
Som vi husker fra figur 5.1 ga også så å si samtlige deltakere uttrykk for at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlingene på å reflektere over hvordan være leder. Vi ser her at *ingen* har oppgitt at dette med å reflektere over egen praksis *ikke* har vært viktig for læringsutbyttet. Faktisk gir samtlige uttrykk for at det har vært ganske eller svært viktig, noe som er i tråd med fjorårets resultater (Bergene & Samuelsen 2023). Dette er også et viktig funn sett i lys av Aas m.fl. (2021) sin understreking av at refleksive metoder kan gi økt innsikt i egen lederrolle og bidra til å utvikle den. Det er imidlertid en signifikant lavere andel assisterende styrere som oppgir at det å ha reflektert over egen praksis har vært svært viktig (57 prosent) for deres læringsutbytte, sammenliknet med styrere (82 prosent).

Når det gjelder det å være på forelesninger svarer 94 prosent at disse har vært ganske eller svært viktige for læringsutbyttet. Det er også her signifikante forskjeller i vurderingen mellom styrere og assisterende styrere. Mens hele 77 prosent av styrerne oppgir at det å være på forelesninger har vært svært viktig, er tilsvarende andel blant de assisterende styrerne 54 prosent.

Hvis vi vender tilbake til figur 5.1, husker vi at en betydelig andel oppga at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlingene på å jobbe med utviklingsarbeid eller prosjektoppgaver (91 prosent), og også en relativt høy andel at de leste relevant litteratur (66 prosent). Basert på figur 5.7 kan det imidlertid se ut til at disse individuelle læringsaktivitetene ikke vurderes som like viktig for læringsutbytte som det å reflektere over egen praksis og å være på forelesninger. Andelene som gir uttrykk for at arbeid med oppgaver og eksamen var svært viktige for læringsutbyttet er på mellom 35 prosent og 38 prosent. Det er lavest andel som gir uttrykk for at det å lese pensumlitteratur har vært svært viktig for læringsutbyttet. Til gjengjeld oppgir 58 prosent at dette har vært *ganske* viktig.

## Erfaringsdeling

Samhandling mellom deltakerne kan også, ifølge Aas m.fl. (2021), bidra til læring. Figur 5.8 viser deltakernes vurderinger av læringsutbyttet de sitter igjen med etter aktiviteter som er basert på ulike former for erfaringsdeling:

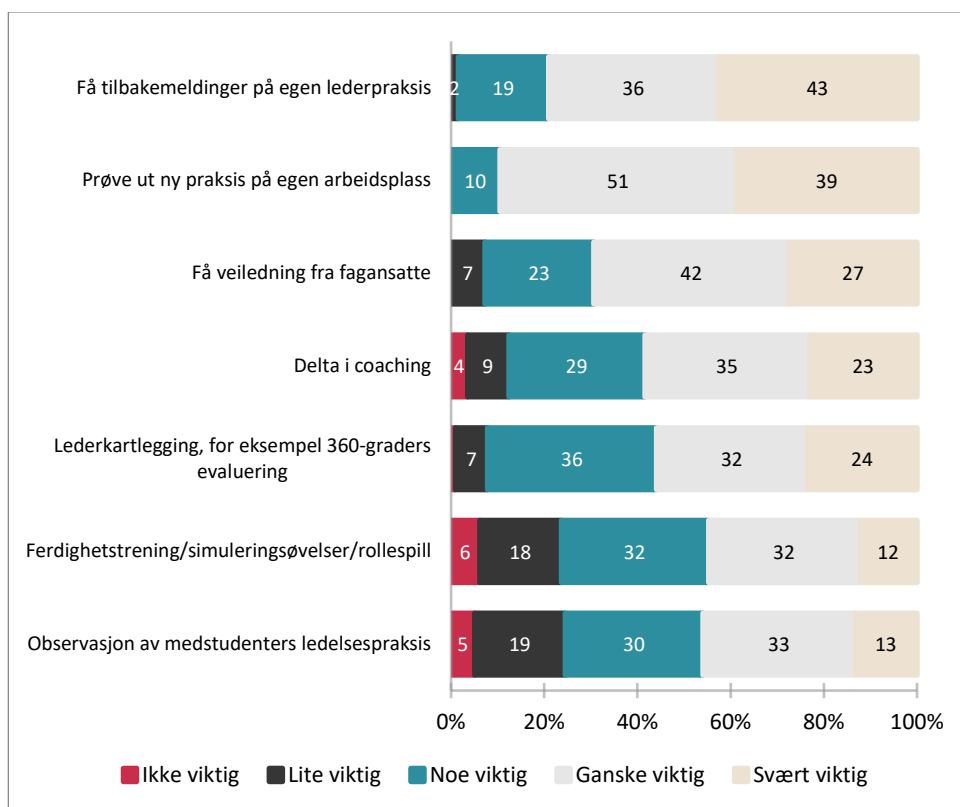


**Figur 5.8 'Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Erfaringsdeling. Prosent (N=122-128).**

Det er høyest andeler som vurderer erfaringsutveksling med medstudenter (87 prosent) og deltakelse i fast læringsgruppe eller basisgruppe (78 prosent) som ganske eller svært viktig for læringsutbyttet. Dette følges tett av uformell kontakt med medstudenter (74 prosent). Som vi ser er det lavest andel som gir uttrykk for at dialog med kollegaer utenfor utdanningen har vært ganske eller svært viktig, selv om over halvparten også svarer dette (58 prosent). Det er imidlertid kun 13 prosent som anser slik dialog med kollegaer som *svært* viktig for læringsutbyttet.

## Praksisrettet arbeid

Til slutt skal vi se på læringsutbyttet deltakerne sitter igjen med etter praksisrettede aktiviteter. Figur 5.9 viser svarfordelingen:



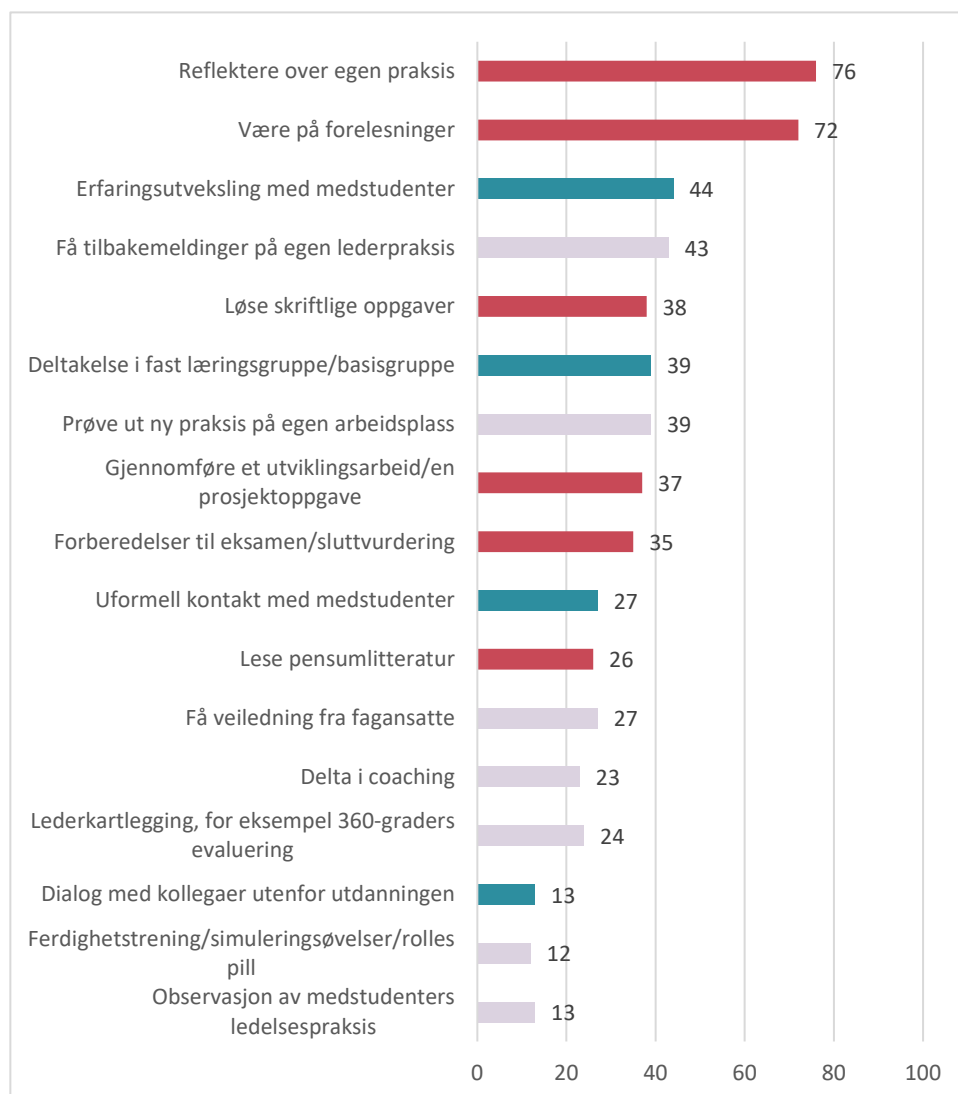
**Figur 5.9 'Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Praksisrettet arbeid. Prosent (N=98-129).**

Som vi husker fra figur 5.5 var det hele 59 prosent som oppga at lederutdanningen ikke i det hele tatt eller i liten grad var basert på observasjon av medstudenters ledelsespraksis. Det framgår av figur 5.9 at dette også er en aktivitet som relativt mange oppgir at har vært lite eller ikke viktig for deres læringsutbytte (24 prosent). Det samme gjelder ferdighetstrening, simulering og rollespill. Dette til tross for at Aass m.fl. (2023) finner at forskning viser at nettopp ferdighetsdimensjonen er den mest kritiske kompetansen for profesjonalitet, effektivitet og trygghet i lederrollen.

På den andre siden ser vi at hele 90 prosent oppgir at autentisk læring i form av å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass har vært ganske eller svært viktig for læringsutbyttet de sitter igjen med fra lederutdanningen. En noe høyere andel oppgir at det å ha fått tilbakemelding på egen lederpraksis som *svært* viktig (43 prosent, og totalt 79 prosent ganske og svært viktig). Dette kan for øvrig også regnes som en form for autentisk læring, da det innebærer at deltakerne inviteres til kritisk refleksjon over egen praksis gjennom diskusjoner i profesjons- eller praksisfelleskapet. Når det gjelder å få veiledning fra fagansatte er andelen som mener dette har vært ganske eller svært viktig 69 prosent, mens tilsvarende andeler for coaching og lederkartlegging er henholdsvis 58 prosent og 56 prosent.

## 5.4 De viktigste forholdene for læringsutbyttet

For å oppsummere viser figur 5.10 andelene som har oppgitt at de 17 forskjellige læringsaktivitetene har vært *svært* viktige for deres læringsutbytte. Vi har her valgt å fargekode aktivitetene basert på inndelingen over, det vil si egenarbeid (røde søyler), erfaringsdeling (turkise søyler) eller praksisrettet arbeid (lilla søyler):



**Figur 5.10 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Læringsaktiviteter etter andel svært viktig. Prosent (N=98-132).**

Som det framgår av figuren er det størst andeler som oppgir at det å reflektere over egen praksis (76 prosent) og å være på forelesninger (72 prosent) har vært svært viktig for læringsutbyttet. Dette er begge individuelle læringsaktiviteter basert på egenarbeid. Disse etterfølges av erfaringsutveksling med medstudenter (44 prosent) og deltakelse i fast læringsgruppe eller basisgruppe (39 prosent).

Som vi husker fra kapittel 1.2 fant en amerikansk studie av læringsutbytte i barnehagelederutdanningen at en vesentlig del av dette ligger i at det i forbindelse med studiene blir utviklet et profesjonsfelleskap med erfaringsdeling mellom barnehageledere (Shore m.fl. 2021).

Videre ser vi at henholdsvis 38 prosent og 37 prosent anser det å skrive oppgaver og å jobbe med et utviklingsarbeid eller prosjektoppgave som vært svært viktig for deres læringsutbytte, mens 39 prosent uttrykker det samme når det gjelder utprøving av ny praksis i barnehagen.

For å se om det er noen samvariasjon mellom det å oppgi at utdanningen i stor eller liten grad var basert på en aktivitet på den ene siden, og om deltakerne hadde stort eller lite læringsutbytte av den på den andre, har vi kjørt en korrelasjonsanalyse. Tabell 5.1 viser både signifikante korrelasjoner mellom omfang og utbytte, (hvor 0 er ingen og 1 er fullstendig samvariasjon), samt gjennomsnittsskåre på omfang og utbytte av hver aktivitet (jo høyere skåre, jo høyere omfang eller utbytte), og differansen mellom disse to skårene:

**Tabell 5.1 Signifikant samvariasjon mellom omfang og utbytte av læringsaktiviteter. Korrelasjonskoeffisienter (r) og gjennomsnittsskåre.**

Læringsaktivitet	Korrelasjon omfang og utbytte	Gjennomsnittsskåre omfang	Gjennomsnittsskåre utbytte	Differanse i snittsskåre
Forelesninger	-	4.57	4.66	-0.08
Veiledning fra fagansatte	0.53	3.28	3.90	-0.62
Pensumlitteratur	0.29	4.19	4.08	0.11
Skriftlige oppgaver	0.18	4.00	4.20	-0.20
Refleksjon over egen praksis	0.42	4.35	4.76	-0.41
Tilbakemeldinger på egen lederpraksis	0.33	3.25	4.20	-0.96
Observasjon av medstudenters ledelsespraksis	0.56	2.35	3.30	-0.95
Coaching	0.51	2.62	3.65	-1.03
Uformell kontakt med medstudenter	0.41	3.51	3.96	-0.45
Ferdighetstrening/simuleringsøvelser/rollespill	0.65	2.90	3.27	-0.37
Utprøving av ny praksis på egen arbeidsplass	0.43	3.73	4.28	-0.55
Utviklingsarbeid/prosjektoppgave	-	4.22	4.22	0.00
Dialog med kollegaer utenfor utdanningen	0.47	3.38	3.67	-0.28
Erfaringsutveksling med medstudenter	0.52	4.13	4.31	-0.18
Forberedelser til eksamen/sluttvurdering	0.27	3.98	4.18	-0.19
Lederkartlegging, for eksempel 360-graders evaluering	0.60	3.07	3.71	-0.63
Faste lærings-/basisgrupper	0.54	4.20	4.10	0.10



På den ene siden ser vi at deltakerne oppgir å ha hatt mest utbytte av aktivitetene de har hatt mye av. På den andre siden er det verdt å merke seg noen unntak. Vi ser at spesielt for aktivitetene som innebærer å få eller gi individuell og mer personlig tilbakemelding er det en tendens til at deltakerne gir uttrykk for å få stort utbytte selv ved lite omfang. Dette gjelder særlig coaching og observasjon av medstudenters ledelsespraksis, samt tilbakemelding på egen lederpraksis hvor samvariasjonen likevel er noe svakere, men også til en viss grad lederkartlegging og veiledning fra fagansatte. Det ser med andre ord ut til at det for eksempel er relativt få som har hatt mye coaching, men at disse har hatt mye utbytte av det. For øvrig ser det også ut til å gjelde ferdighetstrening, simuleringsøvelser og rollespill. Til slutt er det verdt å merke seg at det ikke er signifikant samvariasjon mellom omfang og utbytte av forelesninger og utviklingsarbeid eller prosjektoppgave. Dette er imidlertid svært utbredte læringsaktiviteter med lite variasjon. Basert på dette kan det kanskje se ut til at det kan være formålstjenlig å videreutvikle de mer praksisrettede aktivitetene i styrerutdanningen, særlig coaching, observasjon av medstudenters ledelsespraksis, tilbakemelding på egen lederpraksis, lederkartlegging og veiledning fra fagansatte.

Deltakerne i årets undersøkelse fikk også anledning til å beskrive andre deler ved utdanningen som de mener har vært viktige for eget læringsutbytte i et fritekstfelt. De fleste har brukt anledningen til å skrive mer om de læringsaktivitetene som allerede var opplistet. For eksempel har to styrere valgt å uttrykke at de hadde stort utbytte av sine læringsgrupper. Den ene knytter dette til å bli kjent med medstudentene og etablere et nettverk:

*Jeg har satt veldig pris på min læringsgruppe. Mye læring ved å bli kjent med dem. Skape seg et nytt nettverk (styrer).*

Den andre vektlegger at læringsgrupper, spesielt når de ikke er for store, gir gode forutsetninger for felles læring, ikke minst i forbindelse med arbeid med prosjektoppgave:

*Læringsgruppene har vært helt supre. Litt mange med 8 stk. 4- 6 stk. er bedre antall. Å skrive prosjektoppgave sammen med gruppen min har vært GULL. Vi har lært så mye sammen (styrer).*

Noe tilsvarende har andre valgt å trekke fram verdien av erfaringsutveksling mer generelt. For det første beskriver en styrer, på et annet spørsmål om hvordan utdanningen har relatert seg til egen praksis, hvordan læringsutbyttet først og fremst handler om felles refleksjon med medstudenter:

*Eget læringsutbytte fra utdanningen relaterer seg mest til felles refleksjon og samtale med medstudenter. Godt å møte flere som man deler erfaringsbakgrunn med (styrer).*

En annen styrer har på samme måte valgt å trekke fram verdien av erfaringsutveksling på spørsmålet om hva som har vært viktig for læringsutbyttet:

*Erfaringsutveksling med andre studenter har vært svært viktig for læringsutbyttet gjennom studiet. Arbeidet som har vært gjort med å se på seg selv og sin egen rolle som leder har vært svært viktig (styrer).*

Som vi ser nevner denne deltakeren også verdien av å «se på seg selv», med andre ord kritisk selvrefleksjon, som svært viktig for læringsutbyttet. Dette er i tråd med Angs (2012) funn at barnehagelederutdanning øker ledernes kunnskap om, og forståelse av, egen lederrolle. En annen deltaker viser til hvordan tett oppfølging av veileder har ledet til dette:

*Tett oppfølging av veileder har vært avgjørende for min del. Jeg har blitt stilt gode refleksjonsspørsmål, måtte ta ansvar for egen utvikling og veien videre, samtidig som det ligger en profesjonalitet overfor studieløpet. Det er av stor betydning at det er tydelige forventninger til utviklingsarbeidet og utvikling av egen lederrolle. Jeg har vært ekstremt fornøyd med min veileder. Hun har vært en sentral faktor for min utvikling og progresjon. Hun har virkelig vist tro på mine evner til å endre og utvikle egne lederferdigheter, som videre har vært til stort utbytte for både meg og teamet mitt. Jeg er utrolig takknemlig for dette. Tusen takk! (styrer)*

At veileder har fulgt tett opp, og stilt gode refleksjonsspørsmål, hvor deltakeren gis ansvar for egen utvikling, er et eksempel på det vi i kapittel 1.2 omtalte som stillasbygging.

For en annen deltaker var personlighetstester et middel til å nå samme mål om å bedre forstå seg selv som leder:

*Personlighetstestene var svært lærerike, både for å forstå meg selv som leder bedre, men også sine kollegaer og ansatte (styrer).*

Blant svarene på spørsmål om hvordan utdanningen har relatert seg til deltakerens praksis finner vi også et svar fra en annen deltaker som beskriver jungiansk typeindeks (JTI), i kombinasjon med praktisk arbeid mellom samlingene, som svært viktig for vedkommende personlig:

*[F]or meg personlig har JTI og det med fokuset på seg selv som menneske i møte med seg selv og andre personlighetstyper vært svært viktig. Også da kombinert med ledelsesteori og praktiske mellomarbeid mellom samlinger (styrer).*

Som vi har sett er det store andeler som oppgir at de har hatt læringsutbytte av forelesninger, og vi finner også kommentarer på at foreleserne har vært svært gode til å aktivisere studentene med diskusjoner og refleksjon, noe som igjen kan være eksempler på stillasbygging:

*Engasjerte og dyktige forelesere, som har vært gode til å aktivisere studentene under forelesning med diskusjoner og refleksjonsoppgaver, har vært svært viktig fordi det stimulerer til økt læring ved bruk av repetisjonsprinsippet og studentene tvinges til å tenke mer gjennom hvordan de ulike elementene henger sammen og fungerer sammen ved å sette egne ord på det vi nettopp har blitt forelest i (styrer).*

Denne styreren påpeker at forelesninger av mer dialogisk og studentaktiv art er vesentlig fordi det stimulerer til økt læring, både fordi studentene tvinges til konkretisering, integrering av kunnskap og gjennom repetisjon. Som vi så over var det en lavere andel assisterende styrere som ga uttrykk for at forelesninger har vært svært viktig for deres læringsutbytte enn det var blant styrerne. En assisterende styrer har likevel valgt å benytte fritekstfeltet til å understreke at i hens øyne burde lederutdanningen være mest mulig basert på forelesninger:

*Viktig med mest mulig forelesning. Lesing av pensum og oppgaveløsning skjer i tillegg. Få dager på skole = viktig med mest mulig læringsutbytte fra foreleser. Mindre gruppearbeid, fordi dette tar for mye tid bort fra foreleser (assisterende styrer).*

Som vi husker vektlegger Huber (2011) at kompetanse utvikles gjennom en *vekselvirkning* mellom ulike læringsaktiviteter, og en av deltakerne har valgt å understreke nettopp at *variasjon* har vært viktig:

*Variasjonen i forelesning og oppgaver var veldig bra. Utrolig fornøyd med studiet og læringsutbytte (styrer).*

## 5.5 Oppsummering

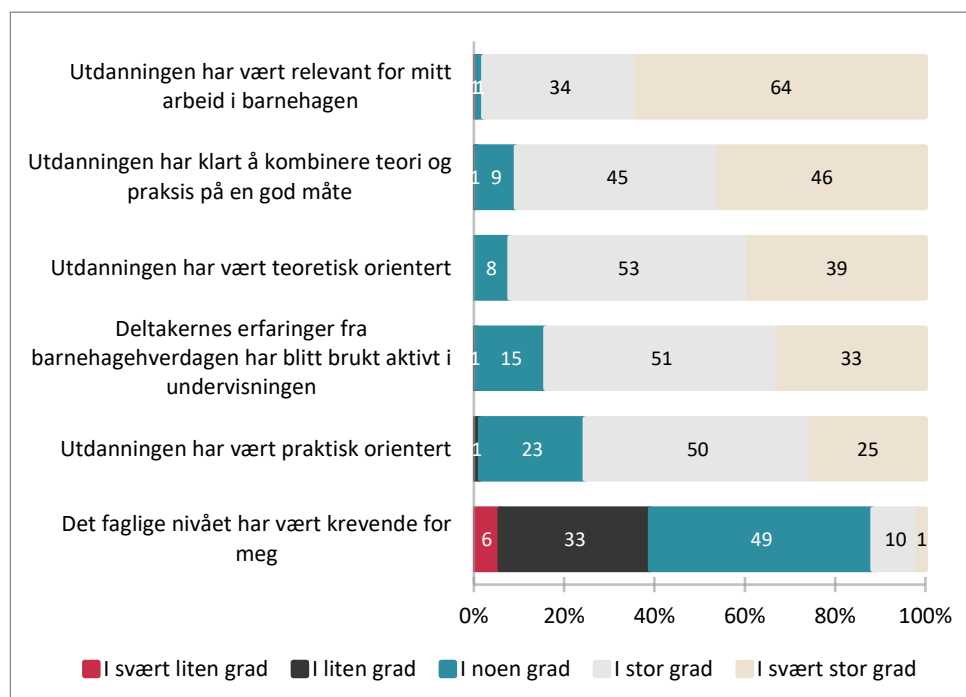
- En betydelig andel deltakere har brukt tiden mellom samlingene til å reflektere over hvordan være leder, på å jobbe med arbeidskrav eller innleveringsoppgaver, og å drive utviklingsarbeid. Seks av ti gir uttrykk for å ha prøvd ut det de har lært mellom samlingene.
- Rundt halvparten oppgir at de har *samarbeidet* med andre i barnehagen om å bruke det de har lært, og 65 prosent at de har *diskutert* det de har lært med andre i barnehagen mellom samlingene.
- Så å si samtlige deltakere oppgir at lederutdanningen har vært basert på forelesninger, pensumlitteratur og refleksjon over egen praksis. En betydelig andel oppgir også at utdanningen har vært basert på utprøving av ny praksis på egen arbeidsplass.
- Flere deltakere hevder at lederutdanningen *ikke* har vært basert på observasjon av medstudenters ledelsespraksis, coaching og ferdighetstrening, simuleringsøvelser eller rollespill.
- Det er størst andeler som oppgir at det å reflektere over egen praksis og å være på forelesninger har vært svært viktig for læringsutbyttet, etterfulgt av erfaringsutveksling med medstudenter og deltakelse i fast læringsgruppe eller basisgruppe.
- Ni av ti gir uttrykk for at autentisk læring i form av å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass har vært ganske eller svært viktig for læringsutbyttet av lederutdanningen.
- Det er relativt sterk samvariasjon mellom i hvilken grad lederutdanningen var basert på ferdighetstrening, lederkartlegging, observasjon av medstudenters ledelsespraksis, faste læringsgrupper eller basisgrupper, veiledning, erfaringsutveksling og coaching på den ene siden, og deltakernes opplevelse av eget læringsutbytte på den andre.

## 6 Fra teori til praksis

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan deltakerne vurderer lederutdanningens faglige nivå og relevans, hvordan de har jobbet med refleksjon, hvilke ferdigheter de har tilegnet seg og hva utdanningen har hatt å si for deres praksis, mestringsfølelse og engasjement i jobben.

### 6.1 Faglig nivå og relevans

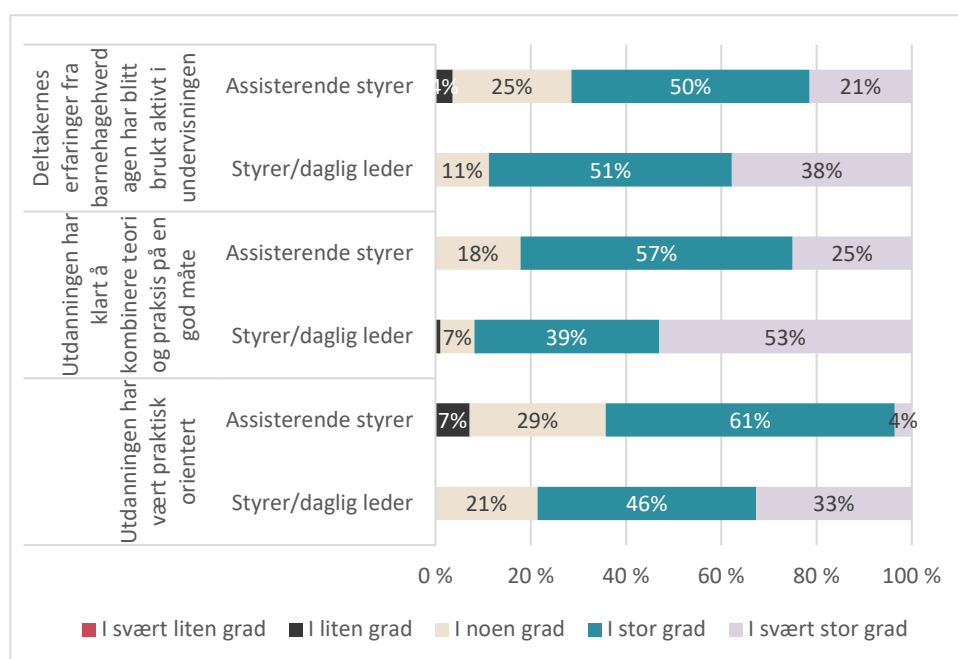
I kapittel 1.2 redegjorde vi for perspektiver på såkalt autentisk læring, som blant annet vektlegger at læring må knyttes opp mot reelle og praksisnære situasjoner som oppleves som relevante for deltakerne. Vi har forsøkt å tilnærme oss vurderingen av lederutdanningens relevans, dens faglige nivå og hvorvidt den har klart å kombinere teori og praksis på en god måte ved hjelp av seks utsagn. Figur 6.1 viser svarfordelingen:



Figur 6.1. Faglig nivå og relevans. Prosent (N=138).

Som vi ser anser nesten samtlige deltakere styrerutdanningen som i stor eller svært stor grad relevant for arbeidet i barnehagen (98 prosent), noe som er i tråd med fjorårets undersøkelse (Bergene & Samuelson 2023). Videre gir en betydelig andel uttrykk for at utdanningen i stor eller svært stor grad har vært teoretisk orientert (89 prosent), men samtidig også at den i stor eller svært stor grad har klart å kombinere teori og praksis på en god måte (91 prosent). En noe lavere andel oppgir det samme på utsagnet om at lederutdanningen har vært praktisk orientert (75 prosent). Samtidig ser vi at hele 84 prosent hevder at deltakernes erfaringer i stor eller svært stor grad har blitt brukt aktivt i undervisningen, noe som er i tråd med Peltier m.fl. (2005) sin oppfordring om at videreutdanninger bør legge til rette for at deltakerne kan anvende det de lærer på praktiske eksempler fra virkeligheten. Totalinntrykket av en god balanse mellom teori og praksis understøttes også av en betydelig andel *ikke* vurderer det faglige nivået som spesielt krevende. Som vi ser hevder 39 prosent at dette i liten eller svært liten grad er tilfelle.

På tre av utsagnene er det signifikante forskjeller mellom styrere og assisterende styrere. Disse framgår av figur 6.2:

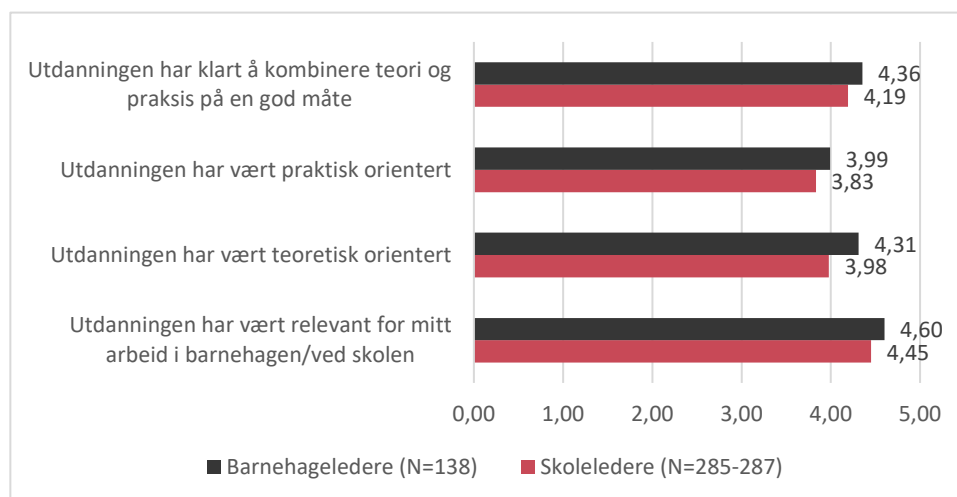


**Figur 6.2. Faglig nivå og relevans. Etter stilling. Prosent (N=138).**

Det er spesielt en betraktelig høyere andel styrere enn assisterende styrere som gir uttrykk for at utdanningen i svært stor grad har vært praktisk orientert og at den har klart å kombinere teori og praksis på en god måte (28-29 prosentpoeng i forskjell). Samtidig ser vi også at en høyere andel styrere er av den oppfatning at deltakernes erfaringer fra barnehagehverdagen i svært stor grad blir brukt aktivt i undervisningen (38 prosent), sammenliknet med assisterende styrere (25

prosent). Dette kan henge sammen med at førstnevnte faktisk har erfaring med styrerrollen, som jo denne utdanningen omhandler.

Videre er det på fire av utsagnene signifikante forskjeller i svarfordelingen mellom deltakerne i styrer- og rektorutdanningen. Disse er presentert i form av gjennomsnittskåre i figur 6.3:



**Figur 6.3. Faglig nivå og relevans. Barnehage- og skoleledere. Gjennomsnitt.**

Vi finner størst forskjell i gjennomsnittskåre på utsagnet om at utdanningen har vært teoretisk orientert. Inntrykket er imidlertid at barnehagelederne gjennomgående svarer høyere på svarskalaen, det vil si uttrykker mer enighet, enn skolelederne.

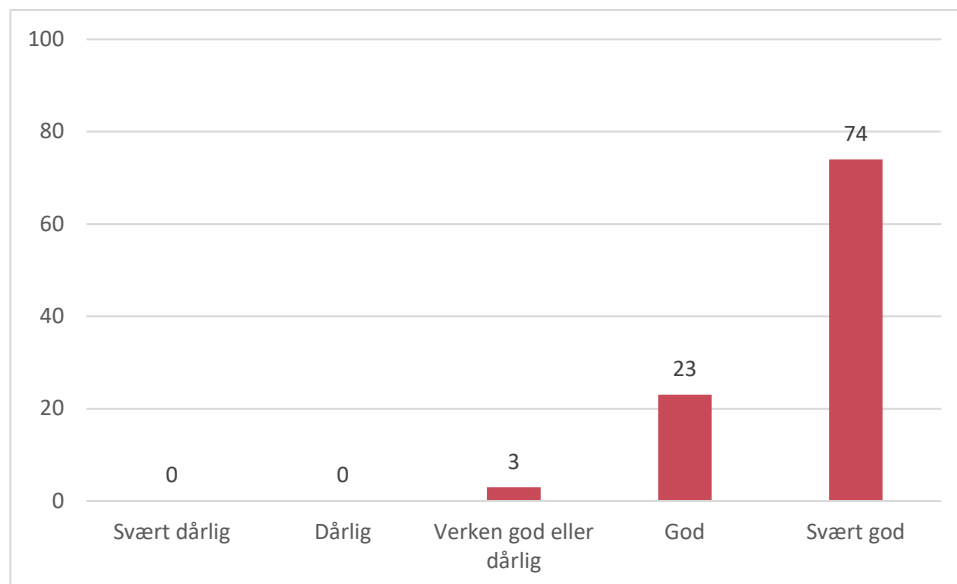
For å utforske nærmere eventuelle sammenhenger mellom opplevelsen av utdanningens relevans og studiets vektlegging av teori og praksis, gjorde vi korrelasjonsanalyser mellom disse variablene. De signifikante samvariasjonene vises tabell 6.1, der 0 er et uttrykk for ingen samvariasjon, og 1 er fullstendig samsvar.

**Tabell 6.1 Faglig nivå og relevans. Korrelasjonskoeffisienter (r) (N=138).**

	Relevans for arbeidet	Teoretisk orientert	Praktisk orientert	Kombinert teori og praksis	Krevende faglig nivå
Relevans for arbeidet	1.00				
Teoretisk orientert	0.40	1.00			
Praktisk orientert	0.42	0.46	1.00		
Kombinert teori og praksis	0.61	0.31	0.62	1.00	
Krevende faglig nivå		0.19			1.00
Erfaringer brukt i undervisning	0.38	0.19	0.40	0.50	

Vi ser at to aspekter er vesentlig mye sterkere korrelert enn de andre. For det første er det relativt sterk samvariasjon i vurderingen om utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte på den ene siden, og hvorvidt deltakerne anser utdanningen som praktisk orientert på den andre. For det andre er det også en relativt sterk samvariasjon mellom samme vurdering om kombinasjonen av teori og praksis, og hvorvidt deltakerne anser utdanningen som relevant for arbeidet i barnehagen. Som i fjor er samvariasjonen mellom vurderingen av at kombinasjonen mellom teori og praksis har vært god, på den ene siden, og at utdanningen har vært teoretisk orientert, på den andre, betydelig svakere (Bergene & Samuelsen 2023). Videre ser vi at utsagnet om at utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte også samvarierer relativt sterkt med at deltakernes erfaringer fra barnehagehverdagen har blitt brukt aktivt i undervisningen. Naturlig nok er det en svak samvariasjon mellom sistnevnte og vurderingen av at utdanningen har vært teoretisk orientert. Kanskje mer overraskende er at samvariasjonen mellom at utdanningen har vært teoretisk orientert og at det faglige nivået har vært krevende for deltakerne også er svak.

Opplevelsen av et adekvat faglig nivå og høy relevans kan tenkes å påvirke deltakernes totalvurdering av lederutdanningen. Figur 6.4 viser at praktisk talt alle deltakerne også svarer at deres hovedinntrykk av kvaliteten på utdanningen er at den er god eller svært god, alle forhold tatt i betraktning:



**Figur 6.4 'Alle forholdene ved utdanningen tatt i betraktning: hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på utdanningen?' Prosent (N=126).**

Det er, som vi ser, *ingen* som oppgir at deres hovedinntrykk er at kvaliteten er dårlig eller svært dårlig, og det er kun tre prosent som stiller seg i midtkategorien



og svarer at den verken var god eller dårlig. Hele tre av fire (74 prosent) gir uttrykk for at deres hovedinntrykk er at kvaliteten er svært god.

Deltakerne fikk også anledning til å gi tilbakemeldinger med deres egne ord. Som i fjor er det enkelte som hevder at utdanningen kanskje er noe snever med hensyn til at barnehageledelse, som vi påpekte i kapittel 1.2, er tre- eller firedelt, og består av både administrativ ledelse, personalledelse, og pedagogisk ledelse (Gotvassli 1990, Gjerustad m.fl. 2021c). For eksempel skriver en styrer at selv om hen totalt sett er fornøyd, og absolutt ser verdien av utdanningen, mener hen at forelesningene er for mye rettet mot pedagogisk ledelse, og i verste fall mot skolen:

*Noen av forelesningene var rettet enten for mye til rollen som pedagog og for lite til rollen som styrer, eller for mye til skolen, der jeg måtte stille meg spørsmål om «hva eller hvordan kan dette rettes til rollen som styrer». Alt i alt, veldig fornøyd. Dette er en studie som burde være et krav til, for alle styrere (styrer).*

En annen styrer påpeker behov for mer struktur og at hen savnet enkelte tema, deriblant juridiske spørsmål:

*Jeg ville satt stor pris på mer struktur i utdanningen, i tillegg til større fokus på tema som ikke ble tatt opp, f.eks. lovverk og forståelse av det (styrer).*

Vi så i sitatet over at det ble gitt uttrykk for at denne utdanningen «er en studie som burde være et krav til, for alle styrere». En assisterende styrer har valgt å påpeke det samme:

*Helt nødvendig. Å holde seg oppdatert som leder er viktig. Slik at jeg kan oppdatere mine igjen, samt holde følge med utviklingen i sektoren. Høre noe om hvordan andre jobber og forventer (assisterende styrer).*

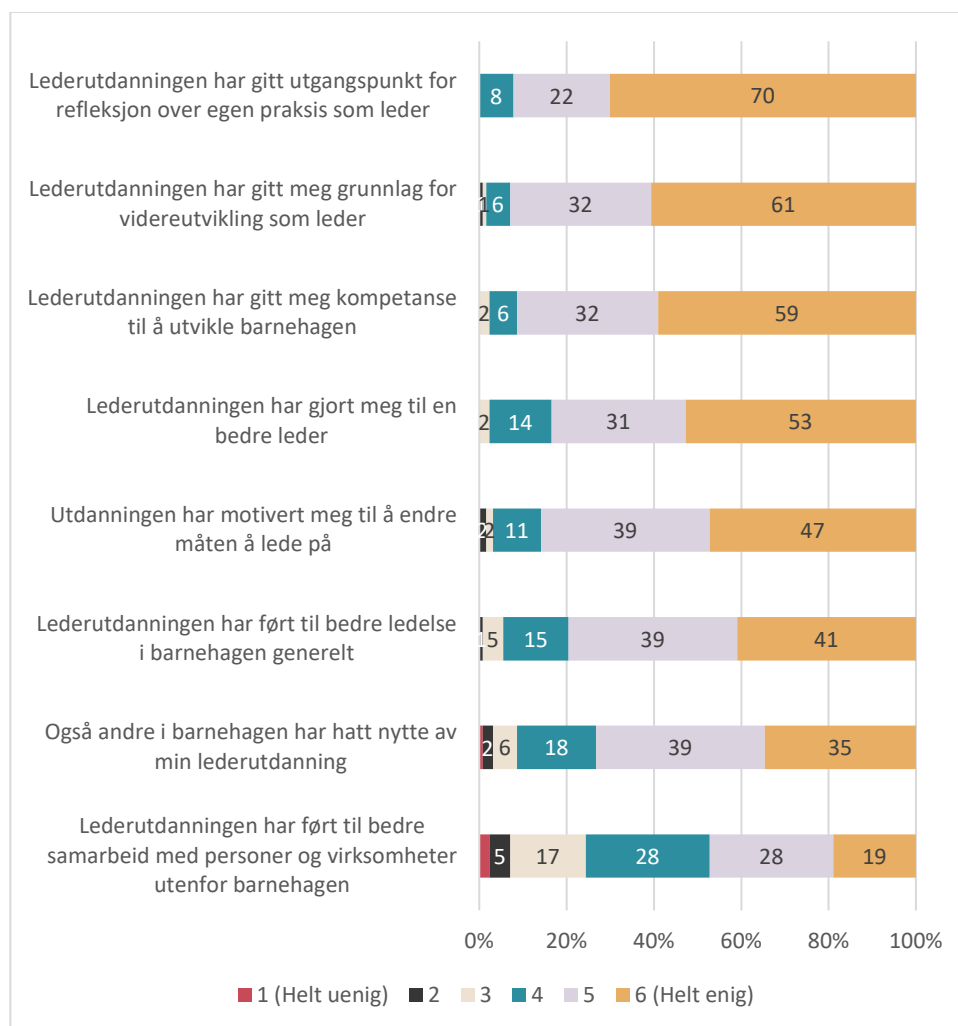
Til tross for inntrykket vi fikk i figur 6.1 av at svært få synes at det faglige nivået i stor eller svært stor grad har vært krevende, har en styrer likevel valgt å bruke fritekstfeltet til å trekke fram at selv om studiet har gitt et stort utbytte, særlig av samlingene og læringsgruppene, har det samtidig vært krevende å arbeide med de skriftlige oppgavene:

*Det har vært et krevende studium [...] Har fått kjempeutbytte av å være på samlingene, spesielt ift læringsgruppen min, som har vært veldig velfungerende. Jeg synes det har vært EKSTREMT krevende med de skriftlige innleveringskravene og ikke minst sluttoppgaven som var en KJEMPEoppgave. Skulle gjerne hatt mindre skriftlig arbeid, og flere samlinger i stedet. Ellers er jeg superfornøyd med studiet og har utviklet meg som leder. Kommer til å bruke mye av det jeg har lært videre. Spesielt hvordan drive et utviklingsprosjekt fra start til slutt. Masse nye planer i vente (styrer).*

Denne deltakeren uttrykker, som vi ser, at utdanningen har gjort at hen har utviklet seg som leder, og at hen kommer til å anvende mye av den nyervervede kunnskapen framover. Vi er med det over på det praktiske læringsutbyttet deltakerne sitter igjen med.

## 6.2 Læringsutbytte i praksis

En leders evne til å forbedre og lede barnehagen som læringsfellesskap, handler, overordnet sett, om å klare å skape en kultur for kunnskapsdeling, med aktiv deltakelse, samarbeid, nytenking og endringsvilje blant de ansatte (NOU 2022:13). Vi husker også fra gjennomgangen i kapittel 1.2 at forskning viser styrere med høyere utdanning generelt, og lederutdanning spesielt, har større tilbøyelighet til å støtte opp under ansattes faglige utvikling (Talan m.fl. 2014). Tidligere deltakerundersøkelser har imidlertid vist at lederutdanningen for barnehageledere ser ut til å ha mer påvirkning på den *enkelte* deltaker enn den har på kollegaer og barnehagen som helhet (Bergene & Samuelsen 2023, Gjerustad m.fl. 2021). Resultatene har blant annet vist at den først og fremst har bidratt til at deltakerne reflekterer over egen praksis som leder. Tilsvarende spørsmål ble stilt i årets undersøkelse, og figur 6.5 viser svarfordelingen:



**Figur 6.5 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen'. Prosent (N=127).**

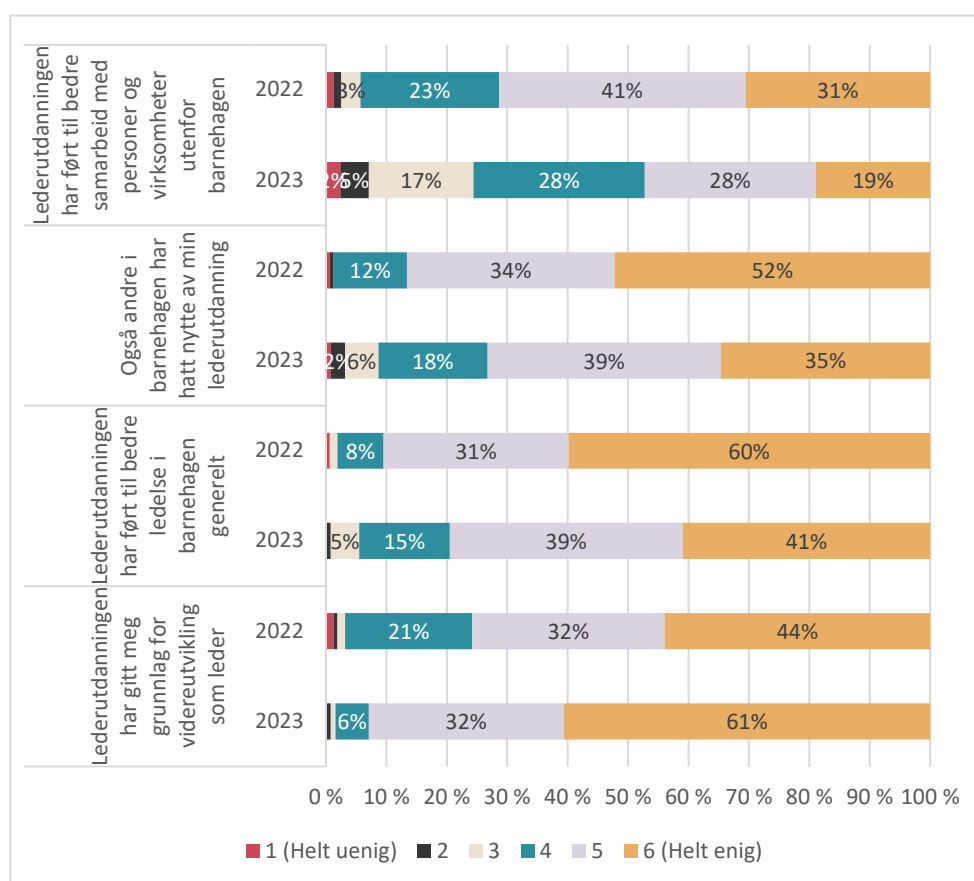
Tilsvarende som tidligere år svarer det store flertallet at lederutdanningen har gitt dem utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som leder (92 prosent på svaralternativ 5 og 6).<sup>9</sup> Videre ser vi at 93 prosent uttrykker enighet i at lederutdanningen har gitt dem et grunnlag for videreutvikling som leder, 86 prosent at den har gjort dem motivert til å endre måten de leder på, og 84 prosent i at den faktisk har gjort dem til en bedre leder. Dette er i tråd med Angs (2012) funn at barnehagelederutdanning øker deltakernes kunnskap om, og forståelse av, egen lederrolle, og at utdanningen bidrar til videreutvikling av ferdigheter, og en tydeliggjøring av egne profesjonelle verdier og holdninger.

Det er imidlertid signifikante forskjeller mellom styrere og assisterende styrere når det gjelder motivasjonen for å endre egen måte å lede på. Mens 52 prosent av styrerne er helt enige i dette utsagnet, gjelder det kun 29 prosent av de

<sup>9</sup> Her tolker vi svaralternativ 5 og 6 som uttrykk for enighet, og svaralternativ 1 og 2 som uenighet.

assisterende styrere. Dette kan henge sammen med hvilken rolle de per i dag faktisk utøver i barnehagen.

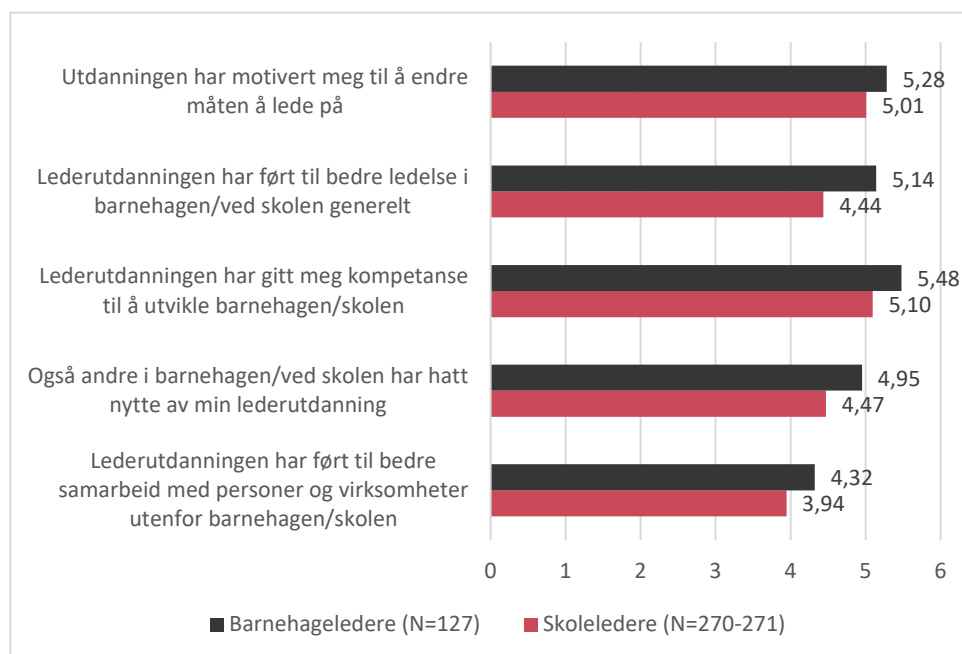
Når det gjelder utbyttet for barnehagen som *organisasjon*, ser vi at hele 59 prosent er *helt* enige i at lederutdanningen har gitt dem kompetanse til å utvikle barnehagen. Totalt uttrykker 91 prosent enighet i dette. En noe lavere andel, men likevel det store flertallet, uttrykker videre enighet i at lederutdanningen har ført til bedre ledelse i barnehagen generelt (81 prosent), og at også andre i barnehagen har hatt nytte av den (74 prosent). Det er betydelig færre som er enige i at lederutdanningen har styrket dem i det fjerde elementet av styrerrollen identifisert av Børhaug og Lotsberg (2016), nemlig ledelse av forholdet til instanser som barnevern, PPT og skole. Vi ser at kun 19 prosent er *helt* enige i at lederutdanningen har ført til et bedre samarbeid med personer og virksomheter utenfor barnehagen. Dette er også en betydelig lavere andel enn i fjorårets undersøkelse (31 prosent). Vi finner også signifikante forskjeller fra i fjor på tre andre utsagn, og alle fire illustreres i figur 6.6:



**Figur 6.6 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen'. Etter år. Prosent (N 2022 = 157, N 2023 = 127).**

Som allerede nevnt er det en betydelig lavere andel i årets undersøkelse (47 prosent) enn i fjorårets (72 prosent) som uttrykker enighet (svarkategori 5 og 6) i utsagnet at lederutdanningen har ført til bedre samarbeid med personer og virksomheter utenfor barnehagen. Det var også høyere andel i fjor som uttrykte enighet (svarkategori 5 og 6) i utsagnene om at også andre i barnehagen har hatt nytte av lederutdanningen, og at den har ført til bedre ledelse i barnehagen generelt (henholdsvis 86 prosent og 91 prosent), enn i år (henholdsvis 74 prosent og 80 prosent). Det forholder seg imidlertid motsatt når det gjelder at lederutdanningen har gitt deltakerne grunnlag for videreutvikling som leder, hvor det er en høyere andel i år som uttrykker enighet (93 prosent) enn i fjor (76 prosent) (svarkategori 5 og 6).

I motsetning til Børhaug og Lotsbergs (2016) funn at styrere i private barnehager i mindre grad prioriterer utviklingsarbeid, finner vi ingen statistisk signifikante forskjeller mellom deltakere i kommunale og private barnehager på utsagnene knyttet til akkurat dette. På den andre siden er det betydelig og signifikant flere barnehageledere i private barnehager som er helt enige i at lederutdanningen har gjort dem til en bedre leder (66 prosent), sammenliknet med i kommunale barnehager (38 prosent). Vi finner ikke forskjeller etter barnehagestørrelse på dette spørsmålet. På den andre siden er det signifikante forskjeller i gjennomsnittsskåre mellom barnehage- og skoleledere på fem av utsagnene. Disse framgår av figur 6.7:

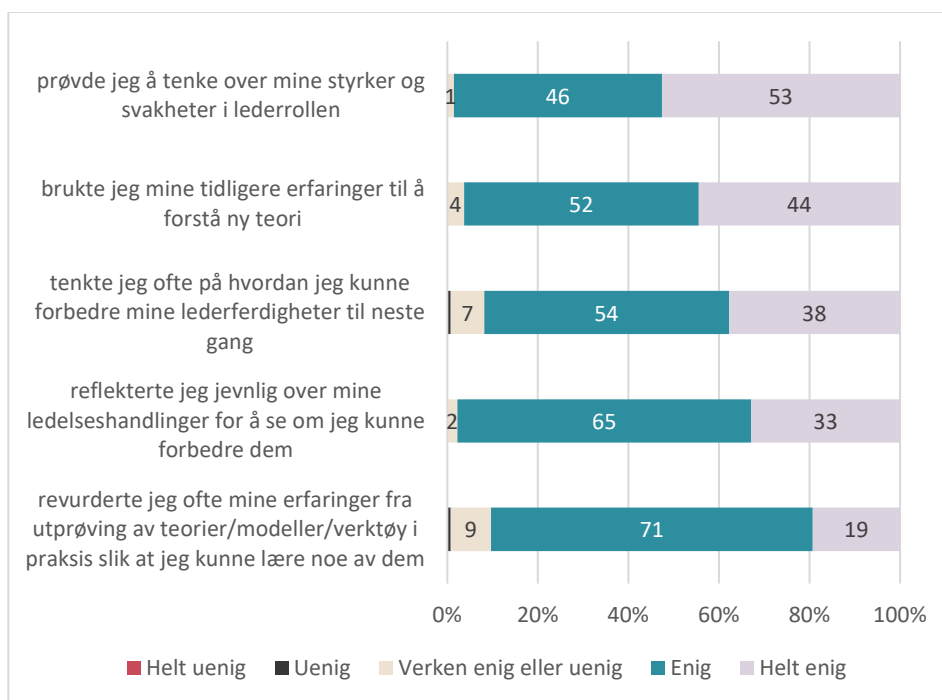


**Figur 6.7 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen'. Barnehage- og skoleledere. Gjennomsnitt.**

Vi ser at barnehageledere gjennomgående oppgir høyere grad av enighet på alle utsagnene sammenliknet med skolelederne. Forskjellen er størst når det gjelder å uttrykke enighet i utsagnet om at lederutdanningen har ført til bedre ledelse i barnehagen eller ved skolen generelt sett. Det er også relativt stor forskjell i vurderingen av hvorvidt også andre i barnehagen eller ved skolen har hatt nytte av lederutdanningen.

Vi sitter med andre ord igjen med samme hovedinntrykk som i fjorårets undersøkelse; at betydelig flere barnehageledere anser det slik at egen lederutdanning har hatt ringvirkninger både på og utenfor arbeidsplassen, sammenliknet med skoleledere. Dette ser vi i at det også er signifikante forskjeller i gjennomsnittsskåre også når det gjelder utsagnene om at lederutdanningen har ført til bedre samarbeid med personer og virksomheter utenfor barnehagen eller skolen. Dette kan kanskje være et uttrykk for nettopp Børhaug og Lotsbergs (2016) argument om at barnehageledelse i økende grad innebærer dette fjerde elementet med mer utadrettet virksomhet opp mot omgivelsene. Til slutt ser vi at også en signifikant høyere andel barnehageledere uttrykker enighet i at lederutdanningen har gitt dem kompetanse til å utvikle barnehagen, enn det er skoleledere som uttrykker det samme når det gjelder skolen.

Som det framgikk av figur 6.5 gir det store flertallet uttrykk for at lederutdanningen har gitt dem utgangspunkt for *refleksjon* over egen praksis som leder. Dette har vært et gjennomgående funn i deltakerundersøkelsene for styrerutdanningen, og vi valgte derfor i årets undersøkelse å se nærmere på hva dette innebærer. Figur 6.8 viser hvor (u)enige deltakerne er i et sett av utsagn knyttet til hvordan de i løpet av lederutdanningen har reflektert over egen praksis:

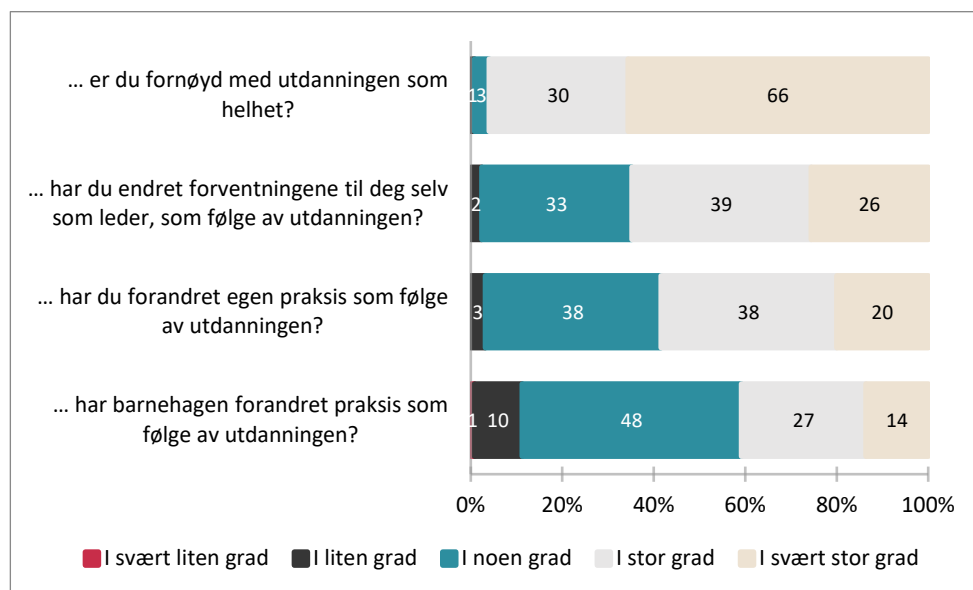


**Figur 6.8 'Vi er interessert i å vite hvordan du reflekterte over egen ledelsespraksis i løpet av videreutdanningen. Vennligst angi hvor enig du er følgende utsagn: I løpet av lederutdanningen ...'. Prosent (N=134-135).**

Det store flertallet uttrykker enighet i alle fem utsagnene. Dersom vi ser kun på andelen som oppgir at de er *helt* enige, er det flest deltakere som svarer at de i løpet av lederutdanningen prøvde å tenke over sine styrker og svakheter i lederrollen. Over halvparten (53 prosent) oppgir at de er helt enige i at de har gjort dette. Noe under halvparten (44 prosent) svarer at de er helt enige i at de reflektert ved hjelp av å bruke tidligere erfaringer til å forstå ny teori, mens 38 prosent hevder at de ofte har tenkt på hvordan de kan forbedre sine lederferdigheter neste gang de står i en tilsvarende situasjon. Én av tre (33 prosent) er helt enige i utsagnet om at de i løpet av lederutdanningen har reflektert jevnlig over sine ledelseshandlinger for å se om de kunne forbedre dem. Nesten samtlige er enig eller helt enige i dette (98 prosent). Det er lavest andel som oppgir at de er helt enige i utsagnet om at de ofte revurderte egne erfaringer etter å ha prøvd ut teorier, modeller eller verktøy i praksis slik at de kunne lære noe av dem (19 prosent). Totalt sett kan dette tyde på at så å si samtlige deltakere har blitt utfordret til det Peltier m.fl. (2005) faktisk omtaler som «refleksjon» på sitt kontinuum, nemlig at de har stilt spørsmål ved egne erfaringer i lys av det man har lært og overveid flere alternative handlingsmåter i framtiden, mens færre kvalifiserer for det de omtaler som «kritisk eller refleksiv refleksjon», som innebærer å revurdere og endre ens forståelser, tilnærminger og atferd.

Som tidligere år ba vi også deltakerne om å ta stilling til en rekke utsagn om nettopp faktiske *praksisendringer* i forlengelsen av lederutdanningen. For det

første viser figur 6.9 at hele 96 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad er fornøyd med utdanningen som helhet:



**Figur 6.9 'I hvilken grad ...'. Prosent (N=125).**

Bortimot to tredjedeler gir også uttrykk for å i stor eller svært stor grad ha endret forventningene til seg selv som leder (65 prosent), og godt over halvparten (58 prosent) at de har forandret egen praksis som følge av utdanningen. En noe lavere andel gjør samme vurdering av hvorvidt barnehagen som helhet har gjennomgått samme endring av praksis som følge av egen lederutdanning. Det er imidlertid her viktig å påpeke at undersøkelsen er gjort under studiet (dog mot slutten), mens endring av barnehagens praksis kan ta noe tid.

Den overordnede fordelingen er i tråd med funnene i fjorårets deltakerundersøkelse for styrerutdanningen (Bergene & Samuelsen 2023), men det er en signifikant høyere andel i årets undersøkelse som oppgir at barnehagen i stor eller svært stor grad har forandret praksis (41 prosent) sammenliknet med i fjor (26 prosent).

Det er her også noen signifikante forskjeller etter eierskap. Mens én av fem (20 prosent) barnehageledere i private barnehager oppgir at barnehagen i stor grad har forandret praksis som følge av utdanningen, er tilsvarende andel blant barnehageledere i kommunale barnehager kun fem prosent. Blant sistnevnte oppgir 15 prosent at dette i liten eller svært liten grad har vært tilfelle. Tilsvarende andel blant barnehageledere i private barnehager er åtte prosent.

Det er videre også signifikante forskjeller mellom barnehage- og skoleledere på dette spørsmålet. Vi husker at 41 prosent av barnehagelederne oppga at barnehagen i stor eller svært stor grad hadde forandret praksis som følge av lederutdanningen. Tilsvarende andel blant skolelederne når det gjelder skolen er kun 19



prosent. Denne betydelige forskjellen er i tråd med funnene gjort i fjorårets deltakerundersøkelser for lederutdanningene i skole og barnehage (Bergene & Samuelsen 2023).

Kanskje ikke overraskende er det også signifikante forskjeller mellom styreres og assisterende styreres vurdering av utsagnet om å ha endret egen praksis som følge av utdanningen. Mens 63 prosent av styrerne oppgir at de i stor eller svært stor grad har gjennomført praksisendringer, er tilsvarende andel blant de assisterende styrerne 40 prosent.

Deltakerne fikk dessuten anledning til å utdype på hvilken måte utdanningen har relatert seg til deres praksis. De fleste som har skrevet inn en kommentar vektlegger at lederutdanningen har vært nært knyttet til praksis. For eksempel hevder en styrer at når utdanningen inneholder utviklingsarbeid, og er kombinert med egeninnsats og motivasjon, ligger forholdene godt til rette for dette:

*Det ER nært knyttet til praksis, med tanke på at jeg skulle drive er utviklingsarbeid i barnehagen. Dette handler nok mye om egen innsats, motivasjon og evne til å se seg selv som leder. Ydmykhet til endring og fornying. At det starter med en selv (styrer).*

En annen styrer vektlegger også hvordan arbeidskravene og utviklingsarbeidet, i kombinasjon med god «stillasbygging» i undervisningen, gir praksisnærhet:

*Arbeidskrav med fagnotat og utviklingsarbeid har vært direkte knyttet til egen praksis. Teori, ulike modeller og "verktøy" som er løftet frem i undervisning har vært nyttige å prøve ut i egen barnehage (styrer).*

Når det gjelder slik stillasbygging har en annen deltaker valgt å beskrive nærmere hvordan dette blant annet blir gjort ved hjelp av å ta i bruk erfaringene i klasserommet:

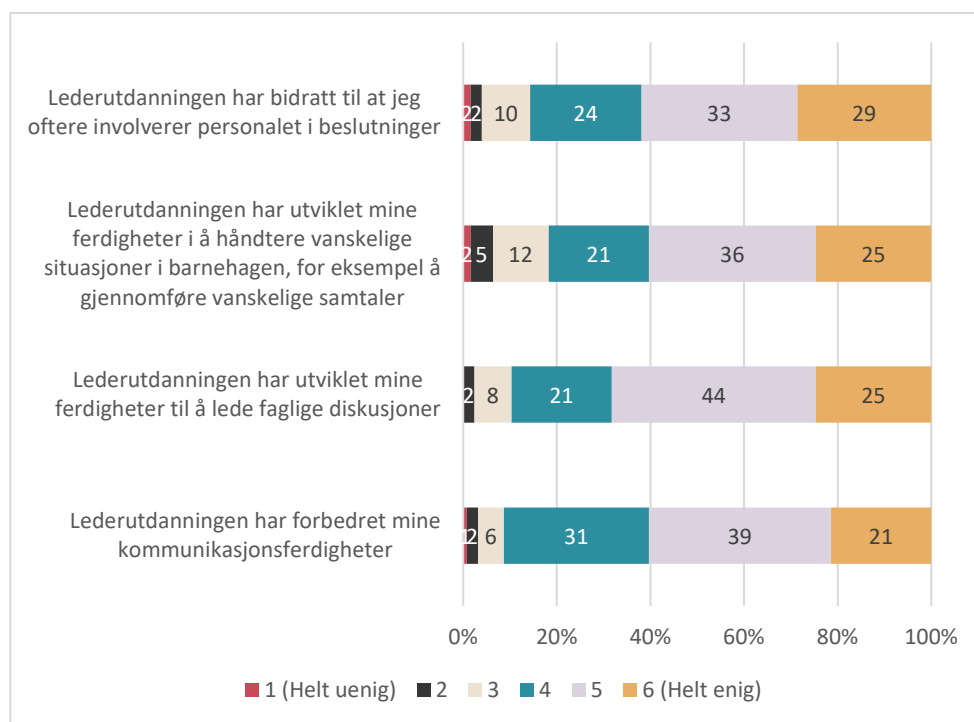
*Foreleserne har vært veldig gode på å bruke all erfaring som fantes i klasserommet, så vi kunne dele med hverandre, knyttet opp mot teori, det har vært veldig bra! (styrer).*

En assisterende styrer deler denne erfaringen med at undervisningssituasjoner innebar «mange praksisrelaterte diskusjoner og settinger som skapte refleksjon over egen praksis». Dette er i tråd med argumentet til Peltier m.fl. (2005) knyttet til at erfaringsdeling mellom deltakerne er fundamentalt for refleksjon, og at det er viktig at studiene legger til rette for at deltakerne kan anvende det de lærer på praktiske eksempler fra virkeligheten. Ifølge Peltier m.fl. (2005) vil det å oppfordre 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.

Som vi så i sitatet over beskrev en av deltakerne utprøving i egen barnehage. Dette er noe flere nevner som verdifullt, for eksempel i form av å få «presentert nye verktøy som har blitt prøvd ut i barnehagen i mellomperioden», noe som har gjort utdanningen «svært relevant for meg». Følgende styrer hevder også at det å ta i bruk kunnskapen sikrer direkte kobling til egen praksis:

*Det meste jeg har lært har jeg tatt i bruk umiddelbart etter studiedag, både på et personlig plan, som leder, men også med ledergruppa og med hele personalgruppa (styrer).*

I årets undersøkelse var vi også interessert i å se nærmere nettopp på hvilke *ferdigheter* deltakerne opplever at de har fått utviklet i løpet av lederutdanningen. Figur 6.10 viser svarfordelingen på fire utsagn knyttet læringsutbyttet på ulike ferdigheter:



**Figur 6.10 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen'. Prosent (N=126).**

Det er flest deltakere som er helt enige i at lederutdanningen har bidratt til at de oftere involverer personalet i beslutninger (29 prosent), mens det totalt sett er flest som uttrykker enighet (svarkategori 5 og 6) i at den har utviklet deres ferdigheter i å lede faglige diskusjoner (69 prosent). Det er veldig lave andeler som uttrykker *uenighet* i utsagnene generelt, men det er høyest andel (7 prosent på svarkategori 1 og 2) som gir uttrykk for dette når det gjelder at lederutdanningen har utviklet ferdighetene i å håndtere vanskelige situasjoner i barnehagen. God over

halvparten (61 prosent) uttrykker imidlertid enighet (svarkategori 5 og 6) også i dette utsagnet.

Deltakerne fikk også her anledning til å gi mer utfyllende svar om utbyttet de har hatt av lederutdanningen i et fritekstfelt. Som vi så i kapittel 1.2 påpeker Kennedy (1996) at det må mer til enn tro på, og interesse for, videreutdanning for at den skal gi et praksisavtrykk. Siden deltakerne er *yrkesaktive* har de allerede en utviklet praksis, og mange vil trolig oppleve at de mestrer yrkesutøvelsen på en relativt god måte. Det sentrale er at for disse deltakerne vil den nyervervede kunnskapen i enkelte tilfeller ikke bare kreve at de *integrerer* kunnskapen i egen praksis, men at de *går bort fra* sin tidligere praksis. Som en deltaker understreker, krever et læringsutbytte i praksis at deltakerne har både motivasjon og innsatsvilje:

*Utbyttet en kan få via utdanningen handler om egen innsats, hva en selv ønsker å legge inn av engasjement og motivasjon for utvikling av egen lederrolle (styrer).*

Enkelte deltakere har også brukt anledningen til å vise nettopp til at de hadde god kompetanse før de startet på utdanningen, og dermed at de ikke har gjort store praksisendringer i etterkant. For eksempel skriver en styrer følgende:

*Disse områdene opplever jeg å ha god kontroll på fra før, så utdanningen har ikke endret meg i stor grad (styrer).*

Vi husker fra kapittel 1.2 at både Davis (2014) og Ang (2012) fant at barnehagelederutdanning ga deltakerne økt selvtillit og bevissthet, og at profesjonaliseringen ga dem økt legitimitet og autoritet i rollen, og at dette hadde positiv påvirkning på hvordan de ledet og tilrettela for beslutningsprosesser og samarbeid i barnehagen. I tråd med dette vektlegger enkelte deltakere i vår undersøkelse at utdanningen har «[g]enerelt gitt en økt trygghet i rollen som leder» (styrer), at man har blitt «en mer profesjonell leder», som gjør det «[l]ettere å håndtere utfordringer», (styrer), og, som en annen styrer hevder, flinkere til å stå i avgjørelser og å kommunisere:

*Lederutviklingen har bidratt at jeg tar avgjørelser uten å involvere alle i personalet, fordi det er det de trengte, basert på tilbakemeldinger (styrer).*

En annen deltaker opplever også at hen har blitt en mer profesjonell leder i dialogen med barnas foreldre, mens atter en annen velger å omtale lederutdanningen som «en gavepakke», fordi hen selv mener å se positive ringvirkninger i barnehagen:

*Utdanningen har vært en gavepakke, både personlig og faglig for meg. Men også ført til utvikling og en tydeligere struktur i barnehagen. Er utrolig takknemlig for at jeg har fått være med på dette (styrer).*

Generelt har deltakere som har benyttet fritekstfeltene i undersøkelsen bruk anledningen til å uttrykke slik takknemlighet og at de er svært fornøyde med lederutdanningen. Som vi husker fra figur 6.4 svarer praktisk talt alle deltakerne at deres hovedinntrykk er at kvaliteten på utdanningen er god eller svært god, alle forhold tatt i betraktning. Dessuten så vi i figur 6.8 at hele 96 prosent oppga at de i stor eller svært stor grad er fornøyd med utdanningen som helhet. Vi husker også fra kapittel 4.1 at så å si samtlige deltakere (92 prosent) hevder at de i stor eller svært stor grad var motiverte for å ta lederutdanning. I et fritekstfelt hvor de ble oppfordret til å beskrive eventuelle årsaker til at denne motivasjonen endret seg underveis, har flere valgt å påpeke at studiets kvalitet og relevans nettopp bidro til å ytterligere styrke denne motivasjonen. For eksempel skriver en styrer at «[k]valiteten på studiet har gjort at motivasjonen har økt betraktelig», mens en annen understreker at «[i]nnholdet i studiet var spennende og nyttig, derfor høyere motivasjon etter hvert». Tilsvarende svarer en assisterende styrer at «nytteverdi for egen hverdag» har påvirket motivasjonen underveis. En styrer vektlegger også nytteverdien i jobbsammenheng:

*Motivasjonen økte etter at jeg startet utdanningen, da jeg så at det var en utdanning som jeg ville stor nytte av i jobbsammenheng (styrer).*

En annen styrer har valgt å utdype den faglige relevansen ytterligere, og viser til god balanse mellom spesifikk barnehageteori og mer generell lederteori:

*Jeg ble enda motivert underveis siden utdanningen opplevdes som veldig relevant og spennende og med god variasjon mellom barnehageteori og mer generell lederteori (styrer).*

For noen gir det å studere mersmak, og en styrer har skrevet om hvordan denne utdanningen ga både motivasjon og selvtillit til på sikt å se for seg en masterutdanning:

*Dette har vært med på styrke min motivasjon og tro på egen evne, med noe mer erfaring i praksis, til å rette fokus til en masterutdanning (styrer).*

For andre er motivasjonen underveis tett koblet til deres parallelle endring av praksis og lederrolle. Blant annet skriver en styrer at motivasjonen «har økt i takt med økt ansvar og oppgaver i ny lederrolle underveis i studiet», mens en annen vektlegger hvordan det å prøve ut nye metoder og ledelsesstrategier i kombinasjon med refleksjon har styrket en allerede høy motivasjon:

*Motivasjonen var allerede svært høy ved oppstart. Om mulig er den allikevel vokst underveis. Dette kommer av at jeg har fått ny kunnskap og har prøvd ut nye metoder og lederstrategier, samt at jeg er blitt mer bevisst min rolle og forutsetninger som ligger til grunn for ledelse, endring og utviklingsarbeid (styrer).*

Dette gjør også at deltakere rekrutterer framtidige deltakere ved å anbefale flere å gjennomføre lederutdanningen, mens en selv blir inspirert og motivert for enda mer videreutdanning:

*Jeg skryter til alle av denne utdanningen. Jeg har tatt en del videreutdanning [...] men dette studiet [...] har vært utrolig bra. Du kjenner deg tatt på alvor som en leder og arbeidsmåtene har vært gode og lærerike. Lærere, forelesere og alle rundt har vært veldig profesjonelle og hatt full tillit til oss. Samlingene har vært et lyspunkt i hverdagen, og jeg har gledet meg til hver og én samling, og lært veldig mye nyttig som jeg tar med meg videre i jobben. Jeg er også blitt inspirert til å fortsette å ta sikte på en master i ledelse (styrer).*

## 6.3 Oppsummering

- Nesten samtlige anser styrerutdanningen som relevant for arbeidet i barnehagen.
- Det er flere som gir uttrykk for at utdanningen har vært teoretisk orientert enn at den har vært praktisk orientert, og det er signifikant flere barnehageledere som gir uttrykk for dette enn skoleledere.
- Ni av ti svarer at utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte.
- Det er en høyere andel styrere enn assisterende styrere som oppgir at utdanningen har vært praktisk orientert, og at den har klart å kombinere teori og praksis på en god måte.
- Det er en høy positiv korrelasjon mellom å vurdere kombinasjonen av teori og praksis som god, og at utdanningen har vært praktisk orientert og relevant for arbeidet.
- Så å si samtlige deltakere svarer at deres hovedinntrykk av kvaliteten på utdanningen er at den er god eller svært god, alle forhold tatt i betraktning.
- Samlet sett kan dette se ut til å bidra til økt motivasjon underveis i studiet, og til et ønsk om å gå videre til en masterutdanning.
- Det store flertallet hevder at lederutdanningen har gitt dem utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som leder, og den har gitt dem et grunnlag for videreutvikling som leder.
- I overkant av åtte av ti hevder at lederutdanningen har gjort dem *motivert* til å endre måten de leder på, og at den *faktisk* har gjort dem til en bedre leder. Styrere oppgir i større grad å være motivert til å endre egen måte å lede på enn assisterende styrere.
- Ni av ti uttrykker enighet i at lederutdanningen har gitt dem kompetanse til å utvikle barnehagen, og det store flertallet av deltakerne hevder også at den faktisk har medført bedre ledelse i barnehagen.
- Det er en betydelig flere barnehageledere som uttrykker enighet i utsagnet om at lederutdanningen har ført til bedre ledelse i barnehagen, enn det er skoleledere som gjør samme vurdering med hensyn til skolen.
- Det er en betydelig lavere andel i årets undersøkelse som uttrykker at lederutdanningen har ført til bedre samarbeid med personer og virksomheter utenfor barnehagen enn i fjorårets, mens det er flere i år som hevder at den har gitt grunnlag for videreutvikling som leder enn i fjor.
- Over halvparten svarer at de er helt enige i at de i løpet av lederutdanningen prøvde å tenke over sine styrker og svakheter i lederrollen, mens noe under halvparten oppgir at de har reflektert gjennom å bruke tidligere erfaringer til å forstå ny teori.
- Bortimot to tredjedeler gir uttrykk for å ha endret forventningene til seg selv som leder, og godt over halvparten at de har forandret egen praksis som følge av utdanningen.
- Det er flest deltakere som uttrykker enighet i at lederutdanningen har utviklet deres ferdigheter i å lede faglige diskusjoner, og som er helt enige i at lederutdanningen har bidratt til at de oftere involverer personalet i beslutninger.

# Referanser

- Aas, M., Andersen, F.C., Vennebo, K.F. & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. Delrapport 1*. OsloMet.
- Aass, M., Ballangrud, B.B., Vennebo, K.F. & Andresen, F.C. (2023). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. Delrapport 3*. OsloMet.
- Ang, L. (2012). Leading and Managing in the Early Years: A Study of the Impact of a NCSL Programme on Children's Centre Leaders' Perceptions of Leadership and Practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 289–304. <https://doi.org/10.1177/1741143212436960>
- Bergene, A.C., Lødding, B., Vika, K.S. & Samuelsen, Ø.A. (2022) *Deltakerundersøkelsen for barnehage- og skoleledere 2022: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakerne i den modulbaserte videreutdanningen for ledere i 2021–2022*. NIFU-rapport 2022:21. Oslo: NIFU.
- Bergene, A.C. & Samuelsen, Ø.A. (2023). *Deltakerundersøkelsen for barnehageledere 2022: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på styrerutdanningen*. NIFU-rapport 2023:7. Oslo: NIFU.
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuck, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N. og Shah, S. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes, *Early Childhood Research Quarterly*, 53(4), 217– 248.
- Bråten, M., Jensen, R. S. & Svalund, J. (2022). *Variasjon innenfor satte rammer. Nasjonal lederutdanning for styrere. Delnotat 1*. Fafo-notat 2022:01. Oslo: Fafo.
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleing i praksis*. Oslo: Samlaget.
- Colmer, K., Waniganayake, M & Field, L. (2014). Leading professional learning in early childhood centres: Who are the educational leaders? *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 103-113.
- Colmer, K., Waniganayake, M & Field, L. (2015). Implementing curriculum reform: insights into how Australian early childhood directors view professional development and learning. *Professional Development in Education*, 41(2), 203-221. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986815>

- Colmer, K. (2017). Collaborative professional learning: contributing to the growth of leadership, professional identity and professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 436-449.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308167>
- Darling-Hammond, L. (red.) (2006). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level* (5 vols.). New York: National Commission on Teaching and America's Future, American Association of College and Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3). 291-309.
- Davis, G. (2014). Graduate leaders in early childhood education and care settings, the practitioner perspective. *Management in Education*, 28(4). 156-160.  
<https://doi.org/10.1177/0892020614550467>
- Ertsås, T.I & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse, i: *Postholm, M.B. (red) Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Eurofound (2015). Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review Hentet fra [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef1469en.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1469en.pdf)
- Gjerustad, C., Bergene, A. C., & Vika, K. S. (2022). *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen*. NIFU-rapport 2022:6. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C., Pedersen, C. & Borlaug, S.B. (2021a). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse blant lærere som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU-rapport 2021:16. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C., Bergene, A.C. & Borlaug, S.B. (2021b). *Deltakerundersøkelsen for barnehagestyrere 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse blant barnehagestyrere som har tatt videreutdanning*. NIFU-rapport 2021:19. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C., Bergene, A.C. & Lynnebakke, B. (2021c). *Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager: Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong*. NIFU-rapport 2021:7. Oslo: NIFU.
- Gjersutad, C. & Bergene, A.C. (2020). *TALIS Starting Strong Survey: Hovedfunn. Andre kortrapport med oppsummering av OECDs internasjonale undersøkelse av ansatte og styrere i barnehagene*. NIFU-rapport 2020:26. Oslo:NIFU.



- Gjerustad, C., Opheim, V., Hjetland, H.N., Rogde, K., Bergene, A.C. & Gulbrandsen, L. (2020). *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen. Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen i barnehage (FUBA) og BASIL*. NIFU-rapport 2020:10. Oslo: NIFU.
- Gotvassli, K.-Å. (1990). *Barnehagestyrere – mellom barken og veden. En intervjuundersøkelse av styrere i barnehagen (5)*. Nord-Trøndelags distriktshøgskole.
- Gotvassli, K.-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Sivertsen, H. & Nossun, G. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. Rapport 2012:1. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. I. (2016). Utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon – den pedagogiske lederfunksjonen. I Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å. & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4). 273–87.
- Huber, S.G. (2011) Leadership for learning – learning for leadership: the impact of professional development. I Townsend, T. & MacBeath, J. (red) *Springer International Handbook on Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer (635-652).
- Jensen, R. S., Bråten, M., Svalund, J. & Talberg, N. (2018). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2018*. Fafo-rapport 2018:30. Oslo: Fafo.
- Jensen, R. S., Bråten, M., Svalund, J. & Talberg, N. (2019). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2019*. Fafo-rapport 2019:30. Oslo: Fafo.
- Jensen, R.S., Bråten M. & Svalund, J. (2020). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2020*. Fafo-rapport 2020:23. Oslo: Fafo.
- Kember, D., Leung D.Y.P., Jones, A., Loke, A.Y., Mckay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F.K.Y., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4). 382-395.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4), 945–980.
- Ludvigsen, K., Kvilhaugsvik, H., Homme, A. & Rydland, H.T. (2023). Ny styringsstruktur og styrket eierolle. I Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (red.), *Fra «bør» til «skal». Rammeplan for barnehagen i et*

- implementeringsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.  
<https://doi.org/10.55669/oa301006>
- Lundestad, M. & Kise, M. (2016). Mer utdanning gir faglig mot til styrere. *Første steg 4/2016*. 44-47.
- McMillan, D. J, McConnell, B. og O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland, *Professional Development in Education*, 42(1), 150–167.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37, 17-25.
- Miettinen, R. & S. Peisa (2002). «Integrating school-based learning with the study of change in working life: the alternative enterprise method». *Journal of Education and Work*, 15(3). 303-319.
- Moen, K. H. (2016). Forventninger om læring – forskjellige opplevelser blant styrere i private og kommunale barnehager? I Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å. & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myran, S. & Masterson, M. (2021). Training early childhood leaders: developing a new paradigm for professional development using a practice to theory approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 173-196. DOI: 10.1080/09243453.2020.1803924
- Naper, L.R., Myhr, R., Janninger, L. & Løe, I. (2021). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2020. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. SINTEF-rapport 2021:00076. Trondheim: SINTEF.
- NOU (2022: 13). *Med videre betydning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Oxford Research (2014). *Gode resultater er blitt bedre? Evaluering av nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager. Sluttrapport*. I samarbeid med Institut for Uddannelse og Pædagogik (IUP/AU) ved Aarhus Universitet. Oxford Research.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaite, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters J. & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(9). 9-22.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0273475305279658>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shore, R. A., Lambert, R. G., Shue, P. L. (2021). An Evaluation of Leadership Professional Development for Early Childhood Directors. *Leadership and Policy in Schools*, 20(4). 690-703.
- Siddiq, F. & Gjerustad, C. (2017). *Deltakerundersøkelsen for barnehageansatte 2017: Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i barnehagen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage»*. NIFU-rapport 2017:23. Oslo: NIFU.
- Skjæveland, Y. (2016). Nye perspektiv på leiing av læring i barnehagen. I Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å. & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. & Heggen, K. (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*.  
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research* 2000(3). 395- 415.
- Svalund, J., Bråten, M. & Jensen, R. S. (2022). *Styrerutdanningen og barnehageledelse. Delnotat 2*. Fafo-notat 2022:15. Oslo: Fafo.
- Talan, T. N., Bloom, P. J. & Kelton, R. E. (2014). Building the Leadership Capacity of Early Childhood Directors: An Evaluation of a Leadership Development Model. *Early Childhood Research & Practice*, 16(1).
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press
- Vika, K.S., Lyckander, R., Bergene, A.C., Samuelsen, Ø.A. & Gjerustad, C. (2023). *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022. Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen*. NIFU-rapport 2023:6. Oslo: NIFU.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79, 702–739.

- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 9, 191-198.
- Zhang, X., Admiraal, W., A., og Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level, *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714- 731.

# Tabelloversikt

Tabell 2.1 Svarstatus .....	28
Tabell 3.1 Antall deltakere og prosent deltakere per studiested, i tillegg til antall svar, prosent og svarprosent per studiested. ....	30
Tabell 3.2 'Hvilken fylkeskommune bor du i?'. Antall og prosent.....	34
Tabell 5.1 Signifikant samvariasjon mellom omfang og utbytte av læringsaktiviteter. Korrelasjonskoeffisienter (r) og gjennomsnittskåre. ....	70
Tabell 6.1 Faglig nivå og relevans. Korrelasjonskoeffisienter (r) (N=138).....	77

## Figuroversikt

Figur 3.1 'Hva er din stilling?'. Prosent (N=126).....	31
Figur 3.2 'Vennligst oppgi din alder'. Prosent (N=142).....	32
Figur 3.3 'Hvor mange år har du arbeidet i barnehagesektoren?'. Prosent (N=105).....	32
Figur 3.4 'Hvordan er eierskapet for barnehagen du jobber i? Prosent (N=142).....	33
Figur 3.5 Antall barn i barnehagen fordelt på eierskap i prosent (N = 124).....	33
Figur 3.6 'Hvilken type avdeling jobber du på?'. Prosent (N=125).....	34
Figur 3.7 'Hvor mange barn er det i barnehagen?'. Prosent (N=125).....	35
Figur 3.8 'Vi har fått oppgitt at du fikk tilbud om å ta videreutdanning fra høsten 2021. Hva er din situasjon nå?'. Prosent (N=142).....	36
Figur 4.1 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?'. Prosent (N=141). .....	37
Figur 4.2 'I hvilken grad mener du utgiftsdekkingen har vært tilstrekkelig?'. Prosent (N=108). .....	39
Figur 4.3 'I hvilken grad ble det tilrettelagt for utdanningen ved at andre avlastet deg for noen av dine oppgaver ...'. Prosent (N=126).....	39
Figur 4.4 'Alt i alt, opplever du at det har vært manglende tilrettelegging for å studere på din arbeidsplass?'. Prosent (N=125).....	40
Figur 4.5 'Hvordan vurderer du det å kombinere ...?'. Prosent (N=126). .....	41
Figur 4.6 'Hvordan vurderer du det å kombinere studier med arbeid?'. Etter eierskap. Prosent (N=126). .....	42
Figur 4.7 'Hvordan vurderer du det å kombinere studier med arbeid?'. Barnehage- og skoleledere. Prosent. ....	43
Figur 4.8 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling i barnehagen og i kommunen der du jobber'. Prosent (N=126). .....	47

Figur 4.9 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på barnehagen/ved skolen og i kommunen der du jobber'. Barnehage- og skoleledere. Gjennomsnitt.....	48
Figur 5.1 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Prosent (N=136-137).....	56
Figur 5.2 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Etter stilling. Prosent (N=125-126).....	58
Figur 5.3 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Barnehage- og skoleledere. Gjennomsnitt.....	59
Figur 5.4 'I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter?' Egenaktivitet. Prosent (N=133-134).....	60
Figur 5.5 'I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter?' Erfaringsdeling. Prosent (N=133-134).....	63
Figur 5.6 'I hvilken grad var lederutdanningen basert på følgende læringsaktiviteter?' Praksisrettet arbeid. Prosent (N=133-134).....	64
Figur 5.7 'Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Egenarbeid. Prosent (N=123-132).....	65
Figur 5.8 'Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Erfaringsdeling. Prosent (N=122-128).....	67
Figur 5.9 'Hvor viktig mener du ulike læringsaktiviteter i lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Praksisrettet arbeid. Prosent (N=98-129).....	68
Figur 5.10 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Læringsaktiviteter etter andel svært viktig. Prosent (N=98-132).....	69
Figur 6.1. Faglig nivå og relevans. Prosent (N=138).....	75
Figur 6.2. Faglig nivå og relevans. Etter stilling. Prosent (N=138).....	76
Figur 6.3. Faglig nivå og relevans. Barnehage- og skoleledere. Gjennomsnitt.....	77
Figur 6.4 'Alle forholdene ved utdanningen tatt i betraktning: hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på utdanningen?' Prosent (N=126).....	78
Figur 6.5 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen'. Prosent (N=127).....	81
Figur 6.6 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen'. Etter år. Prosent (N 2022 = 157, N 2023 = 127).....	82
Figur 6.7 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen'. Barnehage- og skoleledere. Gjennomsnitt.....	83

Figur 6.8 'Vi er interessert i å vite hvordan du reflekterte over egen ledelsespraksis i løpet av videreutdanningen. Vennligst angi hvor enig du er følgende utsagn: I løpet av lederutdanningen ...'. Prosent (N=134-135).....	85
Figur 6.9 'I hvilken grad ...'. Prosent (N=125).....	86
Figur 6.10 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen'. Prosent (N=126).....	88



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)