



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 er et nordisk analyseselskap. Vi dokumenterer og utvikler kunnskap gjennom analyser, evalueringer og utredninger slik at politiske og strategiske aktører kan få et bedre grunnlag for sine beslutninger. Vi kombinerer vitenskapelige arbeidsmetoder med kreativ idéutvikling for å tilføre våre kunder ny kunnskap. Vårt spesialfelt er analyser og evalueringer innen nærings- og regionalutvikling, forskning og utdanning samt velferds- og utdanningspolitikk.

Oxford Research har kontorer i Kristiansand, Stockholm, København, Kotka og Brussel og retter sitt arbeid mot det nordiske og det europeiske markedet.

Se www.oxford.no for mer informasjon om selskapet

For- og baksidebilde: Flickr.com på Creative Commons-lisens, CubaGallery

Oxford Research:

SVERIGE

Oxford Research AB
Box 7578
Norrländsgatan 12
103 93 Stockholm
Telefon: (+46) 702965449
office@oxfordresearch.se

FINLAND

Oxford Research OY
Heikinkatu 7,
48100, Kotka,
Finland
GSM: +358 44 203 2083
jouni.eho@oxfordresearch.fi

NORGE

Oxford Research AS
Østre Strandgate 1
4610 Kristiansand
Norge
Telefon: (+47) 40 00 57 93
post@oxford.no

DANMARK

Oxford Research A/S
Falkoner Allé 20, 4. sal
2000 Frederiksberg C
Danmark
Telefon: (+45) 33 69 13 69
Fax: (+45) 33 69 13 33
office@oxfordresearch.dk

BELGIA

Oxford Research
c/o ENSR
5, Rue Archimède, Box 4
1000 Brussels
Phone +32 2 5100884
Fax +32 2 5100885
secretariat@ensr.eu

Tittel:	Gode resultater er blitt bedre?
Undertittel:	Evaluering av nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager. Sluttrapport – Programkvalitet og gjennomføringskvalitet
Oppdragsgiver:	Utdanningsdirektoratet
Prosjektperiode:	Februar 2012 - august 2014, denne rapport juni 2014, delrapport februar 2013.
Prosjektleder:	Rune Stiberg-Jamt
Forfattere:	Rune Stiberg-Jamt, Dorthe Staunæs, Hanne Knudsen, Bente Jensen og Martin Vestergaard
Kort sammendrag:	<p>Oxford Research (OR) og Institut for Uddannelse og Pædagogik (AU/IUP) ved Aarhus Universitet har evaluert nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager. Vi har i denne sluttrapporten konsentrert oss om utdanningenes utbytte samt ulike tema som vi i delrapporten løftet frem som interessante problemstillinger. Rapporten inneholder også en overordnet vurdering av utdanningenes måloppnåelse i hht. oppdraget.</p> <p>Funnene knytter seg til relativt ulike program, som gir ulike virkninger på tross av at utdanningsprogrammene fikk det samme oppdraget. I sum tyder imidlertid evalueringen på at alle programmene bidrar til måloppnåelse i hht. oppdraget. Om det <i>påvirker barnehagens kvalitet, og på lengre sikt grunnlaget for barns utvikling og læring</i>, som er en del av formålet, er imidlertid usikkert. Derav spørsmålsteget i rapportens tittel.</p>

Forord

Oxford Research (OR) og Institut for Uddannelse og Pædagogik (AU/IUP) ved Aarhus Universitet har gleden av å presentere evalueringen av nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager. Vi har i denne omgang konsentrert oss om utdanningenes utbytte, samt en overordnet vurdering av utdanningenes kvalitet med hensyn til innhold og gjennomføring. Det har tidligere vært rapportert mer inngående på de sistnevnte forholdene i februar 2013. Dette er sluttrapport for prosjektet og vil kunne leses på selvstendig grunnlag, dvs. uavhengig av nevnte delrapport. Dette innebærer at noen forhold, slik som bakgrunn mandat mv. i stor grad presenteres på nytt i denne rapporten, på tross av at det også var en del av delrapporten.

Evalueringsteamet har bestått av prosjektleder Rune Stiberg-Jamt (OR), Dorthe Staunæs (AU/IUP), Hanne Knudsen (AU/IUP), Bente Jensen (AU/IUP), Stine Meltevik (OR), Martin Vestergaard (OR), Erle Holstad Wright (OR) og Mariana S. Gustafsson (OR). De to sistnevnte bidro i delrapporten.

I arbeidet har vi fått bistand og hjelp av flere dyktige fagpersoner i Utdanningsdirektoratet, dette gjelder spesielt seniorrådgiver Jan Eivind Sodeland, som har vært prosjektkontakt, samt seniorrådgiver Bente Kristin Risan. Imidlertid er det to andre grupper vi vil sende en ekstra takk til. Faglige og administrativt ansatte ved studiestedene har gjennom hele prosjektforløpet bidratt både gjennom intervjuer, dokumentinnsamling og rettleiding. Delta-kerne som deltar i nasjonal lederopplæring har bidratt både gjennom intervjuer, surveys og ved å la oss følge dem i på samlinger og lese deres eksamensbesvarelser. Det har vært avgjørende for å kunne gjennomføre evalueringen. Takk også til de eksterne kvalitetssikrere professor Lars Gulbrandsen ved Nova og forskningsdirektør Ingrid Helgøy ved UNI Rokkansenteret for assistance til å presisere såvel analytiske kategorier, resultater samt rapportens struktur.

Utdanningsprogrammene er ulike i innhold og gjennomføring. På tross av dette er tilbakemeldingene fra deltakerne gjennomgående positive. Tilbakemeldingene har også blitt enda bedre fra første til andre kull. Det er hovedbudskapet fra denne rapporten, og bakgrunnen for rapportens tittel. Om studietilbudene *påvirker barnehagens kvalitet, og på lengre sikt grunnlaget for barns utvikling og læring*, som er en del av formålet, er imidlertid usikkert. Derav spørsmålsteget i rapportens tittel. Evalueringen peker på forhold som med hell kan endres eller justeres. Dette gjelder kanskje særlig det fokus på læringsmål, akademiske nivå og tydelighet på innhold i studiene og hva det eksamineres i. Evalueringsteamet håper at våre innspill er av en slik karakter og i en slik form at oppdragsgiver og studiestedene har nytte av det.

Kristiansand, august 2014



Harald Furre

Adm. dir.

Oxford Research AS

Innhold

Kapittel 1.	Sammendrag	9
1.1	Hva er evaluert?	9
1.2	Hvorfor er det evaluert?	9
1.3	Hvem har evaluert?	9
1.4	Hvordan er det evaluert?	10
1.5	Hva har vi funnet ut?	10
Kapittel 2.	Mandat, organisering av og tilgang til evalueringen og sluttrapporten	13
2.1	Mandat	13
2.2	Formativ evaluering	13
2.3	Organisering	14
Kapittel 3.	Bakgrunn og kontekst	15
3.1	Nasjonal lederutdanning for styrere	15
3.2	Krav til nasjonal styrerutdanning	16
3.3	NOKUT-rapporten	16
3.4	Fem opplæringsprogram, seks studiesteder og mange institusjoner	17
Kapittel 4.	Tilgang til og teori på ledelse av barnehager og utdanning av barnehageledere	20
4.1	Ledelsesoppgaven	20
4.2	Ledelse av barnehager	21
Kapittel 5.	Metode	25
5.1	Datainnslingsmetoder	25
5.2	Beskrivelse av deltakerne	28
Kapittel 6.	Programkvalitet. Syntese og endringer	29
6.1	Program: Dronning Mauds Minne høgskole, (DMMH)	29
6.2	Program: Norges Handelshøyskole (NHH)	32
6.3	Program: Universitetet i Agder (UiA)	36
6.4	Program: Handelshøyskolen BI (BI)	39
6.5	Program: Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)	41
6.6	Analyse av programkvaliteten hos de enkelte tilbydere og på tvers av tilbyderne	44
Kapittel 7.	Gjennomføringskvalitet. Syntese og endringer	46
7.1	Innhold	47
7.2	Gjennomføring	49
7.3	Oppsummert	57

Kapittel 8.	Erfaringer med utbytte	59
8.1	Selvrapportert utbytte	59
8.2	Relevans.....	60
8.3	Analyse av eksamensbesvarelser	61
8.4	Frafall.....	64
8.5	Oppsummert.....	64
Kapittel 9.	Konklusjon	65
9.1	Konklusjoner fra delrapport	65
9.2	De spesifikke evalueringsspørsmål	67
9.3	Formative elementer.....	69
9.4	Utviklingsperspektiv	70
Kapittel 10.	Tverrgående utfordringer – nå og i fremtiden	71
10.1	Møteplasser som åpne (styrings)metoder i det nasjonale programmet	71
10.2	Hvordan skaper man sammenheng i det enkelte tilbud og i forhold til det nasjonale programmet?	71
10.3	Nasjonale ambisjoner og lokale profiler.....	73
10.4	Partnerskap og forholdet til eiere.....	74
10.5	Økonomi	74
10.6	Undervisningsmetoder.....	74
10.7	Faglig kvalitet.....	75
10.8	Hvilken lederprofil ønsker man at produsere fremover?.....	76
Kapittel 11.	Litteratur.....	78
Kapittel 12.	Vedlegg.....	81
12.1	Bakgrunnsvariabler fra Kull 2-2	81
12.2	Arbeidsfordeling.....	82
12.3	Tabeller og detaljer tilknyttet emner og figurer i kapittel 7 og 8 (Kull 2-2)	82

Tabelliste

Tabell 1: Antall i populasjonen, tatt opp og frafall.....	27
Tabell 2: Antall i populasjonen, svar og svarprosent.....	27
Tabell 3: DMMH.....	32
Tabell 4: NHH.....	35
Tabell 5: UiA.....	38
Tabell 6: BI.....	41
Tabell 7: HiOA.....	43
Tabell 8 Gjennomsnittspoeng for utbytte av utdanningen totalt for kull 1-2, 2-1 og 2-2.....	59
Tabell 9 Antall studieplasser, studenter, frafall og bestått eksamen.....	64
Tabell 10: Kjønn, etter studiested.....	81
Tabell 11: Alder, etter studiested.....	81
Tabell 12: År jobbet i barnehage, etter studiested.....	81
Tabell 13: År jobbet som styrer i barnehage, etter studiested.....	81
Tabell 14: Ansatt i offentlig eller privat eid barnehage, etter studiested.....	81
Tabell 15: Størrelse på stillingsprosent, etter studiested.....	81
Tabell 16 Antall barn i barnehagen du er styrer for, etter studiested.....	81
Tabell 17 Antall ansatte i barnehagen du er styrer for, etter studiested.....	81
Tabell 18 Andel av tiden til ledelse, etter studiested.....	82
Tabell 19: Arbeidsfordeling DPU og OR.....	82
Tabell 20: Tilfredshet totalt sett med faglig innhold, etter studiested.....	82
Tabell 21: Vurdering av faglig nivå, etter studiested.....	82
Tabell 22: Vurdering av tilpasning av faglig nivå til egne forutsetninger, etter studiested.....	82
Tabell 23: Standardavvik gjennomsnitt for kull 1-2 og kull 2-2 (i parentes), over 1,5 er markert.....	88
Tabell 24: Undervisningstiden blir brukt effektivt, etter studiested.....	92
Tabell 25: Det er et godt forhold mellom foreleserne og deltakerne, etter studiested.....	92
Tabell 26: Jeg gleder meg til hver gang jeg skal på samling, etter studiested.....	92
Tabell 27: Foreleserne er engasjerte, etter studiested.....	93
Tabell 28: Jeg opplever høy grad av fellesskap med mine medstudenter, etter studiested.....	93
Tabell 29: Det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon, etter studiested.....	93
Tabell 30: Tilfredshet med forelesernes faglige kompetanser, etter studiested.....	93
Tabell 31: Tilfredshet med forelesernes pedagogiske kompetanse, etter studiested.....	94
Tabell 32: Tilfredshet med undervisningspersonell fra hovedleverandøren av utdanningen, etter studiested.....	94
Tabell 33: Tilfredshet med undervisningspersonell fra underleverandøren av utdanningen, etter studiested.....	94
Tabell 34: I hvilken grad har det vært en klar sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen, etter studiested.....	95
Tabell 35: Utdanningen har økt min forståelse for innholdet i lederrollen, etter studiested.....	95
Tabell 36: Utdanningen har gitt meg nye faglige innfallsvinkler, etter studiested.....	95
Tabell 37: Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse, etter studiested.....	96
Tabell 38: Utdanningen har generelt forbedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen, etter studiested.....	96
Tabell 39: Utdanningen har gjort meg til en bedre leder, etter studiested.....	97
Tabell 40: Tilfredshet med utdanningen totalt sett, etter studiested.....	97
Tabell 41: Tilfredshet med utdanningsinstitusjonens gjennomføring av studiet.....	97
Tabell 42: Tilfredshet med utbytte, etter studiested.....	98
Tabell 43: I hvilken grad har du brukt det du har lært, i egen barnehage?.....	98
Tabell 44: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til barnehagers rolle i samfunnet, etter studiested.....	101
Tabell 45: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til din barnehagehverdag, etter studiested.....	101

Figurliste

Figur 1 Tilfredshet med utdanningen totalt sett, etter studiested (ny formulering/spørsmål)	47
Figur 2: Tilfredshet med det faglige nivået på utdanningstilbudet, gjennomsnitt etter studiested	47
Figur 3: Vurdering av tilpasning av faglig nivå til egne forutsetninger, gjennomsnitt etter studiested	48
Figur 4 Tilfredshet med utdanningsinstitusjonens gjennomføring av studiet (ny formulering/spørsmål)	50
Figur 5: Vurdering av tiden mellom samlingene, etter studiested	50
Figur 6: Vurdering av bruk av forelesninger, etter studiested	51
Figur 7: Vurdering av bruk av gruppearbeid, etter studiested	52
Figur 8: Vurdering av bruk av praktiske øvelser, etter studiested	52
Figur 9: Vurdering av arbeidsmengde, etter studiested	53
Figur 10: Det er et godt forhold mellom foreleserne og deltakerne, gjennomsnitt etter studiested	54
Figur 11: Foreleserne er engasjerte, gjennomsnitt etter studiested	54
Figur 12: Det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon, gjennomsnitt etter studiested	55
Figur 13: Tilfredshet med det faglige innholdet i studiet, gjennomsnitt etter studiested	55
Figur 14: Tilfredshet med undervisningspersonell fra hovedleverandøren av utdanningen, gjennomsnitt etter studiested	56
Figur 15: Tilfredshet med undervisningspersonell fra underleverandøren av utdanningen, gjennomsnitt etter studiested	57
Figur 16: I hvilken grad har det vært en klar sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen, gjennomsnitt etter studiested	57
Figur 17 Tilfredshet med utbytte, etter studiested (ny formulering/spørsmål)	60
Figur 18 I hvilken grad har du brukt det du har lært, i egen barnehage? (ny formulering/spørsmål)	60
Figur 19: I hvilken grad svarer utdanningen til forventningene, etter studiested	61
Figur 20: Dikotom skyveskala	83
Figur 21: Vektlegging av praksis og teori, gjennomsnitt etter studiested	83
Figur 22: Vektlegging av pedagogikk og ledelse, gjennomsnitt etter studiested	84
Figur 23: Vektlegging av barnehageledelse og generell ledelse, gjennomsnitt etter studiested	84
Figur 24: Vektlegging av lederen som person og ledelse som rolle, gjennomsnitt etter studiested	84
Figur 25: Vektlegging av offentlige barnehager og ikke-kommunale barnehager, gjennomsnitt etter studiested	84
Figur 26: Hva har blitt vektlagt i utdanningen av praksis og teori, gjennomsnitt etter studiested	85
Figur 27: Hva burde vektlegges av praksis og teori i utdanningen, gjennomsnitt etter studiested	85
Figur 28: Hva har blitt vektlagt i utdanningen av pedagogikk og ledelse, gjennomsnitt etter studiested	85
Figur 29: Hva burde vektlegges av pedagogikk og ledelse, gjennomsnitt etter studiested	86
Figur 30: Hva har blitt vektlagt i utdanningen av barnehageledelse og generell ledelse, gjennomsnitt etter studiested	86
Figur 31: Hva burde vektlegges av barnehageledelse og generell ledelse, gjennomsnitt etter studiested	86
Figur 32: Hva har blitt vektlagt i utdanningen av lederen som person og ledelse som rolle, gjennomsnitt etter studiested	86
Figur 33: Hva burde vektlegges av lederen som person og ledelse som rolle, gjennomsnitt etter studiested	87
Figur 34: Hva har blitt vektlagt i utdanningen av offentlige og ikke-kommunale barnehager, gjennomsnitt etter studiested	87
Figur 35: Hva burde vektlegges av offentlige og ikke-kommunale barnehager, gjennomsnitt etter studiested	87
Figur 36: Vurdering av antall samlinger, etter studiested	90
Figur 37: Vurdering av lengden på samlingene, etter studiested	90
Figur 38: Vurdering av bruk av tester og verktøy, etter studiested	91
Figur 39: Vurdering av bruk av selvstudium, etter studiested	91
Figur 40: Tilfredshet med egen innsats, etter studiested	92
Figur 41: Undervisningstiden blir brukt effektivt, gjennomsnitt etter studiested	92
Figur 42: Jeg gleder meg til hver gang jeg skal på samling, gjennomsnitt etter studiested	93
Figur 43: Jeg opplever høy grad av fellesskap med mine medstudenter, gjennomsnitt etter studiested	93
Figur 44: Tilfredshet med forelesernes faglige kompetanse, gjennomsnitt etter studiested	94
Figur 45: Tilfredshet med forelesernes pedagogiske kompetanse, gjennomsnitt etter studiested	94
Figur 46: Utdanningen har økt min forståelse for innholdet i lederrollen, gjennomsnitt etter studiested	95
Figur 47: Utdanningen har gitt meg nye faglige innfallsvinkler, gjennomsnitt etter studiested	96
Figur 48: Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse, gjennomsnitt etter studiested	96
Figur 49: Utdanningen har generelt forbedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen, gjennomsnitt etter studiested	97
Figur 50: Utdanningen har gjort meg til en bedre leder, gjennomsnitt etter studiested	97
Figur 51: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til barnehagers rolle i samfunnet, etter studiested	101
Figur 52: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til din barnehagehverdag, etter studiested	102

Kapittel 1. Sammendrag

1.1 Hva er evaluert?

Denne evalueringen tar for seg Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager. Lederutdanningen er et studieprogram som gir 30 studiepoeng og har en rekke nasjonalt fastsatte mål for læringsutbytte. Programmet har også en rekke nasjonalt fastsatte krav og betingelser for hvordan utdanningen skal tilbys og administreres. Utdanningen er et tilbud rettet mot både nytilsatte og erfarne styrere, og tilbys i dag hos fem forskjellige studieinstitusjoner som innenfor de fastsatte mål og rammer har mandat til å tilrettelegge og forme utdanningen. Institusjonene er ansvarlige tilbydere, men samarbeider alle med en eller flere eksterne aktører som bidrar, på (ulikt vis) inn i utdanningene.

Samlet sett gir evalueringen en vurdering av styrerutdanningen, deltakernes tilfredshet med tilbudene og en komparativ evaluering av kvaliteten på de fem utdanningsprogrammernes tilbud. Den tidligere delrapporten har kun tatt for seg programkvalitet og kvaliteten på gjennomføringsevne. I denne sluttrapporten inkluderes de tidligere resultatene og disse bygges videre på. I tillegg fokuseres det på deltakernes utbytte, dvs hva deltakerne har lært i løpet av utdanningen, hvordan utviklingen i studiets kvalitet har vært fra første til andre kull deltakere og hvordan de enkelte utdanningstilbudene skiller seg fra hverandre. Endelig er det fokusert på mer omfattende problemer og utviklingsmuligheter knyttet til det nasjonale programmet og de ulike måtene programmet tilbys på studieinstitusjonene – sett i både norsk og internasjonal sammenheng.

1.2 Hvorfor er det evaluert?

I Stortingsmeldingen om Kvalitet i barnehagen (St. meld 41 2008/09) varslet regjeringen at man ville vurdere nye tiltak for å styrke styrernes ledelseskompetanse. Bakgrunnen var at man erkjente at utviklingen innenfor barnehagesektoren stiller økte krav til ledelse i barnehagen.

Formålet med oppdraget er å undersøke om styrerutdanningen har lyktes med å nå de nasjonale målsetningene som er definert for utdanningen, dvs. om utdanningen bidrar til at den enkelte styrer blir en bedre leder, som igjen påvirker barnehagens kvalitet, og på lengre sikt grunnlaget for barns utvikling og læring.

Det er med andre ord et økt politisk fokus på barnehagen som et ledd i utdanningsløpet for 0-18-åringene og på barnehagen som «leverandør» av barn til skolen. I tråd med internasjonale trender er det i stortingsmeldingen fokus på ledelse av barnehagens kjerneprodukter, her forstått som barnas trivsel, utvikling og læring, og på ledelse av en organisasjon som fremmer de best mulige kjerneprodukter. Å lede en barnehage krever med andre ord kompetanse innenfor pedagogisk ledelse, ledelse av profesjonelle læringsfellesskap og kapasitetsbygging, administrativ ledelse, personalledelse, ledelse av fysisk miljø samt personlig lederskap og utvikling. Det kreves videre at en kan lede sin institusjon både ved daglig drift og gjennom større strategiske endringer, barnehagene er en del av en globalisert og flerkulturell verden. Det gir seg selv at en et studietilbud på 30 studiepoeng ikke kan gå i dybden på alle de ovennevnte kompetanseområder, og de enkelte studieinstitusjonene må velge og prioritere blant disse. Evalueringen tar derfor for seg de valg og faglige prioriteringer som er gjort i de enkelte studietilbudene, hvordan de henger sammen internt og hvordan de oppfyller forventningene i tekstboksen over samt de presiseringer Udir har presentert i utlysningen.

1.3 Hvem har evaluert?

Evalueringen er gjennomført av Oxford Research i samarbeid med Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet (IUP/AU). Gjennomgående har Oxford Research hatt ansvar for innsamling av dokumenter og gjennomføring av intervju, fokusgruppeintervjuer og observasjon. Oxford Research har også gjennomført spørreskjemaundersøkelser og ivaretatt kvantitativ analyse. IUP/AU har først og fremst bidratt med dokumentstudier, kvalitativ og tverrgående analyse og identifisering av problemområder og utviklingsmuligheter, samt rapportskrivning.

Oxford Research har stått for den overordnede prosjektledelsen.

1.4 Hvordan er det evaluert?

Gjennom bruk av flere metoder, knyttet til en kontekstuell modell med fokus på programkvalitet, gjennomføringskvalitet og utbytte, har vi samlet informasjon fra flere kilder, fra tilbyderne selv, fra deltakerne og fra dokumentene som ligger til grunn for studiets oppbygning, innhold og undervisning. Metodene omfatter dokumentanalyser, intervjuer, survey samt observasjoner. Data er samlet, organisert, analysert og sammenstilt for å kunne besvare noen av de sentrale problemstillingene som belyses i denne rapporten.

Den største utfordringen, men også det som gir mest valide og nyanserte resultater er sammenstilling av data fra flere kilder og metoder, noe som er et sentralt element for denne sluttrapporten.

De første deltakerne ble tatt opp høsten 2011, og ble ferdig høsten 2012. I evalueringen ble dette kullet undersøkt ved ett tidspunkt. Tidspunktet var forsommeren 2012. Altså etter at deltakerne hadde vært en del av studiet i nesten ett år. Denne undersøkelsen omtales som kull 1-2 i rapporten. Det andre kullet som inngår i evalueringen ble tatt opp våren 2013, og avsluttet våren 2014. Disse deltakerne ble undersøkt to ganger. Første gang (kull 2-1), ved oppstarten av studiet (våren 2013), og andre gang (kull 2-2) ved avslutningen av studiet (våren 2014).

I tillegg til delrapporten (2013) og denne sluttrapporten fra evalueringen, har en vesentlig del av evalueringen vært knyttet til evalueringsprosessen. Gjennom intervjuer, fokusgrupper og samlinger med fagansvarlige har drøftelser, refleksjoner og høyttenkning bidratt til å skjerpe fokus i evalueringen og bidratt til å på nytt overveie og enkelte ganger endre allerede etablerte praksiser hos tilbyderne. Evalueringen har på denne måten og i tråd med oppdraget hatt en klar refleksiv dimensjon og formativ tilnærming.

1.5 Hva har vi funnet ut?

I det videre besvares de evalueringsspørsmål som har vært sentrale i utlysningen og mandatet til evalueringen.

1.5.1 Er deltakerne fornøyd med det de har lært i forhold til sine forventninger? Og er de fornøyd i forhold til anvendelse av det lært?

Ja, i stor grad. Totalt sett oppgir 96 % av deltakerne ved kull 2-2 at de i stor grad opplever at utdanningen svarer til deres forventninger. Dette er en økning på 16 gjennomsnittspoeng fra kull 1-2.

Videre oppgir 86 % av kull 2-2 at de i stor grad har brukt det de har lært i utdanningen i egen barnehage. Andelen er på det høyeste (96 %) ved DMMH, og lavest (69 %) ved UiA. Analysene som er presentert viser at det har vært en generell vekst i tilfredshet med faglig innhold, faglig nivå og tilpasningen av det faglige nivået. HiOA er det studiestedet der resultatene generelt har økt mest, mens UiA er eneste studiested som har stagnert eller gått noe tilbake på nevnte indikatorer.

1.5.2 Mener deltakerne at de har fått økt sin forståelse for innholdet i lederrollen?

Ja, i stor grad. Selv om det er enkelte mindre variasjoner mellom studiestedene er det generelle bildet at deltakerne i stor grad har fått økt sin forståelse for innholdet i lederrollen. Tendensen har også vært på et stabilt nivå ved alle undersøkelsene. Evalueringen tyder imidlertid på i hovedtrekk to faglige profiler: En pedagogisk profesjonsorientert forståelse av ledelse og en politologisk forståelse av ledelse. Disse profilene preger de ulike studiene i varierende grad, men påvirker fokus og innhold i studiene.

Det fremgår også fra eksamensbesvarelsene at disse har gitt deltakerne anledning til å reflektere over ledelsespraksis. Her inngår både utfordringer og muligheter, samt deltakernes endring av lederatferd basert på det de har lært gjennom studiet.

1.5.3 Er lederbegreper tydelige, presise og har det vært undervist i ledelse relatert til kontekst?

Ja, til en viss grad. Deltakerne rapporterer at studiet har innebåret undervisning både i generell ledelse og barnehageledelse. Deltakerne ønsker imidlertid at det i større grad undervises i barnehageledelse. Dette fremkommer både i de konkrete spørsmålene i undersøkelsen, og i spørsmålene der respondentene kan avgi svar i fritekst. Som nevnt er eksamensoppgavene preget av selvrefleksivitet over eget personlig lederskap og lydhørhet, men også over de betingelser samfunn, foreldre, institusjonene og personalet gir for utvikling av både barnehagens kvaliteter og kompetanser som ledelse av det samme.

1.5.4 Mener deltakerne at de har fått utviklet sin evne til kritisk refleksjon over egen lederpraksis?

Ja, i svært stor grad. Her rapporterer deltakerne svært høye score på en skala fra 1 (i svært liten grad) til 5 (i svært stor grad). HiOA som hadde noe lavere (4,4) resultat ved kull 1-2, har også økt til et resultat på høyde med de andre studiestedene (4,7). Eksamensbesvarelsene tyder da også på at refleksjon rundt eget lederskap er til stede, men mindre over bruk av teori og faglig forankring. Denne refleksjonen er også en sentral del av utdanningens mål.

1.5.5 Opplever deltakerne at de har fått verktøy og teori som vil gjøre det lettere å møte utfordringer i lederrollen?

Ja, men deltakerne etterspør enda mer av dette. Respondentene ønsker mer praktiske øvelser og at undervisningen gir dem mer konkret læring i bruk av verktøy i møte med ulike utfordringer i lederrollen. Deltakerne oppgir for eksempel behov for mer opplæring i medarbeidersamtaler og konflikthåndtering. Deltakerne ønsker også at studiet inneholder mer om veiledning/formidling og økonomi.

Basert på eksamensbesvarelsene vil en ytterligere inkludering av alternativ og mer internasjonal litteratur kunne være et utviklingsområde også for at deltakerne lettere vil kunne møte fremtidige utfordringer i lederrollen. Dette kan gi deltakerne verdifull læring om hvordan de skal holde seg a jour med ny forskning på feltet som derigjennom kan ha betydning for deres utøvelse av ledelse.

1.5.6 Har deltakerne fått verktøy til å møte maktrelasjoner, motstand og tradisjonelle posisjoneringer som produktive krefter?

Samlet sett tyder vår evaluering på at deltakerne har lært seg et bredt spekter av verktøy som er relevante og nyttige i sin barnehagehverdag. Det er imidlertid noen spørsmål ved hvorvidt refleksjonsgrad og evnen til (selv)kritisk tenkning rundt bruk av verktøyene er utviklet i den grad som man kan forvente av programmer på masternivå.

1.5.7 Hvor mange fullfører og består utdanningen?

Tall i Tabell 3: Antall i populasjonen, tatt opp og frafall indikerer at en svært stor andel fullfører utdanningene. I snitt er andelen som faller fra kun på 12% i kull1 og 4% i kull 2. I siste kull varierer frafallet mellom 0% ved UiA til 8% ved NHH Bergen.

Andelen som består utdanningen er tilnærmet 100%. De få som ikke består er primært grunnet manglende avlagt eksamen.

Den lave frafallsprosenten er på den ene siden gunstig, men den svært høye bestått-andelen må det stilles spørsmål ved, all den tid dette er et studium som skal kvalifisere til videre akademiske studier på master-nivå. Spørsmål om vurderingskriterier og nivå blir automatisk relevant.

1.5.8 Har utdanningen ført til konkrete endringer i deltakernes måte å lede virksomheten?

I utgangspunktet har vi ikke data til å konkludere på dette punktet. Imidlertid oppgir over 90 % av deltakerne selv at de i stor grad har forbedret sin måte å utøve lederrollen på, og omtrent den samme andelen oppgir at utdanningen har gjort dem til bedre ledere. Det fremgår også av eksamensbesvarelsene at deltakerne opplever og reflekterer over mulige endringer (basert på det de har lært i utdanningen) både i personlig lederskap som i deres organisatoriske arbeid i de institusjoner, som de tilhører. Hvorvidt dette er en oppfatning som deles av dem som blir ledet og av eiere og styret i barnehagene vites ikke.

1.5.9 Tyder karakterer og eksamensbesvarelsene på at utdanningen nå de nasjonale målene som er definert for utdanningen?

De nasjonale målene var:

- være et svar på de utfordringene barnehagen står overfor

Ja, i stor grad, basert på deres egne tilbakemeldinger. Informasjon fra studiestedene og eksamensgjennomgang nyanserer bildet noe ved at det kan være vanskelig å kople teori og praksis på feltet, ofte på grunn av relativt lite kontekstspesifikk faglitteratur. og videre viser intervjumaterialet at utdanningsinstitusjonenes faglige profil og valg av spisskompetanse har betydning for, hvordan barnehagens samfunnsmessige og interne oppgaver formuleres og dermed også på hvordan den forventes løst.

- være et tilbud til styrere i barnehagene i Norge
Ja, men andelen som blir tatt opp var på kun 27% for kull 1 og 41% for kull 2. Det betyr at det var henholdsvis 3,7 og 2,4 søkere pr studie plass til de to kullene. Dette er over snittet for antall søkere førstevalg per planlagte studie plass gjennom samordna opptak i 2014, som var på 2,3. Det betyr at det er vanskeligere å komme inn på disse studiene enn studier generelt. Når man i tillegg vet at deltakerne i langt større grad representerer store barnehager enn små, kan det stilles spørsmål om dette er et tilbud til «alle».

- være styrt og målrettet

I forståelsen av at utdanningene har tydelige læringsmål og prioriteringer, er konklusjonen at her mangler en del. Beskrivelse og bruk av læringsmål ser ut til at være en utfordring i de dokumenter, vi har hatt tilgang til. Det er gjennomgående, at læringsmål kun i begrenset omfang brukes som pekepinner for en sammenhengende tilretteleggelse av undervisning og bedømmelse av deltakerne. Imidlertid kan dette se ut til å bedre seg. I de avsluttende gruppeintervju med de programansvarlige forsikres der flere ganger om, at man er oppmerksom på den problematikk og flere av programtilbyderne har også etter den første devalueringssrapport arbeidet videre med formuleringen av læringsmål.

- være behovsrettet

Deltakerne oppgir i stor og økende grad mellom kull 1 og 2 at studiene er tilpasset behovet deres, slik de ser det. I tillegg oppleves utbytte som høyt av deltakerne. Om behovet hos eierne og ansatte i barnehagene og ikke minst hos barna er det samme vet vi imidlertid ikke.

- ha et praktisk siktemål

Balansen mellom praksis og teori i studiene oppleves som god av deltakerne. I eksamensgjennomgangene kan det imidlertid se ut til at de akademiske ferdigheter (f.eks. i forhold til at formulere seg skriftlig referere presist og systematisk) er mangelfulle. Deltakerne i kull 2 har likevel allerede fått nytte av det de har lært i sin hverdag. Det er kanskje et viktigere mål for direktoratet, men formålene er ikke rangert jfr. målet om «styrt og målrettet».

- *ferdigheter i ledelse* viktig, i tillegg til *kunnskap om ledelse*.

Balansen mellom teori og praksis samt ledelse som rolle og som person oppgis å være god. I tillegg opplever de fleste deltakerne at de har fått innblikk og erfaring i bruk av verktøy som er relevante i deres hverdag. Vår vurdering er at forholdet mellom kunnskap om ledelse og ferdigheter i ledelse har stått høyt på studiestedenes agenda og forholdet vurderes kontinuerlig opp mot akademiske krav og ferdigheter jfr. neste målsetting.

- Innpasses i en mastergrad i ledelse

Kravet om innpass i mastergradsløp overholdes hos alle tilbyderne. Imidlertid kan det stilles spørsmål ved det akademiske nivået på de produkter som leveres fra deltakerne (eksamener og oppgaver). Det kan sannsynliggjøres at årsaken til dette nokså lave akademiske nivå, ikke nødvendigvis knytter seg til utdanningene, men heller til det nivå deltakerne er på akademisk sett ved oppstarten av studiene. Det er ofte mange år siden de har tatt barnehagelærerutdanningen sin, og det akademiske nivået i datidens utdanning var trolig ikke på nivå med dagens krav på masternivå. Ikke desto mindre er dette en reell utfordring for utdanningstilbudene.

Overordnet sett er deltakerne selv svært fornøyd med det de har lært – så langt. Deltakerne er ikke bare fornøyd (95% i stor grad (svar 4&5)), men de er mer fornøyd med utbyttedelen, enn de øvrige delene vi har sett på. Det indikerer at deltakerne opplever eller forventer en svært stor grad av nytte av deltagelsen. 96 % (175) av deltakerne ved kull 2-2 mener at studiet i stor grad mener svarer til forventningene. Dette er en vekst på 16 gjennomsnittspoeng sammenliknet med kull 1-2. Selv om det er enkelte mindre variasjoner mellom studiestedene er det generelle bildet at deltakerne i stor grad har fått utbytte av utdanningen. Tendensen har også vært på et stabilt høyt nivå ved alle undersøkelsene. Som en viss kontrast til disse svært gode tilbakemeldingene preges mappeanalysen av mer nyanserte funn, selv blant dem med toppkarakter.

Det store spørsmålet – har det fungert etter intensjonen? – er imidlertid vanskelig å svare på. Til nå har vi fokusert på om den utdanning de har fått tilbudt har hatt et innhold, en gjennomføring og et umiddelbart utbytte for deltagerne, men vi har ikke sett på resultater og effekter i barnehagen, på ansatte og barn. Det vil være en særlig spennende oppfølging av denne evalueringen.

Kapittel 2. Mandat, organisering av og tilgang til evalueringen og sluttrapporten

2.1 Mandat

Formålet med oppdraget er å undersøke om styrerutdanningen har lyktes med å nå de nasjonale målsetningene som er definert for utdanningen, dvs. om utdanningen bidrar til at den enkelte styrer blir en bedre leder, som igjen påvirker barnehagens kvalitet, og på lengre sikt grunnlaget for barns utvikling og læring.

Vår hovedproblemstilling tar utgangspunkt i hvor godt styrerutdanningene oppfyller de nasjonale målsetningene som er definert for utdanningen:

Hvordan og i hvor høy grad bidrar styrerutdanningene til økt ledelseskompetanse -, dvs. økte kunnskaper, ferdigheter og holdninger vedr. ledelse av barnehager - hos styrerne som deltar i utdanningen?

Implisitt i denne problemstillingen ligger: i) en nøye kartlegging av hva som kjennetegner de ulike styrerutdanningene og hva som muliggjør utvikling av ledelseskompetanse, og ii) en kartlegging av styrer-deltakernes erfaringer (deres tilfredshet med utdanningen og forslag til endringer og opprettholdelse av aspekter ved utdannelsen) og læringsutbytte (dvs. hva har deltakerne lært) av utdanningene, slik at det vil være mulig å besvare/belyse:

Hvordan fremmer utdanningsprogrammet, både som helhet og i de fem forskjellige tilbudene, utviklingen av en best mulig ledelseskompetanse hos deltakerne?

Evalueringen skal altså gi en samlet vurdering av styrerutdanningen og en komparativ, dvs. en tverrgående og sammenlignende evaluering av de fem opplæringsprogrammene. Videre skal evalueringen peke på problematiske aspekter og utviklingsmuligheter for det samlede tilbudet.

Med styrer menes den som har både faglig ansvar, administrativt ansvar og personalansvar i barnehagen. Betegnelsen styrer, enhetsleder og fagleder brukes i kommunale barnehager, mens flere ikke-kommunale barnehager bruker tittelen daglig leder. I resultat-sammenheng benevnes de som deltakere.

2.2 Formativ evaluering

«Evaluation is the systematic acquisition and assessment of information to provide useful feedback about some object» (Bill Trochim).

At evalueringen skal være nyttig har stått sentralt i gjennomføringen. Målene med evalueringer kan imidlertid være ulike. Vanligvis skilles det mellom disse:

- Overvåke progresjonen mot et mål
- Vurdere resultatene av målene
- Opptre som et verktøy for læring

Basert på ulike formål og ulike metoder er det vanlig å skille mellom formative og summative evalueringer;

- **Formativ evaluering:** Rettet mot læring og forbedring (av programmer, politikk og institusjoner)
- **Summativ:** Rettet mot ansvarlighet. Undersøker resultatene og virkningene av et objekt (program, politikk, institusjon) for ulike grupper mennesker.

Evalueringen har hatt et klart formativt fokus, og har bidratt til justeringer og endringer av tilbudene fra studiestedene underveis. I tillegg har evalueringen hatt som formål å vurdere resultatene av målene, og slik sett har den også en summativ side ved seg.

Et slikt forskningsoppdrag vil ha karakter av det som kalles for reaktiv evaluering. Dette sikter til at involverte aktører reagerer og responderer på hverandres innspill og at dette blir tatt hensyn til i den videre utforming og utvikling av arbeidet med tiltaket (Lundin og Wirdenius 1990, Baklien 2000, Sverdrup 2002).

I analysene av programkvalitet og utbytte har vi brukt denne tilnærmingen gjennom å se om tilbyderne har knyttet deres undervisning og organisering opp mot de læringsmål de selv har definert (hvis de har definert læringsmål). Når det gjelder læringsutbytte har vi undersøkt om læringsmålene ble gjenspeilet i deltakerne eksamensoppgaver.

Dermed brukes et normativt utgangspunkt for evalueringen, velvitende om at nettopp læringsmål ikke nødvendigvis er utgangspunktet alle tilbyderne har.

Det normative utgangspunktet skal ses i sammenheng med oppdraget fra Udir og i relasjon til internasjonale tendenser med bakgrunn i Bologna-prosessen innenfor høyere utdanning vedr. utdannings fokus på «learning outcome» og moduler som henger sammen med og oppfyller læringsmål.

2.3 Organisering

Evalueringen er organisert i henhold til fire trinn; Analyse av programkvalitet, Gjennomføringskvalitet og Utbytte samt en tverrgående og sammenlignende analyse og vurdering. Samlet sett gir disse elementene et bredt og tilstrekkelig detaljert bilde av utdanningstilbudene, slik at oppdragsgiver kan vurdere hvordan en videreføring best kan gjennomføres, og tilbyderne får relevante innspill til forbedring av sine studietilbud.

2.3.1 Organiseringen av rapportene

I februar 2013 presenterte vi de første delresultater av evalueringen i delrapporten Forventninger innfris – på ulike vis. Rapporten inneholdt analyser av programkvalitet og gjennomføringskvalitet i de fem ulike tilbudene.

Denne sluttrapporten kan leses som et selvstendig dokument. Den inneholder også resultatene fra delrapporten supplert med data fra det andre kullet som

gjennomgår utdanningen. På denne måten fremkommer også hovedtrekkene knyttet til programkvalitet og gjennomføringskvalitet, og gir mulighet til å fokusere på endringer i perioden. Utover dette er det fokus på deltakerne læringsutbytte. Endelig foretas det i sluttrapporten en avsluttende tverrgående analyse og vurdering av det nasjonale programmet og de enkelte tilbudene, samt at det pekes på utviklingsmuligheter. Utbytte og Komparativ vurdering (henholdsvis trinn 3 og 4 i evalueringsdesignet).

Denne rapporten begynner med et kort sammendrag, før leseren settes inn i mandatet (dette kapitlet). Derneft gis et kort, men detaljert, innblikk i bakgrunnen for tiltaket som evalueres. Kapittel 4 er det første substansielle og utlegger i hovedsak om problemstillinger knyttet til ledelsesteorier som benyttes i evalueringen. Det påfølgende kapitlet redegjør for metodebruken før vi i kapittel 6 og 7 gir en syntese av funnene fra delrapporten om programkvalitet og gjennomføringskvalitet. Kapittel 8 tar for seg utbytte både sett fra deltakernes ståsted og gjennom mappe- og eksamensvurderinger. I kapittel 9 gis en komparativ vurdering av sentrale forhold ved tilbudene før evalueringen oppsummeres i noen overordnede konklusjoner. Til slutt etableres i kapittel 10 en plattform for diskusjon og det pekes på en rekke utviklingspunkter for framtidens styrerutdanning.

Kapittel 3. Bakgrunn og kontekst

3.1 Nasjonal lederutdanning for styrere

Det er opprettet et nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager. Utdanningen er for styrere/daglig ledere som har faglig ansvar, administrativt ansvar og personalansvar. Som nevnt i det foregående kapittel er utdanningen etablerte med henblikk på å nå de nasjonale målsetningene som er definert for utdanningen, dvs. om utdanningen bidrar til at den enkelte styrer blir en bedre leder, som igjen påvirker barnehagens kvalitet, og på lengre sikt grunnlaget for barns utvikling og læring.

Utdanningen tilbys både nytilsatte styrere og de med lengre erfaring i kommunale og ikke-kommunale barnehager. Utdanningsdirektoratet opplyser at i underkant av 2000 personer søkte på de (om lag) 600 tilgjengelige studieplassene. Studieplassene ble tilbudt styrere som startet på studiet i 2011 og 2013. Dette var i en prøveperiode.

Utdanningen er på 30 studiepoeng og skal kunne inngå i en masterutdanning i ledelse. Utdanningen gjennomføres på deltid, mens styreren er i arbeid. Utdanningsdirektoratet betaler studieplassen, mens barnehageeier må betale for reise og opphold.

Ifølge dokumentet fra Udir "Kompetanse for styrere i barnehager – forventninger og krav" skal utdanningen omfatte emner som:

1. barns læring og utvikling
2. styring og administrasjon
3. samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av personalet
4. utvikling og endring av institusjonen
5. lederrollen

De fem områder, fra dokumentet "Kompetanse for styrere i barnehager – forventninger og krav" kan mere detaljert beskrives som:

- **Barns læring og utvikling:** Styrer har det overordnede ansvar for å ivareta barns behov for omsorg og lek, barns læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling og læring. Lederen må også ha kunnskap om barnas læring og utvikling, lærings- og utviklingsprosesser og kjennskap til forskningsbasert kunnskap om hva som gir god kvalitet i barnehager. Lederutdanningen skal bygge på

den faglige kompetansen styrer har fra grunnutdanningen sin.

- **Styring og administrasjon:** Styrer er ansvarlig for at barnehagens samfunnsoppdrag blir utført. Dette innebærer at lederen handler på vegne av sentrale og lokale myndigheter. Styrer skal sørge for gode systemer og rutiner for administrasjon, økonomistyring og kvalitetssikring.
- **Samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av personalet:** Styrer er ansvarlig for at barnehagen fungerer godt som organisasjon. Leders evne til å involvere og engasjere medarbeidere og foreldre i arbeidet med å nå felles mål, vil derfor være avgjørende.
- **Utvikling og endring:** Styrer har det overordnede ansvaret for utvikling og endring i barnehagen. Behovet for endring framkommer både som følge av interne og eksterne krav. Ledelse og styring av utviklings- og endringsprosesser blir derfor svært sentrale oppgaver for lederen.
- **Ledelse og forholdet til lederrollen** er et særlig sentralt element, og den nasjonale lederutdanningen for styrere i barnehager skal utruste kandidatene med nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Styreren skal vite, kjenne til og forstå ledelse, opptre som leder og håndtere usikkerhet og stress. I tillegg skal styrer vise trygghet og åpenhet i lederrollen, samt sørge for egen læring og utvikling.

Mer konkret er dette spesifisert i «Kompetanse for styrere i barnehager – forventninger og krav», hvor det bemerkes at det er særlig barns læring og utvikling som skal vektlegges sterkest. Dette er i tråd med internasjonale tendenser innenfor «early childhood» -området, hvor alle barns ressurser og talenter skal dyrkes og hvor læring og utvikling er institusjonenes kjerneprodukt. Målet er dermed at styreren skal få økt kompetanse i ledelse som fører til denne kjerneproduktet. I tillegg beskrives et eget hovedområde som handler om den enkelte leders forhold til seg selv og til lederrollen. Også dimensjonen om personlige lederskap og utvikling har vært fremtredende internasjonalt i mange år, og spesielt innenfor det engelskspråklige «early childhood» -området - fremtredende både forskningsmessig og politisk. I nordisk sammenheng har det dog vært fokus på ledelse som noe ikke bare ledere utfører, men også at ledelse utføres på mange nivåer og av mange som ikke formelt sett er

ledere. Dette er en trend som nå også viser seg internasjonalt, f.eks. med begrepene *capacity building* og *distribuert ledelse*. Det er også verdt å legge merk til delementene beskrevet under lederrollen som innebærer aspekter av det forskere kaller *emosjonell ledelse*, *psy-ledelse* og *transformasjonsledelse*. Her går ledelseskompetansen på å lede organisasjonens psykologiske forhold med tanke på å skape økt egenlæring og –utvikling blant medarbeiderne. Dette er en internasjonal trend innen fagfeltet (Bjerg & Staunæs 2014; Staunæs 2011; 2012; Henry et al. 2001; OECD 2001; 2006; 2012; Undervisningsministeriet 2014).

Utviklingen mot større barnehager vil kreve økt kunnskap om administrasjon og ledelse. Ledelsen har stor betydning for at institusjonen skal klare å møte de mange og komplekse kravene som stilles til deres virksomhet.

(St. meld 41 2008/09).

3.2 Krav til nasjonal styrerutdanning

I konkurransegrunnlaget fra «Konkurranse om nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager» er følgende spesifikasjonskrav gitt:

Det skal etableres et nasjonalt lederopplæringstilbud som skal:

- være et svar på de utfordringene barnehagen står overfor
- være et tilbud til styrere i barnehagene i Norge
- være styrt og målrettet
- være behovsrettet
- ha et praktisk siktemål

Videre påpekes det i konkurransegrunnlaget at ledelse er per definisjon først og fremst en type handlinger. I en praktisk sammenheng er derfor *ferdigheter* i ledelse viktig, i tillegg til *kunnskap om ledelse*. Men dette er selvsagt ingen nødvendig motsetning. Tvert imot, kunnskap er som regel en av forutsetningene for handling.

Det ble stilt som krav at utdanningen kunne innpasses i en mastergrad i ledelse og tilbyder måtte beskrive hvordan dette kan gjøres. Tilbyderne skal påse at anbefalinger fra NOKUT (se neste avsnitt), som vil kunne påvirke lederutdanningen, må innarbeides i planen/andbudet for lederutdanningen.

3.3 NOKUT-rapporten

NOKUT-rapporten (2010) påpeker, at barnehageyrket er et krevende yrke som forutsetter høy kompetanse. Først og fremst barna, men også foreldrene og samfunnet, er avhengige av at de ansvarlige for de yngste barna får en god utdanning. Det stilles større krav til morgendagens utdanning fordi det er større variasjon i sammensetningen av barnegruppene og utforming av institusjonen enn tidligere, samfunnet har pålagt barnehagen nye oppgaver og utviklingen innen høyere utdanning har konsekvenser for barnehagelærerutdanningen. Barnehagen ses således i mindre grad som et omsorgsanliggende eller kun et spørsmål om oppbevaring og i høyere grad som en del av velferdssamfunnet og dermed av utdanningsløpet for 0-18-årige og som en institusjon, som skal tilrettelegge for at barna er klar til å begynne på skolen.

Barnehagen skal gi trygg og god omsorg og samtidig stimulere til lek og utvikling på barns premisser. Regjeringen vil styrke bruken av norsk og språkutviklingen i barnehagen for å forberede barna på skole og utdanning. De ansatte er barnehagens viktigste ressurs, og god kvalitet i barnehagen er avhengig av deres kompetanse. (Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet, 54:75)

Poengene fra NOKUT-rapporten stemmer overens med en tidstypisk tendens i de nordiske velferdssamfunnet. Samtidig med det økt fokus på kjerneproduktet (barns utvikling og læring) er det en utbredt forståelse at fagutdanning i seg selv ikke lenger er tilstrekkelig for å lede en virksomhet, og at det i tillegg er behov for ledelseskompetanse og lederutdanning. Eller med andre ord at man skal kunne gjøre det pedagogiske til en ledessak. Tanken at man som fagekspert har tilstrekkelig kompetanse for å lede virksomheten er erstattet av en mere kompleks forståelse av ledelse, hvor ledelsesprofesjonalitet og fagprofesjonalitet integreres og derigjennom gir mulighet til å håndtere stadig utfordrende omverden i samspill med de organisasjonsinterne behov (Brandt & Jensen 2013; Børhaug et al. 2011; Filstad 2010; Jensen et al. 2013; 2014; Krejsler & Ahrenkiel 2013; Robinson et al. 2011)

Aktuelt er den foretrukne maktform i offentlig institusjoner i Norden herunder barnehage og skoleområdet er således i dag ikke første mann bland likemenn. Ei heller styring og kalkyle, men derimot ledelse gjen-

nom på den ene side beslutnings- og organiseringskompetanse og på den andre side evnen til å lede i gjennom tillit og relasjoner (Thygesen et al. 2010; Juelskjær et al 2011).

Tett kontakt mellom utdanning og arbeidsliv er nødvendig for at institusjonene skal kunne utvikle etter- og videreutdanningstilbud som svarer med virksomhetenes og den enkeltes behov for kunnskap

(Kunnskapsdepartementet; Etter- og videreutdanning).

Så langt hva ledelsesoppgaven og kompetanseutviklingen skal inneholde. Hvordan skal utdanningstilbud som skal resultere i denne kompetansen utformes? I tillegg kommer NOKUT-rapportens konkrete anbefalinger til institusjoner som tilbyr desentralisert og deltidsutdanninger for barnehagelærere. Det heter at (s. 110):

«Komiteen vil på denne bakgrunn anbefale institusjonene:

- å utforme studietilbud som er tilpasset ulike studentgrupper, herunder samlingsbaserte utdanninger og deltidsstudier,
- å bruke bevisst de mulighetene praksisnærheten gir de arbeidsplassbaserte utdanningene og andre deltidsutdanninger for studenter som arbeider i barnehager,
- sørge for at erfaringene med arbeidsplassbasert utdanning blir formidlet til fagmiljøet og kommer både denne og andre studentgrupper til gode,
- å sørge for at ikke arbeidskrav og eksamensordninger utformes slik at det kan reises tvil om hvorvidt de arbeidsplassbaserte utdanningene ligger på et like høyt nivå som de andre barnehagelærerutdanningene.»

Gjennomgående baserer disse anbefalingene på viktigheten av praksis-anvendelighet, praksis-utveksling og "refleksive praktikere". Samtidig er det også en bekymring om at en praksisvridning kan gi skjevheter i utdanningstilbudene og potensielt skape usikkerhet rundt den akademiske kvaliteten og håndverket.

3.4 Fem opplæringsprogram, seks studiesteder og mange institusjoner

Det nasjonale utdanningsprogrammet for styrere ble innledet med en prøveperiode, hvor fem utdanningsinstitusjoner/hovedtilbydere tilbød Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager. Prøveperioden er avsluttet og det er nå et permanent tilbud. Imidlertid er det prøveperioden som har vært evaluert.

De fem tilbudene har hver bestått av en hovedleverandør i partnerskap med flere andre offentlige, så vel som private aktører. Dette partnerskapet har vært en betingelse i Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon med sikte på å skape tverrfaglige utdanningstilbud og med hensikt å imøtekomme alle de fem områdene (se avsnitt 3.1). De fem tilbyderne er:

- Universitetet i Agder med underleverandøren(e) Høgskolen i Sogn og Fjordane mfl. (heretter UiA)
- Norges Handelshøyskole med underleverandøren(e) Det administrative Forskningsfond i Bergen (AFF) samt Stavanger Universitet (UiS) og Universitetet i Tromsø (UiT). Tilbys både i Bergen og Tromsø (heretter NHH)
- Høgskolen i Oslo og Akershus med underleverandøren(e) Høgskolen i Hedmark, Karlstad Universitet og Stiftelsen IMTEC (internasjonal movement Towards Educational Change) (heretter UiOA).
- Handelshøgskolen BI Oslo med underleverandøren(e) Norsk LærerAkademi (NLA) samt psykologfirmaet Ledelse og Vekst (LV). (heretter BI)
- Dronning Mauds Minne Høgskole med underleverandøren(e) Høgskolen i Nord-Trøndelag (HINT) og Price-Waterhouse-Cooper (PWC) ut i kull 1, men de ble erstattet av FAVEO som underleverandør før kull 1 var ferdig. (heretter DMMH).

Som tidligere nevnt ble det stilt som krav at utdanningen kunne inngå som en del av en mastergrad i ledelse og tilbyder måtte beskrive hvordan dette kunne gjøres. Under er disse mulighetene beskrevet i kort:

- HIOA, mulig å søke på fem masterstudier: 1. Styling og ledelse, avd. samfunnsfag HIOA, 2. Master i offentlig ledelse og styling, avd. for økonomi, samfunnsfag og informatikk ved Høgskolen i Hedmark, 3. Master i tilpasset opplæring, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Høgskolen i Hedmark, 4. Masterprogram i Pedagogiks yrkesverksemd – aksjon, analys och utvekling. Karlstad

universitet, 5. Master of Innovation Management, Høgskolen i Hedmark og Karlstad Universitet.

- DMMH: Ved fullført utdanning gir studiet grunnlag for ulike masterprogram ved de to kullene. For kull 1 kunne deltakerne gå videre på NTNU's masterprogram i kunnskapsledelse (MKL) og Master in public administration (MPA) samt master i barnehagepedagogikk. Fra kull 2 er dette endret til NTNU's masterprogram i skoleledelse og master i barnehagepedagogikk.
- BI: Ulike Master of Management program hos BI
- UIA: Erfaringsbasert master i ledelse ved UIA
- NHH: Bergen og Tromsø: Master i utdanningsledelse UIT (Tromsø) og Master of Management ved BI.

De som søker masterprogrammene blir tatt opp på samme vilkår som andre studenter til programmene (karakterer, erfaring).

3.4.1 Konkurransetsatt

Tilbyderne har initialt konkurrert om, og vunnet, å kunne tilby lederutdanningen. De står hele tiden i et mer generelt konkurranseforhold til hverandre, både knyttet til fagpersoner og studenter. Fremover vil også kravet om at utdanningen skal kunne innpasses i en mastergrad i ledelse, bidra til konkurranse om masterstudenter som følge av denne utdanningen.

Konkurransen som har vært, er og kommer til å bli mellom tilbyderne representerer utfordringer i evalueringen. Disse knytter seg til informasjonstilgang og –reliabilitet, samt til rapportering/anonymisering.

I en konkurranse vil aktørene kunne være både tilbakeholdene med informasjon og strategisk med hensyn til hvilke informasjon som faktisk blir gitt. Dette er evalueringsteamet klar over og håndtert gjennom å holde ulike kilder opp mot hverandre. I tillegg forholder vi oss til informasjon som i all vesentlighet er offentlig tilgjengelig.

Tilbyderne har selv fått anledning til å meddele hvilke informasjon fra tilbudene mener bør unndras offentlighet. Alle ønskene kan ikke etterkommes basert på en ren juridisk vurdering. I tilfeller hvor potensielt konkurransesensitiv informasjon behandles, gjør vi det imidlertid med varsomhet og med tanke på å balansere hensynet til evalueringen og konkurransehensynet.

Samtidig med konkurranseaspektet har både Udir og evalueringsmetoden forsøkt å åpne for gjensidig erfa-

ringsutveksling og læring gjennom å arrangere samlinger og fokusgruppeintervjuer. At dette også kan fungere som en raffinert styringsmekanisme ala EU-landenes «open method coordination» hver en opplever press for å endre egen praksis for å oppnå legitimitet i sammenligning med de andre, kommer vi tilbake til i den tverrgående analysen i kapittel 8.

Markedsføring

Kommunikasjonsavdelingen i Utdanningsdirektoratet har markedsført styrerutdanningen ved å sende ut informasjon til Fylkesmennene og kommunene om studiet. Det ble gjort mere ut av markedsføringen ved oppstart av studiet i 2011 enn det som ble gjort for opptak til 2013-kullet. For eksempel var det da en stor oppstartsamling som fikk oppmerksomhet i sektoren.

Det var flere søkere til det første opptaket ca. 1100 søkere, mens det til studiestart 2013 var 725 søkere. Dette kan ikke ses i sammenheng med markedsføring, men med at opplysningene om hvem som kunne søke og at søknadene skulle godkjennes av eier var betydelig strammet opp.

Som vi også vil komme tilbake til, er det et ønske blant tilbyderne om i større grad å kunne markedsføre det enkelte program som del av eget tilbud framfor som en del av det samlede nasjonale programmet.

Opptak og fordeling av studenter til tilbyderne

Søknader om studieplass går inn i søknadssystemet UBAS (Utdanningsdirektoratets bruker og administrasjonssystem). Opptak til studiet administreres i dette systemet hvor alle opplysninger om deltakerne ligger. Søkesystemet er utviklet slik at det passer til denne utdanningens behov, og data kan lett hentes ut på ulike nivå. Søknadssystemet til styrerutdanningen ble forbedret til opptaket for det kullet som startet i 2013. I dette systemet (ny versjon) kan Utdanningsdirektoratet se hvor mange søkere totalt fra statlige, ikke-kommunale, kommunale og fylkeskommunale barnehager. I tillegg må søkerne skrive inn hvilke utdanning de har, for å sikre at den er i tråd med lovens bestemmelse om hvilke utdanning en styrer skal ha.

For å få studieplass må søknaden være godkjent av eier, hvem som er eier står opplyst på Utdanningsdirektoratet.no / styrerutdanningen. Statusoversikt for søknadene med opplysninger på hvor mange er godkjent av barnehageeier, avvist av barnehageeier, innstilt til tilbyder og trukket av søker er tilgjengelig i UBAS.

Før Utdanningsdirektoratet gjør opptak lages en fylkesvis fordeling av studieplasser med utgangspunkt i antall søkere fra hvert fylke, søkere fra kommunale og ikke-kommunale barnehager i hvert fylke og antall barnehager i fylkene.

Ferdig opptak sendes til studiestedet som tar kontakt med deltakerne og gjør det videre arbeidet. Det kan

leses mer om dette på Utdanningsdirektoratet.no/styrerutdanningen. Studiestedene har mulighet til å innhente vitnemål.

Utdanningsdirektoratet sender epost til de som ikke har fått studie plass, de får opplyst at de fortsatt står som søkere, og er med i senere opptak om noen av de som har fått studie plass trekker seg.

Kapittel 4. Tilgang til og teori på ledelse av barnehager og utdanning av barnehageledere

I dette kapitlet vil vi presentere perspektiver på henholdsvis barnehageledelse og utdanning av barnehageledere/ledere av pedagogiske organisasjoner. Vi utdyper perspektivene som er gitt i evalueringsoppdraget og dokumentene som er knyttet til evalueringen (dokumenter fra Udir, storingsmelding og NOKT-rapporten). I tillegg kontekstualiserer vi disse perspektivene i forhold til nordisk og internasjonale forskning på henholdsvis ledelse av barnehager/pedagogiske institusjoner og utdanning av barnehageledere/ledere av pedagogiske. Det vil derfor forekomme gjentakelse av enkelte poenger fra forrige kapittel, men de er her satt mer utførlig inn i konteksten til et nordisk og internasjonalt forskningslandskap.

4.1 Ledelsesoppgaven

Stortingsmeldingen om Kvalitet i barnehagen (St. meld 41 2008/09) varslet regjeringen at man ville vurdere nye tiltak for å styrke styrernes ledelseskompetanse. Bakgrunnen var at man erkjente at utviklingen innenfor barnehagesektoren stiller økte krav til ledelse i barnehagen (se det foregående kapittel).

Ledelse har ikke tidligere vært en del av den norske barnehagelærerutdanningen. Og selv om en del styrere har tatt videreutdanning, var det inntil nylig kun 1 prosent av barnehagelærerne som hadde videreutdanning i organisasjon og ledelse.

Dette oppfattes som problematisk da ledere i barnehager står ovenfor nye ledelsesoppgaver. For det første, er det som tidligere nevnt, et større fokus på å øke alle barns utvikling og læring. Barnehager ses mer og mer som pedagogiske organisasjoner og dermed som leverandør av skoleklare barn. Barnehagelederen har dermed fått en nokså annerledes ledelsesoppgave.

For det andre skjer det en større grad av profesjonalisering av barnehagen, og dermed en profesjonalisering av institusjonenes pedagogiske og faglige standarder.

Utviklingen mot større barnehager vil kreve økt kunnskap om administrasjon og ledelse. Ledelsen har stor betydning for at institusjonen skal klare å møte de

mange og komplekse kravene som stilles til deres virksomhet. (St. meld 41 2008/09).

Det er skjedd et skifte fra fagledelse til profesjonell ledelse og det krever i høy grad spesiell personalmessig kompetanse og kompetanse til å kunne lede profesjonelle læringsfellesskap og til å bygge den kapasitet internt i huset.

(Bjerg & Staunæs 2014; Børhauge et al. 2011; Filstad 2010; Krejsler & Ahrenkiel 2013; Robinson et al. 2011).

For det tredje blir det lagt større vekt på administrative oppgaver i institusjonene enn det tidligere ble gjort. På samme måte skal en omforme institusjonene til en organisasjon, dvs gå fra å se en selv som omdreiningpunkt, til å se seg selv som en del av utdanningsløpet og dermed også kunne lede oppover i forhold til forvaltningen og utover i forhold til foreldrene.

Ledelse av barnehager krever altså både en sensitivitet ovenfor omgivelsene og ledelse i de samme omgivelser, akkurat som det krever en nese for endring og endringsledelse som går hånd i hånd med administrasjon av den daglige driften.

I likhet med andre organisasjoner og bedrifter står også ledere og styrere i barnehager overfor dynamiske endringer i arbeidslivet, og krav til fornying og utvikling stiller nye krav til utøvelse av ledelse. Fra 2009 ble det lovfestet rett til barnehageplass, og slik sett skal også stadig flere hensyn balanseres innenfor juridiske rammer.

Ledelse i og av en barnehage er i dag altså en nokså ny og kompleks oppgave. De nordiske barnehagene bærer særlig preg av et helhetlig læringssyn, bestående av omsorg, medvirkning, lek og læring. Barns medvirkning og læring er av særlig interesse i denne sammenheng, og som det påpekes i St.meld.nr. 41 2008/09 *Kvalitet i barnehagen*, blir selve grunnlaget for holdninger, verdier, kunnskaper og ferdigheter etablert fra tidlige barneår. Barnehagene skal sørge for hva barn lærer og på hvilken måte de lærer. Kvaliteten av dette er avhengig av en såvel fag- som ledelseskunnskapsrik, kompetent, sensitiv og handlekraftig ledelse. Videreutdanning av styrere i barnehager kan slik sett styrke den individuelle og organisatoriske

kompetanse og kunnskap, og samlet sett kan det heve kvaliteten i barnehager på et nasjonalt nivå.

Denne beskrivelsen av ledelsesoppgaven finner vi igjen i stortingsmeldingen og i en rekke av de policy-dokumentene som ligger bak det nasjonale programmet (blant annet også rapporter fra OECD om Early Childhood). På samme måte kan analysen finnes igjen i en del nordisk og internasjonal litteratur om ledelse av aktuelle pedagogiske organisasjoner.

Men, det er ikke gitt at tilbyderne deler denne overnevnte forståelsen av ledelsesoppgaven, ei heller at de deler forståelsen av hvordan man utvikler kompetanse til å ivareta denne oppgaven. En del av evalueringen vil handle om å undersøke de antagelser om hva ledelse er, som ligger til grunn for utdanningene. I en del av analysen (særlig i programkvalitetsavsnittet, men også i de øvrige analyser) fokuserer vi derfor på den forståelse av barnehageledelse som kommer til uttrykk i det empiriske materialet og som omhandler tilbyderens forståelse av hva ledelse er, hva lederens funksjon er, hvordan utdanning kan kvalifisere ledelse mv. I denne sammenheng vil vi se på hvilke læringsmål de setter, hvordan de organiserer studiet og vektene de enkelte modulene som finnes i studiet.

4.2 Ledelse av barnehager

Ledelse skal utføres i spenning mellom forventninger og krav fra barn, medarbeidere med høy kompetanse, foreldre og eiere med store krav til utdanning og kvalitet samt egne verdier (St. meld 41 2008/09).

4.2.1 Lederutvikling og effekter av lederutvikling

Lederutvikling har vært populært i mange år, særlig i større organisasjoner. Det investeres store beløp, ofte uten at programmene avkreves noen form for kunnskap om effekt (Hybertsen et al. 2013). Man ser også at det ofte legges mye vekt på utvikling av individuelle lederferdigheter, framfor et videre perspektiv på ledelse som en integrert del av en organisasjons virke. Endelig overses ofte organisasjonenes parathet i forhold til å la seg lede profesjonelt.

Mere generelle lederutdanningsprogrammer har utviklet seg fra meget teoretisk basert til i dag å ha fokus på utvikling av den enkelte leders praksis og person i relasjon til sin organisasjon. Utviklingen forventes å foregå gjennom erfaringsbasert og refleksiv læring (Reynolds & Vince, 2007). Fremfor å tenke ledelse som en universell og gitt form, tenkes ledelse i dag å

være et i stadig forandring, mangfoldig og relasjonelt fenomen, hvis utfoldelse avhenger av hverdagens konkrete organisasjoner og situasjoner og på den måte ofte er et flyktig fenomen (Juelskjær et al 2011). Igjennom de siste 20-15 år har der vært en stor interesse i å utdanne «reflekterende praktikere» (Schön, 1983). Dette ses også i skiftet fra utdanning og utvikling til isteden å etablere ledelsesprogrammer igjennom management learning eller ledelseslæring (Vince & Elkjær, 2009; Adriansen & Knudsen 2011), hvor der eksperimenteres med ledelsespraksis og derigjennom læres ledelse.

I denne sammenheng står vi overfor programmer som både gir studiepoeng og som sikter mot såvel holdningsendring, ferdighetsutvikling og personlig utvikling – ofte igjennom teoretisk informerte refleksjoner og eksperimenter med egen praksis. Det er således flere mål og behov som skal innfris i samme program (Adriansen & Knudsen 2014).

4.2.2 Voksenpedagogikk og endring av adferd

Det er ulike oppfatninger av om voksne lærer på andre måter enn barn og unge. En antagelse går ut på at voksne går inn i en læringssituasjon med et sterkere nytteperspektiv i forhold til det de lærer enn det barn og unge gjør. Det er ofte et samsvar mellom den livssituasjonen den voksne er i, og det behovet vedkommende har for opplæring. Når voksne ønsker å lære noe nytt, skyldes det gjerne at de opplever et behov i sin hverdag.

Malcolm Knowles (1970) tanker om voksenpedagogikk har vunnet stor utbredelse og fremstår stadig som grunnleggende og inspirerende. Dette gjelder især Knowles fem grunnleggende prinsipper:

- Syn på deltakeren: Den lærende er selvstyrt, autonom.
- Den lærendes erfaringer: Den voksne har et større spekter av erfaringer som i egenskaper og innhold skiller seg fra ungdoms erfaringer.
- Læringsberedskap: Den voksnes læringsberedskap springer ut av opplevde behov.
- Læringsyn: Lærestoffets nytteverdi må synliggjøres og det må skapes relevans.
- Motivasjon: Indre motivasjon betraktes som viktigere enn ytre (instrumentell) motivasjon.

Da disse elementene er svært generelle må en evaluering inkludere måtene undervisningen blir forskningsinformert på.

Å gjøre sin undervisning i ledelse og ledelses- og organisasjonspraksis forskningsbasert kan bety ulike ting. I evalueringen har vi kategorisert etter følgende tre måter å gjøre dette på.

Den profesjonsorienterte undervisningen i ledelse tar utgangspunkt i hverdagen til pedagogisk leder, i kjente problemer og utfordringer. Her lærer lederen for eksempel konflikthåndtering, å sette mål, å evaluere og å tilegne seg utdypende kunnskap om pedagogikk. Fokus er på ledelse av pedagogikk som et spesielt fagområde og profesjon. Det er fokus på læring og på daginstitusjoner, som barnehager. Fordelen med profesjonsorientert tilnærming til ledelse av barnehager er at de som underviser «kjenner lusa på gangen». De vet hva slags organisasjon en barnehage er, de vet hvilke konflikter og daglige utfordringer som kan oppstå i samarbeid med foreldre og det vet hvilke konflikter som kan oppstå i en pedagogisk personalgruppe. Undervisning som handler spesifikt om barnehagen er derfor svært gjenkjennelig for deltakerne, fordi undervisningen i stor grad deler virkelighetsforståelse med deltakerne. Denne gjenkjenneligheten kan altså være en fordel. Men den kan også være en ulempe fordi undervisningen nesten kan bli *for* gjenkjennelig. I intervjuer og evalueringer uttrykker deltakerne at det er for mye gammelt stoff, og at de ikke får tilstrekkelig med ledelsesteori. Dermed lykkes det ikke å vise hvordan barnehagen ikke bare er et sted for pedagogisk profesjonelt arbeid, men også et sted for ledelse og organisasjon.

Ytterligere en svakhet ved en undervisning som fokuserer på ledelse som kun det å lede pedagogikk i barnehagen, er at barnehagens plass i en større organisatorisk og styringsmessig sammenheng blir oversett. F.eks. får en ikke opparbeidet forståelse for forvaltningens oppgaver og den politiske logikken som ligger bak. Deltakerne får på denne måten ikke nødvendigvis gode svar på nye krav fra forvaltningen, fordi de ikke får innblikk i hva disse kravene begrunnes ut fra. På samme måte gir et ensidig fokus på barnehagen som institusjon ikke den store kunnskapen om oppgaver andre ledere og institusjoner, som f.eks. skole eller SFO, i den offentlige sektor står overfor og som henger sammen med barnehagens virke. Dette kan føre til at ledere som utdannes med utgangspunkt i pedagogisk profesjon ikke anerkjennes som kompetent leder av forvaltning eller direktorat, bl.a. fordi de ikke snakker samme språk.

En annen måte å forskningsbasere undervisningen i ledelse på er å ta utgangspunkt i statsvitenskap og forvaltningsteori. Her lærer lederen om kvalitetssik-

ring, organisasjonsteori eller new public management. Fokus her er på ledelse generelt og ikke på emne- eller profesjonsspesifikk ledelse. En av fordelene ved en slik profil er at deltakerne får innblikk i vanlige forventninger til det å være leder og det faglige innholdet er gjenkjennelig som relevant hos direktoratet. En annen fordel er at deltakerne lærer språket som snakkes i forvaltningen, og de får innblikk i flere områder enn det pedagogiske, f.eks. økonomi, politikk og jus.

Ulempen er at det er en bestemt forestilling om (offentlig og privat) ledelse som preger denne profesjonelle tilnærmingen. Tilnærmingen avspeiler at offentlig sektor i en periode "glemte" ledelse, og derfor er nå (sterk) ledelse svaret på alt, og det faktum at det er verdibaserte avgjørelser med i bildet når det er snakk om ledelse og forvaltning av barnehager blir ignorert. Ledelse er et så strekt positivt ladet ord at det blir vanskelig å diskutere hva som ligger i begrepet. Dette er et problem da en del av en faglig diskusjonen om utdanningenes profil kan bli hemmet med begrunnelse i at "den røde tråden i utdanningen er ledelse"

En *tredje* måte å forskningsinformere undervisning i ledelsespraksis ligger i mer tverrfaglige, men paradigmatisk pregede undervisningsformer. Disse utdanningene har ambisjoner om å gi deltakerne et samtidssdiagnostisk analytisk syn på de produktive effektene av egen praksis; at de gjennom sine idealer og hvordan de praktiserer f.eks er med på å danne basis for hva barnehagen. Målet å sette deltakerne i stand til å stille seg kritiske til begrepene og begrepenes makt. I stedet for å fokusere på å bli bedre til lede innenfor gitte betingelser, settes lederne i stand til å sette spørsmålsteget ved egen praksis og nevnte betingelser. Utgangspunktet er at den offentlige sektor (og de ikke-kommunale tilbyderne i velferdsmarkedet) er under stadig omstilling og er preget av ulikt rasjonale. For å være en dyktig leder under disse betingelsene må lederen ha et øye for de produktive effektene av begreper, rutiner og praksiser. De må kunne håndtere at ulike beslutninger skaper ulike forventninger, og de må kunne forholde seg strategisk til de ulike beslutningene og dere innbyrdes sammenheng eller mangel på dette. Det kan for eksempel være at det skapes ulike forventninger til medarbeiderne i barnehagens lønnspolitikk og dens strategi rundt teamarbeid. Den faglige profilen på utdanningen har som fordel at den kan sette deltakerne i stand til å se hvordan grunnleggende forskjellige forestillinger og praksis setter betingelser for hva en barnehage kan være, hva som kjennetegner en hensiktsmessig

ledelse, en dyktig leder og en dyktig medarbeider. Dette perspektivet gir også innblikk i at det kan være ulike idealer og hensyn, for eksempel i og mellom pedagogprofesjonen og forvaltningen. Det avhenger naturligvis av den (nasjonale) konteksten i hvilket omfang en slik mer samtdiagnostisk faglig profil er relevant. En av poengene ved den faglige profilen er den tydeliggjør hvilke historiske betingelser, i form av forståelser og styringsformer, den aktuelle ledelsen av barnehager (og andre offentlige institusjoner) befinner seg i.

Forskningen som er gjort på effekten av lederutvikling viser varierende resultater. I en omfattende metaanalyse av studier av lederutviklingsprogrammer over en 30 års periode, konkluderer Burke og Day (1986) med at lederutvikling har moderat effekt når det gjelder å forbedre læring og jobbatferd. Nyere studier har påvist klarere effekter. En studie utført av Sogunro (1997) viste at ledere på bakgrunn av trening hadde fått økte kunnskaper og ferdigheter. I tillegg fant Sogunro at lederne følte seg sikrere og var bedre i stand til å motivere sine medarbeidere, arbeide med mennesker og lede en gruppe. I rapportene vedrørende det norske rektorutdanningsprogrammet ses også en rekke effekter av utdannelsen, blant annet at lederne selv opplever at de er tryggere og mer kompetente etter endt utdanning. (Hybertsen et al. 2013).

Utilsiktete effekter

Lederutviklingstiltak berører mange sider ved lederen og har også andre effekter enn de tilsiktete. Lederutvikling kan oppleves som bortkastet når den ikke gir læring som kan tas i bruk i jobben eller er tilpasset deltakerens behov, det kan være fare for at virkningsfull lederutvikling i enkelte sammenhenger kan være skadelig og direkte farlig, med negative effekter som bortkastet tid, smertefylte erfaringer og skadelige eller ødeleggende konsekvenser. I denne sammenheng er poenget å være oppmerksom på muligheten for andre effekter enn de tilsiktete.

Ulike behov og forutsetninger

Det er ulike oppfatninger av om voksne lærer på andre måter enn barn og unge. En antagelse går ut på at voksne går inn i en læringssituasjon med et sterkere nytteperspektiv i forhold til det de lærer, enn det barn og unge gjør. Det er ofte et samsvar mellom den livssituasjonen den voksne er i og behovet vedkommende har for opplæring, og det som vedkommende ser blir tilbudt i opplæringen. Når voksne ønsker å lære noe nytt, skyldes det gjerne at de opplever et bestemt behov i sin hverdag.

Det har også blitt tydelig etter hvert at deltakernes forutsetninger påvirker effekter av tiltakene. Motivasjon for endring viser seg å ha betydning for utbyttet av lederutvikling. Denne motivasjonen synes å henge sammen med den grad av tillit som eksisterer både i organisasjonen og mellom deltakerne på programmet, samt lederens relasjon til de som har ansvar for programmet (Day, 2001). Den enkelte må også være realistisk når en blir med på et lederutviklingsprogram, og være forberedt på at denne prosessen ikke nødvendigvis er smerte- eller problemfri. Det kreves blant annet en investering når det gjelder tid og innsats og refleksjonsvillighet for at den nødvendige endringen skal finne sted hos hver enkelt leder (Day, 2001).

Organisasjonens vilje

Ødegård (2011) peker dessuten på en høyaktuell problemstilling med hensyn til organisasjonenes vilje til å ta imot nyutdannede ledere. Det er påvist en motstand blant de tidligere medarbeidere imot nye former for ledelse. Tradisjonen tro er «harmoni og likhet» idealer som er de fremherskende. Idealene som stemmer dårlig overens med nye ledelsesroller, som nyutdannede bringer med seg inn i organisasjonen.

Denne forskningen peker på at det vil være relevant å undersøke effekter av ledelsesutdanningen med fokus på samspillet mellom nyutdannede- og mottakerkulturen. Her vil det med fordel skulle settes fokus på om fenomener som posisjonering, konflikt, motstand bør trekkes inn i utdannelsen så deltakerne også utdannes til å arbeide produktivt med disse sider av lederrollen. Imidlertid ligger ikke dette innenfor rammene til denne evalueringen.

De utilisiktede effektene samt organisasjonenes vilje til å ta imot nyutdannede ledere ligger utenfor denne evalueringens mandat, men nevnes likevel på grunn av deres viktighet.

4.2.3 Generell versus domenespesifikk ledelse

Det finnes idealtypiske tradisjoner innen ledelse, nærmere bestemt faglig ledelse og profesjonell ledelse. Førstnevnte har stått sterkt i norsk/nordisk sammenheng, spesielt i skole og helse, og bygger på en tanke om faglige kvalifikasjoner og ansvar for oppgaver eller funksjon. Lederidentiteten er relatert til virksomhet og de sosiale relasjoner den er innvevd i. Ledelse er snarere en bieffekt av virksomheten, og lederen oppfattes ofte som første mann blant likemenn (Moos 2003; Clausen 2001)

Det profesjonelle lederskap har derimot nedtonet betydningen av de faglige aspekter, og fremhever ledelse som håndterer utfordrende, komplekse og differensierte oppgaver og omgivelser. Ledelse ses som langt mer uavhengig av identitet, kultur og institusjon, og fagfeltet ledelse ble både utviklet og legitimert av utdanningsinstitusjoner og ledelseskonsulenter. Slik sett kan ledelse forstås som en progressiv vitenskap hvor man løser problemer og skaper resultater ved å kontrollere og styre omgivelsene (Byrkjeflot 1997).

Kjernen i profesjonelt lederskap er at ledelse betraktes som en egen fagdisiplin, en god leder kan lede alt uavhengig av type virksomhet og organisasjon. Slik sett kan man ved formell kompetanse og utdanning lede enhver virksomhet, det er ikke nødvendigvis de faglige og profesjonsrettede kvalifikasjonene som skaper lederen, men ledelsesutdanning.

Men dersom ledelse anses som et eget fag, er det ikke da motstridende at man får stadig flere ledesspesialiseringer innenfor erfaringsbaserte masterprogram? Ettersom det differensieres mellom ledelse i skole, helse, service, etc., så signaliserer det noe eget ved sektoren som krever en spesiell type og forståelse av ledelse. I den anledning kan det være hensiktsmessig å spesifisere profesjonalisering som videreutvikling av profesjonen. Altså som en fagprofesjonell ledelse. Slik sett er det forståelig at ledelsesdisiplinen spesialiseres til den enkelte profesjon, eksempel skoleledelse og helseledelse, og dermed sørger for profesjonenes ledelsesutvikling. Samlet sett er profesjonalisering av ledelse her forstått som formell utdanning innen ledelse og at denne er rettet mot en bestemt type virksomhet. Dette kalles også domenespesifikk ledelse.

Ødegård (2011) fant at deltakerne på utdannelsen ble presentert for generell kunnskap om ledelse, organisasjonsteori, administrativ ledelse og personalledelse, men det savnes kontekstspesifikke teorier om ledelse av pedagogiske institusjoner og det var kun få opplegg til diskusjoner av kontekstens betydning for utførelse av ledelse. Dvs ingen av bøkene legger opp til refleksjon og muligheter for at deltakerne selv kan drøfte teoriens relevans i forhold til barnehagekonteksten.

Dette kan ses på som problematisk ut ifra en normativ forstilling om at barnehagens kjerneprodukter skal

stå i sentrum, og at nettopp en ledelsesmessige oppmerksomhet mot kjerneproduktene, altså på læring og utvikling, også medvirker til bedre og mer læring og utvikling.

I en dansk vurdering av god skoleledelse, imidlertid ikke barnehageledelse, blir det nærmere beskrevet hvilken form for «kvaliteter» og oppmerksomhetsområder ledelsen må ha for å bli virksom på måter som i siste instans får positiv effekt for elevenes utbytte (Robinson 2011). At ledelse som fokuserer på kjerneproduktet og dermed barnets læringsutbytte, er ledelse som virker. Det støttes av Andersen & Winther 2011; Fullan 2001; UVM 2014). Det beste forslag for skoleledelse er altså en *integrert ledelse*, som både er sterk på pedagogisk ledelse og innebærer en tett involvering i utvikling av lærerens undervisning og elevenes læring, og på transformativ ledelse, som skaper relasjoner, fellesskap og felles fokus.

Det er god grunn til å anta at dette også gjelder barnehager, særlig når disse i høyere og høyere grad etableres som et barnehageområde.

Disse internasjonale tendensene samt evalueringsopdraget fra Udir gjør det vesentlig for oss å lete etter det fagprofesjonsspesifikke i vår analyse av innholdet og oppbyggingen i de fem programmene. God ledelse av en barnehage krever også at en evner å bygge opp en organisasjon som muliggjør leveranse av kjerneproduktet. Det er derfor bruk for kunnskap, ferdigheter og kompetanse i hvordan en slik organisasjon kan bygges opp, driftes og endres.

I tillegg kreves mer generell kompetanse vedrørende administrasjon og personalledelse med mer. Analysene av programkvalitet og av deltakernes utbytte vil derfor fokusere på hvilke typer ledelse og vektlegging av de ulike typene (generell ledelse, offentlig ledelse og domenespesifikk ledelse, dvs. pedagogisk ledelse av barnehagen) en erverver gjennom utdanningen og hvordan dette tilfredsstiller de nasjonale og internasjonale krav og målsetninger.

På samme måte vil analysene undersøke om, og på hvilken måte, det finnes en sammenheng mellom tilbydernes/hovedleverandørenes spisskompetanse (f.eks. statsvitenskapelig eller pedagogisk, profesjonell eller fagprofesjonell spisskompetanse), utformingen av utdanningen og deltakernes erfaringer og utbytte av utdanningen.

Kapittel 5. Metode

Vår tilnærming har inkludert en rekke ulike former for data og datainnsamlingsmetoder. Disse gjennomgås i det videre.

5.1 Datainnsamlingsmetoder

I tilknytning til evaluering av programkvalitet og gjennomføringskvalitet har vi benyttet:

- Dokumentstudier
- Intervjuer med administrative og faglig ansvarlige i de fem utdannelsesstilbudsprogrammene
- Intervjuer med deltagere/studentene
- Observasjon
- Survey

- Fokusgruppe-intervju med referansegruppen

- Samlinger og gruppedialoger på tvers av de fremtilbud med faglige og administrative ansvarlige i Udir's regi.

5.1.1 Dokumentstudier

For å kunne beskrive og kategorisere de fem programmene har vi samlet informasjon om ulike sider ved *studiestrukturen og undervisningsmetoder*, blant annet:

- Antall undervisningstimer
- Antall samlinger
- Hvor mye er obligatorisk
- Timetall
- Tidsorganisering
- Obligatoriske versus frivillige oppgaver
- Hvilke undervisningsformer som benyttes

Når det gjelder pensum har vi også kategorisert det faglige innholdet i forhold til tre kategorier: generell ledelse, offentlig ledelse og domenespesifikk ledelse (se det foregående kapittel). Vi har også sett på om det er primær- (forskningspublikasjoner) eller sekundærlitteratur (formidling av forskning), og om det er tekster på norsk eller andre språk. Sistnevnte kriterium oppfattes i denne evaluering i høy grad som et pedagogisk kriterium, som tar høyde for språkkunnskaber end om et kriterium for graden av internationalisering og forskningsnivå (se diskusjon av sprogkunderskaber og akademisk håndværk i kapitel 9). A nalyser er

basert på dokumenter som blant annet pensumlister, undervisningsplaner, og programbeskrivelser/studieordninger og kontrakttilbud. De interne evalueringene som er gjennomført ved opplæringsinstitusjonene er også benyttet.

Dokumentanalysene ble koblet tett sammen med intervju med representanter fra opplæringsprogrammene.

I tråd med trendene i internasjonal forskning på utdanning, er utgangspunktet for denne evalueringen en antakelse om at målbeskrivelser er sentrale for å skape sammenheng i utdanningen. Læringsmål blir ansett som det som skal til for å skape sammenheng og transparens mellom undervisning og læring (utbytte), som blir testet gjennom eksamen. Derfor har vi i dokumentanalysen undersøkt beskrivelsene av læringsmål og hvorklare de er. På samme måte har vi i analysen av eksamensbesvarelser (se nedenfor) undersøkt om målbeskrivelse avspeiles i besvarelsene.

Dette oppdraget er gitt av Udir og rettfærdiggjort av internasjonal forskning, men det betyr samtidig at vi etterlyser noe som programmets ansvarlige ikke nødvendigvis finner viktig, nemlig klare læringsmål som brukes til å skape sammenheng og prioritere.

5.1.2 Intervju med representanter fra opplæringsprogrammene

Intervjuer (8 stk) med representanter for opplæringsprogrammene har vært sentralt for evalueringen av programkvaliteten. Det er også gjennomført intervjuer med representanter for den eksterne ressursgruppen.

Det har vært gjennomført intervjuer (9 stk) med fagansvarlige samt med administrativt ansvarlige. Antallet har variert mellom programmene avhengig av hvordan de er organisert.

Dokumentstudiet og de oppfølgende intervju hadde til formål å undersøke hvorvidt og hvordan programmene beskriver deres pedagogikk og undervisning, blant annet 1) deres organisering, ressurser, oppgavefordeling, kvalitetssikring, læringsmål, pensum, undervisnings- og eksamensformer 2) progresjon, sammenheng og vektlegging, 3) forståelse av barnehagens rolle og ledelsesoppgaven 4) læringsforståelse og undervisningsmetoder. Vurderingen av pedagogikk og undervisning er basert på 1) programmets

egne ambisjoner, 2) Utdanningsdirektoratets målsetninger og 3) Internasjonal forskning.

5.1.3 Observasjon

Gjennomføringskvaliteten avhenger i stor grad av læringsmiljøet og hvor godt samlingene, undervisningen og deltakernes relasjon til hverandre fungerer. Dette er materielle, sosiale og relasjonelle forhold som er vanskelig å fange opp gjennom surveyer eller individuelle intervjuer. For å gripe dette har vi gjennomført observasjoner på samlinger på samtlige studiesteder.

Det har blitt gjennomført en observasjon av en dag per studiested. Det har derfor blitt sterkt vektlagt av observatør å snakke med deltakerne gjennom observasjonsdagen for å få et godt innblikk i hva ved dagen som eventuelt skilte seg (positivt og negativt) fra slik de generelt opplever studiet. Observasjonene har blitt gjennomført første dag av siste samling på de ulike studiestedene. Fordi NHH har lagt opp til et relativt likt undervisningsopplegg i Tromsø og Bergen, var observatør tilstede på en dag med kun gruppearbeid (Bergen) og en dag med undervisning (Tromsø). De øvrige observasjonene ble gjennomført på dager med undervisning.

Som utgangspunkt for observasjonene har vi benyttet en observasjonsguide. Denne skisserer hva som skal observeres, og hvordan dette skal kategoriseres (skala). Videre har den samme observatøren vært til stede ved samtlige studiesteder. Dette fordi informasjonen som samles inn gjennom observasjonene da i større grad er sammenliknbare, enn hvis ulike observatører hadde vært på de ulike studiestedene.

5.1.4 Deltakerintervjuer

Prosjektteamet har gjennomført 15 telefonintervjuer med studenter fra ulike studiesteder. Formålet med disse har vært å få innspill fra deltakerne forut for utarbeidelsen av spørreskjemaet.

Intervjuene har hatt en semistrukturert form, basert på en relativt åpen intervjuguide.

Videre er det gjennomført en rekke ustrukturerte intervjuer med studenter i forbindelse med observasjonene. Dette har gitt utfyllende informasjon om så vel programkvaliteten som gjennomføringskvaliteten, i form av deres tilfredshet med ulike sider av utdanningstilbudene og utbyttet de har hatt av deltagelsen. Deltakernes oppgaver der derfor analysert med tanke på å finne ut av kvaliteten på deltakernes utbytte, deriblant kompetansen i det å reflektere over ledelse av kjerneproduktet og den organisasjon som dette

krever, samt kvaliteten av det akademiske håndverket, anvendelse og teori og modeller samt refleksjon over teori og praksis, personlig lederskap og utvikling.

For å vurdere hva deltakernes læringsutbytte er, har vi lest, kategorisert og beskrevet de utvalgte oppgavene ved hjelp av forhold i kontrakten til tilbyderne, relevante punkter fra faktasheet som er brukt i programkvaliteten, nasjonale læringsmål og de fastlagte læringsmål og kompetansekrav i de gjeldende programmene. Dermed har det framkommet spesielt fokus på 1) forskningsbasert utbytte samt 2) overføring fra teori/undervisning til praksis/læring, jfr. survey- og vektleggingsspørsmål.

Dette har igjen gitt oss følgende tre forskningsspørsmål: I hvilken grad er forskningsbasert kunnskap brukt i oppgavene? Hva kjennetegner kvaliteten på det akademiske håndverket i oppgaven og den (selv)kritiske refleksjonen? Hvordan viser de nye og krevende lederegenskapene seg i oppgavene?

I tillegg til å besvare de tre spørsmålene overordnet og på tvers av programtilbudene har vi, i tråd med evalueringens mål om å gi innspill til den videre utviklingen av utdanningstilbudet, formulert en rekke utviklingsområder i tilknytning til de tre spørsmålene.

5.1.5 Survey

I denne evalueringen er det gjennomført 3 surveyer rettet mot deltakerne. En survey ble gjennomført høsten 2012 rettet mot deltakere i kull 1 som startet høsten 2011 på sin utdanning. I surveyen er det stilt spørsmål om opplevd programkvalitet, gjennomføringskvalitet og utbytte. Denne omtales som kull 1-2 (1 for kull og 2 for tidspunkt i studieløpet).

Våren 2013 ble det gjennomført en survey mot studenter i kull 2 som nettopp hadde startet. Da var fokus på forventninger omkring de samme tema. Denne omtales som kull 2-1.

Våren 2014 ble den siste surveyen gjennomført med samme fokus som den første. Denne omtales som kull 2-2.

Av de tre surveyene som inngår i hele evalueringen er det særlig resultatene fra kull 2-2 som presenteres i denne rapporten. I vedlegg finnes rådata for dette kullet, mens dataen for kull 1-2 og kull 2-1 er i selvstendige appendix.

Utarbeidelse av survey

Det viktigste for å fremme svarprosent og representativitet er at deltakerne opplever spørreskjemaet

som meningsfylt. Gode, relevante spørsmål, og et skjema som ikke tar for mye tid, er viktig for at respondenter vil investere egen tid i utfyllingen av skjema. Det er også viktig å sikre, og forsikre deltakerne om, full anonymitet i svarene.

På bakgrunn av tilbudet, innspill fra tidligere intervjuer og dokumentstudier ble det utviklet et sett med spørsmål tilknyttet områdene bakgrunn, innhold, gjennomføring og utbytte.

Utkast til spørreskjema ble først gjennomgått at evalueringsteamet for deretter å ble sendt til oppdragsgiver til info. Skjema ble revidert i henhold til innspill og deretter pilottestet på et begrenset utvalg studenter som ga direkte tilbakemelding via web.

Ferdig skjema ble publisert på web ved hjelp av programmet Analyzer.

Videre har det vært enkelte justeringer i spørreskjemaet ut ifra hvilke kull som har svart på undersøkelsen. Det er få forskjeller i skjemaene for kull 1-2 og kull 2-2 da dette er respondenter som er i samme tidspunkt i utdanningsløpet. Ved å beholde like variabler for disse undersøkelsene ivaretas også muligheten for sammenlikning av resultater, for å måle utvikling. Skjemaet til kull 2-1 har vært noe annerledes da dette har gått til studenter i en tidlig fase i utdanningen og fokusert på forventninger.

Utvalg

Oxford Research har ved god hjelp av utdanningsinstitusjonene fått tilgang til lister med oversikt over deltakerne, deres e-post og telefonnummer.

I sum inneholdt listene 263 studenter fra første kull og 284 studenter fra andre kull. Dette er altså noe lavere enn de totalt 300 plassene som i utgangspunktet ble etablert. Et frafall på hele 37 studenter i første kull er høyt. Frafallet er imidlertid halvert i andre kull. Vi har ikke analysert frafallet konkret, men det kan trolig forklares ut fra to typer frafall. Noen av dem som fikk tilbud om deltagelse valgte likevel ikke å starte, av ulike grunner. Samme forhold fant man ved evalueringen av rektorutdanningen, hvor man også påpekte at påmeldingen var for lite forpliktende. (Lysø m.fl. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole, NIFU/NTNU, 2011). I tillegg er det en del som har falt fra underveis. De som startet opp fordelte seg som vist i neste tabell. De som falt fra før oppstart eller i løpet av første samling ble erstattet med søkere på venteliste. I tillegg er det en del som har falt fra underveis. De som startet opp fordelte seg som vist i neste tabell.

Tabell 1: Antall i populasjonen, tatt opp og frafall

Utdanningssted	Antall tatt opp (begge år)	Antall startet opp K1	Antall startet opp K2	Forfall K1	Forfall K2
BI	60	57	57	5	5
DMMH	45	42	44	3	1
HiOA	75	58	72	17	3
NHH Bergen	40	34	37	6	3
NHH Tromsø	40	33	34	7	6
UiA	40	39	40	1	0
Totalsum	300	263	284	37	18

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Etter utsendelse av e-post med informasjon og link til surveyen, samt en påminnelse før vi ga beskjed om at surveyen ble stengt, hadde vi mottatt en rekke svar.

Tabell 2: Antall i populasjonen, svar og svarprosent

Utdanningssted	Kull 1-2			Kull 2-1			Kull 2-2		
	Populasjon	Svar	Prosent	Populasjon	Svar	Prosent	Populasjon	Svar	Prosent
BI	57	46	81 %	57	38	67 %	54	28	52 %
DMMH	42	30	71 %	44	36	82 %	38	25	66 %
HiOA	58	42	72 %	72	48	67 %	66	51	77 %
NHH Bergen	34	32	94 %	37	34	92 %	32	26	81 %
NHH Tromsø	33	26	79 %	34	23	68 %	33	26	79 %
UiA	39	29	74 %	40	36	90 %	35	20	57 %
Totalsum	263	205	78 %	284	215	76 %	258	176	68 %

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Som det fremgår oppnådde vi en svarprosent på hele 78% ved første kull. Det varierte mellom 71% ved DMMH til 94% ved NHH Bergen. Ved siste kull var svarprosenten gått ned med 10 %, og varierte fra 52% ved BI til 81% ved NHH Bergen.

På tross av nedgangen er svarprosenten høy, og bidrar til robuste data selv med såpass små populasjoner, som vanligvis medfører høye feilmarginer.

Frafallet pr spørsmål er marginalt, slik at antall svar pr spørsmål stort sett er tilsvarende antall svar totalt sett.

5.2 Beskrivelse av deltakerne

I surveyen ble en rekke forhold ved deltakerne kartlagt. Dette for å kunne analysere om disse har betydning for vurderingen av utdanningskvaliteten og etterhvert utbytte.

Ut fra disse bakgrunnsdata etableres en profil på den gjennomsnittlige styrer på lederutdanningene. Denne er basert både begge de to kullene;

Profil – typisk student

Kull 1

En kvinne på 42 år med temmelig lang erfaring (15, 8 år) på området, hvorav 7,5 år i en ledende posisjon. Hun styrer en relativt stor institusjon med i underkant av 70 barn og ca. 18 ansatte. Hun bruker over halvparten av sin tid på det hun selv oppfatter som ledelsesoppgaver.

Kull 2

En kvinne på 42 år med enda lengre erfaring (18,1 år) på området, og flere år (10 år) i en ledende posisjon. Hun styrer en relativt stor kommunal institusjon med omtrent 70 barn og ca. 24 ansatte. Hun bruker over halvparten av sin tid på det hun selv oppfatter som ledelsesoppgaver.

Styrerne fra de to kullene er omtrent like der det siste kullet har noe mer erfaring og tid i en ledende posisjon. Styrerne fra andre kull har også flere ansatte i

barnehagen sammenliknet med første kull. Men forskjellen er ikke avgjørende og de deltagere, der ikke matcher profilen er i reglen kun et år yngre eller eldre – med enkelte unntagelser. Deltagergruppen på hele det nasjonale program er således forholdsvis homogen.

Denne profilen peker på minst ett viktig forhold. Medianverdien for antall barn i norske barnehager er 47 (Gulbrandsen og Eliassen, 2013), mens det var 46 i 2008 (Winsvold og Gulbrandsen 2009). Deltakerne kommer fra barnehager med langt flere barn. Nesten tre av fire barnehager i Norge er altså mindre enn gjennomsnittsstørrelsen av de barnehager deltakerne kommer fra. Dette fører til spørsmål knyttet til seleksjonen – hvorfor er det styrere i store barnehager som deltar? Er det de som i størst grad søker eller er det de som i størst grad slipper gjennom? Informasjon fra Utdanningsdirektoratet tyder ikke på at det er forhold ved utvelgelsen av søkerne som gir dette utslaget, og dermed heller knyttet til prioriteringer hos barnehageeier og hvem som har søkt. Denne skjevheten har også konsekvenser for hvordan resultatene tolkes og kommenteres, da svært mange av variablene i surveyundersøkelsen blant styrerne er korrelert med barnehagens størrelse. Når man omtaler «store» og «små», er det i forhold til de (i snitt) relativt store barnehagene som er representert ved sine styrere.

Videre er disse spørsmålene også interessante i forhold til planleggingen av utdannelsen i et fremtidsperspektiv. Hva betyr det eksempelvis for utdannelsens innhold og relevansen av samme, at det er forholdsvis store institusjoner, deltakerne skal tilbake til. Hvordan er denne ledelsesoppgaven annerledes og har flere lag (f.eks. ledelse av flere mellomledere og ledelse av profesjonelle læringsfelleskaper på flere nivåer)? Og hvordan blir samspillet i mellom domenespesifikk ledelse og mer generell ledelse, når institusjoner vokser og de umiddelbart blir lengre fra leder til det enkelte barns utvikling og læring? Dette er naturligvis ikke spørsmål, som belyses i denne evalueringen, men det er aspekter, vi må ha med oss, når vi vurderer utdannelsenes vektlegging av de forskjellige ledelsestypene, av de spisskompetanser, tilbyderne har samt av de tilbakemeldinger, deltakerne gjør.

For øvrig kan bakgrunnsvariablene studeres i vedlegget.

Kapittel 6. Programkvalitet. Syntese og endringer

I dette kapittel beskriver vi programkvaliteten således som den kan fremanalyseres qua de dokumenter, der knytter seg til de enkelte utdanningstilbud

Hovedspørsmålet er: Hvordan er de ulike utdannings-tilbudene bygget opp i forhold til krav og forventninger, og hvordan skiller de seg fra hverandre?

I følge studiestedenes egne presentasjoner av sine programmer er programmene faglige innhold og måten de er organisert på ulikt.

Med andre ord, når lederutdanningen evalueres, er det viktig å beskrive programmene detaljert og skille kvalitativt mellom programmene som vurderes.

For å evaluere hvordan de ulike utdanningstilbudene oppfyller de standarder, krav og forventninger, Udir har satt for programmene er det gjennomført en analyse av programmene organisering, utforming og innhold i forhold til de nasjonale målsettingene, de spesifikke målene og forutsetningene som er fastsatt i kontraktene med tilbyderne, og som fremheves i internasjonal forskning og av OECD, og som ligger bag krav fra Udir (se kapitlet om mandat og om teori og tilgang). En dokumentanalyse etterfulgt av intervjuer med programansvarlige og med medlemmer i ressursgruppen har vært nødvendig for å kunne identifisere de formelle forutsetningene, og hva man gjør for å imøtekomme kravene på de fire fokuserte kompetanseområdene: Barns læring og utvikling, Styring og administrasjon, Samarbeid, organisasjonsbygging og veiledning av personalet og Utvikling og endring.

I det videre presenteres hvert enkelt program slik det fremsto for kull 1. Den følgende tekst omhandler programmene:

- 1) Integreringsmuligheter for lederutdanning for ledere.
- 2) Organisering, ressurser, oppgavefordeling, kvalitetssikring, læringsmål, pensum, undervisnings- og eksamensformer
- 3) Progresjon, sammenheng og vektlegging.
- 4) Forståelse av barnehagens rolle og ledelsesoppgaven.
- 5) Læringsforståelse og undervisningsmetoder.

I tillegg har vi fått studiestedene selv til å gi tilbakemeldinger på de justeringer de har gjort i eget undervisningsopplegg mellom kull 1 og 2. Som det fremkommer i teksten kan vi identifisere få vesentlige endringer i studieplanene fra kull 1 til kull 2. Kapitlet avrundes med en analyse av de endringer som er gjort.

6.1 Program: Dronning Mauds Minne høgskole, (DMMH)

6.1.1 Organisering, ressurser , innhold, eksamen og kvalitetssikring

Utdanningsprogrammet er et samarbeid mellom Dronning Mauds Minne høgskole (DMMH) for utdanning av barnehagelærere, Høgskolen i Nord-Trøndelag (HINT) og Price-Waterhouse-Cooper (PWC). DMMH er ansvarlig tilbyder og ansvarlig for den faglige kvaliteten.

DMMH har ansvar for ledelsesutdanningen. DMMH og HINT deler på undervisningen. HINT gir lederkompetanse, spesielt for flerkulturelle barnehager. DMMH er ansvarlig for veiledning. Fra universitetene deltar sju faste rådgivere, hvorav fire også underviser. I tillegg er det 2 førstelektorer, 2 PhD, og andre med praktiske kompetanse.

Programorganisering: Programmet er organisert som fire moduler á to dagers samlinger i 1 ½ år. Parallelt med kursene får deltakerne veiledning og ledertrening.

Modulene er

1. Ledelse av barns læring og utvikling (12 sp)
2. Barnehagen i samfunnet (6 sp)
3. Barnehagen som organisasjon (6 sp)
4. Utvikling av en lærende barnehage (6 sp).

Modul 1 innleder med kjerne-ytelse og -produkt: ledelse av barns læring. Modul 2 handler om det lovgivnings- og samfunnsmessige oppdrag for barnehageområdet og dets organisasjoner. Modul 3 går inn i organisasjonen og ledelsen av den konkrete organisasjon, som skal støtte kjerneoppgaven. Modul 4 handler om hvordan man utvikler organisasjonen. Det er i tillegg lagt opp til et gjennomgående tema, som ikke er modulisert, om deltakernes utvikling av egen lederrolle og identitet.

Pensum består av 1779 sider obligatoriske artikler og grunnbøker. Det meste av *litteraturen* er på norsk. Innholdsmessig faller den største delen av litteraturen under kategorien domenespesifikk ledelseslitteratur (786 sider) og en mindre del i kategoriene generell ledelseslitteratur (131 sider) og offentlig ledelseslitteratur (97 sider). I pensum inngår dessuten en større mengde litteratur om læring, pedagogikk og barns utvikling (474 sider). Det foreslås videre valgfri litteratur som OECD-rapporter, konsulentrapporter, ledelsesbøker og lov og regelverkstekster.

De gjennomgående **undervisningsformene** beskrives i dokumentene som problembasert læring og «peer learning», og er organisert i forelesninger, gruppearbeid og muntlige fremlegg på og mellom samlingene. Ved oppstarts- og avslutningsseminarer snakkes det om forventninger mellom barnehager, studenter og fagmiljø.

Materiell struktur (sted, lokaler og materialer): Forelesningene (store samlinger) pågår på DMMH – de bygger et større rom for dette, i tillegg til arbeid i smågrupper som pågår i mindre rom. Det er også en samling i løpet av studiet ved HINT. E-læringsportalen «It's learning» anvendes til elektronisk kommunikasjon mellom lærere og studenter og mellom deltakerne. Det arbeides med en såkalt 360 graders ledertest. Dvs. en test hvor deltagerens styrker og utviklingsområder vurderes fra alle sider. Eksempler fra testen er at deltakerne vurderes i forskjellige funksjoner, som forvaltningsledere, med foreldre mm. En annen test er «ansvarsdialog» – et verktøy for å bruke med sine medarbeidere. Et siste eksempel er at de testes i heftet om «coaching», som de praktiserer sammen med sine medstudenter.

Eksamen: Deltakernes oppfyllelse av læringsmålene evalueres ved en to dagers individuell skriftlig eksamen med alle tillatte hjelpemidler. Vurdert etter ordinær karakterskala A-F. Som forutsetning for å gå opp til eksamen leveres og godkjennes fem skriftlige oppgaver fordelt på de fire modulene (to på modul 1) på forhånd. Disse skal godkjennes av intern sensor og består. Oppgaven skal forholde seg til temaet i hver enkelt modul, problemformulering og undermatikk er selvvalgt. Det skal være oppgitt litteraturliste i oppgaven.

Kvalitetssikring: I kontrakttilbudet nevnes det, at det vil bli etablert rutiner for kontinuerlig evaluering av utdanningstilbudet herunder formativ evaluering underveis og sluttevaluering. Det er utarbeidet en matrise om struktur, prosess og læringsutbytte. Matrisen trekker inn barnehageeieren og faglærer/sensor.

Barnehagene som deltakerne er rekruttert fra deltar i evalueringen gjennom en 360 graders tilbakemelding som omhandler studenten.

6.1.2 Progresjon, sammenheng og vektlegging

Vi vurderer programmet etter om det har klare målbeskrivelser, som gjør det mulig å skape sammenheng og prioritere, og om læringsmålene kan brukes som vurderingskriterier.

Moduloppbygningen bærer preg av en klar logikk, sammenheng og progresjon, hvor utgangspunktet er at barnehagen som læringskontekst krever domenespesifikk ledelse (modul 1) og utvikling og innovasjon av organisasjonens mål (modul 4). Det er fokus på samspillet mellom lederen som enkeltperson og organisasjonen. I hver modul økes kravet til anvendelse av teori og forskningsbasering i deltakernes oppgaver og presentasjoner.

I dokumentene er det formulert et overordnet læringsutbytte. Dette utbyttet er igjen spesifisert gjennom tydelige læringsmål for hver modul som da også blir gjeldende for hver oppgave. Læringsmålene er definert som faglige, sosiale og personlige kompetanser. Kunnskap er tydelig konsistens mellom læringsmål og undervisningens innhold og form. For at undervisningen skal fremme læringsmålene presenteres og synliggjøres læringsmålene for deltakerne i begynnelsen av modulene. På samme måte brukes tilbakemeldinger fra deltakerne som indikator på om undervisningen fremmer læringsmålene. Klare læringsmål gjør det mulig å teste deltakernes kunnskap og kompetanse, som de forventes å ha oppnådd, til eksamen. Den faglige aktualiteten, kvaliteten og sammenhengen i programmet sikres gjennom fagplaner, løpende justeringer, gjennom forskningsbasering og tilknytning til et større forskningsprosjekt om barnehagen, som nettopp har fått bevilgning.

Det gjennomføres program møte en gang i måneden og veiledermøte en gang i måneden. Før hver samling med deltakerne avholdes fysiske møter og telefonmøter mellom underviserne. I intervjuene fremgår det at den lange avstanden mellom programets tilbydere og underleverandører vanskeliggjør den daglige kommunikasjon, og dermed også betingelsene for å skape sammenheng mellom utdannelsens ulike deler. Her er det behov for ny infrastruktur.

6.1.3 Forståelse av barnehagens oppgave og ledelse

Vi vurderer programmet etter hvordan leverandører forstår barnehagens oppgaver, og hvordan opplæringsprogrammene vil gjøre en forskjell i denne sammenheng.

Barnehager beskrives i dokumenter og intervjuer som barnehager. Deres kjerneoppgave er barns læring og utvikling. Dermed skriver programmet seg inn i en internasjonal tendens og diskusjon av «early childhood care» som læringsarena og barnehage slik den defineres av Stortinget, i OECD-rapporter, og av en rekke internasjonale forskere. Oppgaven for den enkelte leder er å lede barnehagen på en måte som fremmer og utvikler læringsarenaen og høyner kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. Lederen skal dermed være i stand til å lede hele barnehagens virksomhet (dvs. både det faglige, administrative og personalmessige), i samspill med lov- og samfunnsmessige krav, i tillegg til krav og forventninger fra barnehageeier og foreldre.

Forståelsen av barnehagens oppgave og ledelse, avspeiles i utdanningens formålsbeskrivelse, oppbygning, innhold og personale (se ovenfor). Programets mål er å skape reflekterte ledere, og det prioriteres en opparbeidelse av kompetanse innenfor domenespesifikk ledelse, barnehagefaglig ledelse, koblet med kunnskap om generell/offentlig ledelse, og en utvikling av den enkelte leders rolle og identitet. Det vektlegges ledelse av organisasjonsutvikling, endring og innovasjon innen det barnehagefaglige feltet. Endelig legges det vekt på at denne formen for ledelse og utvikling av ledelse må foregå i samspill med utviklingen av den enkelte leders rolle og identitet.

6.1.4 Læringsforståelse og undervisningsmetoder

Vi vurderer programmets læringsforståelse og undervisningsmetoder i forhold til programmets vektlegging av teori og praksis, og refleksjon over egen praksis og differensiering av undervisningen i forhold til deltakernes erfaringer og forutsetninger.

Dokumentanalysen peker på at programmet er på linje med aktuell internasjonal forskning i management learning/læringsledelse (Vince & Elkjær 2009). Dvs. at formen for læringsledelse markerer en endring i utdanning av ledere og karakteroppbygging til utvikling av ledere med stadig fokus på læringspotensialer og refleksjonskompetanser. Programmet organiseres i to parallelle retninger hvor studentens utvikling av rolle og identitet er prioritert. Løpet kvalifiserer deltakerne gjennom en 360 graders test og

dialogverktøy, gjennom samarbeid og formativ evaluering med barnehager/barnehageeiere, gjennom litteratur, og ved at oppgaver og eksamen knyttes til praksis.

For å gjøre utdanningen praksisrelevant trekkes for eksempel medarbeidere fra deltakernes arbeidsplass inn ved gjennomføring av 360 graders testen. Disse medarbeiderne kan også trekkes inn ved slutt-samlinger. En annen måte er at deltakerne skal ta i bruk og diskutere gode og mindre gode handlinger fra praksis når de skriver oppgaver.

Det skriftlige materialet gjør det ikke mulig å vurdere differensieringer av undervisningen ut ifra deltakernes erfaringer og forutsetninger. En kan likevel anta at den parallelle retningen og den individuelle veiledningen kan fange opp forskjeller mellom deltakerne. Disse elementene kan brukes til tilrettelegging av undervisning og læreprosesser. I intervjuene fortelles det at de yngre deltakerne, med kort erfaring, har vil ha bruk for et overblikk over hva lederrollen innebærer, og hvordan den kan håndteres rent praktisk. De ønsker i tillegg mer dialog med de øvrige deltakerne og mer metodekunnskap. De eldre, med lenger erfaring, har derimot behov få å «bli enda bedre», få nye perspektiver, oppdateringer på teorier og utviklingen i barnehagesektoren, og de ønsker faglig påfylling med forelesninger. En kan anta at mange av forskjellene mellom de erfarne og mindre erfarne forsvinner etter hvert som de erfarne har fått utdannelsen og nye mindre erfarne kommer til.

De interne evalueringene peker på at deltakerne vil ha mer individuelle oppgaver og individuelle tilbakemeldinger. Dette imøtekommes. En del studenter, særlig de som arbeider i store institusjoner, ønsker også mer fokus på ledelse og mindre på pedagogikk. Om det er generell ledelse eller domenespesifikk ledelse som etterspørres fremgår ikke i materialet.

6.1.5 utfordringer og utviklingsmuligheter

Utviklingsmulighetene på utdanningens form og innhold, slik som programmene ser det, er å sette i gang mer veiledning, revidere pensum, fokusere mer på ledelse og koordinering og samarbeid mellom arbeiderne.

Det er flere utfordringer i tillegg til misforholdet mellom tid og ambisjoner slik de er beskrevet av Udir og forvaltet av programmet. Den største utfordringen er ifølge intervjuene dilemmaet mellom å lytte til de deltakernes uttrykk og ønsker, og foreta

valg og prioriteringer med sikte på å fokusere programmet i en ønsket politisk og internasjonal retning.

Tabell 3: DMMH

Antall moduler	4
Antall samlinger (totalt)	8
Samlingers varighet (dager)	2
Pensum (totalt antall sider)	1779
Kommunikasjonsportal	It's learning
Undervisningsform	Forelesning, gruppearbeid og muntlige fremlegg
Eksamen	2 dagers skriftlig individuell eksamen
Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU	

6.1.6 Vesentlige endringer mellom kull 1 og 2

Etter at kull 1 avsluttet utdanningen ved DMMH ble det gjennomført flere endringer i studieprogrammet. I dette avsnittet presenteres de mest vesentlige endringene som er gjort for programmet.

- Veiledningstimer har økt fra 24 til 29. Fem timer ekstra veiledning er ikke mye, men deltakerne fra kull 1 oppga at de ønsket mer veiledning, og det ser ut til at DMMH også har gjort dette. Ved kull 2 har deltakerne fått 29 timer veiledning i gruppe, dvs 5-7 studenter med hver sin veileder. I tillegg har det vært en del 2 og 3 lærersystem i en del undervisningstimer ut over dette - hvor studenter også har fått veiledning (temaer som coaching, veiledning, JTI-testing).
 - Ved fullført utdanning gir studiet grunnlag for ulike masterprogram ved de to kullene. For kull 1 kunne deltakerne gå videre på:
 - NTNU's masterprogram i kunnskapsledelse (MKL)
 - Master in public administration (MPA)
 - Master i barnehagepedagogikk
 - NTNU's masterprogram i skoleledelse
- Fra kull 2 er dette endret til NTNU's masterprogram i skoleledelse og master i barnehagepedagogikk. Videre kan studiet telle som 30 studiepoeng i organisasjons og ledelsesfag som trengs som et grunnlag for å komme inn på Kunnskapsledelse og MPA ved HINT.
- Underleverandør PWC sluttet som underleverandør i løpet av kull 1, og FAVEO har siden den tid vært underleverandør til DMMH.

6.2 Program: Norges Handelshøyskole (NHH)

Programmet beskrives under ett, på tross av at det gjennomføres både i Bergen og Tromsø. Programinnholdet er i hovedsak likt. Der det er ulikt poengteres dette.

6.2.1 Organisering, ressurser, innhold, eksamen og kvalitetssikring.

Utdanningsprogrammet er et samarbeid mellom Norges Handelshøyskole (NHH), Det administrative Forskningsfond i Bergen (AFF) samt Stavanger Universitet (UiS) og Tromsø Universitet (UiT). NHH og AFF er hovedtilbydere. NHH er ansvarlig for den organisatoriske delen. AFF ivaretar arbeidet med den personlige lederrollen som innebærer test og samtale. UiS og UiT er underleverandører av den barnehagefaglige kompetansen.

Det er to undervisere fra NHH går igjen på alle samlingene. Samtidig trekkes det inn konsulenter fra konsulenthuset «Ringer i vann» og fra AFF. Det trekkes inn ulike lokale forelesere og gruppeledere. Underviserne er professorer og førsteamanuenser fra de involverte universitetene. Deltakerne er fra studiestart delt inn i grupper på åtte (disse gruppene er igjen delt inn i to firemannsgrupper som samarbeider om skriftlige oppgaver). Hver gruppe har en prosesskonsulent på alle samlinger. En gruppe har en fast konsulent som følger dem fra studieoppstart til de er ferdige. De har faste grupper gjennom hele studiet. Konsulenten har også ansvar for 360 graders vurderingen (dvs. Den vurdering hvor lederen/studenten vurderes av medarbeidere og underleverandører med sikte på å peke ut styrker og utviklingsmuligheter) og tilbakemeldingen på dem, i tillegg til å gi individuelle tilbakemeldinger. Utover dette trekkes, som nevnt, konsulenthuset «Ringer i vann» inn, som har ansatte med pedagogisk utdanning. De bidrar på mer praktiske områder knyttet til det å drive barnehageutvikling og introdusere verkøytøy og annet.

Programorganisering: Programmet er berammet som 30 ECTS-poeng og utgjør 150 timer. Timene er organisert i 9 samlinger av i alt 25 dager fordelt over 1½ år. Det er gjennomsnittlig to dager undervisning, og en dag med gruppearbeid. Samlingene er:

5. Introduksjonssamling: Perspektiver på leder og lederutdanning (NHH, AFF, medlem fra Utdanningsdirektoratet)
6. Særtrekk ved barnehagen som organisasjon (AFF, NHH)
7. Barnehagens formål og oppgaver: lederrolle i en barnehagekontekst <<hvem har den?)

8. Kultur og verdier: Relasjon til barn og foreldre (US)
9. Økonomi, styring og utvikling i en barnehage-kontekst (NHH, Universitet i Agder, AFF, NHH)
10. Makt og legitimitet i barnehager (NHH, AFF, NHH)
11. Endring og omstilling av barnehager (NHH, AFF)
12. Ledelse av barnehagen som kunnskapsorganisasjon (NHH, AFF).
13. Samling og presentasjon av gruppeoppgaven (NHH, AFF).

Parallelt med samlingene pågår der 30 timers veiledning av fire personers skrivegrupper samt seks hele dager med utviklingsgrupper med seks-åtte studenter. Utviklingsgruppene fokusområde er analyse og læring i forhold til deltakernes egen lederrolle.

Pensum er obligatorisk og består av fem grunnbøker samt 100 sider uspesifisert artikkelstoff per samling. Det er 941 sider litteratur om generell ledelse og organisasjon og 170 sider om sosiologi (totalt 1211 sider pensum). Det er ikke oppgitt sidehenvisninger for litteratur om offentlig og domenespesifikk ledelse og organisasjon. Tekstene er primært norske og dermed forholdsvis lett tilgjengelige for deltakerne.

De gjennomgående **undervisningsformene** beskrives i dokumenter og intervju som erfaringslæring, som knytter det faglige stoffet sammen med egen arbeidssituasjon og barnehagens samfunnsmessige funksjon og ansvar. En annen måte å beskrive det på er at høgskolens tradisjonelle undervisningsform kombineres med et utviklingsformat. Det viser seg i undervisningsmetoder som forelesninger, gruppeorientert prosjektarbeid (med hensikt å øke ferdighetene med å anvende teorikunnskap) og ferdighetstrening (med hensikt å prøve ut verktøy og teorier). Gruppene jobber dels med skriveprosjektene sine, dels med tema knyttet til gruppedynamikk og organisasjon, og dels med sine individuelle lederutviklingscase og eksempler fra egen barnehage. Gode erfaringer deles i plenum og det er mye fokus på at undervisningen skal bestå av involvering og aktivitet, hevdes det i intervjuene med de programansvarlige.

Programmet innledes med test og samtale med konsulent om egen ledelsespraksis, deretter kommer samlingene. Mellom samlingene gjennomføres det lærings- og utviklingsgrupper, som er organisert omkring rolleanalyser og refleksjon over egen ledelsespraksis, og opplevelser av hvordan autoritet og lederskap vokser frem i grupper, og hvordan individ

og grupper gjensidig påvirker hverandre. Gruppene veiledes per mail.

Materiell struktur (sted, lokaler og materialer): Samlingene varer i 2-3 dager, og inkluderer overnatting. Undervisningen finner sted i plenumssaler på hotell og det benyttes i tillegg grupperom. E-lærings-portalen: It's learning brukes til elektronisk kommunikasjon mellom deltakere og undervisere. Det jobbes også med 360 graders ledelsestest og individuell samtale med konsulent.

Læringsmålene er ikke definert i det skriftlige materialet. I intervjuene med de programansvarlige formuleres læringsmålene som at deltakerne skal tilegne seg kunnskap om ledelse i form av ferdigheter. På bakgrunn av det de lærer, bedre sine ferdigheter som ledere. Og å få et mer avklart forhold til egen ledelse og egne verdier.

Eksamen: Dokumentene gir kun sporadiske opplysninger om eksamensformer og poengvekting. I intervjuet opplyses det at det er én skriftlig, individuell hjemmeeksamen (12 poeng), én godkjent hjemmeoppgave (12 poeng) samt deltakelse på samlinger (6 poeng). De to eksamensoppgavene varer i en dag, og leveres elektronisk og vurderes etter ordinær karakterskala A-F med ekstern sensur. Det er ikke angitt om det er selvvalgt emne og problemformulering. Gruppearbeidet gir 6 studiepoeng per person. Her har de en felles bok bestående av 7 kapitler. Hvert kapittel har en fellesdel og en individuell del. Ved avslutningen presenteres arbeidet, og deltakerne utfordres av en faglig gruppe, som en slags disputas. Det utnevnes en disponent fra høgskolen på hver av oppgavene, og de skal forsvare oppgaven. Dette vurderes med karakteren bestått eller ikke-bestått.

Kvalitetssikring: På NHH er det et programutvalg som godkjenner den faglige kvaliteten på alle programmer. Det er også interne evalueringer som omhandler programutvalget. Det søkes tett dialog med deltakerne. Blant annet innledes hver samling med elevenes rapportering av hvordan det går. I intervjuene kommer det frem at det kun anvendes forelesere, som NHH har en lengre erfaring med, og som selv har en lang og bred erfaringshorisont. De fleste er professorer. I intervjumaterialet fremgår det at kvaliteten overfor underleverandører sikres gjennom møter og planlegging, men også gjennom tillit til at underleverandørene har den nødvendige erfaringen.

6.2.2 Progresjon, sammenheng og vektlegging

Vi vurderer programmet etter om det har klare målbeskrivelser, som gjør det mulig å skape sammenheng og prioritere, og om læringsmålene kan brukes som vurderingskriterier.

I dokumentene som går ut til deltakerne er samlingenes innhold beskrevet tematisk, men ikke med målbeskrivelser for læring. Det innledes med barnehagens særtrekk, dens formål og oppgaver. Deretter fokuseres det på lederrollen og kulturen og relasjonene til barn og foreldre. Ledelse av de ansatte nevnes ikke. Neste del handler om økonomi, styring og utvikling av den eksisterende organisasjon, og til slutt er det to samlinger om endringer og omstillinger av organisasjonen, og barnehagen som en kunnskapsorganisasjon.

Samlingenes titler virker umiddelbart relevant for ledelse av en barnehage, men sammenhengen og progresjonen mellom samlingene fremkommer ikke i dokumentene.

I intervjuene viser det seg at samlingene er tenkt som to moduler. Dette fremgår ikke klart i dokumentene. Første modul (samling 1-4) handler om ledelseskonteksten (barnehageeiere, organisasjon, det barnehagefaglige perspektiv, styring og strategi og kultur). Den andre modul (samling 5-8) handler om kjernen av ledelse (temaer om bl.a. makt og endringsledelse).

I motsetning til i de studentrelaterte dokumentene er læringsmålene i kontraktstilbudet meget eksplisitte og beskrevet med tre linjer etter hver samlingsbeskrivelse.

Den enkelte leders rolle og identitet vektlegges. Det ses i bruken av den innledende 360 graders testen og samtale, og ved etableringen av utviklingsgruppene, som går igjen i hele kurset.

I intervjuene anvendes store og litt diffuse læringsmål. F.eks. *å forbedre seg* (se ovenfor). Dette kan være vanskelig å bedømme i en eksamenssituasjon. Når læringsutbyttet ikke er klart beskrevet i studentdokumentene kan det være vanskelig for deltakerne å gå opp til eksamen, og vanskelig for eksaminator og sensor å vurdere og teste deltakerne ved eksamen. Det vil være en mulighet for forbedring å gjøre disse læringsmålene tydelig for både studenter og undervisere i de studentrelaterte dokumentene, i intervjuene og i kontraktstilbudet.

6.2.3 Forståelse av barnehagens oppgave og ledelse

Vi vurderer programmet etter, hvordan tilbyderne forstår barnehagens oppgave, og hvordan utdanningsprogrammene i den sammenheng vil gjøre en forskjell.

I kontraktstilbudets beskrivelser av samlinger er barnehagefagligheten/domenespesifikk ledelse langt mer fremtredende enn i den informasjon som gis til deltakerne. I informasjonen til deltakerne har generell ledelse fått mest plass. I intervjuene nevnes det også at de mener ledelse er universelt og ikke nødvendigvis domenespesifikk.

I kontraktstilbudet i samling 3 forholder NHH seg eksplisitt til problemstillingen om barnehageutvikling på et internasjonalt nivå og den nordiske barnehagemodell. Det belyses at man i samling 7 diskuterer hvordan barnehagen går fra å være en institusjon til at være en organisasjon. I kontraktstilbudet kan man altså i større grad enn i de dokumentene som gis ut til deltakerne, gjenkjenne internasjonal diskusjon om «early childhood care» som læringsarena og begynnende barnehage slik det er formulert av Stortinget, i OECD-rapporter og av en rekke internasjonale forskere.

Denne forståelsen av barnehagens oppgave og ledelse kunne vært tydeligere i dokumentene. Ved å lese programmets produkt ut ifra dette, og prioriteringene i litteratur og antallet av samlinger om bestemte temaer, ses mer en praktiker, som primært får kunnskap om generell ledelse og domenespesifikk ledelse, og i mindre grad betingelser for ledelse av kommunale eller ikke-kommunale institusjoner. Samtidig prioriteres det gjennom utviklingsgruppene en praktiker, som er bevisst på egen lederrolle og som kan lære, og reflektere seg frem til relevans og fornyelse.

Undervisningsplanenes grad av spesifisering og logikk kan ofte hjelpe deltakerne til å finne sammenheng i undervisningen. Ut ifra dokumentene vi har hatt tilgjengelig er dette vanskelig. I dokumentene er samlingenes overskrifter meget omfattende og lite spesifikke. Dette kan bety at det hovedsakelig er hovedleverandøren, som har definert sammenhengen, og at de enkelte underviserne ikke forholder seg nok til denne rammen. Det spørsmål, vi stiller oss, er om infrastrukturen mellom hovedleverandør og underleverandører kan forbedres og om dette i større grad er en mulighet for å formulere en samlet undervisningsplan.

6.2.4 Læringsforståelse og undervisningsmetoder

Vi vurderer programmets læringsforståelse og undervisningsmetoder i forhold til programmets vektlegging av teori og praksis, samt refleksjon over egen praksis og differensiering av undervisningen i forhold til deltakernes erfaringer og forutsetninger.

I intervjuene fremgår det som programmets ambisjon at deltakerne skal utvikle en klarere rollebevissthet og en større mestring av de lederutfordringer de står overfor. En forsøker å oppnå dette gjennom konkrete øvelser, ferdighetstrening og erfaringsutvekslinger.

I dokumentene er det ikke formulert spesifikke læringsmål, men hovedmålsettinger. I tekstene står læringsmål og undervisningsmål blandet sammen. Hovedmålsettingene formuleres som at programmet skal bidra til 1) økt teoretisk kunnskap om ledelse, 2) større ledelsesferdigheter, og 3) et mer avklart forhold til ledelse. Det er altså i større grad programmets undervisningsmål enn læringsmål som beskrives. Det belyses at kunnskap og erfaringer skal øke, men ikke hvordan deltakerne skal omsette det.

Det er i dokumentene og intervjuene tydelig beskrevet at deltakerne, gjennom kritisk og kollektiv undersøkelse, skal integrere teori i egen praksis. I intervjuene fremgår det at deltakerne i deres skriveprosesser hele tiden anbefales å se teori i sammenheng med praksis i egen barnehage. På samme måte som deltakerne i gruppearbeidet ser ulike tematikk i sammenheng med ledelsesarbeidet.

Vekslingen mellom teori og praksis, og anvendelsen av kompetansen som opparbeides i løpet av utdannelsen, sikres ved at barnehageeierne og andre interessenter inviteres til en refleksjonsprosess under samlingene. Til slutt skal deltakerne intervjues interessenter for å utforske interessentenes perspektiver på hvordan deltakerne selv løser ledelsesoppgaver. Det fremgår i intervjuene at undervisernes opplever at de fleste deltakerne er fornøyd med denne arbeidsformen, men at enkelte faller av underveis fordi det er tidkrevende. En kan legge til at arbeidsformen er personlig utfordrende, og det kreves en oppmerksom gruppekonsulent som kan fange opp deltakerne etter slike intervjuer.

6.2.5 Utfordringer og utviklingsmuligheter

I intervjumaterialet overveies det om det er for stort fokus på barn og barns læring, og om man i stedet skulle undervise mer i organisasjon og ledelse. Grunnen til dette er at deltakerne etterlyser det, og fordi de fleste deltakerne har mange års erfaringer, tar en rekke kurs om pedagogikk, barns utvikling og

læring, og derfor mener de ikke har bruk for kunnskap om organisasjon og ledelse. Tilbudet og vektningen av områder er i tråd med forskriftene fra Udir.

Det kan føre til en vurdering av samordning mellom tilbudets innhold, tilretteleggelse og etterspørselen. På den andre side nevnes det i intervjumaterialet, at det også skjer mye innenfor pedagogikk, og spesielt i forhold til digitalisering. Videre kan også etterspørselen lede til en diskusjon om programmet evner å gjøre barn og barns læring til en ledelsesgjensstand, og ikke bare som en pedagogisk problemstilling i seg selv.

De intervjuede peker også på at den raske samfunnsmessige utviklingen krever kontinuerlig forbedring av programmets konsept. Til slutt poengteres det at et utenlandsopphold ved en av samlingene vil styrke den internasjonale bevisstheten om ledelse av barnehager.

I likhet med de øvrige utdanningsprogrammene er det ikke formulert hvordan eksamensformene henger sammen med modulene, og hva målet er med den enkelte eksamensform ut over å vurdere hva deltakerne kan. Det kunne være nyttig å reflektere rundt dette, for å søke forbedring og skape en rød tråd. F.eks. er det fornuftig at deltakerne testes muntlig for å produsere studenter med gode kommunikative evner. Her er den skriftlige oppgaven ikke særlig hensiktsmessig, og muligens en anelse for akademisk for deltakerne som skal bli bedre ledere for sine medarbeidere.

Til slutt må det bemerkes at en del opplysninger har vært vanskelige å kode i dokumentene, og er derfor innhentet i intervjuene med de programansvarlige. Det vil være en klar forbedringsmulighet av deltakernes rettssikkerhet å gå gjennom dokumentene slik at det kommer tydelig frem for deltakerne og sensor hva det forventes av dem, og hva de kan bli testet i.

Tabell 4: NHH

Antall moduler	
Antall samlinger (totalt)	9
Samlingers varighet (dager i snitt)	2,77
Pensum (totalt antall sider)	1211
Kommunikasjonsportal	It's learning
Undervisningsform	Forelesning, gruppeorientert prosjektarbeid med ferdighetstrening
Eksamen	1 skriftlig individuell hjemmeeksamen (1 dag), 1 godkjent hjemmeoppgave

	(1 dag), gruppeoppgave, muntlig presentasjon
Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU	

6.2.6 Vesentlige endringer mellom kull 1 og 2

Det er ikke gjort vesentlige justeringer i studieplanen fra kull I til II. Fortløpende evalueringer fra hver enkelt samling brukes mht. foreleserkrefter samt litteratur/artikler (utover grunnstammen med bøker som er pensum). Det er imidlertid noe mer vekt på konflikthåndtering på kull 2, og praktiske øvelser knyttet til dette.

6.3 Program: Universitetet i Agder (UiA)

6.3.1 Organisering, ressurser, innhold, eksamen og kvalitetssikring.

Utdanningsprogrammet tilbys ved etter- og videreutdanningsenheten ved Fakultet for Økonomi og Samfunnsvitenskap ved Universitetet i Agder. Det er videre tilknyttet representanter for kommunene (barnehageeier), ikke-kommunale næringsdrivende og undervisere fra Økonomi, Statsvitenskap og ledelsesfag, og Høgskolen i Sogn og Fjordane ved avdelingen for lærerutdanning og idrett, og Institutt for pedagogikk, og Institutt for Sosiologi, sosialt arbeid og velferdsfag. Det er på bakgrunn av dokumentene ikke mulig å lese hvilke akademiske grader eller posisjoner som finnes i gruppen av undervisere og veiledere.

Programorganisering: programmet er organisert i tre samlinger over to dager kl. 9-16. Tidspunktene kan justeres så de passer med deltakerne som kommer fra Stavanger. Det gis også nettstøttet undervisning og veiledningstimer etter behov. Hver samling har eget tilhørende tema á 10 ECTS-poeng. Temaene er som følger:

14. Styringsverktøy i offentlig sektor

Læringsmål: kritisk reflekterende forståelse av styringsmuligheter og begrensninger i offentlig sektor (New governance), og kunnskap om og orienteringskompetanse om muligheter og fallgruver ved ulike styringsverktøy.

15. Ledelse og fagdidaktisk tilnærming til barnehagen

Læringsmål: Å kunne gi faglig begrunnelse for valg av læringsfelt, metoder og materialer. Kunne koble sosialiseringsteori med omsorgsforståelse, barns tilnærming av kunnskap og utforming av barnehagen

som sosialisingsarena. Binde sammen organisasjonsutvikling og fagdidaktisk forståelse for å skape læringsmiljøer der barn blir deltakere i eget læringsmiljø.

16. En offentlig sektor i endring: Betydning for ledelse, organisering og styring

Læringsmål: Kunnskap om ulike teoretiske og empiri tilnærming om utviklingen i den offentlige sektor. Vise hvordan offentlige reformer og utviklings-trekk fremstår som teoretiske og praktisk utfordringer. Være i stand til å forstå og handle innen handlingsrommet for ledere i offentlig sektor.

Første samling innleder med et generelt fokus på styringsverktøy i offentlig sektor. Andre samling fokuserer på ledelse og fagdidaktikk i barnehagen, mens siste samling omhandler endringer i offentlig sektor, og inkluderer bl.a. et selvvalgt og selvfinansiert besøk til Berkeley for å se på ledelse av institusjoner i et ikke-velferdsperspektiv. I dokumentene fremkommer det ikke om det er kompensatorisk undervisning for de som ikke deltar i oppholdet til Berkeley. Ut ifra dokumentene er det ikke mulig å finne om det er særlige undervisnings- eller veiledningstiltak om håndteringen av egen ledelsespraksis og rolle. Derimot ser det ut fra materialet at det fokuseres en del på den organisatoriske verdikonteksten (se nedenfor).

Pensum: Pensum består av ca. 1647 siders litteratur. Dette er to grunnbøker om generell ledelse og organisasjon (ca. 200 sider), to grunnbøker om offentlig ledelse og organisasjon (ca. 300 sider), en grunnbok og en nettartikkel om domenespesifikk ledelse og organisasjon (i alt 247 sider). Til slutt er det ytterligere en bok samt ni artikler (170 sider).

De gjennomgående **undervisningsformene** beskrives som case- og erfaringsbasert undervisning. Ifølge dokumenter og intervju med programansvarlige viser det seg i forelesninger, caseundervisning, gruppearbeid og innleveringsoppgaver. Ifølge observasjon og diskusjon med deltakerne var det ikke lagt opp til gruppearbeid ved UiA. I forelesningene kunne det være summeøvelser med sidemannen. I intervjumaterialet fremgår det, at kommunale og ikke-kommunale barnehageeiere trekkes inn, men det redegjøres ikke for hvordan.

Materiell struktur (sted, lokaler og materialer): Samlingene foregår i et auditorium ved Universitetet i Agder. Grupperom anvendes ikke. Undervisningsmaterialet inneholder bl.a. Competing Values Frameworks (CF), som brukes til å kartlegge verdier i en organisasjon. E-læringsportalen «Fronter» an-

vendes til elektronisk kommunikasjon mellom deltakerne og underviserne. Det fremgår ikke i dokumentene hvordan veiledningen er organisert, og om det foregår i egne lokaler eller på Fronter. Det fremkommer ikke i dokumentene eller ved intervju om det differensieres systematisk mellom deltakere med og uten ledererfaring.

Læringsmålene er definert som faglige: kritisk refleksiv forståelse, kunnskap om bestemte områder og orienteringskompetanse, gi faglige begrunnelser, og kunne koble teori med praksis.

Eksamen: For den første og den tredje samlingen går eksamen over en uke med en skriftlig hjemmeoppgave. Denne vurderes etter karakterskalaen A-F. For den andre samlingen skrives en rapport i form av utforming av eget læringsmateriale/langtidsplan/hjemmeside om den lokale konteksts betydning for barnets sosialisering. Rapporten skal være godkjent for å gå opp til en 14 dagers individuell hjemmeeksamen. Vurderinger gjøres etter karakterskalaen A-F. Det er to oppgaver, ingen muntlig eksamen, og ingen oppgaver underveis i kurset.

Kvalitetssikring: Det er løpende evalueringer ved diskusjon med deltakerne etter hver samling. I tillegg er det formelle evalueringer etter hver samling. Hvert halvår holdes det samlinger for foreleserne for å diskutere programmet. De eksterne foreleserne deltar ikke på dette. Alle forelesere godkjennes av programkoordinatoren, og kvalitetssjekkes via referanser.

6.3.2 Progresjon, sammenheng og vektlegging

Vi vurderer programmet etter om det har klare målbeskrivelser, som gjør det mulig å skape sammenheng og prioritere, og om læringsmålene kan brukes som vurderingskriterier.

Det er formulert spesifikke læringsmål for kunnskap, ferdigheter og holdninger for hver modul. Løpet følger følgende progresjon: Først det teoretiske og politiske nivå om styringssystemet i velferdsstaten. Deretter fokuserer programmet på organisasjonen, styringsverktøy og ferdighetshåndtering i deltakernes konkrete praksis og organisasjon. Løpet avsluttes med et studieopphold på Berkeley for å se den innlærte kompetansen og kunnskapen i en internasjonal kontekst.

Ferdighetsmålene skal gjøre det mulig å vurdere deltakernes prestasjoner til eksamen. Læringsmålene og læringstrinn er nært knyttet til utviklingsarbeid, kulturanalyse, strategiplan i egen barnehage/organisasjon og refleksjon, som gir en samfunnsmessig og internasjonal dimensjon.

Flere læringsmål handler om holdninger, og om å utvikle selvforståelse og trygghet gjennom kompetanse- og kunnskapsutvikling. I intervjuene formuleres dette som å gå fra klassisk profesjonsorientering til profesjonell ledelse. Dette gir mulighet til å presentere sin profesjon profesjonelt og forskningsbasert. Læringsmål om utvikling av selvforståelse og trygghet anser vi som vanskelig å vurdere direkte. En mulighet er å vurdere dette ut ifra deltakernes anvendelse av forskning i analysen av egen lederrolle, utviklingsoppgaver og organisasjon.

6.3.3 Forståelse av barnehagens oppgave og ledelse

Vi vurderer programmet etter, hvordan tilbyderne forstår barnehagens oppgave, og hvordan vil utdanningsprogrammene gjøre en forskjell i den sammenheng.

Ut ifra tilgjengelige dokumentene er det vanskelig å analysere programmets forståelse av barnehagens oppgaver og ledelse. På bakgrunn av intervjuene er det derimot mulig å beskrive programmets forståelse av barnehagens rolle og ledelse. I tillegg til den forskjell som programmet forventes å gjøre. Det er i stor grad snakk om en statsvitenskapelig/politisk tilnærming med utgangspunkt i tilbakemeldinger fra studentevalueringer. I intervjuene fremgår det at det er programmets ambisjon å synliggjøre den samfunnsmessige kontekst som barnehagen og ledelsen av barnehagen er en del av. Dette dreier seg om i) styringsverktøy (konkurransen, resultatkontrakt, branding, strategi etc.) som den offentlige sektor benytter, ii) dens byråkrati og profesjoner, og iii) om å se barnehagen som en samfunnsutviklende aktør. God ledelse av barnehager er ledelse som kan se seg selv og sin institusjon i et større bilde og handle strategisk ut ifra det. Utdanningen har til hensikt å trene deltakerne på å se barnehagen i et makroperspektiv. Det vil si å trene dem i systemets ulike funksjonsmåter, og få dem til at se egen rolle og muligheter. I utdannelsen ses denne normative logikk ved at man beveger seg fra et makroperspektiv til et organisasjonsperspektiv.

Dette betyr en dreining fra en makroorientering som mellommenneskelige prosesser og den fagdidaktiske tilnærmingen (coaching, foreldresamarbeid, tjenester, rollemodeller), til å reflektere over sin lederrolle ut ifra kontekstuell forhold. Det er her snakk om en kontekst som er eksplisitt relevant for offentlige barnehageledere.

Logikken gjenkjennes i programmets oppbygning. Programmet innledes med offentlig ledelse (modul 1) og fokuserer deretter på barnehagens samfunnsmessige mandat (modul 2), og tilbake på hvordan

den offentlige sektor er i forandring. Det er ingen modell for hvordan generell offentlig ledelse og barnehageledelse henger sammen. Logikken opprettholdes ved at de faglige aktørene som primært underviser og koordinerer utdannelsen er fra politikk/samfunnsvitenskap og juss. Det er i mindre grad undervisere som forsker på fagdidaktikk og mikroorienterte prosesser, som for eksempel fra pedagogikk og psykologi.

6.3.4 Læringsforståelse og undervisningsmetoder

Vi vurderer programmets læringsforståelse og undervisningsmetoder i forhold til programmets vektlegging av teori og praksis, refleksjon over egen praksis, og differensiering av undervisningen i forhold til deltakernes erfaringer og forutsetninger.

Innen hver modul er det formulert spesifikke læringsmål. I tillegg arbeides det med en læringsmodell. Innholdet i læringsmodellen er at den enkelte deltaker utvikler sine lederferdigheter ved å bli introdusert for kunnskap og får mulighet for å praktisere og utøve disse ferdighetene. Det arbeides med en femtrinns læringsmodell (vurdering, læring, analyse, praksis, anvendelse). Programmet ønsker å sikre at deltakerne anvender det de har lært i praksis. Dette gjøres ved at deltakerne skriver lederartikler om hvem de er som ledere.

Dokumenter og intervju materialet inneholder ikke informasjon om en eventuell undervisningsdifferensiering på bakgrunn av deltakernes ulike erfaringsgrunnlag. Gjennom intervjuene kommer det imidlertid frem at det gjøres forskjell på deltakerne ut ifra om de leder en stor eller liten barnehage, og om den er privat eller offentlig.

Det gjennomføres ikke 360 graders test med studentens hjemorganisasjon. Det har vært vanskelig å få kommuner og barnehageeiere til å delta på programmets åpningskonferanse. Dette kan synes paradoksalt, i og med at programmets innhold i hovedsak omhandler ledelse oppover og utover.

6.3.5 utfordringer og utviklingsmuligheter

I intervju materialet peker de intervjuede på at de interne evalueringene kunne vært brukt mer systematisk for å utvikle undervisningen. Ved å se programmet mer som en helhet, og være oppmerksom på overgangene mellom temaene ligger det et stort potensial for forbedring. Dette vil kreve et bedre samarbeid/bedre infrastruktur i partnerskapet (altså mellom hovedleverandør og tilbyder), og en mer systematisk oppfølging på sammenhengen mellom de ulike temaene.

I intervju materialet kommer det frem at de intervjuede kunne tenke seg et mer konsentrert studieprogram ved for eksempel å øke antall samlinger mellom semestrene. Til slutt kunne det vært gjort mer for å involvere interessenter i utdanningen og i oppfølgende dokumentering av det lærte.

Avslutningsvis påpekes det at det har vært utfordrende å få relevante opplysninger ved å gjennomgå dokumentene. Derfor er mye av informasjonen kun innhentet ved intervjuene med de ansvarlige for studieprogrammet og deltakerne. En kan anta at det er like utfordrende for deltakerne å lese seg fram til denne informasjonen. Det ligger et stort forbedringspotensial å gå gjennom dokumentene, og gjøre dem tydeligere for deltakerne og sensor hva deltakerne må kunne og hva de kan bli testet i. Dette vil være med på å sikre deltakernes rettssikkerhet.

Tabell 5: UiA

Antall moduler	3
Antall samlinger (totalt)	3
Samlingers varighet (dager i snitt)	2
Pensum (totalt antall sider)	1647
Kommunikasjonsportal	Fronter
Undervisningsform	Forelesninger, caseundervisning, gruppearbeid og innleveringsoppgaver. Ifølge observasjon og diskusjon med de studerende var det ikke lagt opp til gruppearbeid ved UiA.
Eksamen	For den første og den tredje samlingen er eksamen en ukes skriftlig hjemmeoppgave, som vurderes etter karakterskalaen A-F. Ved den andre samlingen skal det skrives en rapport om utformingen av eget læringsmateriale/langtidsplan/hjemmeside om den lokale konteksts betydning for barnets sosialisering. Vurderes etter karakterskalaen A-F.
Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU	

6.3.6 Vesentlige endringer mellom kull 1 og 2

UiA har gjort en rekke justeringer i studiet. De mest vesentlige endringene er:

- Innføring av norsk alternativ litteratur
- Vektlegging av lederverktøy/kartleggingsverktøy i større grad for å fremme ferdighetsaspektet.

- Endring av en hjemmeeksamen til en gjennomgående semesteroppgave basert på et utviklingsarbeid i praksis.
- Etablert et elektronisk kartlegging/analyseverktøy (Competing Values Framework)

Mindre endringer som også er verdt å nevne er:

- Innført oppstartsseminar med fokus på teambuilding. Gjennomføres i Kristiansand Dyre- og Fritidspark.
- Utarbeidelse av mer presise og oversiktlige dokumenter som synliggjør studiets innhold, krav og fremdrift.
- Forslag til fordypningslitteratur (som ikke inngår som pensum).
- Noe mer muntlige presentasjoner.
- Utviklet et videreføringsemne som omfavner samarbeid mellom skole og barnehage (prøves ut høsten 2014)
- Etablert mer elektronisk basert pensum

6.4 Program: Handelshøyskolen BI (BI)

6.4.1 Organisering, ressurser, deltakere, innhold, eksamen og kvalitetssikring

Utdanningen er et samarbeid mellom Handelshøyskolen BI i Oslo (Institutt for kommunikasjon – kultur og språk), Norsk Lærer Akademi (NLA) i Bergen og psykologfirmaet Ledelse og Vekst (LV).

Undervisningen holdes av professorer, førsteamanuenser og høgskolelektorer fra Handelshøyskolen BI og Norsk Lærerakademi (NLA). Det legges vekt på at flere av underviserne fra BI har erfaring fra rektorprogrammet, og dermed både har høyt faglig nivå, og er trent i å vise relevansen for deltakernes egen organisasjon. Ledertreningen ivaretas av en organisasjonspsykolog fra firmaet Ledelse og Vekst og høgskolelektor fra NLA.

Programorganisering: Programmet går over 1½ år og er organisert i fire delkurs á tre dager. Disse navngis forskjellig i ulike deler av materialet. En av måtene som navngis er:

- Barnehagens samfunnsoppdrag, lokale og nasjonale mål for barnehagen
- Barns læring og utvikling, og forbedring av barnehagens kvalitet og didaktisk planlegging
- Samarbeid og organisasjonsbygging – ledelse og veiledning av ansatte, lov og arbeidsrett
- Utvikling og endring

Parallelt med kursene får deltakerne fem dagers ledertrening fordelt på tre samlinger. Dette inneholder også en times veiledning pr. student. NLA har ansvar for veiledningen. Veiledning kan foregå på Skype, ansikt til ansikt og som skriftlig tilbakemeldinger.

Pensum består av ca. 2000 sider/ ca. 500 sider valgfritt innenfor ledertrening og annet. Litteraturen handler særlig om generell ledelse og organisasjon (ca. 1200 sider) og domenespesifikk ledelse (720 sider). Litteratur om offentlig ledelse og organisasjon vektes i mindre grad (ca. 200 sider), og det er ca. 500 sider annen litteratur.

Undervisningsformen er en vekselvirkning mellom kursundervisning og ledertreningseminarer. Ideen med ledertreningseminarene er at de skal forankre den teoretiske delen av programmet i den enkelte leders praksis.

Materiell struktur (sted, lokaler og materialer): Undervisningen foregår ved Handelshøyskolen B's «executive arealer». Lunsj og full bevertning er inkludert på undervisningsdagene og på ledertreningene. «Its learning» brukes som læringsplattform og verktøy for oppgaver, film, lydfiler, videoforelesninger, tilbakemeldinger, kommunikasjon, diskusjon og chat. Skype brukes i veiledningssituasjoner og i evalueringsmøter mellom programansvarlige.

Eksamen: Det er to hjemmeeksamener på maksimalt seks sider. Disse utgjør til sammen 12 studiepoeng og vurderes med én samlet karakter. Det er samtidig én prosjektoppgave på maksimalt 30 sider, som utgjør 18 studiepoeng. Også denne vurderes med karakter. Prosjektoppgaven skrives med utgangspunkt i eksamensspørsmålet «Drøft med utgangspunkt i informasjon fra en barnehage noen av utfordringene for deg som leder.»

Kvalitetssikring: Undervisningen er evaluert med spørreskjema etter tre av samlingene.

6.4.2 Progresjon, sammenheng og vektlegging

Vi vurderer programmet etter om det har klare målbeskrivelser, som gjør det mulig å skape sammenheng og prioritere, og om læringsmålene kan brukes som vurderingskriterier.

Programmets læringsmål er forholdsvis overordnede (for eksempel «kunnskap om institusjonell organisering og pedagogisk arbeid som bidrar til økt læring og utvikling hos barna»), samtidig som en del av dem beskriver deltakernes holdninger og selvforståelse. Trygghet, mot og vilje er noen av læringsmålene (for eksempel «Trygghet og mot til å lede barnehagen i retning av en stadig mer avansert og

kompetent lærende virksomhet»). Læringsmålene kan være vanskelig å bruke for å styre undervisningen fordi de har en overordnet karakter og retter seg mer mot selvforståelse, i stedet for mer spesifikk viten og kompetanse.

Det er imidlertid ikke nødvendigvis programmets ambisjon å bruke læringsmålene på den måten. I intervjuene sier den programansvarlige, at sammenhengen i programmet sikres ved å ha fokus på at deltakerne kontinuerlig modnes som ledere. Deltakerne blir presset eller stimulert til å tenke ledelse og ta ansvar for egen virksomhet hele veien gjennom oppgaver, case og diskusjoner. I intervjuet kommer det frem følgende antakelse: ved at lederne utstyres med en forskningsbasert viten får de en sikkerhet i det de gjør, og dermed fremmes læringsmålene for trygghet og mot. Det kan tyde på at heller ikke evalueringens antagelse om, at målbeskrivelsene bør kunne fungere som vurderingskriterier, nødvendigvis deles av programmets ansvarlige.

Læringsmålenes generelle og holdningsorienterte karakter kan tenkes å gjøre det vanskelig å bruke dem som utgangspunkt for vurdering. Det er ikke konkretisert hvilken kunnskap studenten skal oppnå gjennom utdanningen. Målene retter seg mer mot studentens holdninger og selvforståelse, og studenten som person, i stedet for mot vurdering av det studenten har lært og blitt undervist i. Igjen virker det som om utgangspunktet for programmet er annerledes enn utgangspunktet for denne evalueringen.

Med utgangspunkt i det tilgjengelige materialet er det vanskelig å vurdere om det er progresjon og sammenheng i utdanningen. Det kan godt være at dette sikres på annen måte enn gjennom læringsmålene.

6.4.3 Forståelse av barnehagens oppgave og ledelse

Vi vurderer programmet etter, hvordan tilbyderne forstår barnehagens oppgave, og hvordan utdanningsprogrammene gjør en forskjell i den sammenheng.

I hverken dokumenter eller intervjumaterialet er det mulig å tyde hvilken forståelse av barnehagen som samfunnsinstitusjon, som ligger til grunn for utdanningsprogrammet. Det gis heller ikke noe større bilde av den offentlige sektors status og aktuelle utfordringer, eller de betingelser som ikke-kommunale barnehager ledes ut ifra. Det fremgår ikke i materialet hvordan man ser relasjonen mellom kommunalforvaltning og barnehagen, mellom barnehagen og skolen, og barnehagelederens rolle i dette. I

intervjuene presenteres deltakernes oppfatning der de er lært opp med at barnehagen er en omsorgsinstitusjon, men at deltakerne blir mer og mer interessert i å utvikle en læringsarena, og at det undervisningen adresserer er et problem. Videre kommer det frem at er en del av partnerskapet siden de er spesialister på fagfeltet innen ledelse i barnehage.

I intervjumaterialet beskrives ledelse som det å skape mening med mål og beslutninger. Lederens rolle beskrives som en kommunikasjonsoppgave hvor man blant annet skal ha mot til å ta tak i det som ikke fungerer, og kunne håndtere krevende gruppeprosesser. Troverdige kommunikasjon er avgjørende da dette, særlig blant medarbeiderne, bygger tillit til lederen. I et annet intervju hevdes det at det spørsmålet er hvilke typer virkemidler en ledelse har til disposisjon for å utvikle egen organisasjon. Disse to beskrivelser er ulike ved at lederen i det første eksempelet ses på som en som implementerer og skaper mening for mål og beslutninger, mens lederen i det andre eksempelet ses på som den som selv tar beslutninger, setter mål og skaper utvikling.

6.4.4 Læringsforståelse og undervisningsmetoder

Vi vurderer programmets læringsforståelse og undervisningsmetoder i forhold til programmets vektlegging av teori og praksis, refleksjon over egen praksis og differensiering av undervisningen i forhold til deltakernes erfaringer og forutsetninger.

Ledertreningsseminarene har som formål å forankre den teoretiske delen av programmet i den enkelte leders praksis. Det forutsetter et tett samspill mellom de to elementene. I intervjuene kommer det frem at det er løpende diskusjon mellom forelesere på NLA og BI om hva de som er de barnehagefaglige utfordringer, og hvordan de kan ses i lys av ledelsesmessig kompetanse.

Det er mulighet for differensiering (i ledertreningsdelen), da det er fokus på den enkelte students egen motivasjon og utviklingsområder. Det gjennomføres en lederprofil før og etter. Deltakerne skriver essays gjennom hele masterperioden. Gjennom oppgavene og ledertreningen, er målet at deltakerne skal bli i stand til å reflektere over muligheter og begrensninger, knyttet til endring. Videre er det muligheter for at den enkelte student fordype sin utdanning innen økonomi og pedagogikk.

Det er noen gjennomgående positivt ladede begreper i programmenes beskrivelse: «praksis», «refleksjon», «ledelse», «analyse». Disse er ikke definert og fremstår som udiskutabelt gode begreper. Dette

kan skape en pedagogisk utfordring, da underviserne kan forbinde helt forskjellige ting med begrepene, akkurat slik deltakerne kan. Samtidig er det vanskelig å åpne for en felles diskusjon om hva som er innholdet i «praksis» og «ledelse», når de fremstår som udiskutable.

6.4.5 Utfordringer og utviklingsmuligheter

I intervjumaterialet pekes det på det barnehagefaglige som en utfordring for programmet da programtilbyderne beskriver at deltakerne ikke opplever at de får særlig innsikt på området.

En annen viktig utfordring er å skape sammenheng i utdanningen. Denne utfordringen er ifølge programtilbyderne skapt av kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet da deres krav er et forsøk på å imøtekomme forskjellige interessenters ønsker om innholdet.

Tabell 6: BI

Antall moduler	4
Antall samlinger (totalt)	4 (kurssamlinger) + 3 (ledertrening)
Samlingers varighet (dager i snitt)	Henholdsvis 3 + 5 dager
Pensum (totalt antall sider)	2000 sider/ ca. 500 sider valgfri
Kommunikasjonsportal	Its learning
Undervisningsform	Vekselvirkning mellom kursundervisning og ledertreningseminarer
Eksamen	Det er to hjemmeksamener på maksimalt 6 sider. Disse utgjør til sammen 12 studiepoeng og vurderes med én samlet karakter. Det er i tillegg en prosjektoppgave på maksimalt 30 sider, som utgjør 18 studiepoeng. Også denne vurderes med karakter.

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

6.4.6 Vesentlige endringer mellom kull 1 og 2

Følgende vesentlige endringer er gjort for utdanningen fra kull 1 til kull 2:

- Det er gjort justeringer i modulene/emnene fra kull 1 til kull 2. Etter gjennomføring av kull 1 er følgende emner fjernet:
 - Barnehagens samfunnsoppdrag og nasjonale og lokale mål for barnehagen
 - Reformen i offentlig sektor – barnehagen i kontekst av reformer i skole og samfunn
 - Barnehagen som del av et styringssystem, politisk system og samfunnsaktør

- Emner som er lagt til før gjennomføring av kull 2
 - Strategisk utvikling av barnehage
 - Prosjektoppgave: strategisk forståelse av egen organisasjon.
- Pensum om domenespesifikk ledelse og organisasjon er betydelig redusert fra kull 1 til kull 2, og i stedet er det lagt til pensum om lærende organisasjoner, ledelse i barnehager, kultur, samarbeid og barns utvikling.
- I kull 1 benyttet BI en foreleser fra NLA (innen mangfold) i en forelesning. BI benyttet ikke denne i kull 2. BI dekket dette opp på tema om team og mangfold med egne krefter fra studiestedet (Institutt for ledelse og organisasjon).

6.5 Program: Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)

6.5.1 Organisering, ressurser, deltakere, innhold, eksamen og kvalitetssikring

Utdanningsprogrammet tilbys av Høgskolen i Oslo og Akershus (avdelingen for lærerutdanning og internasjonale studier) (HiOA) i samarbeid med Høgskolen i Hedmark, Karlstad Universitet og Stiftelsen IMTEC (international movement Towards Educational Change).

Det er tre emneledere (se emnene nedenfor) fra hver av de tre samarbeidsinstitusjonene som henter inn forelesere fra de tre miljøene. Emnelederen underviser selv, og det suppleres med andre undervisere til å dekke ulike temaer. Det har vært 3-7 forelesere for hvert emne. Foreleserne har doktorgrad/er førsteamanuensiser. Alle foreleserne er ansatt i undervisningsstillinger og driver både med forskning og undervisning.

Programorganisering: Programmet gir 30 studiepoeng, varer i 1½ år, og er organisert i syv samlinger; det første semesteret består av tre samlinger, mens andre og tredje semester består av to samlinger. Undervisningsformene på samlingene er forelesninger, diskusjoner, gruppearbeid, studentpresentasjoner og seminarer. Utdanningsdirektoratets fem emner (barns læring og utvikling, styring og organisasjon, samarbeid og organisasjonsoppbygging/veiledning av personalet, utvikling og forandring og lederrollen) er delt inn i tre emner:

- Lederrollen med fokus på barns læring og utvikling.
- Lederrollen med fokus på samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av personalet, utvikling og endring.

- Lederrollen med fokus på styring og administrasjon.

Parallelt med samlingene arbeider deltakerne med et utviklingsprosjekt i egen barnehage. De er organisert i prosess-styrte 'basisgrupper'/læringsgrupper. Basisgruppene er de samme gjennom hele studiet og har samme prosessveileder. I basisgruppen diskuteres problemstillinger og case. Veilederen i basisgruppen er ikke nødvendigvis den samme som prosjektveilederen.

Pensumlitteraturen (omkring 2400 sider) er fordelt med 5-600 sider om generell ledelse og organisasjon, 5-600 sider om offentlig ledelse og organisasjon, 5-600 sider om domenespesifikk ledelse og organisasjon og ca. 800 sider annen litteratur.

Materiell struktur (sted, lokaler og materialer): Undervisningen foregår på Høyskolens lokaler i Oslo. Det er inkludert kaffe, kake og lunsj.

Eksamen: I første semester begynner deltakerne på utviklingsprosjektet som varer gjennom hele programmet, og som også er deres eksamen. Deltakerne utformer en problemstilling i samarbeid med barnehageeier. Barnehageeieren inviteres til å delta på alle samlingene, og det inviteres til ett avtalt møte med eier hvert semester. Det utarbeides tre prosjektnotater à 5 sider, hvor deltakerne skal se teorien fra hvert emne i forhold til sitt barnehageutviklingsprosjekt. Prosjekt notatene vurderes etter bestått/ikke bestått. Barnehageutviklingsprosjektet avsluttes med en prosjektrapport på maksimum 30 sider, og individuell muntlig eksamen etter den karakterskalaen A-F. Det er 80 % obligatorisk oppmøte for å kunne ta eksamen.

Kvalitetssikring: Undervisningen evalueres etter hver samling med et spørreskjema. Evalueringen innebærer egen innsats og utbytte, og hvordan man oppfatter forelesere, gruppearbeid osv. De tre emnemodulene evalueres etter de er avsluttet.

6.5.2 Progresjon, sammenheng og vektlegging

Vi vurderer programmet etter om det har klare målbeskrivelser, som gjør det mulig å skape sammenheng og prioritere, og om læringsmålene kan brukes som vurderingskriterier.

Læringsmålene er oppdelt i «kunnskap», «ferdigheter» og «generell kompetanse». I studieplanen er det mellom seks og ti mål under hvert tema som er overordnet for hele programmet. For hvert av de tre emnene (Lederrollen med fokus på barns læring og utvikling, Lederrollen med fokus på samarbeid

m.m., og Lederrollen med fokus på styring og administrasjon) er det 4-10 mål under hvert tema. Eksempler på beskrivelsen av det generelle læringsutbyttet er: «Studenten kan anvende kunnskap om lover, regelverk og rettigheter og kunne formidle og anvende dette til administrasjon og styring i privat og offentlig sektor» (Studieplan s. 3), «Studenten kan vurdere barnegruppas utviklingsbehov og organisere læringsmiljøet knyttet til barns lek og læring» (ibid.: 4). Eksempler på læringsmål under emnet «Lederrollen med fokus på barns læring og utvikling» er «Studenten: - kan beherske lederrollen i barnehagen, - kan kommunisere med foreldre og barn, - kan anvende barnehagelov med forskrift/rammeplan for barnehagen, m. fl.» (Studieplan s. 10). Eksempler på læringsmål under emnet «Lederrollen med fokus på samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av personalet, utvikling og endring» er «Denne del består av følgende innholdskomponenter: Organisasjonsteori, barnehagen som organisasjon, lærende organisasjoner, ledelsesteorier, standarder for god utvikling og godt arbeidsmiljø ...» (ibid.:13).

Læringsmålene brukes for å skape Progresjon, sammenheng og vektlegging. Det er imidlertid interessant å se i hvilken grad dette lykkes. Flere av deltakerne sa under observasjon at de tidvis synes det var vanskelig å se sammenhengen mellom forelesningene. I tillegg hevdet deltakerne det hadde vært mer nyttig om enkelte av veilederne heller hadde holdt undervisningen slik at de kunne knytte det tettere opp mot emner de har hatt tidligere, og deres praktiske hverdag i barnehagene.

De valgte læringsmålene har enkelte kjennetegn som kan gjøre det vanskelig å forholde seg til dem: En del av målene har en overordnet og generell karakter, som om de i større grad retter seg mot deltakernes generelle kompetanse som ledere, og ikke nøyaktig hva det er ment at de skal få ut av opplæringen. I emne 2 om Lederrollen med fokus på samarbeid er det tydelig at læringsmålene i større grad er beskrivelser av innhold, og ikke hva deltakerne skal lære seg.

Utdanningen er som nevnt bygd opp i tre emner. I intervjuene kommer det frem at progresjon sikres på særlig to måter: 1) Ved stadig større arbeidskrav, og 2) gjennom de ulike typer problemstillinger som diskuteres i basisgruppa.

En forsøker å sikre sammenheng i opplæringen ved å arbeide med eget barnehageutviklingsprosjekt, og koble teori med praksis gjennom caseoppgaver og refleksjon i basisgrupper. Samtidig sikres sammenheng ved at lederen for programmet har en sentral

plass i hele opplæringen. Det gjennomføres allmøter med koordinatorene, emneledere og prosessveiledere der hvert emne organiseres. I forkant av hver samling legges det et program hvor beskrivelsen av læringsutbyttet fra studieplanen er plukket ut. Emnelederen kontakter alle foreleserne og ber dem om å knytte undervisningen opp mot målbeskrivelsen.

6.5.3 Forståelse av barnehagens oppgave og ledelse

Vi vurderer programmet etter, hvordan tilbyderne forstår barnehagens oppgave, og hvordan utdanningsprogrammene vil gjøre en forskjell i den sammenheng.

”Deltakerne skal utvikle seg som ledere til å bli bedre yrkesutøvere av styrerollen innenfor fagområdet utdanningsledelse. De skal tilegne seg kritisk innsikt i egen yrkesrolle og egen praksis, økt forståelse for barnehagens formål og samfunnsmandat og styrke sin kompetanse og ferdigheter når det gjelder barnehagens rammebetingelser, virkemidler og arbeidsformer.” (s. 2 i Studieplan...). Beskrivelsen fra studieplanen over deles opp i mål som er knyttet til hvert enkelt emne i studieprogrammet: at lederen skal se barnehagen som en del av utdanningsløpet (emne 1 om barns læring), analysere egen organisasjon og gjennomføre endringsprosesser (emne 2), og styre økonomi og etterleve regler (emne 3).

Utdanningen søker både å imøtekomme Utdanningsdirektoratets krav, og fokusere på hverdagslige problemstillinger. Direktoratets krav er blant annet å vektlegge barns utvikling, og å få lederne til å se barnehagen som et ledd i utdanningssystemet, og ikke primært som en omsorgsfunksjon. Mens de daglige problemstillingene er de som deltakerne møter hver dag. Kollisjonen mellom de to faktorene kan skape utfordringer. Deltakerne kan oppleve at de ikke har bruk for det som utdanningsprogrammet tilbyr etter anvisninger fra Direktoratet. Det mest utfordrende er emnet om barns læring og utvikling. Som en av de intervjuede sier: «Direktoratet har nok ment at alle bør ha større kompetanse på barns læring og kompetanse generelt, men våre studenter har ikke søkt studiet kun for denne type kompetanse. De vil ha fokus på lederrollen.» Dette skaper enkelte utfordringer for utdanningen som i den kommende studieplan søkes imøtekommet ved å flytte rundt på emne 1 og 2. Ved å ta emne 2 først vil deltakerne få oppfylt deres forventninger om å lære om ledelse fra starten av utdanningen.

6.5.4 Læringsforståelse og undervisningsmetoder

Vi vurderer programmets læringsforståelse og undervisningsmetoder i forhold til programmets vektlegging av teori og praksis, refleksjon over egen

praksis og differensiering av undervisningen i forhold til deltakernes erfaringer og forutsetninger.

I utviklingsprosjektet jobbes det med forankring av læringen i egen arbeidssammenheng ved å involvere barnehageeier i erfaringsutveksling i læringsgrupper og basisgrupper (med prosessveileder). Det er krav om minst 80 % oppmøte for å kunne gå opp til eksamen. Fokuset på oppmøtet er også for å sikre mangfold og variasjon, og bruke deltakernes faglige bakgrunn og erfaringer som ressurser i opplæringen.

De ulike partene i programmet viser seg å ha ulik forståelse av hva som er teori og praksis.

6.5.5 utfordringer og utviklingsmuligheter

I intervjuene kommer det frem at det er en utfordring å drive et studie med så mange involverte personer og institusjoner, samtidig som en skal ivareta helhet og sammenheng.

En utfordring er å finne en balanse mellom teori og praksis. I tillegg er det en utfordring å skape sammenheng i synet på teori mellom høgskolene og konsulentfirmaet. Sistnevnte påpeker at de normalt arbeider med utvikling av organisasjonen som mål i stedet for med utvikling av den enkelte leders kompetanse.

Det nevnes også i intervjumaterialet at direktoratets krav, betingelser og dispensasjoner til tider hindrer mer funksjonelle løsninger.

Til slutt nevnes at det gjøres evalueringer på noen områder, men det er usikkerhet knyttet til om det er det mest sentrale som blir vurdert.

Tabell 7: HiOA

Antall moduler	3
Antall samlinger (totalt)	7
Samlingers varighet (dager i snitt)	3
Pensum (totalt antall sider)	2400
Kommunikasjonsportal	Fronter
Undervisningsform	Involvere barnehageeier, læringsgrupper og basisgrupper (med prosessveileder).
Eksamen	3 prosjektnotater (bestått/ikke bestått), prosjektrapport på maks. 30 sider og individuell muntlig eksamen etter den normale karakterskala
Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU	

6.5.6 Vesentlige endringer mellom kull 1 og 2

Følgende vesentlige endringer er gjort for utdanningen fra kull 1 til kull 2:

- Endret rekkefølge på Emne 1 og 2. Studieplanen er delt inn i tre emner. HiOA byttet om på emne 1 og 2, slik at de startet med emnet «Lederrollen med fokus på samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av personalet, utvikling og endring».
- Emne 2 om økonomi og styring ble enda mer koblet til barnehage, blant annet gjennom nye forelesere.
- Emne 3 om barns utvikling og endring trakk inn mer av ledelsesteorien fra emne 1. Nye forelesere og endret fokus.
- Justert pensum.
- Eksisterende plan overskred antall sider som kreves for 30 studiepoeng (antall sider i emneplanen var summert opp feil). HiOA justerte pensum ved å stramme inn antall sider. En del utskiftninger på pensum i emne 3.
- Forenklet beskrivelser i læringsutbytte. Plan 1 hadde meget omfattende beskrivelser av læringsutbytte, og HiOA forenklet disse noe.
- La inn flere samlingsdager.
- Deltakerne fikk tilbud om seminar i forskningsmetode, 2 ganger i løpet av studiet.

6.6 Analyse av programkvaliteten hos de enkelte tilbydere og på tvers av tilbyderne

Analysen av programkvalitet viser at det er betydelige forskjeller mellom de fem programmene når det kommer til 1) arbeidet med 'progresjon, sammenheng og vektlegging', 2) bruken av læringsmål, 3) forståelser av barnehagens oppgaver og ledelsen, og til slutt 4) læringsforståelser og undervisningsmetoder. Derimot er det ikke nevneverdige forskjeller på rammer, innhold, pensum og kvalitetssikringsprosedyrer.

Slike forskjeller antas å påvirke det samlede utbyttet for den enkelte deltaker, og dermed for den fremtidige ivaretagelse av ledelsen av barnehager, og for barns utbytte av å gå i barnehagen.

De forskjellige programmene vektet *generell ledelse og domenespesifikk ledelse, dvs. barnehageledelse* ulikt. Dette henger blant annet sammen med de ulike fagområdene som preger tilbyderne. Noen har en statsvitenskapelig og politisk vektning, mens andre har en mer pedagogisk og/eller psykologisk vektning.

Programmene løser ting på sin måte ut ifra de spisskompetansene og den faglige base de har tilgjengelig. Disse ulikhetene vil derfor også gjøre en forskjell i hvordan programmene er organisert og har tenkt progresjon i deres undervisning. En må altså forvente en viss forskjellig, og denne forskjellen kunne kanskje tydeliggjøres i deres dokumenter og informasjon til både Utdanningsdirektoratet og studentene.

Utdanningsdirektoratet har formulert en rekke *generelle krav om det faglige innhold*, som alle tilbydere skal leve opp til. Det gir tilbyderne utfordringer i forhold til å sikre at innholdet er faglig meningsfullt, og samtidig overkomme mengden av fagområder som ønskes belyst. Noen programtilbydere opplever særlig det pedagogiske innholdet utfordrende, idet deltakerne opplever å kjenne til dette allerede. Dette kan tyde på at det er en utfordring for flere programmer å gjøre barn og barns læring til en ledelsesgjensstand, og ikke bare til et pedagogisk forhold, og ikke minst gjøre forskjellen tydelig for deltakerne.

Tilbyderne håndterer *læringsmål* på ulike måter. Hos noen tilbydere er moduloppbygningen preget av en klar logikk, og læringsutbyttet er spesifisert i tydelige faglige læringsmål (DMMH), mens andre arbeider ut fra mer diffuse og brede læringsmål i studentdokumentene (NHH). Tydelige læringsmål sikrer at studentene er involvert fra starten i egne læringsprosesser, mens diffuse læringsmål vanskeliggjør studentenes mulighet til å vite vurderingskriteriene på eksamen, og dermed er det vanskelig for veileder og sensor å vurdere resultatet. Som nevnt er det tydelig faglig læringsmål i DMMH, læringsmålene fra UIA og BI er også klare, men vekten hos disse tilbyderne er også lagt på både faglige og holdningsmål, selvforståelse og trygghet. I tillegg legges det vekt på at deltakerne utvikler en slags meta-kompetanse, altså evne til å gi faglige grunner, og for å kombinere teori og praksis. Fordelen med en slik læring er, at det er nettopp den type kompetanse som trengs i en fremtidig profesjonell kompetanseutvikling og ivaretagelse av oppgaver som ledere av moderne samfunnsinstitusjoner, som barnehager, må tilegne seg. HiOA skiller seg fra de andre tilbyderne ved at læringsmål er mer tradisjonelt oppdelt i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse uten at det er klart hvordan disse målene skal operasjonaliseres, og hvordan progresjon kan følges og deretter vurderes ved eksamen. Ansvarlige fra BI hevder at tilbyderens ambisjon er at deltakerne skal modnes som ledere. Dvs. programmets mål er å stimulere deltakerne til å tenke ledelse og ansvar for egen virksomhet hele veien

gjennom både oppgaver, case og diskusjoner. Dette stiller krav til at læringsmålene løftes ut av det tradisjonelle tankesettet om kompetanser som ferdigheter og kunnskaper, og at man arbeider ut fra nye kompetansemål som læringsmål. Ulempen ved disse mer overordnede læringsmålene er at det ser ut til å være vanskelig for tilbyderne å operasjonalisere dem. Som følge av det er det vanskelig å følge progresjon gjennom prosessen og kvalitetssikre løpene og være tydelige på eksamensmål og -kriterier.

Forståelsen av *barnehagens oppgave* varierer også, fra en presis definisjon (DMMH, NHH, UIA) som er knyttet til utdanningens mål, innhold og læringsforståelser og undervisningsmetoder, til mer åpenhet (BI) eller en høy grad av innsats for å imøtekomme eksterne krav (HIO). Første tilnærming kan skape den utfordring at deltakerne synes de har hørt eller kan alt fra tidligere arbeidserfaringer. Utfordringen her er å ta det vedkommende kan til et nytt nivå, ledelsesnivået. Siste tilnærming møter utfordringen med at utdanningen ikke nødvendigvis oppleves som relevant for deltakerne, da den ikke er basert på deres opplevde problemstillinger. Utfordringer her blir å koble eksterne konteksters betydning med lærdom og erfaringer, som deltakerne opplever lokalt.

Ut ifra *læringsforståelse og undervisningsmetoder* søker alle tilbydere å arbeide med teori som skal omsettes i praksis. I tillegg skapes relevans ved at programmet legger vekt på at erfaringer fra deltagerens praksis trekkes inn i undervisningen og ved at det arbeides løpende med lederoppgaver. I denne fasen av evalueringen er det ikke mulig å identifisere deltakernes opplevelse av om slike undervisningsformer bidrar til den nødvendige relevans og opplevelse av engasjement. På dette tidspunkt kan vi bare identifisere visse avvik i forståelse av teori og praksis.

Dette kan være verdt å følge videre gjennom evalueringen.

Utdanningsdirektoratets *krav om partnerskap* gir utfordringer i forhold til å sikre konsistens og sammenheng i programmene. Det får betydning for forståelsen av relasjonen mellom teori og praksis. Det er som oftest konsulenter som skal sikre forankringen i praksis. Flere av disse har en annen forståelse av både ledelse og praksis enn underviser/forelesere. Det gir noen studenter utfordringer for å forstå hvilke forventninger de skal leve opp til. Partnerskap gir også utfordringer pga. den geografiske avstanden mellom partnerne. Møter og kommunikasjon vanskeliggjøres og det stiller krav om utvikling av infrastruktur i partnerskapene.

Dokumentene er generelt uklare og mangler mye informasjon om programmets mål og metoder, hvilket gjør det vanskelig for studenten å skape sammenheng og gi uttrykk for forventninger. En del læringsmål er ofte beskrevet som mål for undervisningen og ikke som mål for deltakernes læring. En rekke læringsmål (f.eks. "mot" og "forbedring") er størrelser som vanskelig kan vurderes ved en eksamen. Dette kan svekke deltakernes rettssikkerhet. For hvordan skal sensorer vurdere hvis ikke vurderingsgrunnlaget er uttrykt?

Oppsummerende viser analysen, at forståelsen og bruken av *læringsmål* er ulik mellom tilbyderne, men felles for dem alle, er at de kunne være bedre presisert. I tråd med internasjonale anbefalinger og tendenser (fx Bologna) kunne en presisering av læringsmålene være med å styrke læringsmålenes funksjon som styringsredskap for både undervisningen og arbeidet med progresjon, involvering av deltakerne i deres egen læringsprosess og senere fungere som et tydelig sett kriterier ved eksamen.

Kapittel 7. Gjennomføringskvalitet. Syntese og endringer

Gjennomføringskvalitet: *Hvordan opplever deltakerne studietilbudet?*

En styrers hverdag inneholder mange ulike krav og forventninger. Styrer skal være personalleder og veileder, og hun eller han har ansvarlig for god tilrettelegging for barns utvikling og læring. I Stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehage* står det 'Ledelse skal utføres i spenning mellom forventninger og krav fra barn, medarbeidere med høy faglig kompetanse, foreldre og eiere med store krav til utdanning og kvalitet, samt egne verdier' (St. meld 41 2008/09). Lederutdanning for styrere skal gi barnehagestyrerne kompetanse i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at de kan arbeide systematisk med egen lederrolle. Under perioden fra utdanningen startet opp og frem til nå, har det også kommet en ny Stortingsmelding på barnehageområdet. Meld. St. 24 «Fremtidens barnehage» tar opp i seg elementer fra kvalitetsmeldingen og er opptatt av personalet i barnehagen sin kompetanse inkludert styrerens kompetanse. I forlengelsen av denne, har det kommet en strategi for kompetanse og rekruttering 2014 -2020 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Lederutdanning for styrere inngår i denne strategien (s. 10: System for kompetanseutvikling).

For å tegne et bilde av gjennomføringskvaliteten på de ulike programmene, har vi primært basert oss på en survey til alle deltakerne i styrerutdanningen. Se metodekapittelet for mer om denne. Deltakerintervjuene og observasjonen har samtidig gitt viktige innspill til analysen og tolkningen av resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen. Vår undersøkelse er av to kull. Det første kullet (kull 1-2) svarte på en survey på et tidspunkt hvor deltageren har gått på studiet en stund. Mens det andre kullet i undersøkelsen svarte på to surveyer, en ved oppstart av studiet (kull 2-1), og en etter at studenten hadde gått på studiet en stund (kull 2-2).

Forskjeller i respondentenes tilstand før deltagelsen, forventninger og motivasjon for deltagelse, som kan påvirke vurderingen og til sist hvor godt opplæringen bidrar til økt kompetanse, blir derfor belyst gjennom det andre kullet som deltok i undersøkelsen. For det første kullet er det imidlertid metodisk vanskelig å måle veldig presist med denne fremgangsmåten og

på dette tidspunktet. Vurderingen av første kull var derfor av en mer generell art i forrige rapport.

Hvordan deltakerne vurderer undervisningskvaliteten og gjennomføringen er en sentral del av evalueringen. Sammen med graden av relevans for sin rolle som styrer og barnehagens kontekst, er dette de viktigste områdene vi ser på.

Figurer blir brukt for å illustrere forhold hvor det har vært særlig stor endring fra kull 1-2 til kull 2-2. Forøvrig er forhold kun kommentert i tekst og ikke illustrert med figurer.

Krever forsiktighet i tolkningen

Generelt må det påpekes at det er ulike studenter som har vurdert ulike opplæringstilbud. Av den grunn skal man forvente ulikheter i resultatene. Imidlertid har styrerne mange likhetstrekk, og undervisningstilbudene skal nå samme mål. Det er derfor av stor interesse dersom variasjonen er gjennomgående. Det kan gi indikasjoner på hvordan opplæringen best kan gjennomføres og organiseres.

På tross av høy svarprosent er det relativt få svar knyttet til hvert spørsmål. Det betyr at forskjellene helst bør være på 0,4 prosentpoeng for å vektlegges.

Begge forholdene omtalt overfor, innebærer at forskjeller mellom opplæringstilbudene kommenteres, og da ofte forholdet mellom de med lavest score og de med høyest, fordi det er den forskjellen som er signifikant.

Hvordan forstå sammenhengene?

Etter å ha sett på hvordan styrerne har svart på de ulike parameterne, har vi analysert sammenhengen mellom det aktuelle spørsmålet og bakgrunnsvariablene (se vedlegg). Dette er gjort gjennom å identifisere signifikante korrelasjoner. Korrelasjon, eller samvariasjon, er et mål på styrken og retningen på den lineære avhengigheten mellom to variabler. Empirisk observert samvariasjon er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å avdekke om det er kausalitet (dvs. at en variabel forårsaker en annen). Et enkelt eksempel er korrelasjon mellom alder og antall år i arbeidslivet, som viser at jo flere år i arbeidslivet, de-

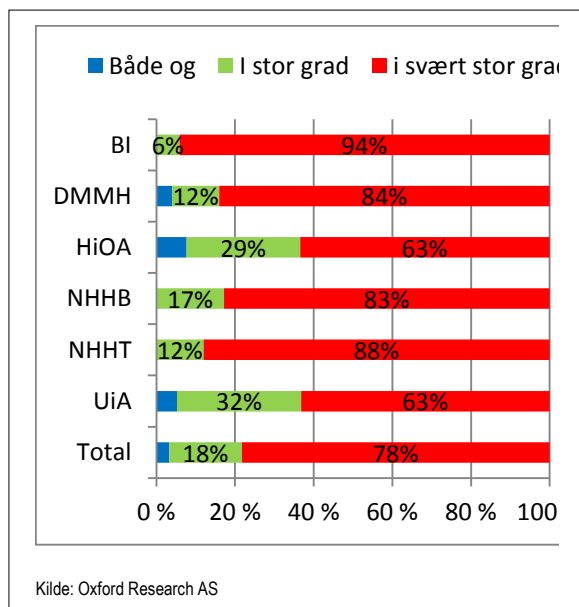
sto høyere er (statistisk sett) alderen. I denne evalueringen finner vi flere korrelasjoner mellom blant annet syn på studiet og størrelsen på barnehagen der styrerne arbeider. At sammenhengene er lineære viser til at svarene som er avgitt enten beveger seg i samme retning (høy-høy, eller lav-lav) eller motsatt retning (høy-lav, lav-høy).

Signifikans er et begrep som brukes for å beskrive sannsynligheten for at noe er et resultat av tilfeldigheter. Et resultat av en statistisk analyse betegnes som statistisk signifikant dersom det er lite sannsynlig at resultatet har oppstått tilfeldig. Sammenhengene beskrives med et tall mellom -1 og 1 samt en eller to stjerner avhengig av om sammenhengen er signifikant på 95% eller på 99% sikkerhetsnivå. Svake sammenhenger er nærme 0 og sterke er nærme 1 eller -1. Analysene av sammenhenger er i denne omgang gjort på data fra kull 2. For evt. nærmere analyser av kull 1, se delrapporten.

Tilfredshet med utdanningen totalt sett

Et helt overordnet spørsmål ble stilt til kull 2-2 knyttet til tilfredshet med utdanningen totalt sett. Nesten 80% var fornøyd i svært stor grad. Størst tilfredshet var det ved BI og lavest, dog høy også her var det ved HiOA.

Figur 1 Tilfredshet med utdanningen totalt sett, etter studiested (ny formulering/spørsmål)



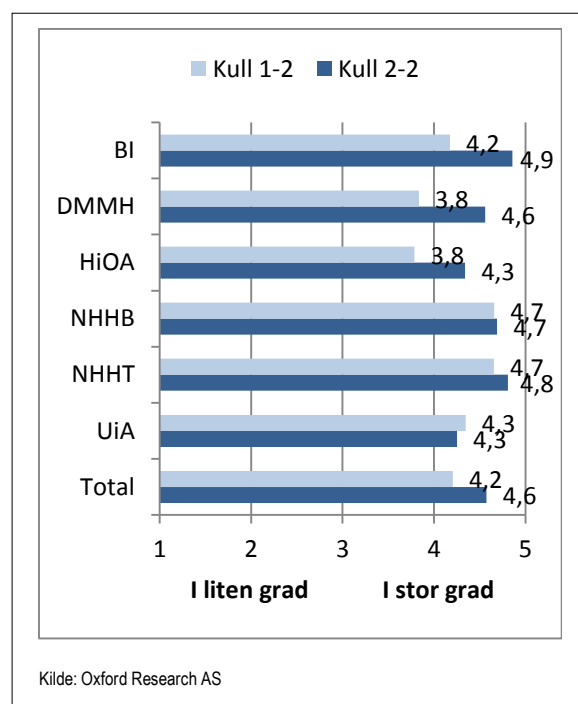
7.1 Innhold

Innholdselementet omfatter faglig nivå, vektlegging av tema og emner, samt øvrige emner/tema som deltakerne mener burde inngå i opplæringen.

Faglig nivå

Det faglige nivået ved studiene er en viktig faktor i vurderingen av innholdet. Deltakerne har vurdert «høyden» og tilpassingen av nivå i forhold til egne forutsetninger.

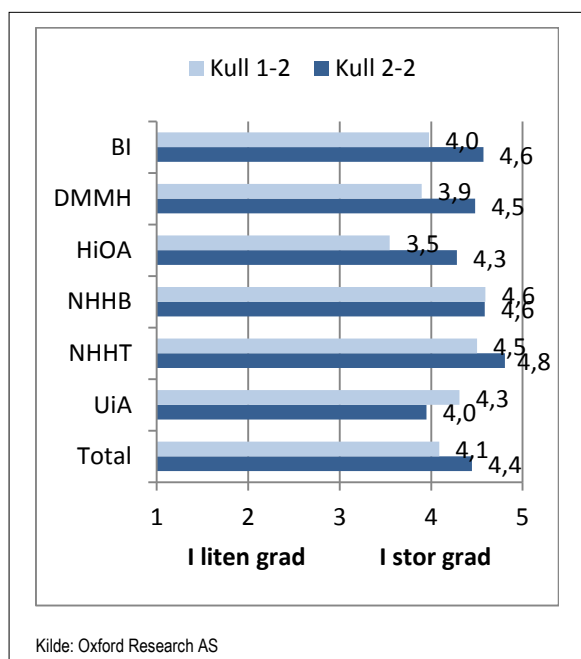
Figur 2: Tilfredshet med det faglige nivået på utdanningstilbudet, gjennomsnitt etter studiested



Gjennomgående opplever deltakerne at det faglige nivået har vært høyt. I likhet med vurderingen av det faglige innholdet er forskjellene mellom studiestedene nærmest utliknet, og holder nå et generelt høyere nivå. På en skala fra 1 (svært lavt) til 5 (svært høyt) har gjennomsnittet for tilfredsheten økt fra 4,2 ved kull 1-2 til 4,6 ved kull 2-2. Sterkest vekst i tilfredsheten har DMMH hatt med en utvikling fra 3,8 til 4,6.

Det faglige nivået vurderes generelt som høyt. Det samme gjelder tilpasningen av det faglige nivået i forhold til deltakernes egne forutsetninger, som vi ser av neste figur.

Figur 3: Vurdering av tilpasning av faglig nivå til egne forutsetninger, gjennomsnitt etter studiested



Tilpasningen av det faglige nivået har i likhet med de foregående variablene forbedret seg fra kull 1-2 til kull 2-2. På en skala fra 1 (svært lavt) til 5 (svært høyt) har gjennomsnittet for økt fra 4,1 til 4,4 mellom de to kullene. Sterkest vekst har det vært ved HiOA, mens UiA faktisk har hatt en tilbakegang fra 4,3 til 4,0.

Sammenhenger

Vurdering av faglig innhold, faglig nivå og tilpasningen av det faglige nivået korrelerer sterkt positivt med hverandre. Sammenhengene er også signifikante på 0.01-nivå. Det betyr at om man er tilfreds med et av forholdene er det stor sannsynlighet for at man er tilfreds med også de andre. Dette fant vi også i delrapporten.

Analysene som er presentert til nå viser at det har vært en generell vekst i tilfredshet med faglig innhold, faglig nivå og tilpasningen av det faglige nivået. HiOA er det studiestedet der resultatene generelt har økt mest, mens UiA er eneste studiested som har stagnert eller gått noe tilbake på nevnte indikatorer. Ved NHHB og NHHT er resultatene stabilt høye for begge de to kullene (1-2 og 2-2).

Vektlegging av ulike forhold i programmene

Gjennom surveyen har vi kartlagt hva deltakerne mener har vært vektlagt i sine studier. I tillegg ble deltakerne bedt om å vurdere hvordan de ideelt sett hadde ønsket vektleggingen av de same forholdene. Dette er

gjort ved bruk av en dikotom skyveskala, og dette utdypes ytterligere i vedlegget.

Forholdene vi har analysert er:

- Praksis vs teori
- Pedagogikk vs ledelse
- Barnehageledelse vs generell ledelse
- Lederen som person vs ledelse som rolle
- Kommunale vs ikke-kommunale barnehager

Det er gjennomgående to tendenser å se ved å sammenlikne resultatene fra resultatene fra kull 1-2 og kull 2-2:

For det første er resultatene rimelig like for de to kullene. Det betyr at det er lite endring å finne. Det er imidlertid en tendens til at respondentene fra det siste kullet, i større grad enn det første kullet, opplever at det som vektlegges i studiet også treffer med deres ønsker. Det er derfor rimelig å anta at studiestedene totalt sett har klart å justere innholdet i studiet slik at det i større grad imøtekommer deltakernes ønsker.

Det andre funnet henger i stor grad sammen med det første. For resultatene i undersøkelsen viser at det generelt er vesentlig overlapp mellom det som har blitt vektlagt og det som (elevene mener) burde vektlegges på studiet. Det er også mer overlapp mellom de to forholdene ved det siste kullet sammenliknet med det første. Resultatene tyder på at studiestedene treffer godt med undervisningen.

Videre går vi inn på hvert av de fem områdene, og trekker ut hovedfunnene fra undersøkelsene. Detaljert informasjon om de ulike områdene finnes i vedlegget.

Praksis vs. Teori

Deltakerne mener teori har blitt mer vektlagt enn praksis i utdanningen. Respondentene ved samtlige studiesteder ønsker imidlertid at praksis vektlegges i større grad. Ved kull 1-2 var det større avstand mellom faktisk vektlegging og deltakernes ønsker, sammenliknet med kull 2-2. Studiestedene treffer derfor bedre ved det siste kullet sammenliknet med det første. Det er kun ved UiA at det er vesentlige forskjeller mellom faktisk vektlegging og deltakernes ønske, noe som tyder på at UiA er det eneste studiestedet der man ikke har klart å justere innholdet i kurset når det gjelder forholdet mellom teori og praksis.

Pedagogikk vs. Ledelse

Som forventet i et ledelseskurs, har ledelse vært vektlagt mer enn pedagogikk. Dette er også i tråd med respondentenes ønsker. Ved det første kullet ønsket respondentene enda mer ledelse enn det som ble vektlagt. Studiestedene har imidlertid, ved andre kull, klart å justere dette slik at det i større grad er overlapp mellom det som vektlegges i studiet og respondentenes ønsker.

UiA er det studiestedet der det er størst forskjeller mellom det som vektlegges og det som deltakerne ønsker skal vektlegges, mens NHH Tromsø er det eneste studiestedet der deltakerne ønsker at mengden med pedagogikk økes i forhold til ledelse.

Barnehageledelse vs. Generell ledelse

Når det gjelder barnehageledelse og generell ledelse er resultatene nokså tett opp til midten på skalaen (4), og således mener de fleste at generell og kontekstspesifikk ledelse har vært vektlagt like mye. Dette treffer også godt med det deltakerne ønsker, selv om de generelt etterlyser noe mer barnehageledelse. Ved å sammenlikne kull 1-2 og kull 2-2, har imidlertid studiestedene i større grad klart å møte respondentenes ønsker.

Lederen som person vs. Ledelse som rolle

Respondentene ønsker at studiet inneholder mer om ledelse som rolle fremfor lederen som person, eller «ledelse» versus «lederen», hvor lederen fokuserer mer på egenskaper hos den som skal utøve ledelse. Studiestedene har klart å imøtekomme dette ønsket i svært stor grad. Fra allerede solide resultater for kull 1-2, har studiestedene klart å forbedre overlappen ytterligere til kull 2-2.

Offentlige vs. ikke-kommunale barnehager

På dette området er det minst forskjell i vurderingen av hvordan det har vært og hvordan det burde være. Det har vært en god balanse vektleggingen mellom kommunale og ikke-kommunale barnehager i undersøkningen. I tillegg er tilbakemeldingen fra deltakerne at slik burde det også være. Det er liten variasjon mellom hvordan dette er vektlagt og hva deltakerne mener det bør vektlegges, for de fleste studiestedene.

Variasjoner internt ved lærestedene

Så langt har vi sett på resultatene ut ifra gjennomsnittstall. Imidlertid er det en viss grad av variasjon internt ved studiestedene. Variasjonen er gjennomgående noe større når det gjelder hva som burde vektlegges enn hva som faktisk er vektlagt. Variasjonen internt ved lærestedene er imidlertid blitt mindre fra første til siste kull i undersøkelsen.

Ved begge kullene finner vi størst variasjon i svarene til deltakerne knyttet til hva som er vektlagt og burde vektlegges av barnehageledelse og generell ledelse, og da spesielt blant deltakerne i DMMH.

Gjennomgående minst variasjon i svarene, og dermed mest homogene gruppedeltagere med tanke på både hva som er vektlagt og hva som burde vektlegges har endret seg fra kull 1-2 til kull 2-2. Ved det første kullet var dette NHHT, NHHB og UiA. Mens BI hadde minst intern variasjon ved kull 2-2. Størst gjennomgående variasjon og mest heterogene gruppe deltagere finner vi ved DMMH ved begge de to kullene.

Øvrige emner/tema

Deltakerne ble spurt om det var tema/emner som i dag ikke inngikk i tilbudet, som burde vært inkludert. Dette var lagt inn i spørreundersøkelsen som et åpent spørsmål (respondentene skrev inn svar). Til sammen for de surveyene er det kommet inn over 200 svar. Svarene for kull 2-2 er i sin helhet lagt inn under "Emner som burde vært inkludert i studiet" i vedlegget. Det er gjennomgående de samme temaene som trekkes frem fra begge kullene. Dette er særlig:

- Ledelse. Mer fokus på styrerens sammensatte lederrolle og fokus på praktiske metoder og verktøy styrerne kan benytte
- Personalledelse (ulik kompetanse, motivasjonsteorier, relasjonell ledelse, HMS, konflikthåndtering, coaching)
- Økonomi
- Barnehagen som del av samfunnet
- Veiledning/formidling

Det faktum at det stort sett er de samme forholdene som trekkes frem av kull 1 og av kull 2 er interessant og kan tolkes som at tilbyderne ikke har vært (tilstrekkelig) lydhøre overfor tilbakemeldingene fra deltakerne med hensyn til deres ønsker ved justeringen til kull 2.

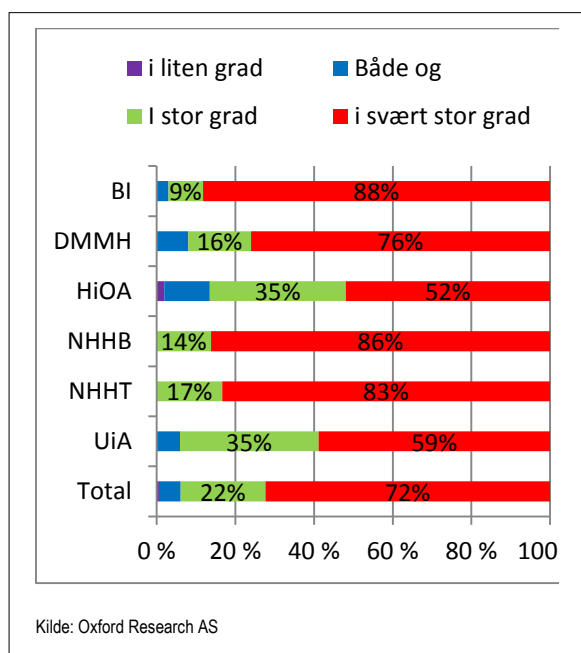
7.2 Gjennomføring

Denne delen omhandler samlingene, bruk av undervisningsformer, arbeidsmengde og tilfredshet med

faglige og sosiale elementer ved studiet. Sammenhengen mellom ulike elementer i utdanningen er også en vesentlig del i dette kapittelet.

Et nytt spørsmål ble stilt til kull 2-2 knyttet til tilfredshet med utdanningsinstitusjonenes gjennomføring av studiet (totalt sett).

Figur 4 Tilfredshet med utdanningsinstitusjonens gjennomføring av studiet (ny formulering/spørsmål)



Også på dette overordnede spørsmålet er tilbakemeldingene gjennomgående positive. Hele 94% er fornøyd i stor eller svært stor grad. Mest fornøyd er deltakerne ved NHH sine to studier og minst, men dog svært fornøyd, ved HiOA.

Samlingene

Antall samlinger, samlingens varighet og tiden mellom samlingene kan være avgjørende for opplevelsen, og utbytte av studiet.

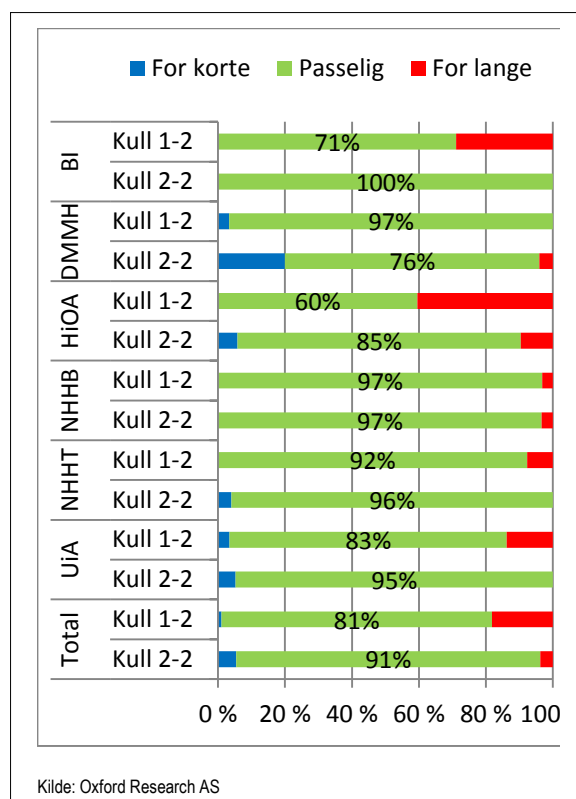
Det er variasjon mellom studiestedene når det kommer til deltakernes vurdering av om antallet samlinger og om lengden på samlingene har vært passelig (se vedlegg). Generelt er det imidlertid en høy andel av deltakerne som oppgir at dette har vært passelig.

Det har også vært en positiv vekst fra kull 1-2 til kull 2-2 ved samtlige studiesteder, foruten DMMH. Sterkest har veksten vært ved HiOA der kandidater som opplever antall samlinger som passelig har økt med

22 %, mens vurderingen av om lengden på samlingene er passelig har økt med 14 %.

Når det gjelder deltakernes vurdering av tiden mellom samlingene har det her vært en solid forbedring fra kull 1-2 til kull 2-2. Totalt oppga 81 % av kandidatene ved kull 1-2 at tiden mellom samlingene var passelig, mens resultatet for kull 2-2 viser hele 91 %. Det er særlig andelen av de som opplevde at tiden mellom samlingene var for lange som har gått ned. Det kan tyde på at studiestedene har justert ned lengden mellom samlingene, og at dette har slått positivt ut for deltakerne.

Figur 5: Vurdering av tiden mellom samlingene, etter studiested



Sammenhenger

For å finne korrelasjoner med bakgrunnsvariablene har vi gjort om spørsmålene til dikotome variabler der vi kun skiller mellom de som har svart passelig og de som har svart upasselig (vi har altså slått sammen de som har svart "for få/korte" og de som har svart "for mange/lange"). Dette innebærer at vi ikke vet om det upassende innebærer for lang eller for kort.

Lengen på samlingene og antall samling har en signifikant korrelasjon (.151*), noe som tilsier at det er en

svak sammenheng mellom de som mener det er en upassende lengde-, og et upassende antall samlinger. Det er også en klar korrelasjon (.613**) som tilsier at de som mener det er upassende tid mellom samlingene også mener det er et upassende antall samlinger. Dette kan forklares med at samlinger for enkelte i seg selv er problematisk, da det innebærer fravær fra hjemmet, arbeidet og de forpliktelser som hører med. Dermed kan forhold rundt samlinger generelt oppleves som negativt.

Analyser viser videre at tilfredshet med tiden mellom samlingene har svak signifikant sammenheng med respondentenes alder (.153*). Korrelasjonen er svakt positiv. Vi finner også en svakt signifikant sammenheng mellom tilfredshet med antall samlinger og antall ansatte i barnehagen respondenten er styrer for (-.151*). Korrelasjonen er svakt negativ.

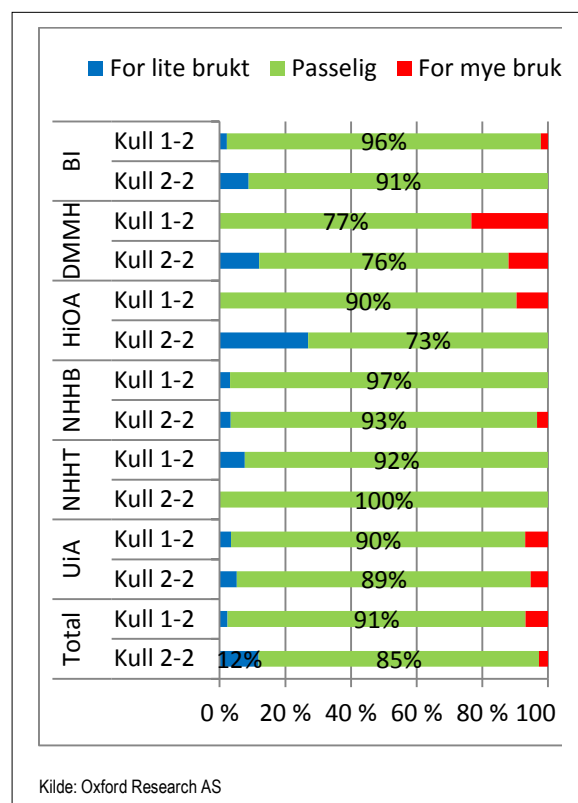
Undervisningsformer

Gjennom dokumentstudiene vet vi at det er relativt stor variasjon i undervisningsformer, både internt ved studiestedene og mellom dem. I det videre presenteres deltakernes vurdering av bruken i forhold til om formen er for lite benyttet, for mye benyttet eller passende.

Forelesninger

Dette er en mye brukt og tradisjonell undervisningsform som er preget av monolog og informasjonspresentasjon.

Figur 6: Vurdering av bruk av forelesninger, etter studiested



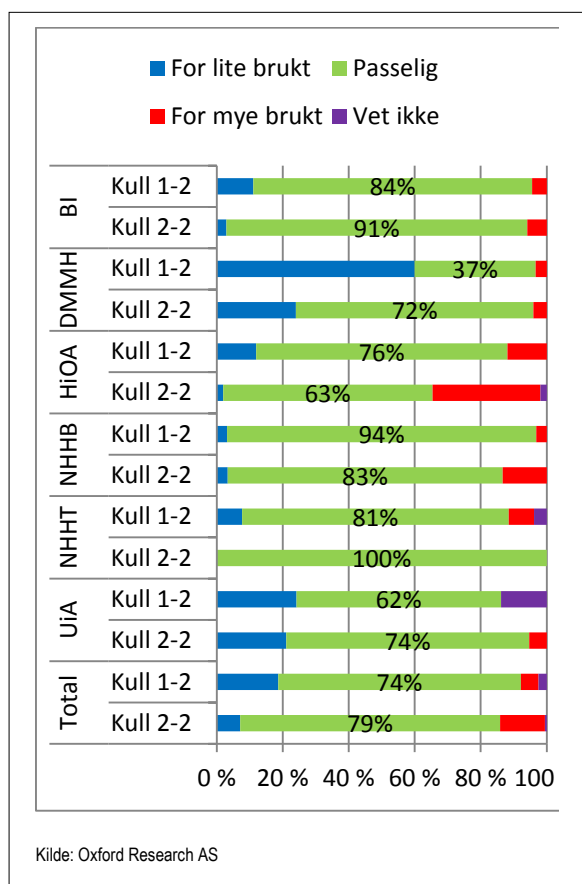
Ved kull 1-2 var det over 90 % av deltakerne som opplevde omfanget i bruken av forelesninger som passende. Resultatene i figuren over viser imidlertid at det har vært en tilbakegang i denne gruppen for kull 2-2. I dette kullet oppgir hele 12 % av respondentene at det har vært *for lite* bruk av forelesninger under studiet.

Sammenlikner vi studiestedene med hverandre har gruppen som opplever bruken av forelesninger som passende gått tilbake ved samtlige skoler, bortsett fra NHHT. Sterkest er tilbakegangen ved HiOA med en tilbakegang på 17 %.

Gruppearbeid

Gruppearbeid setter krav til samarbeid, men kan også være ressurskrevende og utfordrende ved store forskjeller i kunnskap eller synspunkt.

Figur 7: Vurdering av bruk av gruppearbeid, etter studie-
sted



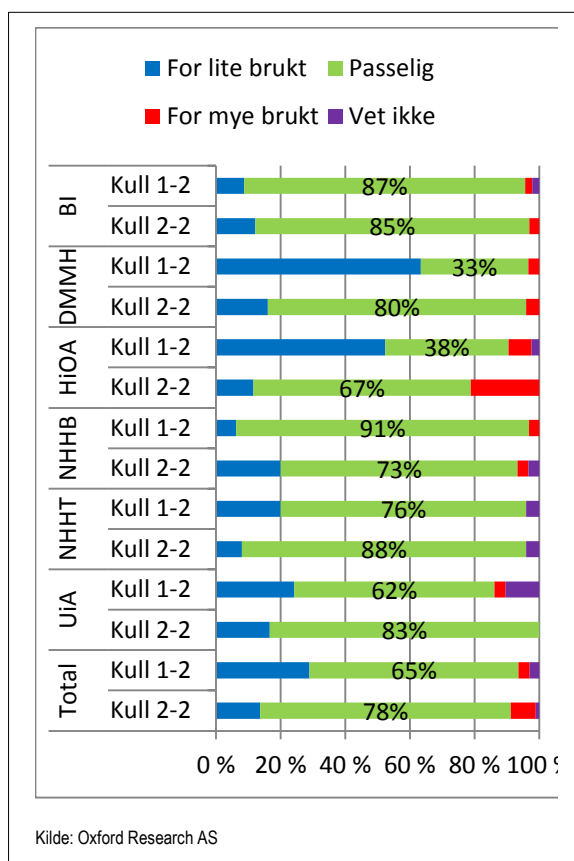
Respondentene er blitt spurt om hvordan de opplever omfanget i bruken av gruppearbeid under studiet. Som det fremkommer av figuren over er det vesentlige endringer ved samtlige av studiestedene. Størst er endringen ved DMMH der 37 % av respondentene ved kull 1-2 oppga at mengden var passelig, mens resultatet var 72 % for kull 2-2.

Resultatet betyr at justeringer som studiestedene har gjort kan ha gitt store utslag blant deltakerne. I tillegg viser resultatene at ønsker og behov for undervisningsopplegget vil variere mellom kullene som tar utdanningen.

Praktiske øvelser

Praktiske øvelser bidrar til å illustrere og eksemplifisere lærestoff. Det bidrar til aktiv læring og kan være særlig relevant tilknyttet emner som har et praktisk formål, slik som lederutdanningen har.

Figur 8: Vurdering av bruk av praktiske øvelser, etter
studiested



Det har skjedd en betydelig økning i andel studenter som mener praktiske øvelser er benyttet i passelig grad. Utviklingen fra kull 1-2 til 2-2 varierer imidlertid mye mellom de ulike studiestedene. Resultatene kan tyde på at enkelte studiesteder (DMMH og HiOA) som kom særlig dårlig ut på denne indikatoren ved kull 1-2 har gjort justeringer som har slått positivt ut for deltakerne. Gjennomgående tyder resultatene på at studiestedene har økt bruken av praktiske øvelser.

Respondentene er også spurt om deres opplevelse av omfanget av tester og verktøy og selvstudium i løpet av studiet. Resultatene (se vedlegg) viser at det totalt sett er en svak vekst i andel deltakere som oppgir at bruken av disse er «passelig». Det er imidlertid store variasjoner mellom studiestedene i utviklingen fra kull 1-2 til kull 2-2.

Sammenhenger

For å finne korrelasjoner med bakgrunnsvariablene har vi gjort om spørsmålene til dikotome variabler der vi kun skiller mellom de som har svart passelig og de som har svart upasselig (vi har altså slått sammen de som har svart «for lite brukt» og de som har svart «for

mye brukt»). De som har svart «vet ikke» er omkodet som «missing», og dermed tatt ut av analysene.

Analysene viser en rekke signifikante korrelasjoner, og disse presenteres i det videre.

Det er en signifikant sammenheng mellom de som mener det er passelig bruk av forelesninger og:

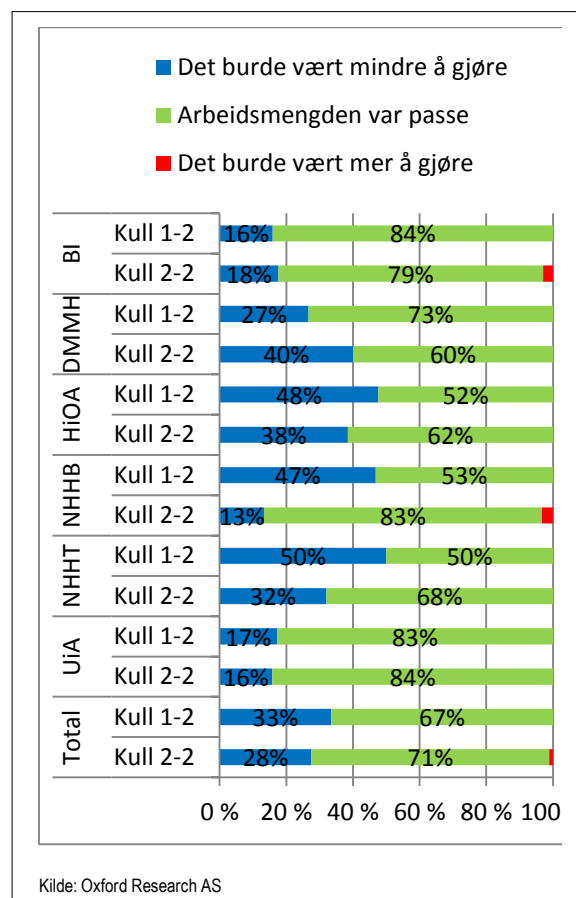
- De som mener det er passelig bruk av gruppeoppgaver (.585**)
- De som mener det er passelig bruk av praktiske øvelser (.245**)
- De som mener det er passelig bruk av selvstudium (.192**)

De som mener det er passelig bruk av gruppeoppgaver korrelerer også signifikant med både de som mener det er passelig bruk av praktiske øvelser (.207**) og de som mener det er passelig bruk av tester og verktøy (.153*). I tillegg er det signifikante sammenhenger mellom de som mener det er et passelig omfang av praktiske øvelser på studiet og de som mener omfanget av tester og verktøy er passelig (.213**). Generelt er det altså slik at de som er fornøyd, som regel er fornøyd med det meste. Dette fant vi også i delrapporten og er relativt vanlig å finne i tilfeller hvor respondentene er gjennomgående tilfredse.

Arbeidsmengde

Deltakerne har sjeldent noen som gjør deres arbeidsoppgaver mens de er på samlinger. I tillegg innebærer studiet relativt omfattende egenstudier og oppgaveskriving, og 10 % av respondentene mener at selvstudium benyttes for mye. Vi har derfor videre spurt deltakerne om arbeidsmengden (i forbindelse med studiet) utenfor samlingene, var passende i forhold til deres kapasitet.

Figur 9: Vurdering av arbeidsmengde, etter studiested



Resultatene for kull 1-2 og 2-2 er tilnærmet like der ca. 1/3-del synes det burde vært mindre å gjøre utenfor samlingene, mens de resterende 2/3-delene synes det har vært passelig. Utviklingen totalt sett viser imidlertid at det siste kullet i større grad enn det første opplevde arbeidsmengden som passelig, noe som kan tyde på at studiestedene har tatt hensyn til resultatene som kom fra analysene fra det første kullet.

For kull 2-2 er UiA det studiestedet der flest respondenter (84 %) opplevde arbeidsmengden som passe, tett fulgt av NHHB (83 %). DMMH og HiOA er studiestedene der flest (40 % og 38 %) mente det burde vært mindre å gjøre. Resultatene bekrefter resultater fra intervjuer og observasjoner om at flere av deltakerne synes det er til dels svært krevende å kombinere studier og jobb, og at det har vært for mye å gjøre utenom samlingene.

Sosiale elementer

Deltakernes interaksjon med hverandre og med fagpersonell er både en integrert pedagogisk del og en viktig del for trivsel og motivasjon. Deltakerne ble spurt om hvor enige de var i en rekke påstander. I

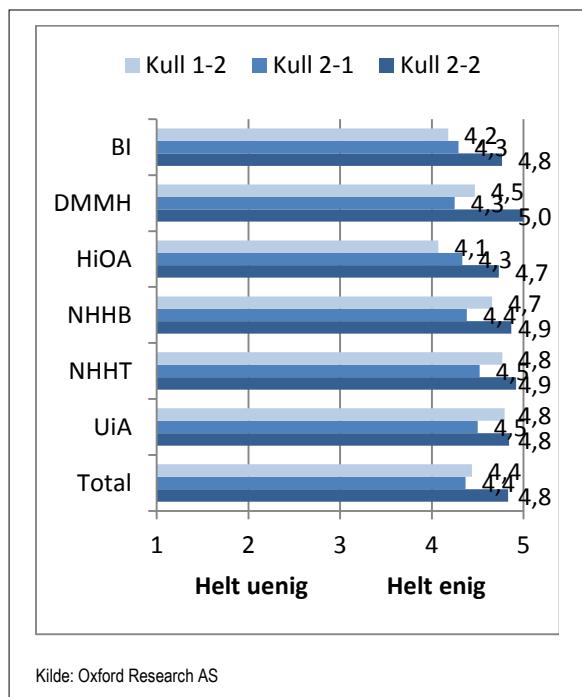
neste figurer er svarene gjengitt ved bruk av gjennomsnitt og i tabellen ved frekvenser. For å vurdere de sosiale elementene er deltakerne spurt om følgende:

- Om det er et godt forhold mellom foreleserne og deltakerne
- Om foreleserne er engasjerte
- Om det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon
- Om undervisningen blir brukt effektivt
- Om deltakerne gleder seg til de skal på samlinger
- Om deltakerne opplever fellesskap med sine medstudenter

Resultatene for forholdet mellom foreleser og deltakerne fremkommer i figuren under. Ved å sammenlikne kull 1-2 med 2-2, ser vi at forholdet mellom forelesere og deltakerne har forbedret seg betydelig. Det skal også legges til at forholdet mellom dem allerede var på et høyt nivå ved kull 1-2.

Sammenlikner vi kull 2-1 og kull 2-2 er det også her en positiv utvikling. Resultatet tyder på at etter hvert som deltakerne og foreleserne lærer hverandre bedre å kjenne så blir også forholdet mellom dem bedre.

Figur 10: Det er et godt forhold mellom foreleserne og deltakerne, gjennomsnitt etter studiested

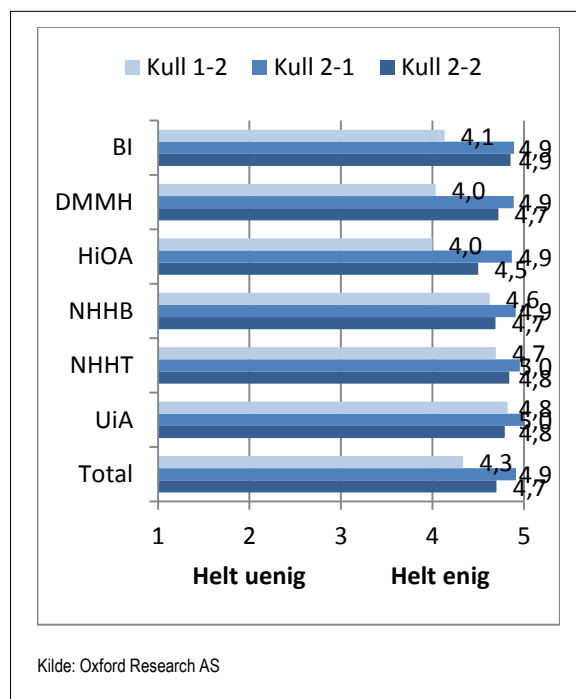


Deltakerne ble spurt om å ta stilling til påstanden *Foreleserne er engasjerte*, og svare på en skala fra 1 (helt

uenig) til 5 (helt enig). Ved kull 1-2 var snittet ved flere studiesteder (NHHB, NHHT, UiA) allerede svært høyt på over 4,6. Disse studiestedene har også fått tilsvarende eller enda høyere resultater ved kull 2-1 og 2-2. De tre andre studiestedene (BI, DMMH og HiOA) hadde et noe lavere snitt ved det første kullet, men dette har hatt en solid vekst for det andre studentkullet.

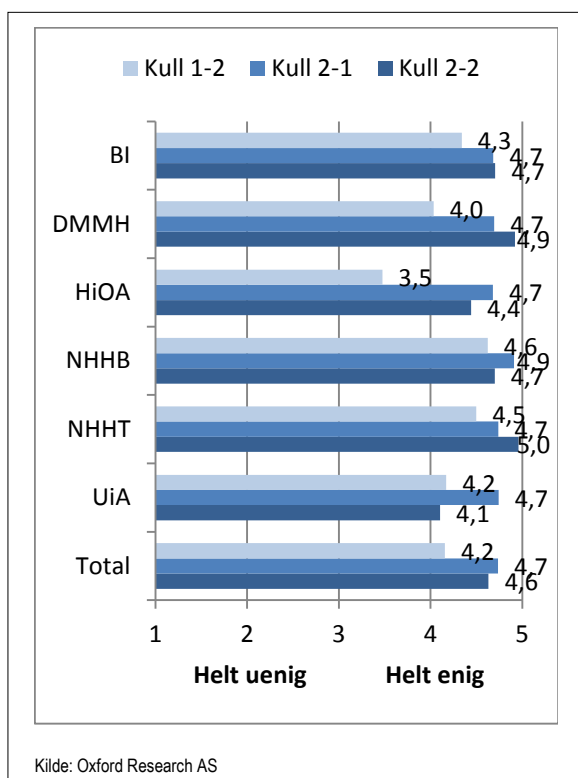
Hvis vi kun ser på det andre studentkullet tyder imidlertid resultatene på at deltakerne opplever foreleserne som mer engasjerte i starten av studiet enn ved slutten.

Figur 11: Foreleserne er engasjerte, gjennomsnitt etter studiested



Videre er deltakerne spurt om det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon. Også her har det totalt sett vært en vekst, ved at snittet for påstanden har økt fra 4,2 (ved kull 1-2) til 4,6 (ved kull 2-2) på en skala fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig). DMMH og HiOA som hadde de laveste resultatene ved først kull har også hatt en solid.

Figur 12: Det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon, gjennomsnitt etter studiested



Om undervisningen brukes effektivt, og om deltakerne opplever fellesskap med sine medstudenter har begge vært på et stabilt, og relativt høyt nivå (se vedlegg). Ved begge de to variablene er det imidlertid store forskjeller mellom studiestedene. Det er også en tendens at deltakerne mener effektivitet i undervisningen er høyere i starten av studiet (kull 2-1) enn ved slutten (kull 2-2).

Videre opplever deltakerne at de gleder seg til å komme på samlingene. Dette har holdt seg på et stabilt høyt nivå (se vedlegg).

Sammenhenger

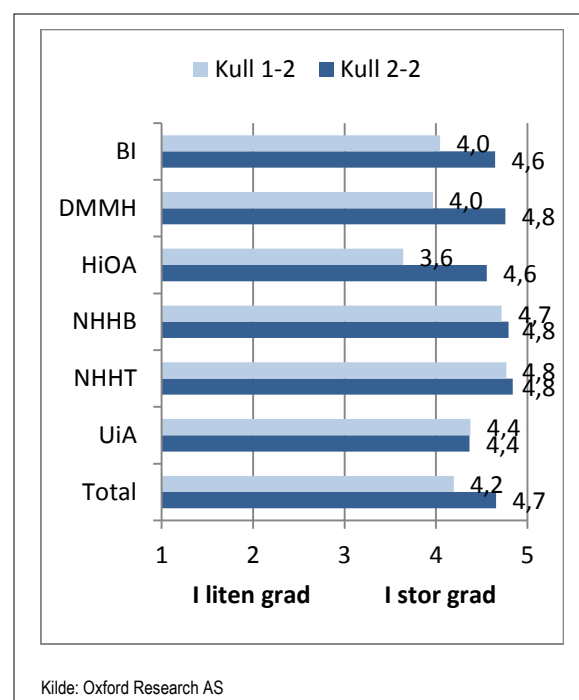
Samtlige korrelasjoner mellom de seks påstandene som belyser det sosiale elementet, er statistisk signifikant. Sammenhengene er positive i moderat til sterk grad. Det betyr at de som er fornøyde, også er det med de fleste sosiale elementene.

Når det gjelder sammenhenger med bakgrunnsvariabler er det kun sammenhengen mellom om foreleserne er engasjerte og hvor stor stillingsprosent respondenten har som styrer (.180*), som er statistisk signifikant. Det betyr at de som har en høyere stillingsprosent i noen grad opplever foreleserne som mer engasjerte.

Faglige elementer

Deltakerne ble bedt om å angi sin generelle tilfredshet med det faglige innholdet i studiet. Svarene illustreres i neste figur.

Figur 13: Tilfredshet med det faglige innholdet i studiet, gjennomsnitt etter studiested



Fra figuren over er det særlig to tendenser det er verdt å merke seg. For det første var det ved første kull store variasjoner mellom studiestedene i tilfredshet med det faglige innholdet i studiet. På skalaen fra 1 (svært misfornøyd) til 5 (svært fornøyd) var variasjonen fra 3,6 (HiOA) til 4,8 (NHHT). Forskjellen mellom studiestedene er nærmest utliknet for kull 2-2.

Den andre tendensen er at tilfredsheten generelt har økt. For enkelte studiesteder har denne veksten vært vesentlig, og sterkest vekst i tilfredshet kan vi se ved HiOA der resultatene har endret seg fra 3,6 til 4,6 fra kull 1-2 til kull 2-2.

Sammenhenger

Analysene viser at tilfredshet med faglig innhold kun korrelerer signifikant med størrelse på barnehagen etter antall barn. Sammenhengen er svakt negativ. Dermed er det ingen øvrige signifikante korrelasjoner med de andre bakgrunnsvariablene. Det i seg selv er interessant, da man kunne tenke seg at alder og andre variabler påvirket vurderingen.

Egen innsats

Videre er respondentene spurt om i hvilken grad de er tilfreds med egen innsats under studiet (se vedlegg). Totalt er resultatene omtrent identiske for kull 1-2 og kull 2-2, selv om det er forskjeller mellom studiestedene. Resultatene viser at 63 % av respondentene oppgir i stor grad å være tilfreds med egen innsats.

Sammenhenger

Analysen viser at vurderingen av egen arbeidsinnsats korrelerer signifikant med respondentens alder (.221**). Det betyr at de eldre er mer fornøyde med egen innsats enn de yngre. Dette kan igjen kanskje ha å gjøre med forpliktelser man opplever i hjem og på arbeid, som yngre kanskje har flere av (egne barn mv) og som man enda ikke har samme erfaring med å mestre.

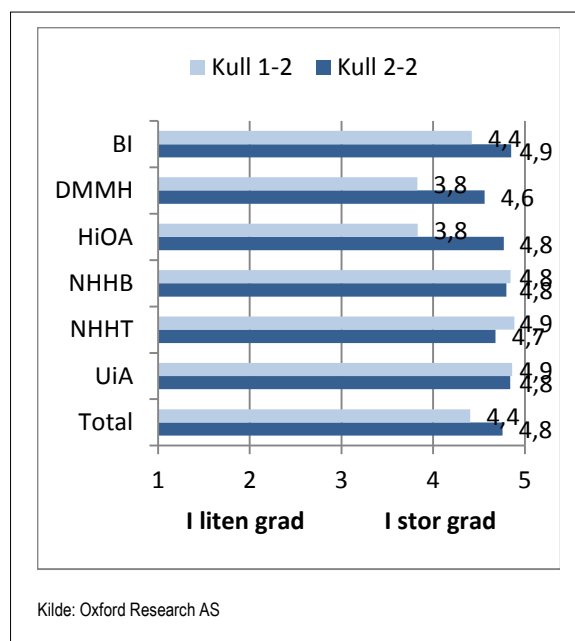
Deltakerne ble også spurt om hvor tilfredse de var med undervisningspersonellet. Her vurderes det faglige og pedagogiske kompetansenivået til foreleserne som relativt høyt (se vedlegg). På en skala fra 1 (i svært liten grad) til 5 (i svært stor grad) er snittet for tilfredshet med det faglige nivået 4,6 ved kull 2-2. Her er det kun seks av respondentene som oppgir 1 eller 2 på skalaen. Snittet for det pedagogiske nivået vurderes av det samme kullet til 4,2. Her er det kun fem av respondentene som oppgir 1 eller 2 på skalaen.

Undervisningspersonell

For å vurdere det faglige elementet er respondentene også spurt om tilfredshet med undervisningspersonellet ved utdanningen. Resultatene fremkommer i det videre.

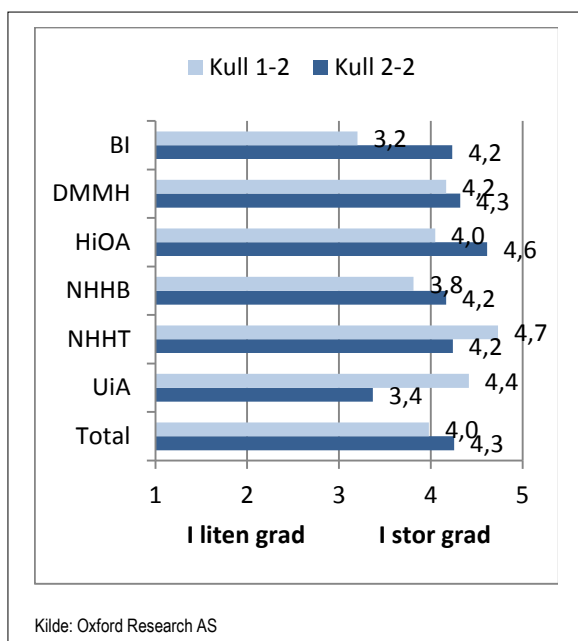
Når det gjelder vurdering av tilfredshet med undervisningspersonell fra hovedleverandøren av utdanningen oppgir respondentene et snitt på 4,8 ved kull 2-2 på en skala fra 1 (i svært liten grad) til 5 (i svært stor grad). Frekvensene viser også at omtrent 85 % av respondentene oppgir *i svært stor grad*. Fra et allerede høyt nivå ved kull 1-2, har tilfredsheten økt ytterligere blant deltakerne. DMMH og HiOA som hadde det laveste snittet på 3,8, scorer nå henholdsvis 4,6 og 4,8 på skalaen.

Figur 14: Tilfredshet med undervisningspersonell fra hovedleverandøren av utdanningen, gjennomsnitt etter studiested



Når det gjelder tilfredshet med undervisningspersonell fra underleverandøren av utdanningen er også denne totalt sett styrket fra kull 1-2 (4,0 poeng) til kull 2-2 (4,3 poeng). Det er imidlertid større variasjoner mellom studiestedene her enn ved tilfredsheten med undervisningspersonell fra hovedleverandøren av utdanningen. Som eksempel på dette viser figuren under at tilfredsheten med underleverandør har økt med ett gjennomsnittspoeng ved BI (fra 3,2 til 4,2), mens tilfredsheten har gått tilbake ett gjennomsnittspoeng ved UiA (fra 4,4 til 3,4). Mest fornøyde med underleverandørene er deltakerne ved HiOA med et snitt på 4,6.

Figur 15: Tilfredshet med undervisningspersonell fra underleverandøren av utdanningen, gjennomsnitt etter studiested



Sammenhenger

For å analysere korrelasjoner har vi omkodet de som har svart «vet ikke» til «missing». Disse er tatt ut av analysene.

Det er kun størrelse på barnehagen ut ifra antall barn som korrelerer signifikant med variabler om faglige elementer:

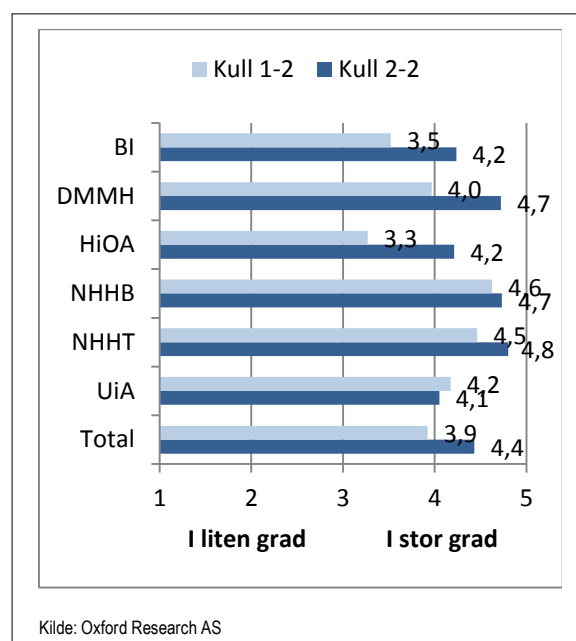
- Tilfredshet med forelesernes faglige kompetanser (-.153*)
- Tilfredshet med undervisningspersonell fra underleverandør av utdanningen (-.251**)

Det betyr at de som er styrere i barnehager med færre barn generelt er mer tilfreds med den faglige kompetansen blant foreleserne og undervisningspersonellet fra underleverandør. De fire variablene; 1) tilfredshet med forelesernes faglige kompetanse, 2) tilfredshet med forelesernes pedagogiske kompetanse, 3) tilfredshet med undervisningspersonell fra hovedleverandøren av utdanningen, og 4) tilfredshet med undervisningspersonell fra underleverandøren av utdanningen, korrelerer alle signifikant med hverandre. Samtlige sammenhenger er også moderat til sterkt positive.

Rød tråd

Sammenhengen i programmet er sentralt og viktig for at deltakerne skal ha forståelse for helheten. Deltakerne ble også spurt om i hvilken grad har det vært en klar sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen. I neste figur er svarene gjengitt ved bruk av gjennomsnitt og i vedlegg ligger tabeller som viser frekvenser.

Figur 16: I hvilken grad har det vært en klar sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen, gjennomsnitt etter studiested



Ved kull 1-2 var det stor spredning blant studiestedene på denne faktoren. Snittet var på 3,9 på en skala fra 1 til 5, men varierte fra 3,3 (HiOA) til 4,6 (NHHB). For kull 2-2 har gjennomsnittet økt 0,5 poeng, og samtlige studiesteder er nå over 4-tallet. Resultatene tyder på at studiestedene i stor grad evner å skape en klar sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen.

7.3 Oppsummert

Igjen er deltakerne svært tilfredse med gjennomføringen og innholdet i tilbudene. Det samme inntrykket ga deltakerne i kull 1. I tillegg ser det ut til at forskjellen mellom studiestedene er utjevnet fra kull 1-2 til 2-2. Det kan ha sammenheng med de justeringer som er gjort av tilbyderne mellom kull 1 og 2 jfr. forrige kapittel. Analysene som er presentert til nå viser at det har vært en generell vekst i tilfredshet med faglig innhold, faglig nivå og tilpasningen av det faglige

nivået. HiOA er det studiestedet der resultatene generelt har økt mest, mens UiA er eneste studiested som har stagnert eller gått noe tilbake på nevnte indikatorer. Ved NHHB og NHHT er resultatene stabilt høye for begge de to kullene (1-2 og 2-2).

Funnet om mer praksis i utdanningen, samt om mer barnehagespesifikk orientering i utdannelsen må understrekes, siden det også korresponderer med andre funn, for eksempel i vurderingen av oppgavebeskrivelser og den ledelsesforståelsen som tas opp senere i rapporten.

Kapittel 8. Erfaringer med utbytte

Hva har deltakerne lært? Hva kan de etter endt utdanning? Opplever de selv at de har lært noe nyttig? Og hvilke kompetanser bidrar utdannelsen med i relasjon til de reiste problemstillinger om ledelse i den spesifikke kontekst preget av spenningen mellom nye utfordringer og en tradisjonell harmoni og likhets – ideologi'.

8.1 Selvrapportert utbytte

De påfølgende spørsmålene tenderer mot utbyttedimensjonen, men må kun tolkes som et første steg mot å beskrive den. Det er både for kort tid siden utdanningen ble gjennomført og for begrensende data til å konkludere på denne delen kun basert på disse dataene. Imidlertid gir svarene noen indikasjoner på hva man kan vente seg.

Igjen bes leseren om å studere vedlegget for flere figurer knyttet til tema, men hvor det ikke er store endringer fra foregående kull.

8.1.1 Tilfredshet

For å belyse utbyttet for deltakerne er de bedt om å ta stilling til følgende påstander:

- Utdanningen har økt min forståelse for innholdet i lederrollen
- Utdanningen har generelt forbedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen
- Utdanningen har gitt meg nye faglige innfallsvinkler
- Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse
- Utdanningen har gjort meg til en bedre leder

Respondentene har avgitt svar på en skala fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig). Resultatene fra undersøkelsen viser at deltakerne har fått stort utbytte av studiet (se vedlegg). Totale gjennomsnittspoeng for de tre undersøkelsene fremkommer i tabellen under. Dette er altså gjennomsnittet som det studiestedet som har henholdsvis lavest og høyest score hadde.

Tabell 8 Gjennomsnittspoeng for utbytte av utdanningen totalt for kull 1-2, 2-1 og 2-2

Kull	Laveste gjennomsnittspoeng	Høyeste gjennomsnittspoeng
1-2	4,4	4,7
2-1	4,6	4,8
2-2	4,5	4,8

Kilde: Oxford Research

Selv om det er enkelte mindre variasjoner mellom studiestedene er det generelle bildet at deltakerne i stor grad har fått utbytte av utdanningen. Tendensen har også vært på et stabilt nivå ved alle undersøkelser. Det er kun UiA som skiller seg ut med noe lavere gjennomsnittspoeng og en negativ utvikling ved enkelte av faktorene.

Sammenhenger

Av bakgrunnsvariablene korrelerer størrelse på barnehagen ut ifra antall barn, signifikant med:

- Utdanningen har økt min forståelse for innholdet i lederrollen (-.191**)
- Utdanningen har generelt forbedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen (-.159*)
- Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse (-.153*)

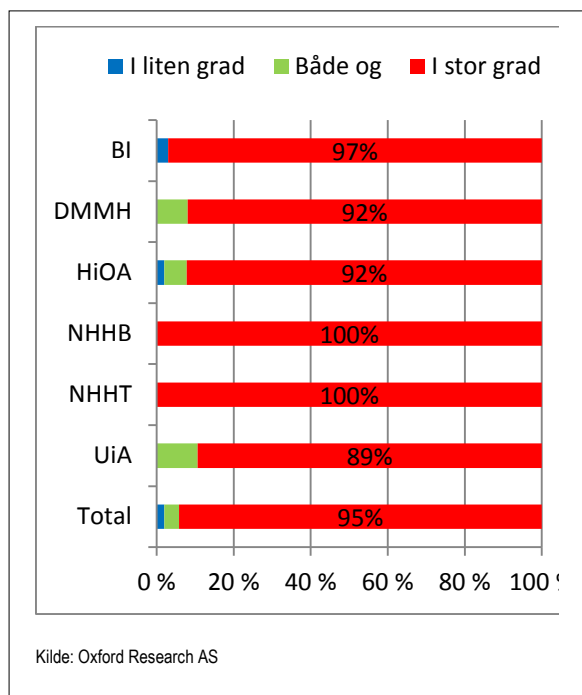
Korrelasjonene betyr at utbyttet av studiet har vært best for styrere av barnehager med færre antall barn.

Samtlige av variablene om utbytte korrelerer statistisk signifikant på 0.01-nivå, og sammenhengene er sterkt positive.

Tilfredshet med utbytte

Et nytt spørsmål ble stilt til kull 2-2 knyttet til tilfredshet med utbyttet (totalt sett). Her er svarene slått sammen i liten grad (1&2) samt stor grad (4&5). Både og er svarkategori 3.

Figur 17 Tilfredshet med utbytte, etter studiested (ny formulering/spørsmål)

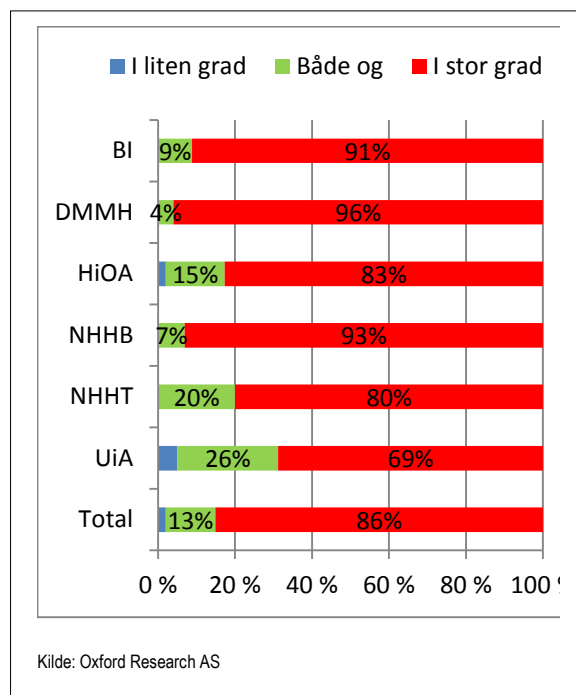


Det interessante her er at deltakerne ikke bare er fornøyde (95% i stor grad (4&5)), men at de er mer fornøyde med utbyttedelen enn de øvrige delene vi har sett på. Det indikerer at deltakerne opplever eller forventer en svært stor grad av nytte av deltagelsen.

Brukt det lærte

I survey kull 2-2 ble deltakerne også spurt om bruken av det de har lært i egen barnehage.

Figur 18 I hvilken grad har du brukt det du har lært, i egen barnehage? (ny formulering/spørsmål)



Gjennomgående har deltakerne (allerede) benyttet det de har lært i stor grad (4&5) (86%). Dette er noe lavere enn tilfredshet med opplæringen totalt sett og tilfredshet med utbytte, men svært høyt tidsdimensjonen tatt i betraktning. Det er ikke gitt at man kan ta i bruk kompetanse umiddelbart i egen praksis rett etter studiene, og langt mindre at man evner å omsette kunnskap til praktiske ferdigheter, så dette nivået oppfattes som svært høyt.

Videre utvikling av studiet

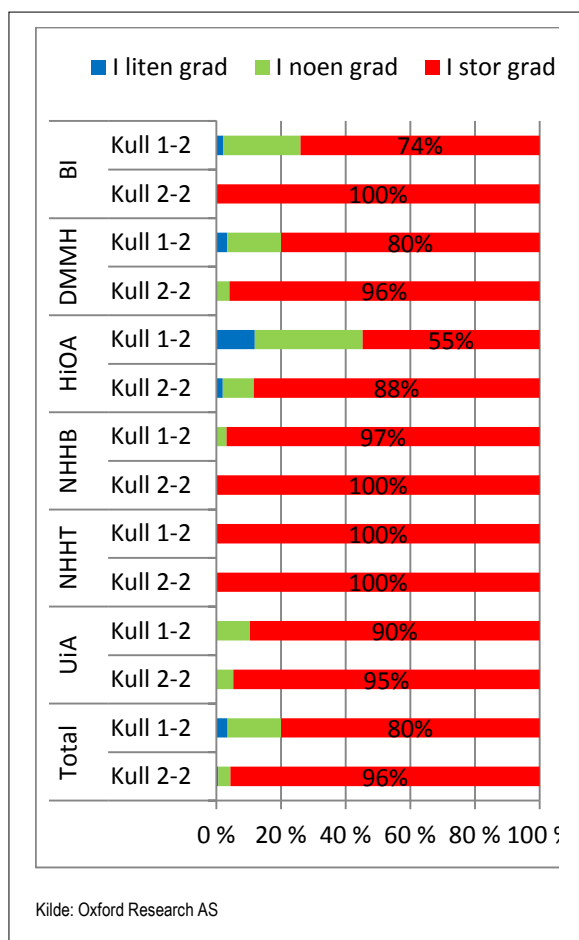
Deltakerne er til slutt bedt om å gi innspill til hvordan utdanningstilbudet til utdanningen kan videreutvikles og forbedres. Svarene er oppgitt i fritekst og er i sin helhet gjengitt i vedlegget i rapporten. Vi oppfordrer leseren til å gjennomgå listen da den gir svært interessant informasjon.

8.2 Relevans

Ved kull 1-2 var det tydelige ulikheter mellom hvordan deltakerne ved de ulike studiestedene opplevde studiets relevans. Forskjellen mellom studiestedene er imidlertid blitt mindre ved kull 2-2.

Figuren under presenterer i hvilken grad deltakerne opplever at utdanningen har svart til deres forventninger.

Figur 19: I hvilken grad svarer utdanningen til forventningene, etter studiested



Figuren over og frekvensene viser at 96 % (175) av deltakerne ved kull 2-2 i stor grad mener at studiet svarer til forventningene. Dette er en vekst på 16 gjennomsnittspoeng sammenliknet med kull 1-2. Veksten har vært særlig stor ved HiOA, BI og DMMH. Samtidig oppgir samtlige studenter ved NHHB og NHHT at studiene i stor grad har svart til deres forventninger.

For å belyse relevansen av studiet er deltakerne også spurt om følgende:

- I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til din barnehagehverdag?
- I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til barnehagers rolle i samfunnet?

Ved begge de to spørsmålene oppgir 93 % av kull 2-2 «i stor grad». Resultatene viser dermed en svak vekst sammenliknet med kull 1-2. Særlig har DMMH og HiOA hatt en solid vekst ved begge de to indikatorene, mens resterende studiesteder har holdt et stabilt høyt nivå.

Sammenhenger

Analysen viser sterke signifikante korrelasjoner mellom de tre foregående faktorene. Mer konkret finner vi korrelasjoner som tilsier at de som har svart i de i stor grad mener tilbudet svarte til deres forventninger også svarer at de i stor grad mener at utdanningen er relevant for barnehagens rolle i samfunnet (.546**), og at utdanningen er relevant for egen barnehagehverdag (.563**). Det er også en sterk korrelasjon mellom de som opplever at studiet er relevant i forhold til barnehagens rolle i samfunnet og de som mener at studiet er relevant for egen barnehagehverdag (.596**).

Utdanningens relevans i forhold til barnehagers rolle i samfunnet og størrelsen på barnehagen styreren styrer målt i antall barn korrelerer svakt (-.203**). Dette viser til en negativ sammenheng der de som kommer fra mindre barnehager (målt i antall barn) i større grad mener at studiet er relevant for barnehagens rolle i samfunnet.

I hvilken grad utdanningen har svart til studentens forventninger korrelerer også svakt negativt (-.158*) med størrelsen på barnehagen styreren styrer målt i antall barn. Det betyr at de som kommer fra mindre barnehager (målt i antall barn) i større grad mener at studiet har svart til deres forventninger. Nok en gang ser vi altså at det er styrere fra mindre barnehager som opplever studiene som best.

8.3 Analyse av eksamensbesvarelser

Én ting er hvordan deltakerne opplever undervisningen, en helt annen sak er hvordan kompetanseutviklingen kommer til syne gjennom oppgavene deltakerne skriver som del av studiet. For å danne oss et mer nyansert bilde av utbyttet har vi også analysert eksamensbesvarelser og oppgaver.

I forhold til studentoppgaver som har form av utviklingsprosjekter (BI, UiO, HiOA) samt korte bundne studentoppgaver (NHH, DMMH) har vi analysert de oppgavene som er blitt bedømt med karakteren A på eksamen, fordi dette er eksaminator og sensors bedøm-

melse av hva som kjennetegner oppgavene som pres- terer best ved det gjeldende programmet. Vi har altså ikke lest samtlige oppgaver, men kun de som ble be- dømt som se beste. Dette var ikke mulig på DMMH da endelige karakterer ikke var oppgitt. Vi har derfor lest alle de 7 oppgavene som ble oss utlevert fra DMMH. Materialet kan derfor ikke sies å være representativt i kvantitativ forstand eller si noe om læringsutbyttet på den enkelte programtilbud. Derimot kan materia- let fungere som en type stikkprøver på læringsutbyt- tet på det nasjonale programmet som sådan. Videre kan den teoretisk informerte analysen av materialet si noe om hvor det finnes områder som både pro- gramtilbyderne og Udir bør være oppmerksomme på i en videre utvikling av utdanningen.

For å vurdere hva deltakernes læringsutbytte er, har vi lest, kategorisert og beskrevet de utvalgte oppga- vene ved hjelp av forhold i kontrakten til tilbyderne, relevante punkter fra faktasheet som er brukt i pro- gramkvaliteten, nasjonale læringsmål og de fastlagte læringsmål og kompetansekrav i de gjeldende pro- grammene. Dermed har det framkommet spesielt fo- kus på 1) forskningsbasert utbytte samt 2) overføring fra teori/undervisning til praksis/læring, jfr. survey- og vektleggingsspørsmål.

Dette har igjen gitt oss følgende tre forskningsspør-smål: I hvilken grad er forskningsbasert kunnskap brukt i oppgavene? Hva kjennetegner kvaliteten på det aka- demiske håndverket i oppgaven og den (selv)kritiske refleksjonen? Hvordan viser de nye og krevende lede- regenskapene seg i oppgavene?

I tillegg til å besvare de tre spørsmålene overordnet og på tvers av programtilbudene har vi, i tråd med evalueringens mål om å gi innspill til den videre utvik- lingen av utdanningstilbudet, formulert en rekke ut- viklingsområder i tilknytning til de tre spørsmålene.

8.3.1 I hvilken grad er forskningsbasert kunnskap anvendt i oppgavene?

Overordnet sett er det anvendt forskningsbasert kunnskap i de analyserte oppgavene, der alle oppga- vene, som tidligere nevnt, er bedømt med karakteren A av sensor og eksaminator. Med «anvendt forsk- ningsbasert kunnskap» forstås at den som har besvart oppgaven evner å formulere relevante og aktuelle le- delsesproblemstillinger i barnehagen.

Det kommer til uttrykk i problemstillinger vedrørende læringscentrert ledelse, ledelse og utvikling av profe- sjonell faglighet i barnehagen ved hjelp av ny doku- mentasjonspraksis, kompetanseutvikling gjennom

veiledning, coaching, praksisfortellinger og kvalitets- verktøy, endring av den profesjonelle læringskulturen med mer.

Med forskningsbasert kunnskap mener vi at litteratu- ren deltakerne referer til i sine skriftlige oppgaver er relevant, oppdatert og kvalifisert i forhold til nasjonal og internasjonal forskning på området, i forhold til problemstillingene som behandles i oppgavene og ikke minst i forhold til områdene som av Kunnskaps- departementet er definert som relevante ledelses- og utviklingsområder for barnehagen. Det være seg dagsordenen for læring, endring i barnehagesekto- ren, klyngeledelse med mer.

Litteraturen som er brukt i oppgavene kjennetegnes primært av at det er litteratur som står på pensumlis- tene, gitt av utdanningstilbyderne. Den er primært norsk og ofte sekundær, dvs. forskningsformidlende litteratur og ikke dedikerte forskningsartikler eller verk. Det finnes dog enkelte originale verker av norske forskere. En mindre del av A-oppgavene an- vender oversatte artikler av internasjonale ledelses- forskere som Henry Mintzberg, Bernhard Bass, end- ringsledelsesforskere som John Kotter, innovasjons- forskere som Peter Drucker, reflection-in-action-fors- kerer Donald Schön og organisatorisk læringsforskere som Peter Senge samt stress- og coping teoretikere som Aron Anthonsky. I enkelte oppgaver har også mer filosofiske tanker fra Reggio Emili-tradisjonen og Jac- ques Derrida funnet innpass.

De fleste steder står ledelse av nettopp barnehagen og barns trivsel i sentrum, men enkelte steder vises en tendens til å anvende mer generell ledelses-/end- ringsteori, og at barnehagens særpreg og kjernepro- dukt forsvinner.

Det å anvende en større grad av internasjonale litte- ratur, ev. i oversatt form, kan være et utviklingsom- råde. Ikke fordi denne litteraturen nødvendigvis er bedre, men fordi det vil gi deltakerne mulighet til å se det særpregede norske synet på barn, strukture- ringen av barnehageområdet og i forhold til forsk- ningen som beskjeftiger seg med dette. Det vil dess- uten være en måte å øve deltakerne i på egenhånd og som den del at en fortsatt forskningsbasert ledelses- praksis, å holde seg ajour med ny forskningsbasert kunnskap som omhandler barnehagen og ledelse av velferdsorganisasjoner mer generelt.

8.3.2 Kvaliteten på det akademiske håndverket og den (selv)kritiske refleksjonen

I forhold til hva som kunne forventes på et mastergradsnivå, er kvaliteten på det akademiske håndverket og den (selv)kritiske refleksjonen middelmådig. Vurderingen av det akademiske håndverket underbygger vi med at det for det *første* er få argumenter for valget av litteratur vedrørende ledelse og organisasjon (f.eks. besvares ikke spørsmål av typen «hvorfor nettopp denne litteraturen – hva kan den lære oss og hva tar den (ikke) hensyn til?»). For det *andre* er det ikke i noen av oppgavene vi har hatt adgang til vært presentert en «state of the art» på området man har valgt å skrive om. Det er derfor beskrivende for oppgavene at det ikke er et bredere perspektiv på verken litteratur eller saksområde. Litteraturlistene er ofte mangelfulle, og noen steder helt fraværende. Derimot argumenteres det ofte for de valgte undersøkelsesmetodene, som f.eks. intervju og observasjon. På samme måte som diskuteres og testes de ledelsesverktøyene som velges. Men det diskuteres ikke hva andre verktøy eller tilnærminger kunne bidratt med sett i relasjon til de tilnærminger som er valgt i oppgaven.

Opgavene viser at deltakerne i noen gras mestrer teoriinformerte analyser av empirisk materiale hentet fra egen praksis. Oppgavene inneholder en rekke gode systematiske analyser av ledelses- og utviklings tiltak og prosesser som er iverksatt i egen praksis. Det finnes analyser av f.eks. endringsledelse, blant annet den affektive økonomi og kunnskapsdelingsproblematikk som følger med kulturell og organisatorisk endring, ledelse av profesjonsendringer med fokus på barns læring og de effektene det har for organisasjon og arbeidstid, ledelse av kvalitetsutvikling på grunnlag av både barnehagens samfunnsmandat og de affektive stemninger i barnehagen blant foreldre og personale.

Opgavene presenterer, tester og diskuterer ofte ulike ledelses-, evaluerings- og kvalitetsverktøy, f.eks. loggbøker, praksisfortellinger, SØT-modellen, SWOT-analyser, strategikart, kjernekvadranter. Disse verktøyene ser ut til å hjelpe deltakerne i sitt utviklingsarbeid på deres konkrete ledelsespraksissteder.

Det er likevel beskrivende at verktøyenes forskningsbaserings og deres u/mulige sammenhenger med de valgte teoriene utelates. Det kan tyde på at håndverket i større grad kjennetegnes av konsulentmetoder framfor analytisk/akademisk refleksjon. Dette ankepunktet må dog sees i sammenheng med utdanningens lengde, og videre med dens mål. Se avsnitt 3 nedenfor.

Det kunne jobbes for å tydeliggjøre og mestre de akademiske kravene til oppgaveskriving. Dette foreslås f.eks. også i evalueringen av det nasjonale programmet for rektorutdanning (rapport 2). Det bør likevel overveies om dette er den mest effektive måten å oppfylle kompetansekravene på. På samme måte bør det overveies om det er deltakernes lesekompetanse framfor deres skrivekompetanse som skal løftes i løpet av utdanningen. For eksempel vil det i en framtidig lederjobb være viktig å kunne sette seg inn i et område raskt (state of the art på området og kunne plassere teorier og verktøy i et teoretisk landskap). Studiets varighet tatt i betraktning kunne et utviklingsområde være å lære å lese analytisk samt i å lære å finne og analytisk lese relevante artikler i tidsskift og policydokumenter – koblet med en muntlig eksamensform i form av for eksempel en power-pointpresentasjon.

8.3.3 Hvordan vises de nye og krevende lederegenskapene seg i oppgavene?

Hva har deltakerne lært i forhold til de nasjonale mål og fastlagte kompetansekrav om f.eks. rolleavklaring og mot til å våge å ta på seg ledelsesansvar, og i forhold til det å kunne lede og organisere utvikling av barnehagen?

I de korte bundne oppgavene vi har fått tilgang til er det primært begrepsredegjørelser og diskusjon som er resultatet. Det fremkommer tydelig av de korte oppgavene at det å gå på et mastergradsstudium gir deltakerne anledning til å reflektere med begreper og teori over deres ledelsespraksis, dens muligheter og utfordringer. De litt lengre oppgavene, utformet som utviklingsprosjekter, tyder på at A-kandidatene kan gjøre denne refleksjonen over egen ledelsespraksis i barnehagen systematisk, at de gjør valg og trekker inn begreper, teorier, metoder og verktøy som deltakerne er blitt presentert for.

Ser en på de litt lengre oppgavene, danner det seg et bilde av at deltakerne endrer lederatferd som følge av det de erfarer og lærer gjennom utdanningen. En del av oppgavene beskriver endringer i egen ledelsespraksis og –tankesett som følge av arbeidet med dedikerte utviklingsprosjekter og i tillegg som følge av bruk av de analyseverktøy og resultatindikatorer (se ovenfor) som de har blitt presentert for i utdanningen og har tatt i bruk i egen ledelsespraksis. Oppgavene bærer preg av selvrefleksjon over eget personlig lederskap og lydhørhet, men også over de betingelsene som samfunn, foreldre, institusjonene og personalet setter for utvikling av både barnehagens kvaliteter og kompetanser som ledelse av de samme.

For å oppsummere, kan vi si at på tvers av oppgavene fra det ulike tilbudene har det slik ikke vært mulig å finne forskjeller av betydning mellom de ulike programtilbudene. Generelt ser utbyttet ut til å stemme overens med de målsetninger som er satt av Udir og programmet selv, med mulighet for de overnevnte forbedringer og overveielser om profilering.

Det er et lite materiale vi har analysert, og det er som tidligere nevnt kun de beste oppgavene vi har sett. Man må kunne anta at oppgaver som har fått karakterene B-E ikke er av samme kvalitet

8.4 Frafall

Som en kontrast til eksamensbesvarelser med toppkarakter, finner vi også tilfeller med frafall fra studiet. Årsaken til dette er ikke kjent, men overordnet sett handler det om manglende tilpassing mellom deltakernes livssituasjon, arbeidssituasjon og ressurser og de krav som utdanningen stiller.

Vi har samlet inn informasjon om frafallet i de to kullene som har vært tatt opp. De presenteres i tabellen under.

Tabell 9 Antall studieplasser, studenter, frafall og bestått eksamen

Utdanningssted	Antall studieplasser (antall startet opp), K1	Frafall underveis, K1	Antall tatt eksamen (andel som har bestått), K1	Antall studieplasser (antall startet opp), K2	Frafall underveis, K2	Antall tatt eksamen (andel som har bestått), K2 ¹
BI	60 (57)	2 (4 %)	55 (100 %)	60 (55)	7 (13 %)	48 (98 %)
DMMH	45 (42)	3 (7 %)	39 (100%)	45 (44)	6 (13 %)	38 (100 %)
HiOA	74 (74)	17 (23 %)	57 (100 %)	74 (74)	10 (14 %)	57 (100 %)
NHH Bergen	40 (34)	.	.	40 (37)	5 (14%)	32 (100 %)
NHH Tromsø	40 (33)	.	.	40 (34)	1 (3%)	32 (94 %)
UiA	40 (40)	4 (10 %)	36 (100 %)	40 (39)	4 (10 %)	35 (100 %)
Totalsum	299 (263)	.	.	299 (284)	33 (12 %)	284 (97 %)

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Totalt antall studieplasser vært det samme ved begge kullene. Samtidig har antall startede studenter økt fra 263 ved første kull til 284 ved andre kull.

Vi vet ut fra intervjuene at det har vært fokus på å forhindre frafall ved flere studiesteder. På UiA har man helt eksplisitt hatt som mål å forsøke å redusere det til et minimum og brukt studieturen mot slutten av programmet som et virkemiddel i den sammenheng.

Spesielt interessant er det å legge merke til den ekstremt høye andelen som består eksamen. Ved både UiA, HiOA, BI, DMMH og NHH Bergen har alle som går opp til eksamen bestått. Ved NHH Tromsø er det kun manglende gjennomføring av en person som innebærer at ikke alle har bestått. Det samme gjelder for DMMH, hvor det var noen få som fullførte arbeidskrav og undervisning, men som ikke gikk opp til eksamen. I snitt var det 8% av deltakerne ved høyere utdanning som strøk i 2013 (http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/strykprosent_rapport.cfm). Dette er særlig interessant sett i

relasjon til det akademiske nivået på mappeinnledningene, som vurderes som middels.

8.5 Oppsummert

Deltakerne selv er svært fornøyd med det de har lært – så langt. Deltakerne er ikke bare fornøyd (95% i stor grad (svar 4&5)), men de er mer fornøyd med utbyttedelen, enn de øvrige delene vi har sett på. Det indikerer at deltakerne opplever eller forventer en svært stor grad av nytte av deltagelsen. 96 % (175) av deltakerne ved kull 2-2 mener at studiet i stor grad mener svarer til forventningene. Dette er en vekst på 16 gjennomsnittspoeng sammenliknet med kull 1-2. Selv om det er enkelte mindre variasjoner mellom studiestedene er det generelle bildet at deltakerne i stor grad har fått utbytte av utdanningen. Tendensen har også vært på et stabilt høyt nivå ved alle undersøkelsene. Som en viss kontrast til disse svært gode tilbakemeldingene preges mappeanalysen av mer nyanseerte funn, selv blant dem med toppkarakter.

¹ Resultatene for kull 2 er ikke klare ved alle studie-stedene. Flere kandidater har også utsatt eksamen til august av ulike årsaker. Det kan derfor være enkelte feilmarginer i tallene i denne kolonnen

Kapittel 9. Konklusjon

9.1 Konklusjoner fra delrapport

I delrapporten som primært konsentrerte seg om programkvalitet og gjennomføringskvalitet ble følgende konklusjoner angitt.

9.1.1 Programkvalitet

Analysen av programkvalitet viser at det var og fremdeles er betydelige forskjeller mellom de fem programmene når det kommer til 1) arbeidet med 'progresjon, sammenheng og vektlegging', 2) bruken av læringsmål, 3) forståelser av barnehagens oppgaver og ledelsen, og til slutt 4) læringsforståelser og undervisningsmetoder. Derimot er det ikke nevneverdige forskjeller på rammer, innhold, pensum og kvalitetssikringsprosedyrer.

De forskjellige programmene vekter *generell ledelse og domenespesifikk ledelse, dvs. barnehageledelse* ulikt. Dette henger blant annet sammen med de ulike fagområdene som preger tilbyderne. Noen har en statsvitenskapelig og politisk vektning, mens andre har en mer pedagogisk og/eller psykologisk vektning. Programmene løser ting på sin måte ut ifra de spisskompetanser og den faglige base de har tilgjengelig. Disse ulikhetene vil derfor også gjøre en forskjell i hvordan programmene er organisert og har tenkt progresjon i deres undervisning. En må altså forvente en viss forskjellig, og denne forskjellen kunne kanskje tydeliggjøres i deres dokumenter og informasjon til både Utdanningsdirektoratet og deltakerne.

Utdanningsdirektoratet har formulert en rekke *generelle krav om det faglige innhold*, som alle tilbydere skal leve opp til. Det gir tilbyderne utfordringer i forhold til å sikre at innholdet er faglig meningsfullt, og samtidig overkomme mengden av fagområder som ønskes belyst. Noen programtilbydere opplever særlig det pedagogiske innholdet utfordrende, idet deltakerne opplever å kjenne til dette allerede.

Tilbyderne håndterer *læringsmål* på ulike måter. Hos noen tilbydere er moduloppbygningen preget av en klar logikk, og læringsutbyttet er spesifisert i tydelige faglige læringsmål (DMMH), mens andre arbeider ut fra mer diffuse og brede læringsmål i studentdokumentene (NHH). Tydelige læringsmål sikrer at deltakerne er involvert fra starten i egne læringsprosesser, mens diffuse læringsmål vanske-

liggjør deltakernes mulighet til å vite vurderingskriteriene på eksamen, og dermed er det vanskelig for veileder og sensor å vurdere resultatet. Som nevnt er det tydelig faglig læringsmål i DMMH, læringsmålene fra UIA og BI er også klare, men vekten hos disse tilbyderne er også lagt på både faglige og holdningsmål, selvforståelse og trygghet. I tillegg legges det vekt på at deltakerne utvikler en slags metakompetanse, altså evne til å gi faglige grunner, og for å kombinere teori og praksis. Fordelen med en slik læring er at det er nettopp den type kompetanse som trengs i en fremtidig profesjonell kompetanseutvikling og ivaretagelse av oppgaver som ledere av moderne samfunnsinstitusjoner, som barnehager, må tilegne seg. HiOA skiller seg fra de andre tilbyderne ved at læringsmål er mer tradisjonelt oppdelt i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse uten at det er klart hvordan disse målene skal operasjonaliseres, og hvordan progresjon kan følges og deretter vurderes ved eksamen. Ansvarlige fra BI hevder at tilbydernes ambisjon er at deltakerne skal modnes som ledere. Dvs. programets mål er å stimulere deltakerne til å tenke ledelse og ansvar for egen virksomhet hele veien gjennom både oppgaver, case og diskusjoner. Dette stiller krav til at læringsmålene løftes ut av det tradisjonelle tankesettet om kompetanser som ferdigheter og kunnskaper, og at man arbeider ut fra nye kompetansemål som læringsmål. Ulempen ved disse mer overordnede læringsmålene er at det ser ut til å være vanskelig for tilbyderne å operasjonalisere dem. Som følge av det er det vanskelig å følge progresjon gjennom prosessen og kvalitetssikre løpene og være tydelige på eksamensmål og -kriterier.

Forståelsen av *barnehagens oppgave* varierer også, fra en presis definisjon (DMMH, NHH, UIA) som er knyttet til utdanningens mål, innhold og læringsforståelser og undervisningsmetoder, til mer åpenhet (BI) eller en høy grad av innsats for å imøtekomme eksterne krav (HIO). Første tilnærming kan skape den utfordring at deltakerne synes de har hørt eller kan alt fra tidligere arbeidserfaringer. Utfordringen her er å ta det vedkommende kan til et nytt nivå, ledelsesnivået. Siste tilnærming møter utfordringen med at utdanningen ikke nødvendigvis oppleves som relevant for deltakerne, da den ikke er basert på deres opplevde problemstillinger. Utfordringer her blir å koble eksterne konteksters betydning med

lærdom og erfaringer, som deltakerne opplever lokalt.

Ut ifra *læringsforståelse og undervisningsmetoder* søker alle tilbydere å arbeide med teori som skal omsettes i praksis. I tillegg skapes relevans ved at programmet legger vekt på at erfaringer fra deltakernes praksis trekkes inn i undervisningen og ved at det arbeides løpende med lederoppgaver. I denne fasen av evalueringen er det ikke mulig å identifisere deltakernes opplevelse av om slike undervisningsformer bidrar til den nødvendige relevans og opplevelse av engasjement. På dette tidspunkt kan vi bare identifisere visse avvik i forståelse av teori og praksis. Dette kan være verdt å følge videre gjennom evalueringen.

Utdanningsdirektoratets *krav om partnerskap* gir utfordringer i forhold til å sikre konsistens og sammenheng i programmene. Det får betydning for forståelsen av relasjonen mellom teori og praksis. Det er som oftest konsulenter som skal sikre forankringen i praksis. Flere av disse har en annen forståelse av både ledelse og praksis enn undervisere/forelesere. Det gir noen studenter utfordringer for å forstå hvilke forventninger de skal leve opp til. Partnerskap gir også utfordringer pga. den geografiske avstanden mellom partnerne. Møter og kommunikasjon vanskeliggjøres og det stiller krav om utvikling av infrastruktur i partnerskapene.

Dokumentene er generelt uklare og mangler mye informasjon om programmets mål og metoder, hvilket gjør det vanskelig for studenten å skape sammenheng og gi uttrykk for forventninger. En del læringsmål er ofte beskrevet som mål for undervisningen og ikke som mål for deltakernes læring. En rekke læringsmål (f.eks. "mot" og "forbedring") er størrelser som vanskelig kan vurderes ved en eksamen. Dette kan svekke deltakernes rettssikkerhet. For hvordan skal sensorer vurdere hvis ikke vurderingsgrunnlaget er uttrykt?

Oppsummerende viser analysen, at forståelsen og bruken av **læringsmål** er ulik mellom tilbyderne, men felles for dem alle, er at de kunne være bedre presisert. Dette vil kunne styrke læringsmålenes funksjon som styringsredskap for både undervisningen og arbeidet med progresjon, involvering av deltakerne i deres egen læringsprosess og senere fungere som et tydelig sett kriterier ved eksamen.

Vurdering av endring mellom kull 1 og 2

Gjennomgående har studiestedene brukt egne evalueringer og delrapporten samt innspill i samlinger

til å justere og forbedre tilbudet. Dette er naturlig all den tid det første kullet var oppstarten på et helt nytt studium. Det oppleves som at studiestedene har vært aktive i sine bestrebelser for å forbedre de forhold evalueringen har påpekt, også når det kommer til programkvaliteten. Imidlertid er det forhold knyttet til lav litteraturtilgjengelighet på norsk, lite forskning på barnehager og ledelse mv. som gjør de innholdsmessige endringene mindre enn hva man ellers kunne ventet seg.

9.1.2 Gjennomføringskvalitet

Gjennomgående gir deltakerne opplæringstilbudet gode skussmål, og variasjonen er, gitt nokså ulikt innhold, overraskende liten. Derav delrapportens tittel; *Forventninger innfris - på ulike vis*.

Overordnet er deltakerne tilfredse med utdanningsprogrammets innholdsmessige utforming, både med selve innholdet, faglig nivå og tilpassing til egne ferdigheter.

Innholdsmessig har imidlertid utdanningen vært noe varierende, og kanskje mest med hensyn til forelesernes pedagogiske evner. Gjennomgående oppleves de som dyktigere fagpersoner enn formidlere. Kombinert med til dels tradisjonelle undervisningsformer, hvor deltakerne etterspør mer bruk av gruppearbeid, praksis og tester, gjør dette at pedagogikken brukt i undervisningstilbudene bør fokuseres særlig på. Det er viktig å vurdere pedagogikken opp mot den praksis som ledelsen skal utføres i, i tillegg til de rammer som det faglige opplegget medfører.

Overordnet er dette opplæringsprogrammer med en teoretisk forankring og balanse mellom generell ledelse og barnehagespesifikk ledelse, hvor ledelse som rolle både i offentlige og ikke-kommunale barnehager vektlegges sterkt.

Samlingene oppleves som positive. Deltakerne trives i stor grad og det er givende å møte andre i samme posisjon og situasjon. Lengden på samlingene synes de aller fleste er passelig. De er omtrent 2 til 3 dager normalt sett. Imidlertid skulle flere ønsket at antallet samlinger var flere og her varierer antallet også nokså mye fra program til program. Dette kan også være en av grunnene til at scoren knyttet til fellesskapsfølelse mellom deltakerne ikke er blant de høyeste. Deltakerne trives imidlertid godt, så det er ikke et uttrykk for mistriwsel.

Deltakerne gir en klar tilbakemelding om at arbeidsmengden er i overkant, spesielt når utdanningen

skal kombineres med krevende oppgaver i barnehagen, som ingen overtar når en er borte.

På tross av at innholdet i stor grad oppleves som relevant, både i forhold til barnehagens rolle i samfunnet og den konkrete barnehagehverdagen, kan det tidvis være litt vanskelig å se sammenhengen mellom de ulike delene av utdanningen.

Spørreundersøkelsen viser også at det er variasjon mellom hvordan deltakerne vurderer studietilbudet ved de ulike studiestedene. Om en sammenstiller resultatene ved de ulike studiestedene, finner en at deltakerne ved NHH (både Bergen og Tromsø) vurderer eget studiested noe mer positivt enn deltakerne ved de øvrige studiestedene. Fremstillingen som surveyen gir er overordnet sammenfallende med inntrykkene fra observasjonene. NHH (både Tromsø og Bergen) ser ut til å ha truffet godt med formen de har valgt å legge for gjennomføringen av studiet. Deltakerne føler seg prioritert, faglig utfordret og erfaringsutveksling og koblingen av teori opp mot den enkeltes erfaringer vektlegges sterkt. Spesielt erfaringsutvekslingen mellom deltakerne er noe det ønskes mer av ved de øvrige studiestedene.

Ved HiOA, som gjennomgående kommer noe lavere ut i surveyen, opplever observatør at det er en noe større misnøye blant deltakerne. Overordnet er også deltakerne her svært tilfreds med studiet og med den kunnskapen de har tilegnet seg gjennom studiet, den overordnede helhetlige gjennomføringskvaliteten kan imidlertid se ut til ikke å være like høy som ved de øvrige studiestedene.

Oppsummert viser spørreundersøkelsen at deltakerne jevnt over er tilfreds med gjennomføringen av lederutdanningen for deltagere i barnehager. Det er høye prosentandeler av deltakerne som svarer at de i stor grad er tilfreds med ulike aspekter ved utdanningen. De oppgir generelt høy tilfredshet med samlingene, undervisningspersonell og faglig nivå, og det kommer klart frem at utdanningen har styrket deres fagkompetanse og rolleutøvelse som ledere i barnehagene.

Programmene har i det altoverveiende innfridd deltakernes forventninger.

Vurdering av endring mellom kull 1 og 2

Gjennomgående har en tilfreds deltagergruppe i kull 1 blitt skiftet ut med en deltagergruppe i kull 2 som fremstår som enda mer tilfreds med gjennomføringen av utdanningen.

Nesten 80% var i svært stor grad fornøyd med studiet totalt sett. Størst tilfredshet var det ved BI og lavest, dog høy også her var det ved HiOA. Også på det overordnede spørsmålet om tilfredshet med gjennomføringen er tilbakemeldingene positive. Hele 94% er fornøyd i stor eller svært stor grad. Mest fornøyd er deltakerne ved NHH sine to studier og minst, men dog svært fornøyd, ved HiOA.

Der hvor vi ser størst endring mellom kull 1 og 2 er når det kommer til tilfredshet med det faglige innholdet hvor snittet har steget fra 4,2 til 4,7 på en skala fra 1 til 5. Også på spørsmålet om det har vært en klar sammenheng i utdanningen har snittet steget kraftig, fra 3,9 for kull1 til 4, 4 for kull 2. Når det gjelder bruk av undervisningsformer er det verdt å merke seg at en mindre andel synes forelesninger brukes i passe stor grad, og flere synes det brukes for lite. For kull 1 var andelen som synes det ble brukt passelig på 91% men denne andelen har sunket til 85% for kull 2. Imidlertid er det flere som synes bruken av praktiske øvelser brukes passe (78% mot 65% i kull 1). Tilpassing av undervisningsform i forhold til deltakerne og læringsmål/innhold, er en balansegang studiestedene kontinuerlig må vurdere.

9.2 De spesifikke evalueringsspørsmål

I det videre besvares de evalueringsspørsmål som har vært sentrale i utlysningen og mandatet til evalueringen.

9.2.1 Er deltakerne fornøyd med det de har lært i forhold til sine forventninger? Og er de fornøyd i forhold til anvendelse av det lært?

Ja, i stor grad. Totalt sett oppgir 96 % av deltakerne ved kull 2-2 at de i stor grad opplever at utdanningen svarer til deres forventninger. Dette er en økning på 16 gjennomsnittspoeng fra kull 1-2.

Videre oppgir 86 % av kull 2-2 at de i stor grad har brukt det de har lært i utdanningen i egen barnehage. Andelen er på det høyeste (96 %) ved DMMH, og lavest (69 %) ved UiA. Analysene som er presentert viser at det har vært en generell vekst i tilfredshet med faglig innhold, faglig nivå og tilpassingen av det faglige nivået. HiOA er det studiestedet der resultatene generelt har økt mest, mens UiA er eneste studiested som har stagnert eller gått noe tilbake på nevnte indikatorer.

9.2.2 Mener deltakerne at de har fått økt sin forståelse for innholdet i lederrollen?

Ja, i stor grad. Selv om det er enkelte mindre variasjoner mellom studiestedene er det generelle bildet at deltakerne i stor grad har fått økt sin forståelse for innholdet i lederrollen. Tendensen har også vært på et stabilt nivå ved alle undersøkelsene. Evalueringen tyder imidlertid på i hovedtrekk to faglige profiler: En pedagogisk profesjonsorientert forståelse av ledelse og en politologisk forståelse av ledelse. Disse profilene preger de ulike studiene i varierende grad, men påvirker fokus og innhold i studiene.

Det fremgår også fra eksamensbesvarelsene at disse har gitt deltakerne anledning til å reflektere over ledelsespraksis. Her inngår både utfordringer og muligheter, samt deltakernes endring av lederatferd basert på det de har lært gjennom studiet.

9.2.3 Er lederbegreper tydelige, presise og har det vært undervist i ledelse relatert til kontekst?

Ja, til en viss grad. Deltakerne rapporterer at studiet har innebåret undervisning både i generell ledelse og barnehageledelse. Deltakerne ønsker imidlertid at det i større grad undervises i barnehageledelse. Dette fremkommer både i de konkrete spørsmålene i undersøkelsen, og i spørsmålene der respondentene kan avgi svar i fritekst. Som nevnt er eksamensoppgavene preget av selvrefleksivitet over eget personlig lederskap og lydhørhet, men også over de betingelser samfunn, foreldre, institusjonene og personalet gir for utvikling av både barnehagens kvaliteter og kompetanser som ledelse av det samme.

9.2.4 Mener deltakerne at de har fått utviklet sin evne til kritisk refleksjon over egen lederpraksis?

Ja, i svært stor grad. Her rapporterer deltakerne svært høye score på en skala fra 1 (i svært liten grad) til 5 (i svært stor grad). HiOA som hadde noe lavere (4,4) resultat ved kull 1-2, har også økt til et resultat på høyde med de andre studiestedene (4,7). Eksamensbesvarelsene tyder da også på at refleksjon rundt eget lederskap er til stede, men mindre over bruk av teori og faglig forankring. Denne refleksjonen er også en sentral del av utdanningens mål.

9.2.5 Opplever deltakerne at de har fått verktøy og teori som vil gjøre det lettere å møte utfordringer i lederrollen?

Ja, men deltakerne etterspør enda mer av dette. Respondentene ønsker mer praktiske øvelser og at undervisningen gir dem mer konkret læring i bruk

av verktøy i møte med ulike utfordringer i lederrollen. Deltakerne oppgir for eksempel behov for mer opplæring i medarbeidersamtaler og konflikthåndtering. Deltakerne ønsker også at studiet inneholder mer om veiledning/formidling og økonomi.

Basert på eksamensbesvarelsene vil en ytterligere inkludering av alternativ og mer internasjonal litteratur kunne være et utviklingsområde også for at deltakerne lettere vil kunne møte fremtidige utfordringer i lederrollen. Dette kan gi deltakerne verdifull læring om hvordan de skal holde seg a jour med ny forskning på feltet som derigjennom kan ha betydning for deres utøvelse av ledelse.

9.2.6 Har deltakerne fått verktøy til å møte maktrelasjoner, motstand og tradisjonelle posisjoner som produktive krefter?

Samlet sett tyder vår evaluering på at deltakerne har lært seg et bredt spekter av verktøy som er relevante og nyttige i sin barnehagehverdag. Det er imidlertid noen spørsmål ved hvorvidt refleksjonsgrad og evnen til (selv)kritisk tenkning rundt bruk av verktøyene er utviklet i den grad som man kan forvente av programmer på masternivå.

9.2.7 Hvor mange fullfører og består utdanningen?

Tall i Tabell 3: Antall i populasjonen, tatt opp og frafall indikerer at en svært stor andel fullfører utdanningene. I snitt er andelen som faller fra kun på 12% i kull1 og 4% i kull 2. I siste kull varierer frafallet mellom 0% ved UiA til 8% ved NHH Bergen.

Andelen som består utdanningen er tilnærmet 100%. De få som ikke består er primært grunnet manglende avlagt eksamen.

Den lave frafallsprosenten er på den ene siden gunstig, men den svært høye bestått-andelen må det stilles spørsmål ved, all den tid dette er et studium som skal kvalifisere til videre akademiske studier på master-nivå. Spørsmål om vurderingskriterier og nivå blir automatisk relevant.

9.2.8 Har utdanningen ført til konkrete endringer i deltakernes måte å lede virksomheten?

I utgangspunktet har vi ikke data til å konkludere på dette punktet. Imidlertid oppgir over 90 % av deltakerne selv at de i stor grad har forbedret sin måte å utøve lederrollen på, og omtrent den samme andelen oppgir at utdanningen har gjort dem til bedre ledere. Det fremgår også av eksamensbesvarelsene at

deltakerne opplever og reflekterer over mulige endringer (basert på det de har lært i utdanningen) både i personlig lederskap som i deres organisatoriske arbeid i de institusjoner, som de tilhører. Hvorvidt dette er en oppfatning som deles av dem som blir ledet og av eiere og styret i barnehagene vites ikke.

9.2.9 Tyder karakterer og eksamensbesvarelsene på at utdanningen nå de nasjonale målene som er definert for utdanningen?

De nasjonale målene var:

- være et svar på de utfordringene barnehagen står overfor

Ja, i stor grad, basert på deres egne tilbakemeldinger. Informasjon fra studiestedene og eksamensgjennomgangene nyanserer bildet noe ved at det kan være vanskelig å kople teori og praksis på feltet, ofte på grunn av relativt lite kontekstspesifikk faglitteratur. og videre viser intervjumaterialet at utdanningsinstitusjonenes faglige profil og valg av spisskompetanse har betydning for, hvordan barnehagens samfunnsmessige og interne oppgaver formuleres og dermed også på hvordan den forventes løst.

- være et tilbud til styrere i barnehagene i Norge
Ja, men andelen som blir tatt opp var på kun 27% for kull 1 og 41% for kull 2. Det betyr at det var henholdsvis 3,7 og 2,4 søkere pr studie plass til de to kullene. Dette er over snittet for antall søkere førstevalg per planlagte studie plass gjennom samordna opptak i 2014, som var på 2,3. Det betyr at det er vanskeligere å komme inn på disse studiene enn studier generelt. Når man i tillegg vet at deltakerne i langt større grad representerer store barnehager enn små, kan det stilles spørsmål om dette er et tilbud til «alle».

- være styrt og målrettet

I forståelsen av at utdanningene har tydelige læringsmål og prioriteringer, er konklusjonen at her mangler en del. Beskrivelse og bruk av læringsmål ser ut til at være en utfordring i de dokumenter, vi har hatt tilgang til. Det er gjennomgående, at læringsmål kun i begrenset omfang brukes som pekepinner for en sammenhengende tilretteleggelse av undervisning og bedømmelse av deltakerne. Imidlertid kan dette se ut til å bedre seg. I de avsluttende gruppeintervju med de programansvarlige forsikres der flere ganger om, at man er oppmerksom på den problematikk og flere av programtilbyderne har også etter den første devalueringssrapport arbeidet videre med formuleringen av læringsmål.

- være behovsrettet

Deltakerne oppgir i stor og økende grad mellom kull 1 og 2 at studiene er tilpasset behovet deres, slik de ser det. I tillegg oppleves utbytte som høyt av deltakerne. Om behovet hos eierne og ansatte i barnehagene og ikke minst hos barna er det samme vet vi imidlertid ikke.

- ha et praktisk siktemål

Balansen mellom praksis og teori i studiene oppleves som god av deltakerne. I eksamensgjennomgangene kan det imidlertid se ut til at de akademiske ferdigheter (f.eks. i forhold til at formulere seg skriftlig referere presist og systematisk) er mangelfulle. Deltakerne i kull 2 har likevel allerede fått nytte av det de har lært i sin hverdag. Det er kanskje et viktigere mål for direktoratet, men formålene er ikke rangert jfr. målet om «styrt og målrettet».

- *ferdigheter i ledelse viktig, i tillegg til kunnskap om ledelse.*

Balansen mellom teori og praksis samt ledelse som rolle og som person oppgis å være god. I tillegg opplever de fleste deltakerne at de har fått innblikk og erfaring i bruk av verktøy som er relevante i deres hverdag. Vår vurdering er at forholdet mellom kunnskap om ledelse og ferdigheter i ledelse har stått høyt på studiestedenes agenda og forholdet vurderes kontinuerlig opp mot akademiske krav og ferdigheter jfr. neste målsetting.

- Innpasses i en mastergrad i ledelse

Kravet om innpass i mastergradsløp overholdes hos alle tilbyderne. Imidlertid kan det stilles spørsmål ved det akademiske nivået på de produkter som leveres fra deltakerne (eksamener og oppgaver). Det kan sannsynliggjøres at årsaken til dette nokså lave akademiske nivå, som er avdekket, ikke nødvendigvis knytter seg til utdanningene, men heller til det nivå deltakerne er på akademisk sett ved oppstarten av studiene. Det er ofte mange år siden de har tatt barnehagelærerutdanningen sin, og det akademiske nivået i datidens utdanninger var trolig ikke på nivå med dagens krav på masternivå. Ikke desto mindre er dette en reell utfordring for utdannings-tilbudene.

9.3 Formative elementer

Evaluerings innretning, med en formativ tilnærming som gir innspill underveis, både i form av en

delrapport men også gjennom deltagelse på samlinger, har vært verdifull. Dette understrekes spesielt av studiestedene som har gjort bruk av innspillene på samlingene, lest delrapporten nøye og gjennomført endringer i opplegget. Evalueringens betydning for endringen skal ikke overvurderes, da det er naturlig for disse institusjonene å gjennom bruk av egne verktøy for måling og evaluering, justere tilbudene sine. Men like fullt er har denne tilnærmingen hatt verdi og innebærer et vesentlig innspill til utdannings for Utdanningsdirektoratet med henblikk på fremtidige evalueringer.

9.4 Utviklingsperspektiv

Videreutviklingen av tilbudene kan i hovedsak skje basert på Utdanningsdirektoratets valg med hensyn til stram eller løsere styring av innholdet.

Allerede i dag har vi i evalueringen påvist at det er fem svært ulike opplegg på tross av at kravene er de samme for alle. Denne utviklingen kan strammes inn eller oppdragsgiver kan velge å videreføre praksisen.

Ved en innstramning vil det på kort sikt medføre at flere av tilbyderne ikke har relevant eller tilpasset kompetanse, da de i dag tilpasser opplegget til tilgjengelig, dog relevant kompetanse. Det vil også medføre at man i mindre grad kan spille på ulike fagdisipliner og de ulike tilbydernes komparative fortrinn, og derigjennom utvikle fagfeltet, i bredt. Imidlertid vil en slik ensretting innebære en tydeligere profil og sikkerhet i forhold til fokus og læringsmål.

Om Utdanningsdirektoratet velger å videreføre dagens ordning med relativt stor grad av frihet innenfor de rammer som utlysningen pålegger, er det likevel sentralt at man tar stilling til i hvilke grad ulikhetene skal tydeliggjøres og evt. profileres. Dette er viktig da det knytter seg til diskusjonen om læringsmål og betydningen av klarhet i hvilke type leder og hvilke type utdanning man får av de ulike oppleggene. En tydeliggjøring av dette overfor deltakerne vil trolig nødvendiggjøre nasjonale opptak, slik at opplegget er tilpasset det behov styreren selv opplever han eller hun har. Imidlertid vil de fleste fremdeles velge det nærmeste studiestedet av praktiske hensyn og fordi det bidrar til nettverksdannelse lokalt.

Neste kapittel folder ut et enda bredere perspektiv på mulig videreutvikling av programmet.

Kapittel 10. Tverrgående utfordringer – nå og i fremtiden

I dette siste kapitlet ser vi de enkelte tilbudene på tvers og undersøker hvilke tverrgående temaer og utfordringer det nasjonale programmet for styrere i barnehager møter, og gir innspill til de de utviklingsmulighetene det nasjonale programmet rommer.

Det er det samlede empiriske materialet og delanalyser som ligger til grunn for kapitlet. Kapitlet er organisert rundt en rekke temaer som er framkommet gjennom dyptgående analyser av det nevnte materialet. Det er spesielt fokus på de områdene som oppleves som problematiske, men som likevel rommer en kime til utvikling om de bare løftes opp og diskuteres.

Formålet med kapitlet er på denne måten etablere en plattform for utvikling, diskusjon og refleksjon over det nasjonale programmet, de ulike måtene å tilby programmet på og dets framtidige utforming og praksis.

10.1 Møteplasser som åpne (styrings)metoder i det nasjonale programmet

Det viser seg å være en del forskjell på utfordringene som framkom i de individuelle intervjuene for 1 ½ år siden og senere i gruppeintervjuer som ble gjennomført mot slutten av evalueringen. De utfordringene som i stor grad var negativt ladet i det første intervjuet, var det i det sistnevnte enten overkommet eller noe man helt klart ville gjøre noe med. Det kan skyldes at det har skjedd en endring og at første delrapport allerede har satt i gang et videre utviklingsarbeid (f.eks. i forhold til å bli mer presise i formuleringer av læringsmål og oppbygging av utdanningens og partnerskapenes infrastruktur). Det kan også skyldes at deltakerne i gruppeintervju ofte tilpasser seg til hverandre og blir opptatt av å passe sammen snarere enn å skille seg ut og være annerledes, les potensielt problematiske.

En spesielt interessant bieffekt av evalueringen er tilbydersamlingene Utdanningsdirektoratet har arrangert for programtilbyderne. Flere av de programansvarlige framhever at disse møtene ikke bare hadde en disiplinierende effekt, men også en iboende mulighet for å diskutere med, bli inspirert og lære av hverandre og danne nettverk (f.eks. i forbindelse med forskningssøknader/samarbeid etc.). Så langt begeistringen for disse møteplassene. Internasjonal

forskning viser også at nettopp denne typen for «open conversation methods» kan føre til en viss standardisering fordi deltakerne ofte vil være konsekssøkende og vil forsøke å legge seg på linje med hverandre og på denne måten kan det skapes uheldig ensretting og konkurranse-/branding-behov rundt nettopp ku de få parametere det er konsensus om. Brøgger Jensen 2015 in prep.

Med det poenget vil vi fremheve at møtene evalueringen har satt i gang sammen med Udir kan virke på tilsvarende vis som OECDs «open methods», hvor frivillighet er metoden, men hvor nettopp oppsettet, åpenheten og de kollektive diskusjonene med innbygde sammenliknings- og konkurransemuligheter fungerer styrende for partenes utvikling.

Man ønsker ikke bli stående utenfor og vil ikke bli akterutseilt, men ønsker å bli inkludert, og finner raskt ut hva som skal til for å bli en suksess og være på rett spor. Med andre ord kan disse møtene bli en måte å styre det felles nasjonale programmet i en gitt retning uten bruk av tvang og krav. Men det kan også være møter hvor Udir legger til rette for at ulikheter av en viss standard kommer fram – ikke med tanke på en ikke-fleksibel standard, men en styrt mangfoldighet av utdanningstilbud som passer med den kompleksitet i oppgaveløsningen som sektoren har bruk for.

10.2 Hvordan skaper man sammenheng i det enkelte tilbud og i forhold til det nasjonale programmet?

I tråd med trender i den europeiske og internasjonale forskningen rundt utdanning er utgangspunktet for denne evalueringen en antakelse om at målbeskrivelser er sentrale for å skape sammenheng i utdanningen. Læringsmål ansees å være det som kan sikre sammenheng og transparens mellom undervisningen og læringsutbyttet som testes til eksamen. Dette oppdraget er definert av Udir, men det betyr likevel at vi etterlyser noe som programmets ansvarlige ikke nødvendigvis finner viktig, nemlig klare læringsmål som brukes til å skape sammenheng og prioritere.

Beskrivelse og bruk av læringsmål ser ut til å være en utfordring i dokumentene vi har hatt tilgang til. Gjennomgående brukes læringsmål kun som en rettesnor for sammenhengende tilrettelegging av undervisning og bedømming av deltakerne. I flere av programmene er det innholdet i undervisningen som beskrives, fram for hva det er studenten skal lære som en følge av undervisningen.

I de avsluttende gruppeintervjuene med de programansvarlige, forsikres det flere ganger om at man er oppmerksom på denne problematikken. Flere av programtilbyderne har også etter den første devalueringssrapporten arbeidet videre med formuleringen av læringsmål.

Utfordringen i å skape sammenheng mellom undervisning og beskrivelse av læringsmål kan også ha andre årsaker enn at de ansvarlige ikke kjenner til eller ikke benytter læringsmål som veien til å skape sammenhengende utdanning. Det er flere av de intervjuedes opplevelse, at kravspesifikasjonen fra Udir inneholder mange og meget forskjellige temaer og både klare og stramme rammer for, hvordan tilbudet løses. Flere fagansvarlige opplever det som en utfordring å inkludere de mange krav og temaer innenfor de gitte tidsrammene. Noen av de intervjuede fagansvarlige opplever således, at utfordringen i å skape sammenheng for deltakerne stammer fra kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet. Ifølge den intervjuede er kravspesifikasjonen ikke grundig nok, men i stedet består av en rekke divergerende innlegg fra forskjellige fagområder. Det er nettopp dette lappeteppet av synspunkter omkring hva som er viktig, som vanskeliggjør tilretteleggelsen av en sammenhengende utdanning.

Med andre ord opplever noen fagansvarlige at utdanningen skal leve opp til en rekke internt motsetningsfylte krav, og på toppen av det hele skal finne en sammenheng mellom disse. Denne opplevelsen er ikke uvanlig når policy-dokumenter skal oversettes til handling. En mulighet er naturligvis å strømlinjeforme det politiske lappverket. Spørsmålet er da om ikke det ville skapt andre typer problemer, nemlig at bestemte oppfattelser av barnehageledelse ville blitt monopolisert og at noen institusjoner ville føle seg utestengt grunnet faglighet og fagdisiplin. Fordelen ved det flerfoldige policydokumentet kan omvendt være, at det nesten alltid er en tråd eller to de enkelte institusjoner ville kunne gjøre til deres.

En ytterligere problematikk, som tas opp i de innledende intervjuene, er Udir's krav til innhold og undervisning innenfor temaer som barns læring. Denne

prioriteringen synes å skape utfordringer i forhold til deltakernes forventninger om at nå skal de hovedsakelig undervises i ledelse. Dette oppleves som utfordrende av en rekke av de intervjuede programansvarlige. At dette blir en utfordring kan skyldes, at noen programmer mislykkes i å gjøre barns utvikling og læring relevant som et ledelsestema og som en måte å gjøre ledelse lærings- og utviklingscentrert og dermed også å sette kjerneytelsen i sentrum for organisasjonsutvikling. I stedet oppleves temaet omkring «barns utvikling og læring» av deltakerne som et velkjent pedagogisk tema, ikke et ledelsestema. I intervjuene med de programansvarlige utpekes det barnehagefaglige som en utfordring for programmet:

Det blir således en utfordring for programtilbyderne at disposisjonen til det nye i det velkjente (f.eks. barnehagen fra utvikling og omsorg til læring) og å sikre ledelsesutviklingen på forholdsvis velkjente områder. Derimot er det lettere å få suksess og gode evalueringer på fagfelt, hvor deltakerne har mindre erfaring og kunnskap, som f.eks. i de klassiske organisatoriske fagene, administrasjon og ledelse.

I forhold til den fortsatte utviklingen av programmet er det verd å overveie om (som man har gjort på noen programmer og som det fremgår av det avsluttende seminaret med de fagansvarlige fra alle programtilbudene), man skal redusere i studieelementene, som har med barns læring og utvikling å gjøre, og i stedet introdusere mer generell ledelse og administrasjonstenkning. Eller om man snarere skal arbeide med å reorganisere studieelementet, slik at det handler om hvordan barns utvikling og læring kan bli en kjerneytelse og hvordan man som leder organiserer sin institusjon etter denne kjerneytelsen, snarere enn å lede og organisere etter en kjerneytelse omhandlende barnepass og omsorg. Basert på internasjonal forskning og anbefalinger, vil anbefalingen fra evaluator være å tilrettelegge studiene og modulene frem mot kompetanse, som integrerer den generelle ledelsen og den faglige ledelsen i en profesjonsfaglig ledelse og dermed orienterer seg mot kjerneytelsen og utviklingen av en organisasjon, som kan støtte denne.

Utdanningsdirektoratets krav i forhold til partnerskap har også vist seg å skape utfordringer noen steder, men som vi skal se nedenfor, også vært en gunstig andre steder. Kravet om partnerskap viser seg i de innledende intervjuene med de fagansvarlige å være årsaken til en del utfordringer i form av for det første, et stort koordineringsbehov. Det er både geografisk, organisatorisk og faglig spredning innenfor de enkelte programmene, og det krever en fasiliterende

infrastruktur og en kontinuerlig diskusjon og oppfølging slik at programmene internt henger sammen.

For det *andre* medfører kravet om partnerskap også ofte et sammenstøt mellom ulike oppfattelser. Universiteter og konsulentfirmaers forskjellige grunnforståelser av sentrale temaer som f.eks. 'teori', 'praksis', 'metode' og 'ledelse' og dermed av hva deltakerne skal lære. Faren er her, at det overlates til deltakerne å finne sammenhengen. Utfordringen er således å bruke partnerskapene tverrprofesjonelt på en måte, som støtter opp om læringsmålene for utdannelsen, altså deltakernes læringsutbytte i stedet for å støtte opp om tilbydere og partnerses særinteresser.

Spesielt synes de forskjellige logikkene mellom de ikke-kommunale partnerne (f.eks. konsulentfirmaer og enkelte konsulenter) og den hovedansvarlige vertsinstusjonen å være vanskelig å forene eller overkomme. For eksempel er det en utfordring å finne balansen mellom teori og praksis. Det oppleves også av de fagansvarlige som om, konsulentfirmaene og utdanningsinstitusjonene ofte har et «*ulikt syn på hva som var masternivå.*», hvor konsulentfirmaene ifølge de fagansvarlige forveksler masternivå med bachelornivå.

Også de konsulentfirmaene, som har inngått i partnerskapene, har opplevd det som utfordrende å finne en balanse mellom teori og praksis og samtidig insistere på eget bidrag som det å sikre brukervennlighet.

Det tyder således på, at det skapes noen utfordringer i forhold til forståelsen av relasjonen mellom teori og praksis, samt at det har tatt litt tid å flytte fokus fra utvikling av utdanning og den organisasjon som skal støttes, til den enkelte deltakers læringsprosess.

Anbefalingen fra evaluator vil være å foreta løpende og systematiske forventningssavstemninger i partnerskapet, samt å arbeide med å etablere en klar ledelse og en god infrastruktur, et profesjonelt læringsfellesskap, hvor underviserne kan melde seg inn, møtes og utveksle erfaringer (se også Robinson, et al. 2011).

10.3 Nasjonale ambisjoner og lokale profiler

I devalueringen spurte vi, hvordan tilbydere vektla henholdsvis kontekstspesifikk ledelse, offentlig ledelse og generell ledelse. I devalueringen var det tydelig, at tilbyderens spisskompetanse var avgjørende

for, hvordan og hvor mye disse ledelsestypene ble vektlagt.

Videre var det i den del av devalueringen, som baserte seg på individuelle intervju, tydelig, at det ikke var likt i forhold til å imøtegå de nasjonale ambisjonene i forhold til kravspesifikasjonens vektlegging av det faglige innholdet. I gruppeintervjuene knyttet til slutten av evalueringsperioden fremgår det, at de enkelte tilbydere finner det relevant å foreta lokale tilpasninger av Udir's kravspesifikasjon. Man har funnet lokale måter at innfri de nasjonale kravene på. Hvor det fremgår i delrapporten at det har vært vanskelig for noen institusjoner å arbeide med læringsmål og den form for resultatorientering, ser det i disse gruppeintervjuene ut til at være et område som det arbeides iherdig med. I gruppeintervjuet med NHH, BI og HiOA omtales "ledelse som er endrings- og læringsorientert" som utdanningsprogrammets viktigste produkt. Likesom det ønskes utviklet ledere, som kan lede de ansattes samarbeid og motivasjon. Samtidig er der også bekymring for at det skal bli for faste og standardiserte planer for det nasjonale programmet, og dermed for hva en ferdigutdannet leder skal kunne. Argumentet er at der er behov for en viss fleksibilitet i læringsmålene, knyttet til hvordan lederne etterfølger det, at barnehageinstitusjonene både er ikke-kommunale og offentlige, at de har ulik økonomi å styre etter, samt at kravene til kjerneytelsens innhold endrer seg med tiden.

Der er også et behov for og et ønske om å kunne profilere seg ytterligere på de lokale forskjellene i måten å tilpasse de nasjonale kravene på. Slik som man også gjør det i forhold til rektorutdanning (se Udires rapporter her). Foruten å være et spørsmål om at tiltrekke forskjellige typer av studenter og øke de økonomiske midlene, ser tilbyderne på en viss ulikhet i oppgaveløsningen som en måte å imøtekomme kommunale krav om forskjellige lederkompetanser. Samtlige som ble spurt omkring hvilken ytterligere profilering man i gitt tilfelle kunne tenke seg å forsterke, svarer at man ville gå litt bort fra den personlige utviklingen og mer i retning av lederen som organisasjonsutvikler, og at det vil få betydning for spillet mellom ledertreningen og organisasjonsutviklingen. Dette mener man imidlertid i gruppen er mulig innenfor det eksisterende rammeverket. På samme måte som man er enige i at en ytterligere standardisert og manualbasert one-size-fits-all-modell, som man kjenner fra bl.a. England, er en ugunstig størrelse, som ikke vil svare til de norske behovene.

Oppsummerende kan vi si at tilbyderne i dag opplever et visst spillerom i de standardiserte kravspesifikasjonene og at dette må ses i forlengelse av både Udir's og tilbyderne forståelse av ledelse som en kompleks helhetsoppgave, hvor det imidlertid må foretas visse faglige og praktiske prioriteringer innenfor.

10.4 Partnerskap og forholdet til eiere

I devalueringen kom det frem at der var en del uventet arbeid med å skape felles forståelse og infrastruktur for at få partnerskapene knyttet til de enkelte programmene til å fungere. I fokusgruppeintervjuet i januar ble det pekt på, at noen har skiftet ut partnerne mens andre har fått eller er i gang med å skape en bedre felles forståelse, felles infrastruktur og oppgaveavklaring. Videre og kanskje mer interessant pekes det på at partnerskapene nå oppleves som medvirkende til å kvalifisere programmenes faglige tilbud på nye og brobyggende måter. Det gir en større gjensidig faglig forståelse. Flere av tilbyderne nevner i plenum at de eksterne partnerne i større grad inkluderes i utviklingen av arbeidet i dag enn i begynnelsen og med mulighet for å lage de spissformuleringene av programmene, som er ønsket. Som en av tilbyderne sier i de avsluttende gruppeintervjuet: «Vi opplever UDIR som et rammeverk, som gir oss autonomi til å trekke på det, vi er sterke til.» Og «de får det beste fra to miljøer». Til slutt nevner flere tilbydere, at deres lærers faglighet, som tidligere primært var ledelse og organisering, igjennom arbeidet med utdannelsen også blir sterkere på det pedagogiske felt samt samarbeidet med partnere og særlig gjennom veiledningen av deltakernes prosjekter. Det synes således å være grobunn for undervisningsgenerert forskning og en oppfølging på samme.

Derimot er det en generell oppfattelse, at samarbeidet med eierne er vanskelig, og at det er gitt opp å få dem med på samlingene. Det reiser spørsmålet om hvem som har ansvaret for at eierne er med, og om det i større grad er Udir, som samlet, fremfor programmene individuelt, som skal kreve og arbeide for eierne deltakelse – også gjennom den ulikhet som finnes i kommunene. Det er kommunens ansvar å bygge opp og kompetanseutvikle barnehagene, og statens å bygge opp kommunene. Men med det nasjonale programmet for barnehageledelse endres denne rollefordelingen. I forlengelse av dette må det overveies om og hvordan staten skal ha en større rolle i å styre på, og hvordan barnehageeierne deltar i utdannelsen av lederne.

10.5 Økonomi

Det varierer, hvor bra det materielle, i form av lokaler, frokost, studieopphold osv. er prioritert. På samme måte som antallet av studenter og forelesere/veiledere varierer fra tilbud til tilbud, er også antallet av undervisnings- og veiledningstimer varierende. Man kan på så måte forestille seg at det er forskjell på, hvor stort økonomisk overskudd, utdannelsene genererer og på hva deltakerne får for pengene. De eksterne partnerskapene oppleves videre som en kompliserende faktor i forhold til økonomi, bruken av verktøy og i fordeling av kompetanse. Til slutt nevnes det i intervjuene noen ytterligere utfordringer, som særlig dreier seg om konsulentfirmaers syn på investering og personalallokering, og som på sikt kan få betydning for deltakernes opplevelse av studiets interne sammenheng.

10.6 Undervisningsmetoder

På tvers av tilbudene beskrives studiene oppbygget som en vekselvirkning mellom forskjellige undervisningsmetoder (forelesning, gruppearbeid, prosjektarbeid, caseundervisning m.m.) Dette virker hensiktsmessig og i tråd med litteraturen innenfor masterutdanning (se f.eks. Adriansen & Knudsen 2014; Elkjær & Vince 2009) for erfarne deltakere. Gjennom forskjellige undervisningsmetoder kan det både gis ny kunnskap og sikres at denne kunnskapen «oversettes», ved at den blir knyttet til deltakernes erfaringer og dermed kan bidra til en bedre forståelse av egen ledelsespraksis. Der er imidlertid også utfordringer i oversettelsesarbeidet. Observasjonsstudiene peker på, at flere av forelesere kun i liten grad bidrar med å koble teoretisk kunnskap til deltakernes egne erfaringer, og at forelesningene ikke tilrettelegges med et praksisrelevant formål.

Oversettelsesarbeidet forventes lagt i læringsgrupper o.a. sammenhenger, hvor det bl.a. er konsulentene og deltakerne selv, som står for oversettelsen. Det kan bety, at det vanskelige arbeidet med å knytte teori og praksis overlates til deltakerne selv. Dette ses eksempelvis i observasjonene på to forskjellige undervisningssteder. I den observerende del av undervisningen var der en markant overvekt av forelesning som form. Observasjonene peker på, at det er en utfordring å få aktivert deltakernes erfaringer i undervisningen og gjennom det å sikre en forankring av det lærte. Det virker også, at det er en utfordring i å

få forskjellige undervisningsformer til at spille sammen, særlig når det er forskjellige personer/organisasjoner, som har ansvaret for de forskjellige formene.

Anbefalingen fra evaluator er derfor å reflektere over hvordan undervisningen ytterligere kan støtte opp om læringsmålene, særlig i forhold til teori-praksis-dimensjonen og i forhold til utvikling av ikke-synlig kunnskap, samt ferdigheter. Videre er det evaluators anbefaling at det reflekteres over hvordan forskjellige lærekrefter og deres forskjellige kompetanser (konsulenter, forelesere etc.) snarere enn å fordele oppgavene seg imellom, kan bidra best mulig til det samlede undervisningstilbudet.

10.7 Faglig kvalitet

Howdan er den faglige kvaliteten på utdannelsen, ikke bare beregnet i antall sider, men også i grad av forskningsbasert kunnskap anvendt på utdannelsen samt nyeste/mest relevante norsk og internasjonal forskning? Der kreves i større og større grad, at utdannelse- og velferdsorganisasjoner er forskningsbaserte – også barnehager. Det kan derfor være nyttig at en leder av en utdannelseorganisasjon kan lese og analysere forskningsbasert litteratur, samt lese og analysere policydokumenter og forskningsrapporter fra internasjonale aktører som eksempelvis OECD. Samtidig som å kunne både avvise og oversette denne litteraturens budskap omkring ledelse og organisering av læring, utdanning og pedagogikk til en norsk kontekst.

Fra kull 1 til kull 2 har det skjedd endringer i tilbyrernes pensum. Generelt tilbys det mindre engelskspråklig litteratur og på bakgrunn av deltakernes evalueringer, legges det enda mindre vekt på barnehagestoffet og mer vekt på organisasjons- og ledelsesfagene. I utbytteanalysen av eksamensoppgaver var konklusjonen påpekte vi, at oppgaven manglet akademisk håndverk i betydningen av kritisk-refleksive og analytiske produkter. De er oftere verktøyspreget og setter ikke deres norske arbeidshverdag og institusjon inn i en internasjonal sammenheng eller bruker litteratur og undersøkelser formulert i en mer internasjonal kontekst.

Men spørsmålet er også om oppgavene/deltakernes utviklede kompetanser skal være akademiske i den klassiske forstand, og om det skal ha et internasjonalt fokus.

Det påpekes av de programansvarlige, at programmene må ses som et sted hvor erfaringer tas opp og

kvalifiseres, og hvor ambisjonen ikke er å være akademisk i den vanlige forstand, men i stedet å være praksisdrevet. Forutsetter vi at det er snakk om en modul med kun 30 studiepoeng og med mulighet for å inkludere det i en ledelsemaster (master of science) og heve nivået, er det mulig å bli på et "mindre" akademisk nivå. Kunsten må nettopp være å tilegne deltakerne en mere profesjonalisert og kritisk analyserende atferd, og videre unngå ureflektert bruk av verktøy.

I forlengelse av dette kan vi som evaluatore spørre oss om det er en dårlig investering å bruke veiledning på skriveoppgaver og testing på hovedsakelig skriftlige produkter. Videre er spørsmålet om man kanskje snarere skal legge veiledningsinnsatsen i hvordan man leser eksempelvis forskning og undersøkelser kritisk og analytisk. Til slutt kan man vurdere om man skal eksamineres ved hjelp av muntlige eksamener og produkter støttet av Power Point og annet som i større grad ligner den hverdag, deltakerne skal lede på i ettertid. Diskusjonen om skrivning versus muntlighet tas også opp i evalueringen av rektorutdannelsesprogrammet. Her argumenterer tilbyderne av rektorutdanning for skrivning av akademiske oppgaver grunnet den langsomhet og grundighet dette skrivearbeidet krever, kan være en fordel pedagogisk sett, hvis man vil endre på lederes oppførsel og oppmuntring til hurtig handling fremfor refleksjon.

Dokumentanalyse og utbytteanalysen viser, at deltakerne fortrinnsvis leser norskspråklig litteratur. Der er enighet blant de intervjuede programansvarlige om at deltakerne unnlater å lese og sette seg inn i internasjonal litteratur på dens opprinnelige språk. I stedet tilbyr man litteratur, som fortrinnsvis er skrevet på norsk og enten formidler internasjonal litteratur eller original forskningsbasert litteratur. Det er således en pedagogisk begrunnelse for valg av språk.

Flere av programtilbyrerne arbeider på den internasjonale dimensjonen og forsøker å imøtekomme internasjonalisering ved i stedet for litteratur, å tilby studiereiser til f.eks. Berkeley og Danmark for på den måten gi deltakerne mulighet til sammenligninger og «aha gjør de det slik» -opplevelser

Som tidligere beskrevet har de forskjellige tilbyderne hver deres spisskompetanse og det er således tydelig i dokumentanalysen fra første runde, at det utdypes mer generell ledelsesteori uten forankring i barnehager på de steder, hvor generell ledelse og organisering er spisskompetanse. Dette forholdet har man imidlertid arbeidet med etter devalueringen og man har på bl.a. UioA vært mer empiriske og trekke

survey av ledere og assistenter på banen, som caser, hvorpå man har benyttet teoriene. Empiri brukes således i undervisningen i stor utstrekning til at kontekstualisere og kvalifisere mer generelle teorier om ledelse og organisering.

Som evaluatorer må vi understreke at suksessen av denne metoden i stor grad handler om å få kontroll over undervisningsplaner, læringsmål og ledelse av de enkelte foreleserne. Og hvordan viser det seg i det utbytte, vi kan se i eksamensoppgaver?

På utbyttennivå har det ikke vært mulig å finne forskjeller av betydning mellom programtilbudene. På tvers av programmene må utbytte sies å være tilfredsstillende, men med mulighet for forbedringer. Der er kun analysert A-karakteroppgaver. Disse vitner om at det er overordnet sett en anvendt *forskningsbasert kunnskap i oppgavene*. Med «anvendt» mener vi, at A- deltakerne på det nasjonale programmet og spredt på de forskjellige tilbuds-stedene formulerer relevante og aktuelle ledelsesproblemstillinger i barnehagen. Med «forskningsbasert kunnskap» mener vi, at den litteratur deltakerne benytter i deres skriftlige oppgaver, er relevant, tidsriktig og kvalifisert i forhold til den aktuelle nasjonale og internasjonale forskningen på området. Både i forhold til de problemstillinger som det arbeides med i oppgavene og ikke minst i forhold til de områder som utpekes av Kunnskapsdepartementet som relevant ledelses- og utviklingsområder for barnehagen. Den anvendte litteraturen i oppgavene, kjennetegnes ved at det primært er litteratur som allerede er satt på pensum av utdannelsesstilbyderne. Den er primært norsk og ofte forskningsformidlende fremfor originallitteratur.

I forhold til hva man kunne forvente på et masternivå er kvaliteten av det akademiske håndverk og den (selv)kritiske refleksjon således *middelmådig*. Oppgavene peker på, at deltakerne i noen grad mestrer teoriinformerende analyser av empirisk materiale hentet fra deres egen praksis. Oppgavene presenterer, tester og diskuterer ofte forskjellige ledelsesverktøy. Disse ser ut til å assistere deltakerne i deres utviklingsarbeid i deres konkrete ledelsespraksiser. Det er imidlertid et kjennetegn at verktøyenes forskningsbasering og deres mulige sammenheng med de valgte teorier ikke vektlegges. Det kan peke på, at håndverket i større grad kjennetegnes ved konsulentmetoder fremfor analytisk/akademisk refleksjon. Dette ankepunktet må imidlertid også ses i lys av utdannelsens varighet og dens formål.

Det fremgår imidlertid også av oppgavene, at de har gitt deltakerne anledning til å reflektere ved hjelp av begreper og teori over deres ledelsespraksis, dens muligheter og utfordringer, og at *deltakerne selv opplever, at de endrer lederatferd som følge av det, de har erfart og lært under utdannelsen*. Oppgavene bærer preg av selvrefleksivitet over eget personlig lederskap og lydhørhet, men også over de betingelser samfunn, foreldre, institusjoner og personal gir for utvikling av barnehagens kvaliteter og kompetanser som ledelse av samme. Hvilket i stor grad stemmer overens med utdannelsens mål.

10.8 Hvilken lederprofil ønsker man at produsere fremover?

Profil – typisk student

Kull 1

En kvinne på 42 år med temmelig lang erfaring (15, 8 år) på området, hvorav 7,5 år i en ledende posisjon. Hun styrer en relativt stor institusjon med i underkant av 70 barn og ca. 18 ansatte. Hun bruker over halvparten av sin tid på det hun selv oppfatter som ledelsesoppgaver.

Kull 2

En kvinne på 42 år med enda lengre erfaring (18,1 år) på området, og flere år (10 år) i en ledende posisjon. Hun styrer en relativt stor kommunal institusjon med omtrent 70 barn og ca. 24 ansatte. Hun bruker over halvparten av sin tid på det hun selv oppfatter som ledelsesoppgaver.

I ovenstående boks beskrives hvem som kommer inn i utdannelsen. Hvem kommer ut og hvem vil utdannelsesstedene gjerne se at kommer ut? Grovt sagt kan det skilles mellom to typer av lederprofiler, som kommer ut av det nasjonale programmet; en profil, som har policy-utfordringen som rettesnor og en profil som har de praktiske utfordringene i barnehagen som styrerredskap. Grovt sagt og drøftet i gruppeintervjuer er ferdighetene som følger (hos noen av tilbyderne): NHH: Ferdigheter til at organisere det pedagogiske arbeidet og mot til å stå i en kompleks ledelsessituasjon. BI: En veldig klar rolle om hvem de er og hvilken oppgave de har i organisasjonen. De skal fokusere på endringsledelse og tørre bruke makt til at endre. Og endelig fra UioA. En profesjonell leder, som kan organisasjonsutvikle kollektivt på en gruppeorganisasjon.

Det er tydelig at det på tvers av programmene utvikles et tilbud, som går mer og mer mot de kollektive og organisasjonsoppbyggende kompetansene, og som samtidig, men i mindre utstrekning, forsøker å fokusere på utviklingen av det personlige lederskap. Det er også enighet blant de ansvarlige for de enkelte programmene, om at det må utvikles en leder som kan noe spesielt i forhold til barnehagen, siden det i større grad enn mange andre, er en gruppe- og teambasert organisasjon med hva det medfører av gruppedynamikk og konflikter, og som det hevdes i intervjuene; nemlig at det sterke personlige lederskapet har sin styrke der.

Hvis dette er fremtidens læringsmål, er det dette utdannelsene skal styre og profilere etter i fremtidens planlegging og organisering av undervisningen.

Kapittel 11. Litteratur

- Adriansen, H. K. , and Knudsen, H. (forthcoming): Two ways to support reflexivity : Teaching managers to fulfill an undefined role *Teaching Public Administration*
- Andersen, S.C. & S. Winther (2011): *Ledelse, Læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI: Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Bjerg, H. & D. Staunæs (2014): *Læringscentreret skoleledelse. Tænketeknologier til forskningsinformerede tænketeknologier*. Frederikshavn: Dafolo
- Burke, & Day (1986) A Cumulative Study of the Effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71: 232-45.
- Byrkjeflot, H. red(1997): *Fra styring til ledelse*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Brandi, U. & Jensen, B. (2014). Laboratorier for social innovation. Belyst gennem et organisations- og professionsudviklende interventionsprojekt i dagtilbud: VIDA modelprogrammet. I: Staunæs et al. (2014). *Læringslaboratorier og eksperimenter*. Aarhus Universitetsforlag. 111-127.
- Børhauge, K. Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D.Ø. & K. Ludvigsen (2011) *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Clausen, C. Claudi (2001) *Skulle det være noget særligt? Organisation og ledelse i det offentlige*. København: Børsens Forlag.
- Elkjær, B. & Vince, R. (2009) 'Breaking the Boundaries of Existing Knowledge : A Celebration of the 40th Anniversary of Management Learning.' *Management Learning*, Vol. 40, Nr. 4: 347-352.
- Elkjær, B. & Vince, R.(2009): *Good night and good luck*. Management Learning, 40(5), 609-610.
- Filstad, C. (2010) *Organisasjonslæring – fra Kunnskap til kompetanse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fullan, M. (2001): *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping I veiledning. I: Krokmark, I.T.& Åberg, K. (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Henry, M, Lingard, B, Rizvi, F & Taylor (2001) *The OECD, globalisation and Education Policy*. Oxford: IUA Press & Elsevier Science Ltd.
- Jensen, B., Holm A, & Bremberg, S. (2013). Effectiveness of a Danish Early Year Preschool Program: A Randomized Trial. *International Journal of Educational Research*. 62 (2013), 115-128.
- Jensen, B. (2014). *Knowledge-based efforts for socially disadvantaged children in daycare. Summary of Results 2013*. VIDA-research Series 2014: 01. VIDA-project, Aarhus University. www.dpu.dk/vida/eng.
- Jensen, B., Jensen, P. & Würtz Rasmussen, A. (2013). Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud - Modelprogram. *VIDA-forskningsrapport 1. Effekter af VIDA*. VIDA-forskningsserien 2013: 04. København: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Juelskjær, M., Knudsen, H. Pors, J.G. & D. Staunæs(2011): *Uddannelsesledelse. At lede det potentielle*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Krejsler, J.B. & A. Ahrenkiel (2013) *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetence-tænkning, tradition og profession*. København: Frydenlund.
- Moos, L. (2003) *Pædagogisk ledelse – om ledelseopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag.
- Nordenbo, S. E. (2008) Lærerkompetencer og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskabsdepartementet, Oslo. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Raffnsøe, S., & Staunæs, D. (2014). Learning to stay ahead of time. Moving leadership experiences experimentally. *Management & Organizational History*, 9(2), 1-19.
- (2014)

OECD (2001) *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

OECD (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

OECD (2012) *Starting Strong III: Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

Reynolds, M. & Vince, R. (eds.) (2007): *The Handbook of Experiential Learning and Management Education*.

Oxford: Oxford University Press.

Robinson, V et al (2009): *School leadership and student outcome: Identifying what works and why*

Best Evidence Synthesis Iteration.

Auckland: University of Auckland

Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*.

New York: Basic Books

Sogunro, O. A. (1997). Impact of training on leadership development: Lessons from a leadership training program. *Evaluation Review* 21(6): 713-737.

Staunæs, D. (2011) Governing the potentials of life? : interrogating the promises in affective educational leadership. *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 43, No. 3, 2011, p. 227-247.

Staunæs, D (2012) Psy-ledelse: Ledelse af/i uddannelsesorganisationer efter den affektive vending. *Kvinder, Køn og Forskning*, No. 3: 62-78

Undervisningsministeriet (2014)

Forskningkortlægning pædagogisk ledelse.

Udarbejdet af Rambøll Management og Clearing House/Aarhus Universitet. UVM: København.

Wahlgren, B. (2009) Transfer mellem uddannelse og arbejde. NCK, København
http://ncfk.dpu.dk/fileadmin/nck/Opgave_2.5/Transfer_-

mellem uddannelse og arbejde. Med_summary_Hæfte.pdf (accessed 15/08/11)

Ødegård, E (2011). Nyuddannede pædagogiske ledere mestringer og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyuddannede førskolelæreres kompetansebygning det første år i yrket. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo 2011.

Gulbrandsen, Lars og Erik Eliassen (2013): Kvalitet i barnehager. NOVA-rapport 1/13

Winsvold, Aina og Lars Gulbrandsen (2009): Kvantitet og kvalitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst. NOVA-rapport 2/09

Lysø m.fl.. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole, NIFU/NTNU, 2011); forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene. Delrapport 2 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen.

Offentlige dokument:

Kunnskapsdepartementet (2010). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

Kunnskapsdepartementet: *Etter- og videreutdanning*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/etter--og-videreutdanning.html?id=592069>

Kunnskapsdepartementet: *Kvalitet i barnehagen*
St.meld. nr. 41 (2008-2009)
<http://www.regjeringen.no/pa-ges/2197014/PDFS/STM200820090041000DDD-PDFS.pdf>

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen(NOKUT): *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010*
http://www.nokut.no/Documents/NO-KUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hovedrapport_Flueva.pdf

Soria Moria 2(2009): *Politisk plattform for flertallsregjeringen*

http://www.regjeringen.no/upload/SMK/Vedlegg/2009/Ny_politisk_plattform_2009-2013.pdf

Utdanningsdirektoratet(2010): *Kompetanse for styrere i barnehager- forventninger og krav*

Vedlegg 2 (sak 2010/3588)

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Lederutdanning_barnehager/Vedlegg_utdanning_ledere_i_barnehagen.pdf

Utdanningsdirektoratet(2010): *Konkurransen om nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager*

19.11.2010, Sak 2010/3588

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Lederutdanning_barnehager/Konkurransgrunnlag_lederutdanning_barnehage.pdf

Kapittel 12. Vedlegg

12.1 Bakgrunnsvariabler fra Kull 2-2

Tabell 10: Kjønn, etter studiested

Utdanningssted	Kvinner	Menn	Totalt
BI	97,2%	2,8%	100,0%
DMMH	88,0%	12,0%	100,0%
HiOA	92,5%	7,5%	100,0%
NHHB	75,9%	24,1%	100,0%
NHHT	100,0%	0,0%	100,0%
UiA	100,0%	0,0%	100,0%
Totalt	92,1%	7,9%	100,0%

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 11: Alder, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig alder	N
BI	41,6	36
DMMH	44,8	25
HiOA	42,9	53
NHHB	41,7	29
NHHT	43,4	26
UiA	43,8	20
Total	42,9	189

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 12: År jobbet i barnehage, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig antall år i barnehage.	N
BI	21,9	36
DMMH	19,6	25
HiOA	22,3	53
NHHB	15,6	29
NHHT	23,8	26
UiA	16,6	20
Total	20,4	189

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 13: År jobbet som styrer i barnehage, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig antall år som styrer i barnehage.	N
BI	14,3	36
DMMH	17,8	25
HiOA	11,25	53
NHHB	7,9	29
NHHT	16,2	26
UiA	11,5	20
Total	12,9	189

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 14: Ansatt i offentlig eller privat eid barnehage, etter studiested

Utdanningssted	Offentlig	Privat	Totalt
BI	55,6%	44,4%	100,0%
DMMH	68,0%	32,0%	100,0%
HiOA	49,1%	50,9%	100,0%
NHHB	51,7%	48,3%	100,0%
NHHT	76,9%	23,1%	100,0%
UiA	35,0%	65,0%	100,0%
Totalt	55,6%	44,4%	100,0%

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 15: Størrelse på stillingsprosent, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig alder	N
BI	92,7	36
DMMH	90,6	25
HiOA	91,1	53
NHHB	96,2	29
NHHT	95,4	26
UiA	99,0	20
Total	93,6	189

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 16 Antall barn i barnehagen du er styrer for, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig antall barn	N
BI	83,0	35
DMMH	82,4	25
HiOA	68,4	53
NHHB	74,4	29
NHHT	53,6	26
UiA	73,7	20
Total	72,4	188

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 17 Antall ansatte i barnehagen du er styrer for, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig antall ansatte	N
BI	26,7	35
DMMH	55,5	25
HiOA	21,5	53
NHHB	30,9	29
NHHT	26,2	26
UiA	26,1	20
Total	29,6	188

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

12.3 Tabeller og detaljer tilknyttet emner og figurer i kapittel 7 og 8 (Kull 2-2)

Tabell 18 Andel av tiden til ledelse, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig prosent til ledelse	N
BI	54,2	33
DMMH	60,8	25
HiOA	56,7	52
NHHB	60,7	29
NHHT	66,6	25
UiA	57,5	20
Total	58,9	184

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

12.2 Arbeidsfordeling

Arbeidsdeling mellom Oxford Research AS og Institut for Uddannelse og Pædagogik (AU/IUP) ved Aarhus Universitet

Gjennomgående har Oxford Research hatt ansvar for innsamling av dokumenter og gjennomføring av intervju, fokusgruppeintervjuer og observasjon. Oxford Research har også gjennomført spørreskjemaundersøkelser og ivaretatt kvantitativ analyse. DPU har først og fremst bidratt med kvalitativ analyse og rapportskrivning. Oxford Research har stått for den overordnede prosjektledelsen. Ansvarsfordelingen er altså vært slik:

Tabell 19: Arbeidsfordeling DPU og OR

Oppgave	Ansvar/utførende
Programkvalitet	
Dokumentinnsamling	OR
Dokumentanalyse	DPU
Intervjuer	OR
Observasjon	OR
Survey	OR
Surveyanalyse	OR
Drøfting/rapport	DPU/OR
Gjennomføringskvalitet	
Intervjuer	OR
Observasjon	OR
Survey	OR
Surveyanalyse	OR
Drøfting/rapport	OR

12.3.1 Undervisningskvalitet

Tabell 20: Tilfredshet totalt sett med faglig innhold, etter studiested

Studie-sted	1 Svært misfor-nøyd	2	3	4	5 Svært for-nøyd	N
BI	0	0	3	6	25	34
DMMH	0	0	1	4	20	25
HIOA	0	0	3	17	32	52
NHHB	0	0	0	6	23	29
NHHT	0	0	0	4	21	25
UiA	0	0	2	8	9	19
Totalt	0	0	9	45	130	184

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 21: Vurdering av faglig nivå, etter studiested

Studie-sted	1 Svært lavt	2	3	4	5 Svært høyt	N
BI	0	0	0	5	30	35
DMMH	0	1	0	8	16	25
HIOA	0	1	6	20	26	53
NHH B	0	0	1	7	21	29
NHHT	0	0	0	5	21	26
UiA	0	0	2	11	7	20
Totalt	0	2	9	56	121	188

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 22: Vurdering av tilpasning av faglig nivå til egne forutsetninger, etter studiested

Studie-sted	1 I svært liten grad	2	3	4	5 I svært stor grad	N
BI	0	0	2	11	22	35
DMMH	0	0	4	5	16	25
HIOA	0	0	11	16	26	53
NHHB	0	0	3	6	20	29
NHHT	0	0	0	5	21	26
UiA	0	0	7	7	6	20
Totalt	0	0	27	50	111	188

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

12.3.2 Vektlegging av ulike forhold i programmene

Gjennom surveyen har vi kartlagt hva deltakerne mener har vært vektlagt i sine studier. I tillegg er det innhentet data om hva deltakerne mener burde vært vektlagt under studiene. I det videre viser vi resultatene for dette på to måter. Først presenteres dikotome skyveskalaer som viser sammenhengene for kull

2-2. Deretter presenterer vi resultater der vi sammenlikner resultatene fra de tre kullene (1-2, 2-1 og 2-2).

Dikotome skyveskalaer

Analyser av sammenhengen mellom hva deltakerne mener har vært vektlagt og det deltakerne mener burde vært vektlagt er gjort ved bruk av en dikotom skyveskala, hvor man skal plassere merket på skalaen mellom de to ytterpunktene - avhengig av hva man mener har blitt vektlagt i størst grad av de to alternativene. Om forholdene er vektlagt likt, settes merket i midten. I tillegg ble deltakerne bedt om å vurdere hvordan de ideelt sett hadde ønsket vektleggingen av de samme forholdene.

Dikotomiseringen innebærer ikke et motsetningsforhold mellom elementene, gitt at forholdene kan vektet likt. Begrepene som benyttes er ikke forklart og kan av mange ha ulikt meningsinnhold. Det er viktig å ta høyde for i tolkningen av resultatene. F.eks. er det ikke nødvendigvis et skarpt skille mellom teori og praksis og teorien kan være praksisbasert og motsatt.

At deltakerne evt. vil ha mer eller mindre enn hva det har vært av ulike elementer, betyr ikke at det har vært lite/for mye. Det kan være at nettopp fokus på et tema bidrar til økt interesse og erkjennelse av viktigheten av emnet. Imidlertid kan disse svarene gi interessante innspill til utdanningsprogrammene i et utviklingsperspektiv.

I neste figur illustreres skalaene.

Figur 20: Dikotom skyveskala

Hva har blitt vektlagt i utdanningen?	
Mest vekt på..	Mest vekt på..
Praksis	Teori
Pedagogikk	Ledelse
Barnehageledelse	Generell ledelse
Lederen som person	Ledelse som rolle
Offentlige barnehager	Private barnehager

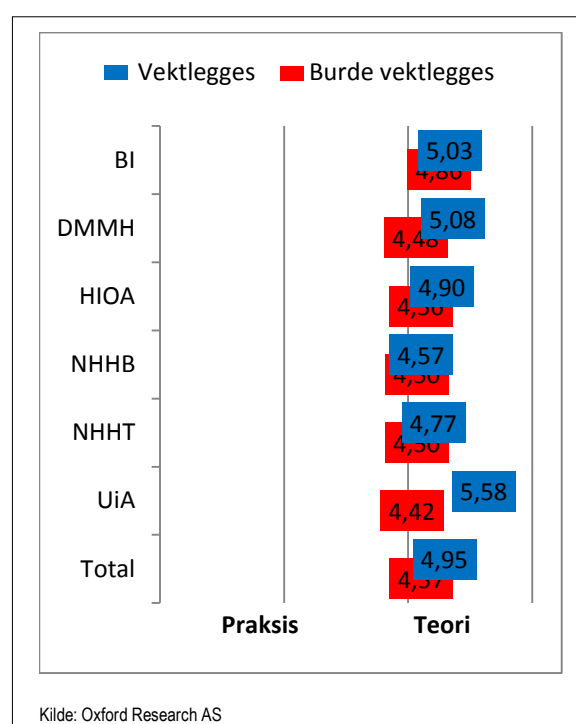
Hva burde vektlegges i utdanningen?	
Mest vekt på..	Mest vekt på..
Praksis	Teori
Pedagogikk	Ledelse
Barnehageledelse	Generell ledelse
Lederen som person	Ledelse som rolle
Offentlige barnehager	Private barnehager

Kilde: Oxford Research AS

Deltakerne har avgitt svar som har fått en verdi mellom 1 og 7 langs skalaen. Det vil si at om noen mener at "elementet" til venstre er det eneste som burde vektlegges/vektlegges har dette blitt gitt verdien 1,

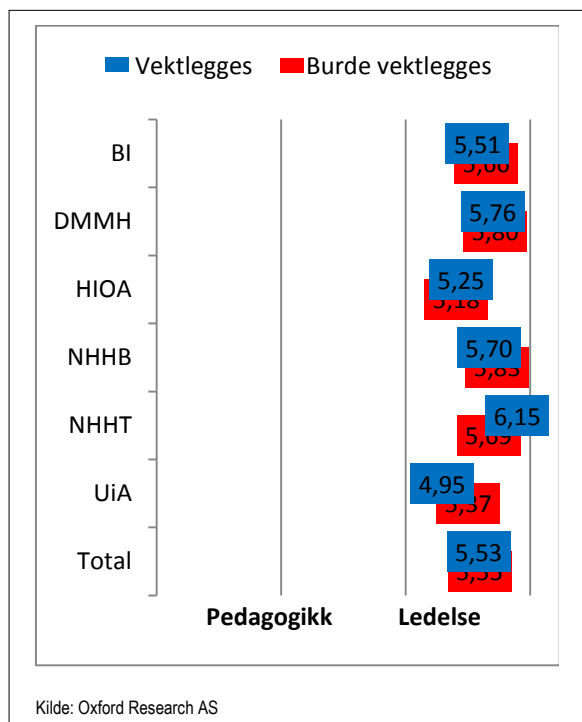
mens i motsatt tilfellet om noen mener det er "elementet" til høyre som burde vektlegges/vektlegges har dette blitt gitt verdien 7. Om "elementene" har blitt vurdert likt tilsvarer dette verdien 4. Verdier over 4 viser derfor til at deltakerne vektlegger "elementet" til høyre sterkest, mens verdier under 4 viser at deltakerne vektlegger "elementet" til venstre sterkest. Tallene merket i rødt viser snittet av hvordan deltakerne mener vektleggingen av de ulike hensynene burde være, mens tallene merket i blått viser hvordan deltakerne mener vektleggingen av de ulike hensynene faktisk er ved deres studiested².

Figur 21: Vektlegging av praksis og teori, gjennomsnitt etter studiested

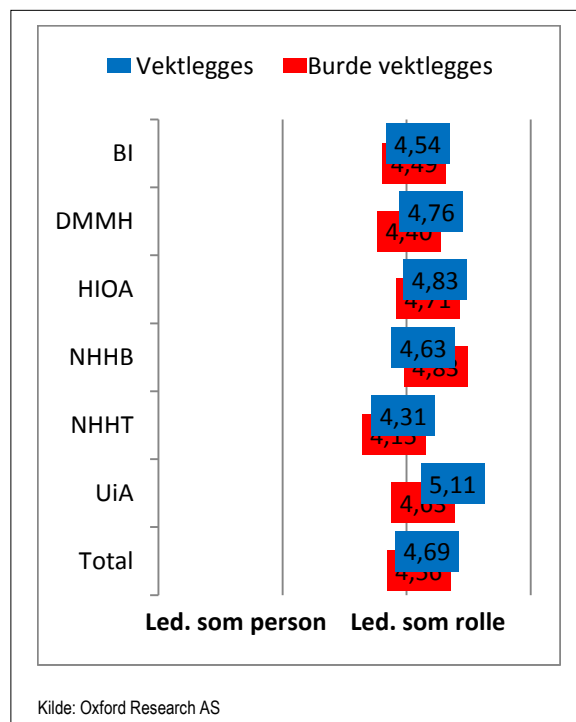


² Tallene er mer presise enn plasseringen av boksene, da boksene enkelte steder har blitt noe forskjøvet for å gjøre tallene lesbare.

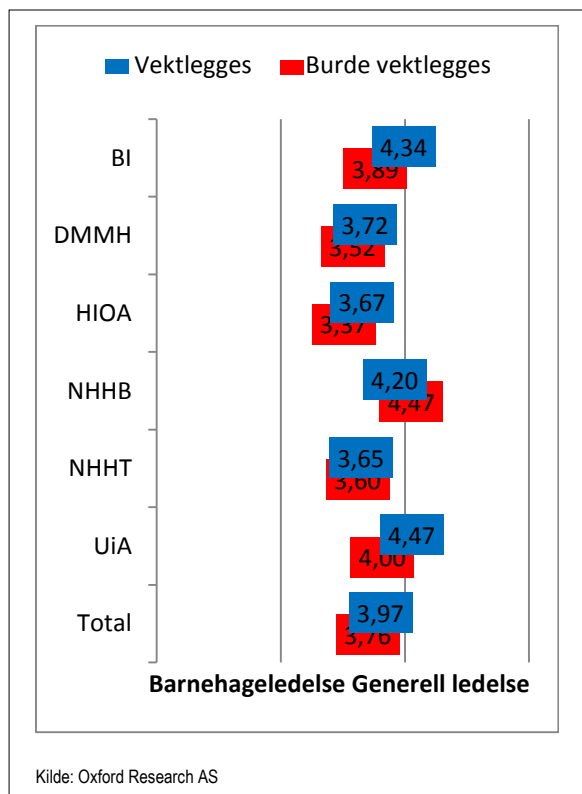
Figur 22: Vektlegging av pedagogikk og ledelse, gjennomsnitt etter studiested



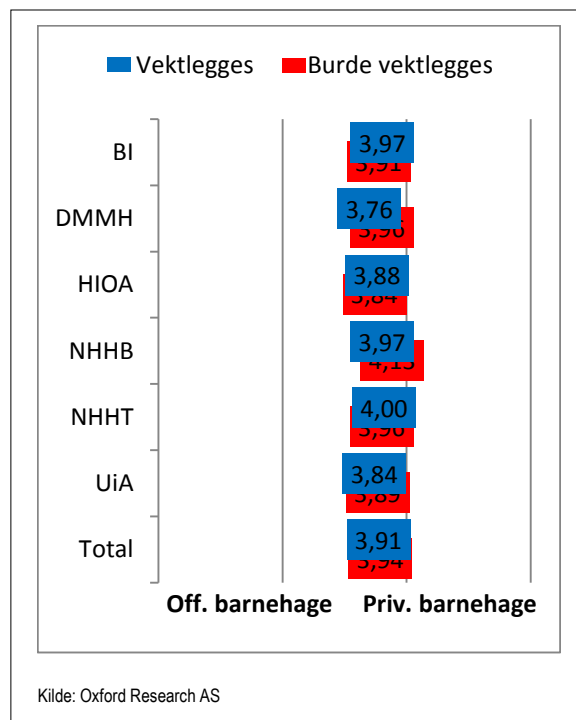
Figur 24: Vektlegging av lederen som person og ledelse som rolle, gjennomsnitt etter studiested



Figur 23: Vektlegging av barnehageledelse og generell ledelse, gjennomsnitt etter studiested



Figur 25: Vektlegging av offentlige barnehager og ikke-kommunale barnehager, gjennomsnitt etter studiested

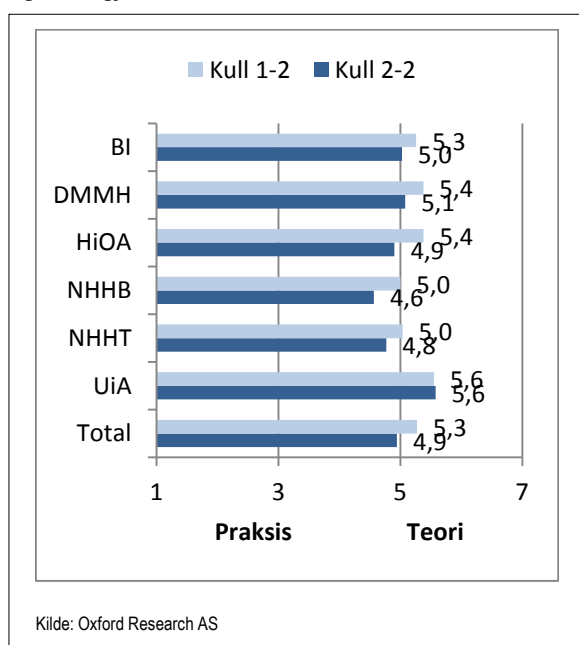


Hva er blitt vektlagt, og hva burde bli vektlagt?

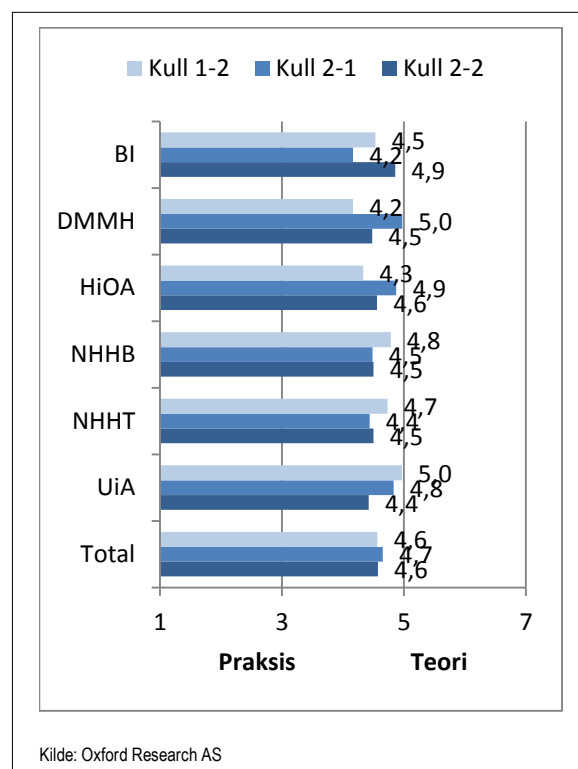
I det videre presenteres figurene som viser sammenhengen mellom de tre kullene (1-2, 2-1 og 2-2) når det gjelder hva som har blitt vektlagt og hva deltakerne mener burde blitt vektlagt. Figurene følger i denne rekkefølgen:

- Praksis vs teori
- Pedagogikk vs ledelse
- Barnehageledelse vs generell ledelse
- Lederen som person vs ledelse som rolle
- Offentlige vs ikke-kommunale barnehager

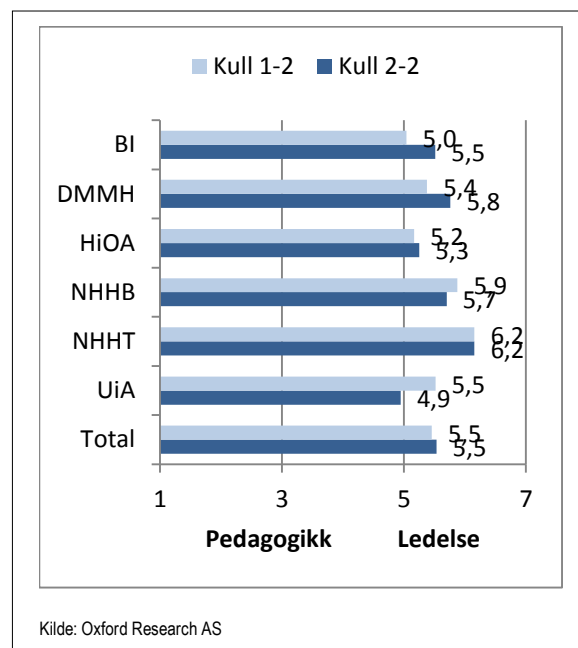
Figur 26: Hva har blitt vektlagt i utdanningen av praksis og teori, gjennomsnitt etter studiested



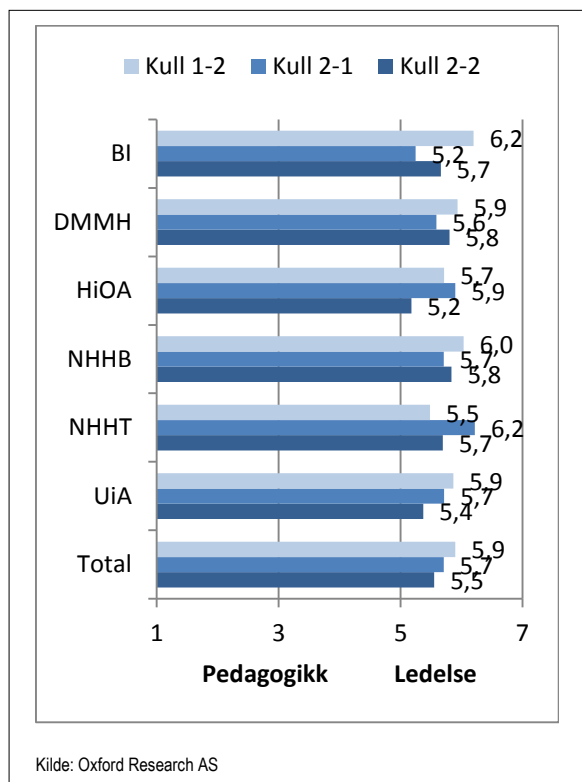
Figur 27: Hva burde vektlegges av praksis og teori i utdanningen, gjennomsnitt etter studiested



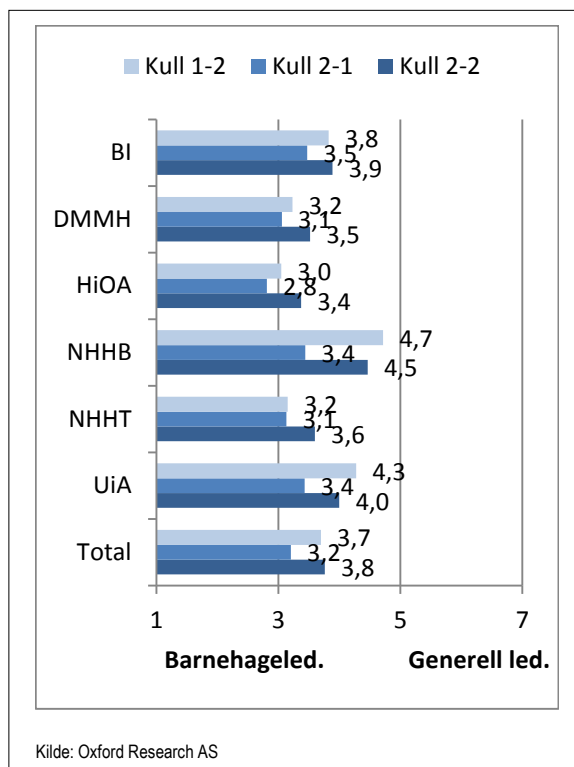
Figur 28: Hva har blitt vektlagt i utdanningen av pedagogikk og ledelse, gjennomsnitt etter studiested



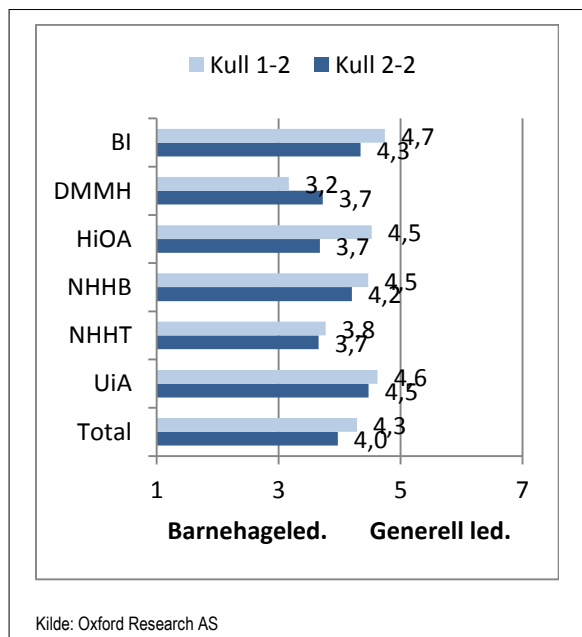
Figur 29: Hva burde vektlegges av pedagogikk og ledelse, gjennomsnitt etter studiested



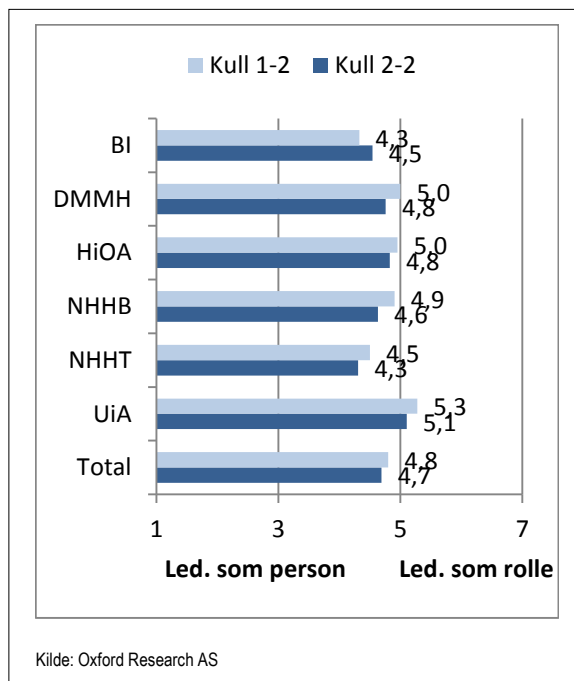
Figur 31: Hva burde vektlegges av barnehageledelse og generell ledelse, gjennomsnitt etter studiested



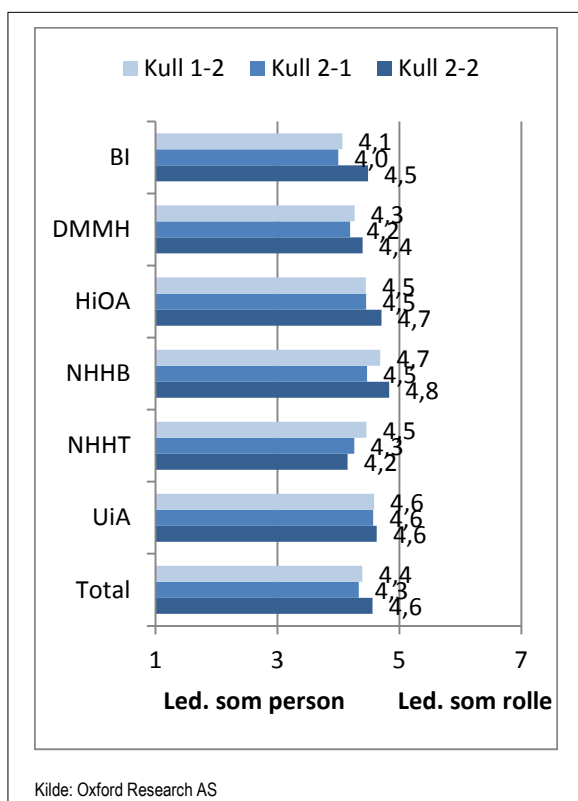
Figur 30: Hva har blitt vektlagt i utdanningen av barnehageledelse og generell ledelse, gjennomsnitt etter studiested



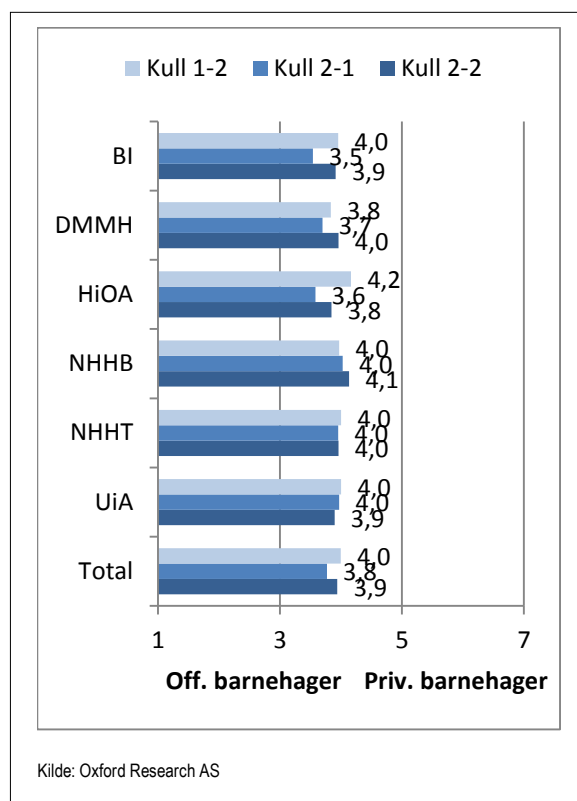
Figur 32: Hva har blitt vektlagt i utdanningen av lederen som person og ledelse som rolle, gjennomsnitt etter studiested



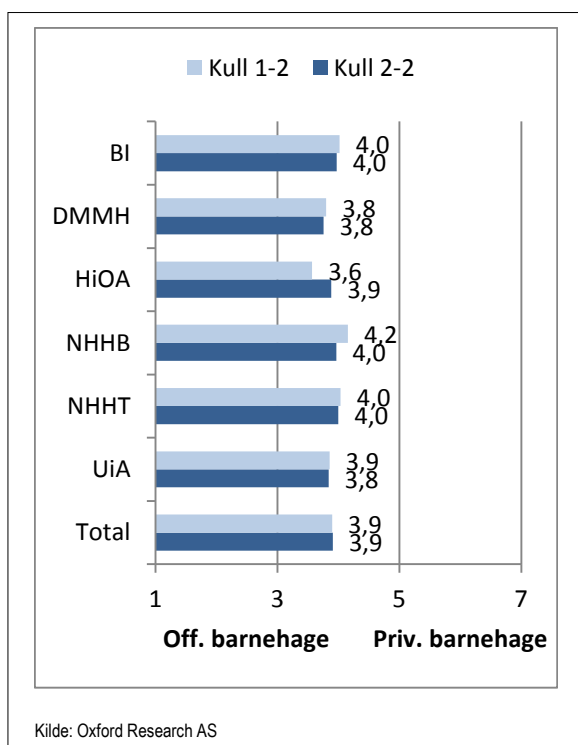
Figur 33: Hva burde vektlegges av lederen som person og ledelse som rolle, gjennomsnitt etter studiested



Figur 35: Hva burde vektlegges av offentlige og ikke-kommunale barnehager, gjennomsnitt etter studiested



Figur 34: Hva har blitt vektlagt i utdanningen av offentlige og ikke-kommunale barnehager, gjennomsnitt etter studiested



12.3.3 Detaljer om dikotome skyveskalaer

I den etterfølgende tabellen er standardavviket oppgitt. Tabellen er knyttet til figurene omhandlende de dikotome skyveskalaene over.

Som vi ser av tabellen under er variasjonen gjennomgående noe større når det gjelder hva som burde vektlegges enn hva som faktisk er vektlagt. Størst variasjon er det i svarene til deltakerne knyttet til hva som er vektlagt og burde vektlegges av barnehageledelse og generell ledelse.

Gjennomgående har variasjonen i svarene blitt noe mindre fra første til siste kull. Minst variasjon i svarene med tanke på både hva som er vektlagt og hva som burde vektlegges finner vi ved NHHT, NHHB og UiA. Dette er dermed de mest homogene gruppene.

Størst gjennomgående variasjon og mest heterogene gruppe deltagere finner vi ved DMMH og HiOA.

Tabell 23: Standardavvik gjennomsnitt for kull 1-2 og kull 2-2 (i parantes), over 1,5 er markert

Stuedsted	Hva har blitt vektlagt i utdanningen? Praksis vs. teori	Hva har blitt vektlagt i utdanningen? Pedagogikk vs. ledelse	Hva har blitt vektlagt i utdanningen? Barnehageledelse vs. generell ledelse	Hva har blitt vektlagt i utdanningen? Ledelse som person vs. ledelse som rolle	Hva har blitt vektlagt i utdanningen? Offentlige barnehager vs. ikke-kommunale barnehager	Hva burde vektlegges i utdanningen? Praksis vs. teori	Hva burde vektlegges i utdanningen? Pedagogikk vs. ledelse	Hva burde vektlegges i utdanningen? Barnehageledelse vs. generell ledelse	Hva burde vektlegges i utdanningen? Ledelse som person vs. ledelse som rolle	Hva burde vektlegges i utdanningen? Offentlige barnehager vs. ikke-kommunale barnehager
BI	0,95 (0,95)	1,11 (0,95)	1,56 (1,14)	1,10 (0,74)	0,45 (0,38)	1,32 (0,94)	1,07 (1,00)	1,68 (1,53)	1,14 (1,04)	0,67 (0,51)
DMMH	1,08 (1,12)	1,47 (1,05)	1,44 (1,77)	1,14 (1,01)	0,41 (0,78)	1,74 (1,23)	1,31 (1,00)	2,10 (1,71)	1,78 (1,01)	0,59 (0,20)
HiOA	1,10 (1,02)	1,15 (0,84)	1,38 (1,32)	1,23 (1,02)	0,94 (0,55)	1,37 (1,11)	1,24 (1,11)	1,62 (1,52)	1,38 (1,38)	0,66 (0,51)
NHHB	1,02 (1,04)	0,71 (0,92)	1,34 (1,42)	1,09 (1,25)	0,37 (0,41)	1,04 (0,97)	0,54 (1,02)	1,55 (1,57)	1,12 (1,12)	0,18 (0,57)
NHHT	0,87 (0,86)	0,73 (0,83)	1,50 (1,23)	1,10 (1,12)	0,34 (0,00)	1,08 (0,99)	1,05 (1,09)	1,19 (1,23)	1,21 (1,08)	0,00 (0,20)
UiA	0,95 (0,61)	1,09 (1,03)	1,32 (1,22)	1,03 (0,94)	0,45 (0,77)	1,18 (1,07)	1,03 (1,01)	1,49 (1,20)	1,32 (1,26)	0,00 (0,32)
Total	1,01 (0,99)	1,14 (0,97)	1,52 (1,38)	1,16 (1,03)	0,59 (0,53)	1,33 (1,05)	1,08 (1,07)	1,73 (1,52)	1,33 (1,19)	0,50 (0,44)

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

12.3.4 Emner som deltakerne mener burde vært inkludert i studiene

Deltakerne ble spurt om det var tema/emner som i dag ikke inngikk i tilbudet, som burde vært inkludert. Alle svarene som ble gitt, er i sin helhet gjengitt her:

- Framtidens barnehage
- Løft
- Rekrutering
- Veiledning
- Temaene har vært utrolig bra, for mye teori og for lite praksisretta. Det jeg mangler i hverdagen min er konkrete helt arbeidsverktøy jeg kan bruke. For eksempel hvordan gjennomføre en god medarbeidersamtale, hva skal den brukes til, hva skal tas opp der og hva skal ikke tas opp.
- Hvordan lede ped lederne, noen metoder som kan være gode til det bruk i samtaler med de.
- Synes studie er veldig bra.
- Konfliktløsning
- Foreldrearbeid
- Mer av barnehagen som en del av samfunnet
- Hvordan markedsføre egen profesjon og bransje. Formidling i større fora....akademisk språkbruk....hvordan formidle på en måte som når fram i samfunnet.
- Jeg mener at tilbudet pr i dag er dekket på en svært god måte! har ikke forslag til emner som burde vært dekket bedre
- Alt har vore heilt supert! Ein flott utdanning!!
- Budsjett
- Mer generell økonomi
- Øvelse i konsultasjonsmetodikk
- Arbeid med oppfølging av sykmeldte, bedriftshelsetjenesten osv

- Debatter rundt det som skjer i barnehageNorge
- Øvelse i veiledning
- Mer samfunnsøkonomi - å forstå nasjonale forskrifter/fordelingspolitikk, samt kommunenes inntektssystem. Viktig for å forstå hva som avgjør rammene for driften.
- Litt mer om oppdatert nyere forskning på barns utvikling, og på barn i barnehage.
- Synes dette var av høy faglig kvalitet. Skulle kanskje ønsket at vi hadde fått noen innspill i forhold til dette med å utarbeide kriterier for å måle prestasjoner.
- Ledelse i små samfunn og utfordringer knyttet til dette. Eksempelvis det å være leder for venner, å være styrer og kjenne de aller fleste foreldre og barn privat. Mange av oss er styrere under slike forutsetninger, og denne nærheten gjør i mange tilfeller ledelse vanskelig, særlig når vanskelige avgjørelser skal tas. Jobblivet blir "hengende ved deg" på fritiden.
- Vi kunne hatt mer om ledelsesteorier, gruppeprosesser, organisasjonskultur o.l. temaer.
- Kunne tenkt meg noe om juridiske temaer. Hvordan ta stilling til ting som er juridisk styrt. Som f. eks. hvordan håndtere utfordringer med sykemeldinger, når har man gitt nok sjanser til den ansatte å komme tilbake i jobb? eller, hvor går grensen for hvordan utfordrende ansatte kan bidra til negativitet på arbeidsplassen? Opplevde at flere styrere og meg selv inkludert hadde behov for å løse slike saker som går igjen i mange barnehager.
- Styrrerollen, mer om. Stillingsbeskrivelser for styrer
- Selvlidelse, hvordan ta vare på seg selv i vanskelige tider.

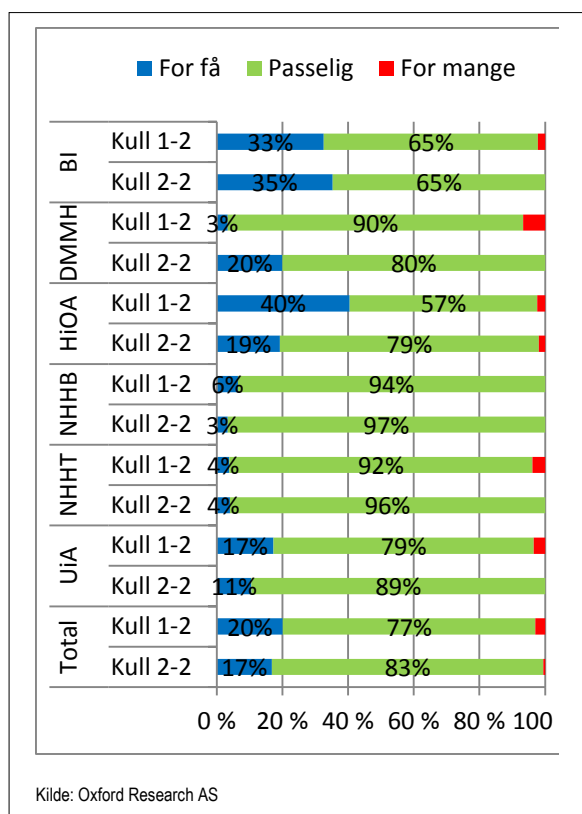
- mye større vekt på prosessledelse, med tanke på endringsprosesser, prosjekter osv. her burde det også være større vekt på metoder, og å lede prosesser over tid 3-5 år.
- Medarbeidersamtaler
- Veiledning
- Mer fokus på pedagogisk ledelse
- Programmet er, etter min mening, svært godt sammensatt. Har ikke noe å tilføye her.
- jeg syns forskning er spennende og kunne tenkt meg litt mer av det i stedet for pedagogikk. Er veldig fornøyd med studiet og syns foreleserne er gode. Har fått inspirasjon til å lete litt i forhold til forskning selv. Har også blitt tøffere som leder syns jeg selv. Har fått et mer faglig syn på jobben min som leder.
- Litt mere juss kanskje
- veiledning av personalet.
- Kommer ikke på noe spesielt, men kanskje litt mer knyttet til økonomisk ledelse.
- Jeg synes at studiet har dekket det meste av det jeg har behov for i min ledelse av barnehagen. Om noe skulle vært vektlagt mer, kunne det bl.a. vært ledelse av en kunnskapsorganisasjon, med fokus på Rammeplan for barnehager og mer fagrettet/profilrettet barnehager. Også det med den vanskelige samtalen og valg av strategier i forhold til vanskelige personalsaker (stryker styreingsrett osv.) Men dette er kun flisespikkeri. Jeg er VELDIG fornøyd med studiet slik det har vært.
- Ikke et eget tema. Men i min gruppe var vi enige om at vi ønsket oss to oppfølgingsdager med vår konsulent etter endt utdanning. Kanskje etter 4 måneder og etter 8 måneder.
- Systematisk konfliktforebygging
- Nei, opplever at det jeg har behov for i mitt yrke som daglig leder er dekket.
- Økonomistyring
- Å ta vare på seg selv i en ganske ensom rolle
- Mer på budsjett
- Mer om hvor vi kan søke kompetanse i våre ulike roller. Hvem kan vi samarbeide med på ulike områder.
- merknad til oppgitt svar er Styrer for barnehage og familiebarnehage, derav antall barn og ansatte
- Ingen temaer jeg savner
- veiledning
- Ansettelse
- Barnehage er spesielt med tanke på at den største personalressursen er ufaglært, det er ikke lagt inn felles plantid utan at ein tar vaksenressursar frå barna. Dei fleste barnehagane gjennomfører likevel 2,5 t personalmøte pr. mnd (på kveldstid) Dette er tid som personalet avspaserer utan at det vert tatt inn vikar ...det kunne kanskje vore litt meir fokus på leiing av ein slik organisasjon ...fagleg leiing, bygging av kultur og pedagogisk plattform med visjon og verdiar (mange barnehagar har til og med disp. frå utdanningskravet for ped.leiarar)
- Synes det har dekket det meste. Er glad for at vi også hadde fokus på Stotingsmeldinga om fremtidens barnehage, selv om jeg egentlig ønsker mest generell ledelse
- Kanskje tema under bruk av ubuden arbeidstid for pedagoger
- Tidsstyring og prioriteringer i en travel hverdag. håndtering av stress . Svært mange av mine medstudenter sliter med dette . det kommer opp i alle fora! Hva skal man velge bort. jobbe smart og ikke jobbe mer
- Jeg tenker at fag didaktisk ledelse som var tema sist semester, var dårlig. Det burde hatt et bredere nedslagsfelt, ikke kun knyttet opp mot et fagområde. Hverdagen vår er ikke å skrive månedsplaner og planlegge didaktiske opplegg, men å styrke det pedagogiske personalet i deres jobb på dette området. Vi skal styrke dem på alle fagområdene, ikke bare nærmiljø og samfunn
- Noen ganger hadde det vært fint om det ble trukket inn eksempler fra barnehage. F.eks i teamledelse.
- I samlingen med barnehagefaglig fokus hadde det vært ønskelig med en tydeligere foreleser. Fikk ikke grep om hva det egentlig var vi skulle sitte igjen med annet enn noen nyttige nettsider.
- Mer økonomi
- Mer om endringsledelse/Prosjektledelse
- Der er nok litt om dette, men en utfordring vi står ovenfor i dag er å prøve å nå ut til politikere og administrasjon for å forbedre økonomi og prosessarbeid. Hvordan driver vi med lobbyvirksomhet? Vi lærer om modeller og organisasjonsstruktur der vi kan kjenne igjen hvordan kommunen er bygget opp, og hvilke type ledelse vi praktiserer. Utfordringen jeg ser er at intensjonen med tiltak og struktur er en side av en sak, men vi står hjelpeløs når de som opererer innenfor systemene ikke kan/følger reglene. Politikere har ulike bakgrunner, hvordan når vi disse på en konstruktiv måte, slik at det ikke bare blir "syting".
- Se barnehagen som er organisasjon - med tanke på ledelse.Vi er styrere med store barnehager.....

det er stor forskjell på å drive 1 - 2 avds bhg kontra 7 avdelingsbhg/store base barnehager.

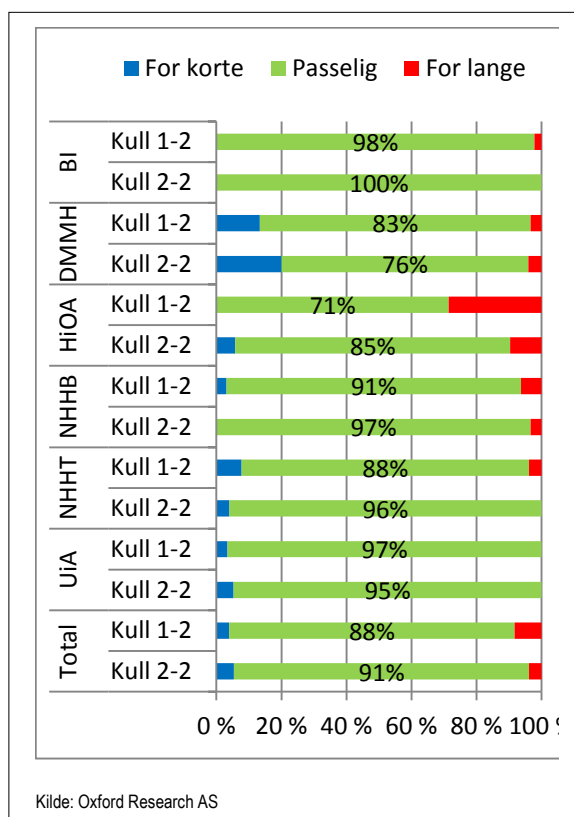
- Økonomi burde vært vektlagt ennå mere. Vi har et stort ansvar økonomisk, men ingen utdannelse for det. En styrerutdannelse burde vektlagt mere på økonomi og forståelsen av regnskap. Slik at vi er bedre rustet til å takle utfordringer på jobb i forhold til det økonomiske.

12.3.5 Samlingene

Figur 36: Vurdering av antall samlinger, etter studiested

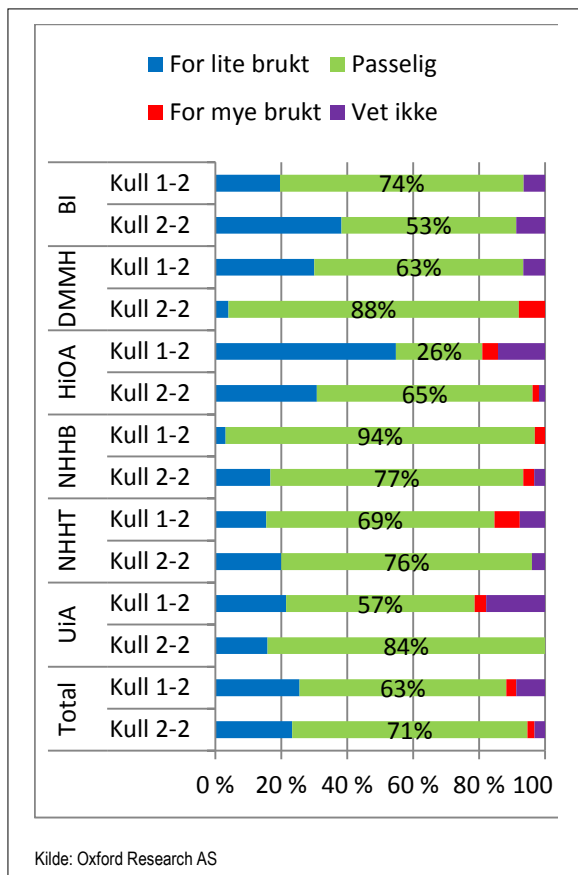


Figur 37: Vurdering av lengden på samlingene, etter studiested

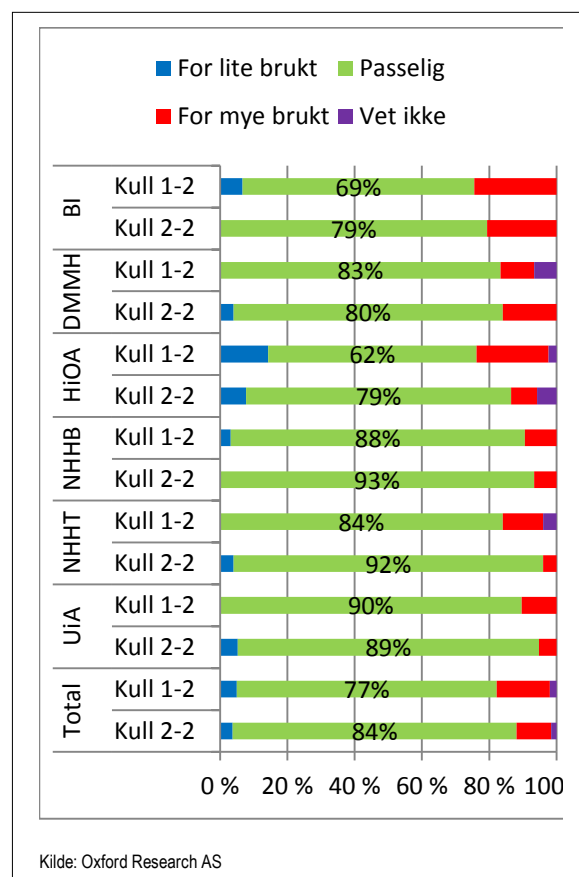


12.3.6 Undervisningsformer

Figur 38: Vurdering av bruk av tester og verktøy, etter studiested

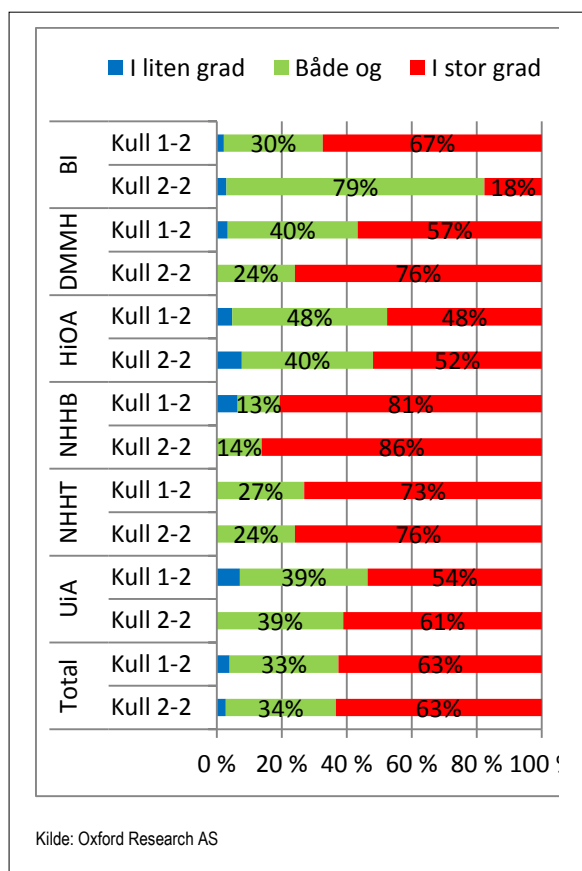


Figur 39: Vurdering av bruk av selvstudium, etter studiested



12.3.7 Arbeidsmengde

Figur 40: Tilfredshet med egen innsats, etter studiested



12.3.8 Sosiale elementer

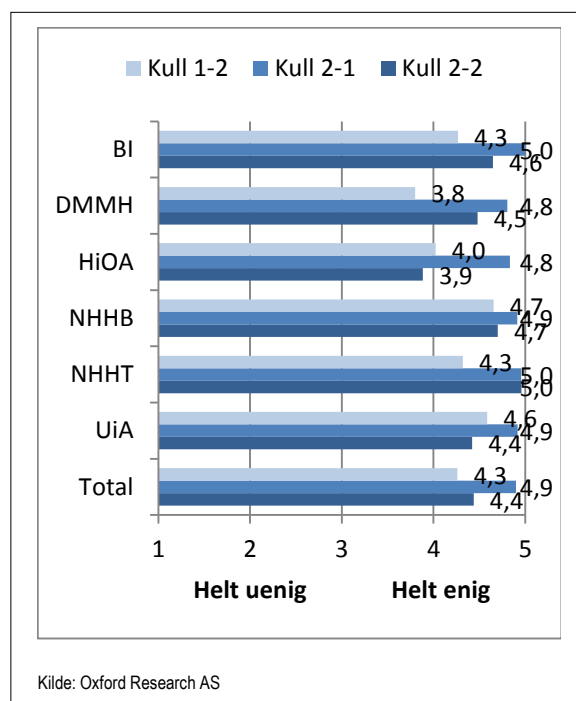
I det videre presenteres frekvensfordelingen på en rekke sentrale spørsmål i surveyen.

Tabell 24: Undervisningstiden blir brukt effektivt, etter studiested

Studie-sted	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	5	2	27	34
DMMH	0	0	5	3	17	25
HiOA	2	1	19	9	21	52
NHH - Bergen	0	0	2	5	23	30
NHH-Tromsø	0	0	0	1	24	25
UiA	0	0	3	5	11	19
Totalt	2	1	34	25	123	185

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Figur 41: Undervisningstiden blir brukt effektivt, gjennomsnitt etter studiested



Tabell 25: Det er et godt forhold mellom foreleserne og deltakerne, etter studiested

Studie-sted	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	3	2	29	34
DMMH	0	0	0	0	25	25
HiOA	2	0	0	6	44	52
NHH - Bergen	0	0	1	2	27	30
NHH-Tromsø	0	0	0	2	23	25
UiA	0	0	1	1	17	19
Totalt	2	0	5	13	165	185

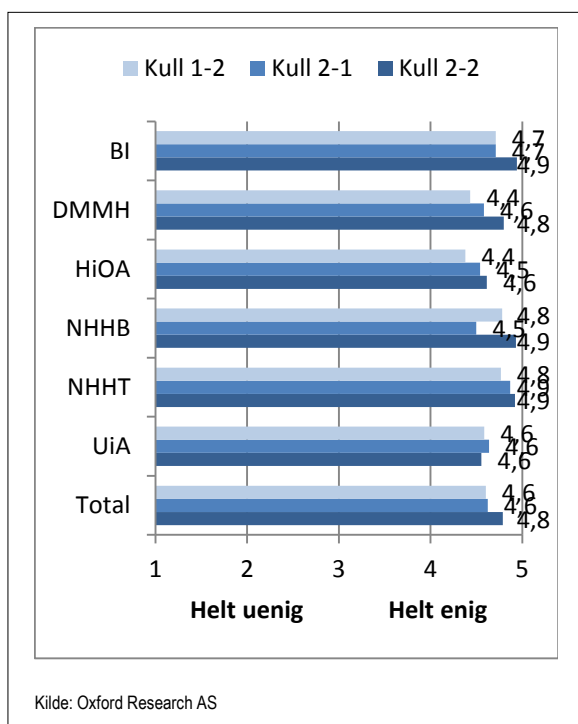
Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 26: Jeg gleder meg til hver gang jeg skal på samling, etter studiested

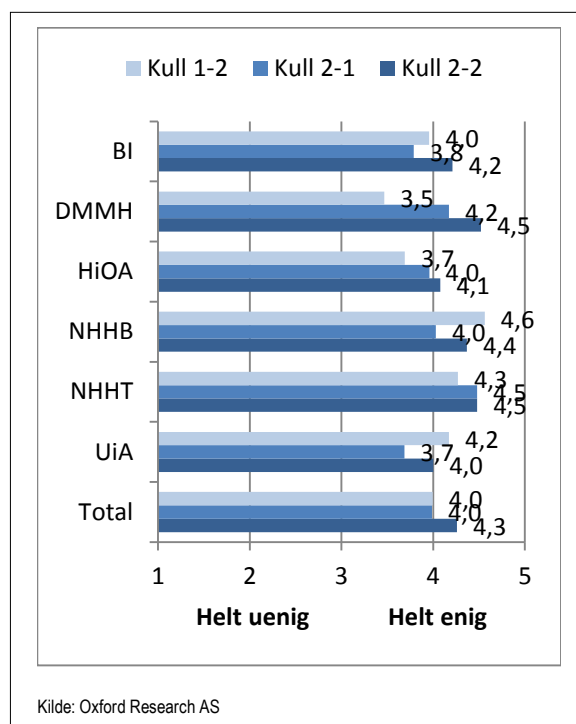
Studie-sted	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	1	0	33	34
DMMH	1	0	0	1	23	25
HiOA	2	0	4	4	42	52
NHH - Bergen	0	0	0	2	28	30
NHH-Tromsø	0	0	1	0	24	25
UiA	1	0	1	2	14	14
Totalt	4	0	7	9	164	184

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Figur 42: Jeg gleder meg til hver gang jeg skal på samling, gjennomsnitt etter studiested



Figur 43: Jeg opplever høy grad av fellesskap med mine medstudenter, gjennomsnitt etter studiested



Tabell 27: Foreleserne er engasjerte, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	2	1	31	34
DMMH	0	0	2	3	20	25
HIOA	2	0	4	10	36	52
NHH - Bergen	0	0	4	1	24	29
NHH-Tromsø	0	0	0	4	21	25
UiA	0	0	1	2	16	19
Totalt	2	0	13	21	148	184

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 29: Det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	2	6	26	34
DMMH	0	0	0	2	23	25
HIOA	1	0	9	7	35	52
NHH - Bergen	0	0	2	5	23	30
NHH-Tromsø	0	0	0	1	24	25
UiA	0	0	6	5	8	19
Totalt	1	0	19	26	139	185

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 28: Jeg opplever høy grad av fellesskap med mine medstudenter, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	11	4	18	33
DMMH	0	0	3	6	16	25
HIOA	2	1	15	7	27	52
NHH - Bergen	0	0	8	3	19	30
NHH-Tromsø	0	0	5	3	17	25
UiA	0	0	7	3	7	17
Totalt	2	1	49	26	104	182

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

12.3.9 Faglige elementer

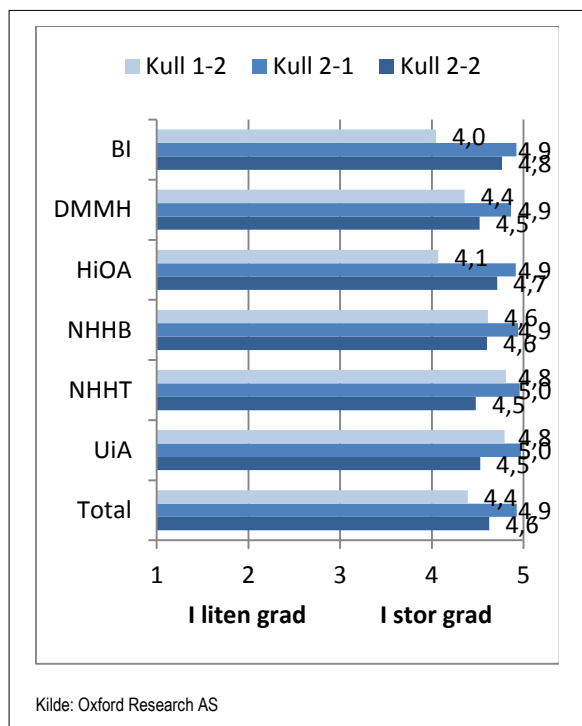
Tabell 30: Tilfredshet med forelesernes faglige kompetanser, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	2	4	28	34
DMMH	2	0	1	2	20	25
HIOA	0	1	3	9	40	52
NHH - Bergen	1	0	2	4	23	30
NHH-Tromsø	2	1	1	0	21	25

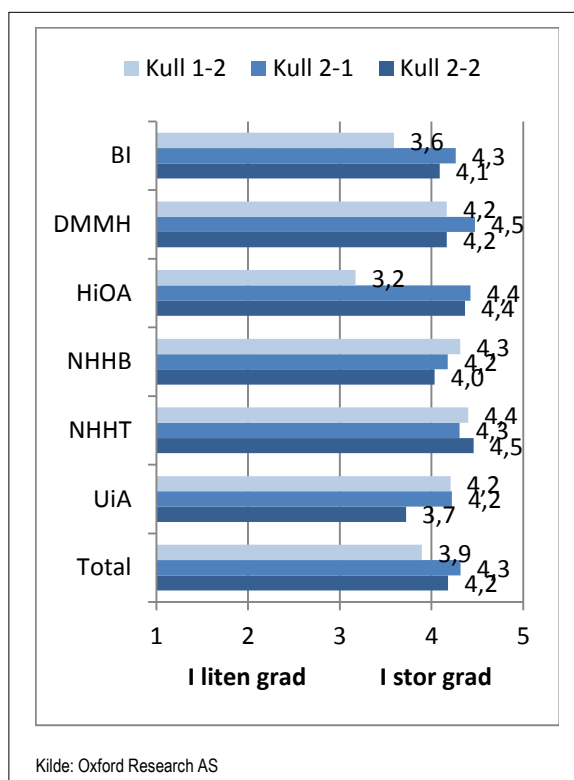
UiA	0	0	2	5	12	19
Totalt	5	1	11	24	144	185

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Figur 44: Tilfredshet med forelesernes faglige kompetanse, gjennomsnitt etter studiested



Figur 45: Tilfredshet med forelesernes pedagogiske kompetanse, gjennomsnitt etter studiested



Tabell 31: Tilfredshet med forelesernes pedagogiske kompetanse, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	11	10	12	33
DMMH	1	1	5	3	14	24
HiOA	0	0	10	14	27	51
NHH - Bergen	0	0	9	12	8	29
NHH-Tromsø	0	2	2	5	13	22
UiA	1	0	5	9	3	18
Totalt	2	3	42	53	77	177

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 32: Tilfredshet med undervisningspersonell fra hovedleverandøren av utdanningen, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	2	3	27	32
DMMH	2	0	0	3	20	25
HiOA	0	0	1	12	37	50
NHH - Bergen	1	0	0	2	27	30
NHH-Tromsø	2	0	0	0	23	25
UiA	0	0	1	1	17	19
Totalt	5	0	4	21	151	181

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 33: Tilfredshet med undervisningspersonell fra underleverandøren av utdanningen, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	11	7	13	31
DMMH	2	0	3	3	17	25
HiOA	0	0	6	11	32	49
NHH - Bergen	0	0	9	7	14	30
NHH-Tromsø	1	1	4	4	15	25
UiA	0	1	12	4	2	19
Totalt	3	2	45	36	93	179

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

12.3.10 Rød tråd

Tabell 34: I hvilken grad har det vært en klar sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen, etter studiested

Studie-sted	1	2	3	4	5	N
BI	0	1	5	13	15	34
DMMH	0	0	0	7	18	25
HIOA	0	0	13	15	24	52
NHH - Bergen	0	0	1	6	23	30
NHH-Tromsø	0	0	0	5	20	25
UiA	0	0	4	10	5	19
Totalt	0	1	23	56	105	185

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

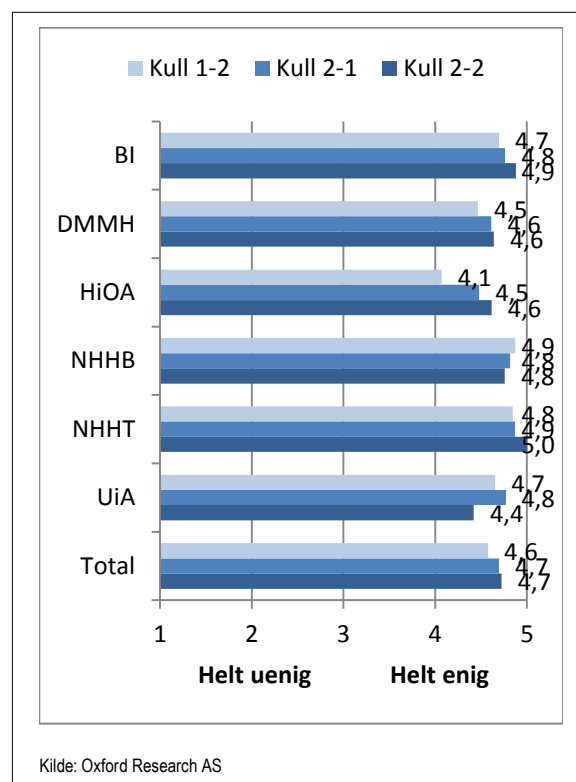
12.3.11 Utbytte

Tabell 35: Utdanningen har økt min forståelse for innholdet i lederrollen, etter studiested

Studie-sted	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	1	2	31	34
DMMH	0	0	4	1	20	25
HIOA	2	0	2	8	40	52
NHH - Bergen	1	0	0	3	25	29
NHH-Tromsø	0	0	0	0	25	25
UiA	0	1	2	4	12	19
Totalt	3	1	9	18	153	184

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Figur 46: Utdanningen har økt min forståelse for innholdet i lederrollen, gjennomsnitt etter studiested



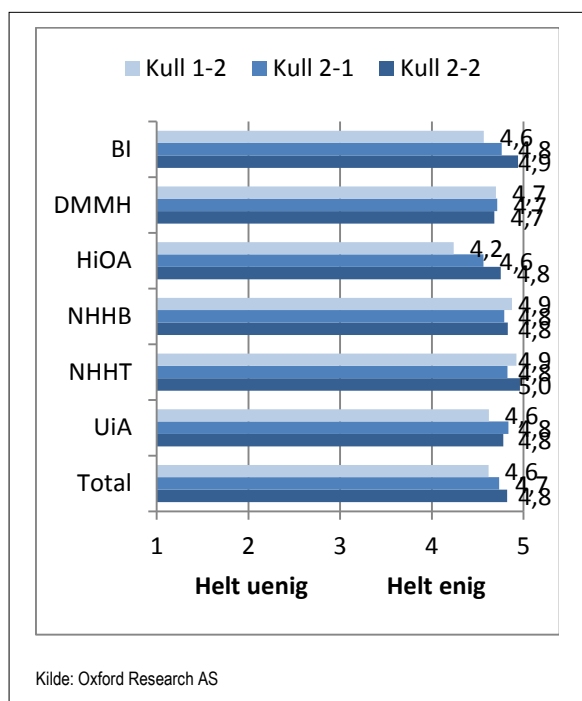
Kilde: Oxford Research AS

Tabell 36: Utdanningen har gitt meg nye faglige innfallsvinkler, etter studiested

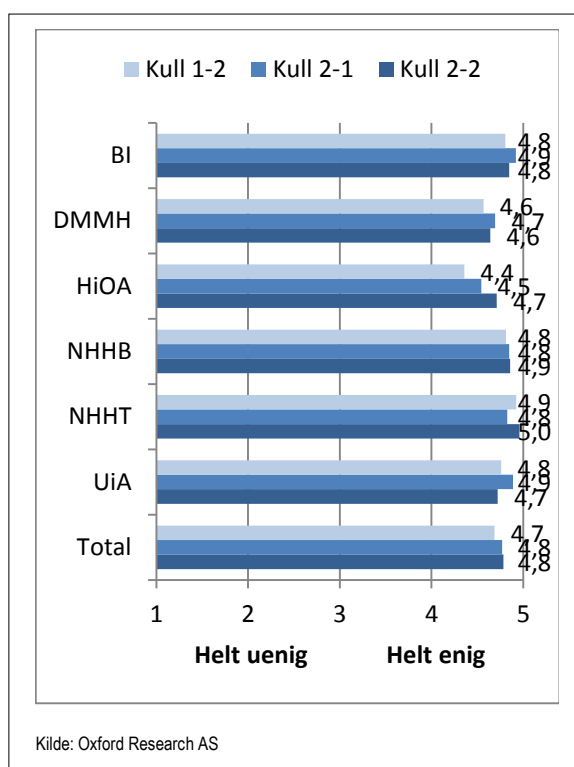
Studie-sted	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	0	2	32	34
DMMH	0	1	0	5	19	25
HIOA	1	0	1	7	43	52
NHH - Bergen	1	0	0	1	27	29
NHH-Tromsø	0	0	0	1	24	25
UiA	0	0	1	2	15	18
Totalt	2	1	2	18	160	183

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Figur 47: Utdanningen har gitt meg nye faglige innfallsvinkler, gjennomsnitt etter studiested



Figur 48: Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse, gjennomsnitt etter studiested



Tabell 37: Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	1	3	29	33
DMMH	0	1	1	4	19	25
HiOA	1	0	2	7	42	52
NHH - Bergen	1	0	0	0	27	28
NHH-Tromsø	0	0	0	1	24	25
UiA	0	0	2	1	15	18
Totalt	2	1	6	16	156	181

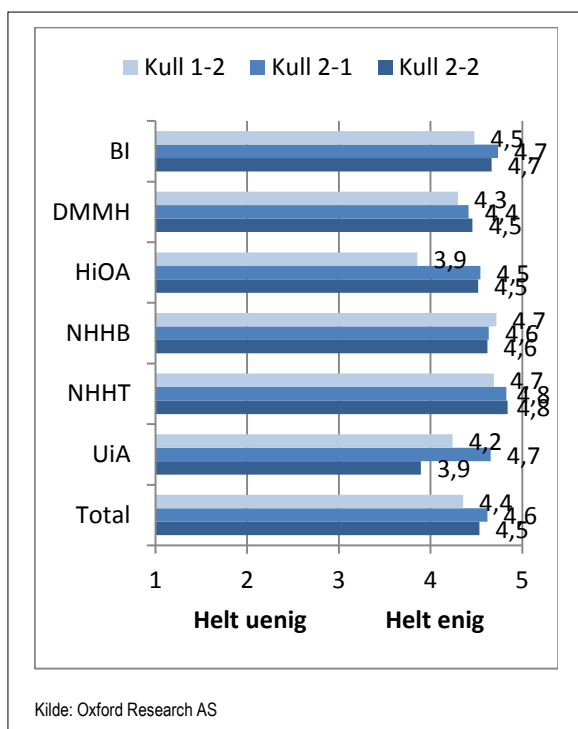
Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 38: Utdanningen har generelt forbedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen, etter studiested

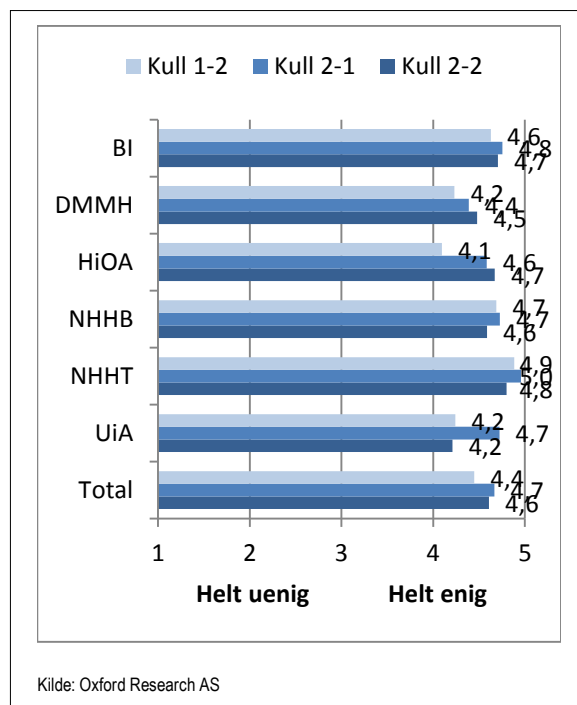
Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	3	5	25	33
DMMH	0	1	4	2	17	24
HiOA	1	0	6	9	36	52
NHH - Bergen	1	0	0	7	21	29
NHH-Tromsø	0	0	0	4	21	25
UiA	0	2	4	7	6	19
Totalt	2	3	17	34	126	182

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Figur 49: Utdanningen har generelt forbedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen, gjennomsnitt etter studiested



Figur 50: Utdanningen har gjort meg til en bedre leder, gjennomsnitt etter studiested



Tabell 39: Utdanningen har gjort meg til en bedre leder, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	2	7	24	33
DMMH	0	2	1	5	17	25
HIOA	1	0	3	10	35	49
NHH - Bergen	1	0	2	5	20	28
NHH-Tromsø	0	0	0	5	20	25
UiA	0	0	4	7	8	19
Totalt	2	2	12	39	124	184

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 40: Tilfredshet med utdanningen totalt sett, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	0	2	32	34
DMMH	0	0	1	3	21	25
HIOA	0	0	4	15	33	52
NHH - Bergen	0	0	0	5	24	29
NHH-Tromsø	0	0	0	3	22	25
UiA	0	0	1	6	12	19
Totalt	0	0	6	34	144	184

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 41: Tilfredshet med utdanningsinstitusjonens gjennomføring av studiet

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	1	3	30	34
DMMH	0	0	2	4	19	25
HIOA	0	1	6	18	27	52
NHH - Bergen	0	0	0	4	25	29
NHH-Tromsø	0	0	0	4	20	24

UiA	0	0	1	6	10	17
Totalt	0	1	10	39	131	181

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 42: Tilfredshet med utbytte, etter studiested

Studie- sted	1	2	3	4	5	N
BI	1	0	0	3	30	34
DMMH	0	0	2	4	19	25
HIOA	0	1	3	15	33	52
NHH - Ber- gen	0	0	0	4	25	29
NHH- Tromsø	0	0	0	3	22	25
UiA	0	0	2	8	9	19
Totalt	1	1	7	37	138	184

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 43: I hvilken grad har du brukt det du har lært, i egen barnehage?

Studie- sted	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	3	15	16	34
DMMH	0	0	1	10	14	25
HIOA	1	0	8	18	25	52
NHH - Ber- gen	0	0	2	13	14	29
NHH- Tromsø	0	0	5	12	8	25
UiA	0	1	5	7	6	19
Totalt	1	1	24	75	83	184

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Studiet utvikles og forbedres

- Annen veiledning av prosjektoppgave.
- Barnehagestyrere burde på lik linje med lærere som ønsker videreutdanning, hatt litt dekket studiefri gjennom studiet. Full jobb i tillegg til et så omfattende og krevende studie blir veldig mye..
- Bedre foreleser i fht det barnehagepedagogiske.
- Beholde det slik at flere kan delta. Nyttig med faglig input. Vel så nyttig å reflektere sammen med andre styrere.
- Beholde Norges handelshøgskole som hovedansvarlig! Jeg gir de terningkast 6!
- bruke mer til på ledelse og mindre tid på barnehagepedagogikk
- Dele opp i litt mindre grupper,
- Den pedagogiske delen må forbedres, og knyttet bedre opp til studiet. Her kan deltakerne være mer aktiv, og brukes mer.
- Departementet som avgjør innholdet må hele tiden holde kontakten med "grasrota". Bruke de

erfaringene som blir skrevet om i oppgaver til å informere departementet og studiestedet om hvordan realitetene faktisk er i den virkelige verden for barnehagene. Ha høye forventninger til barnehagelederen, hjelpe å skape og heve den profesjonelle rammen av hva en barnehageleder selvfølgelig er og skal være.

- Dersom det skal være tre arbeidskrav bør det siste arbeidskravet være tidligere i utdanningsforløpet, slik at deltakerne ikke får arbeidskrav og utviklingsprosjekt samtidig.
- Det er for mange arbeidskrav og for stor eksamen til å kun gi 30 stp. Vi har full jobb ved siden av studier og det er mye pensum som også skal leses. Det burde enten vært de tre arbeidskravene eller den store oppgaven med eksamen som gjelder. Vi har pratet om omfanget av oppgavene og de jeg har snakket med syntes det er for mye oppgaver. Det burde vært mere effektivt på samlinger, på endel av samlingene virker det som man ikke har nok og forelese om og derfor må vi ha gruppearbeid en stor andel av dagen og dette er "sløsing" med min tid når jeg er på skolen for og lære. Det kunne vært mere forelesing.
- Dette er et tilbud som alle styrere/daglig ledere burde få! Men skulle ønske det ble gitt mer rom for gruppearbeid/ enda mer refleksjon. I tillegg fikk vi mange presentasjoner/foiler som aldri ble gjennomgått i undevisningen, da tiden ble for knapp. Om det er mangel på struktur eller for mye som skulle gjennomgås på for kort tid, er uvisst.
- Dette har etter min mening ikke så mange forbedringspunkter. Jeg synes jo at det har vært stritt å produsere en stor skriftlig rapport ved siden av full jobb. Det kan hende jeg hadde lest mer og bredere i denne perioden med mye skriving. Tre arbeidskrav og et utviklingsprosjekt har vært mye for meg, men jeg ser jo at det har presset meg på en lærerik måte også.
- Enda mer om nyere forskning.
- Etablere et oppfølgingsstudie, på sikt.
- Faglig sterkere på budjett og regnskap
- Flere foredrag, mindre gruppearbeid
- Flott og relevant studie! Jeg ønsker en oppfølging av dette studiet og håper alle får mulighet til å delta på videreutdanning for styrere.
- For meg hadde det vært fint hvis det var satt av timer til veiledning i hvert semester. Kunne gjerne hatt litt kortere tid mellom samlingene, da vil jeg jobbet jevnere. Kollokviégrupper med avsatte tider og avsatte grupperom mellom hver samling?

- For NHH sin del er det noen av foreleserne fra underleverandørene som kunne vært betraktelig bedre.
- Forsette og holde fokus på det nyeste innen utvikling av barnehagen i samfunnet, nyere litteratur etc. Kanskje starte med å utfordre i forhold til utviklingsprosjektet tidligere - gjøre det mer praksisnært fra start av - eks didaktikk og pedagogisk praksis i bhg.
- Forsette på samme måte, men som sagt har en samling eller to til og med kortere tid mellom hver samling. Og at siste arbeidskrav kan droppes når det blir så nært selve utviklingsprosjektet.
- fortsette og gje samme tilbud til andre styrere og sjølv sagt bygga vidare på dette studiet som vi har gått på- slik at ein kan ta mastergrad.
- Fortsett i denne banen, men utdanningen kan selvfølgelig alltid bli bedre med tanke på effektivitet i samlingene, der det ikke er foreleser. Det er viktig at veilederne er på samlingene slik at det er mulig for deltakerne å ta kontakt ved behov og at veilederne er samstemte og har lik forståelse av oppgavene som skal løses. Foreslår også at veiledning settes opp med tid og sted for hver samling, slik at det er mulighet for å få veiledning for den som har behov på Høgskolen.
- Fortsett med samme fokus som NHH har lagt opp til
- fortsett som nå! Det er supert!!!
- Fortsett å utdanne styrere!
- Fortsette med å bruke gode og engasjerte forelesere, gi studeneten mulighet til å jobbe litt med sine arbe.karv og utv. prosjekt individuelt den tiden de er på skolen. hverdagen er hektisk for mange og da er det godt å kunne få jobbe litt effektivt på samlingene også. Ellers veldig bra
- Fortsette som no, og andre faglitteraturen etter kvart som ny kjem ut.
- Fortsette å være gratis. Gjøre bedre kjent blandt kommunene, styrere.
- Fortsettes som dette
- Færre sammenhengende dager på samlinger. Mindre gruppe arbeid og mer forelesning.
- Gi oss mulighet til å ta spesialtilpasset Master i bhgledelse- en videreføring av denne !
- Gi studentane rett til lesetid! :o) ...i min kommune får lærarar i skulen 10 redusert arbeidstid ...altså 10% lesetid, medan barnehagelæraren må ta dette også på toppen av full arbeidstid (...for min del skulle eg gjerne hatt meir tid til å studera, relektera og læra!
- Gi større rom for selvstudie ved å anbefale feks 20% permisjon
- Gjøre bruk av de tilbakemeldingene en får både etter hver samling, og på denne undersøkelsen.
- Ha flere samlinger
- Her bør legges til rette for et eget masterprogram som bygger videre på det vi har fått fra denne utdanningen. Fortrinnsvis bør NHH/AFF tilby denne.
- Informasjon og tilbud om masterutdanning på styrerutdanningen. Vikar og stedfortreder for styrer under utdanningen de dager og den tid studiet krever. Vi har stillinger som ofte krever at en arbeider mer enn 100% i perioder, og i tillegg til studiet dette året, så har det vært krevende, men veldig lærerikt. Oppfordring til barnehageeiere om å gi permisjon med lønn de prosentene studiet krever, samt at det er stedfortreder.
- Ingen kommentarer ut over det jeg tidligere har skrevet
- Jeg mener at utdanningstilbudet har vært svært bra, og har ingen forslag til forbedring
- Jeg synes det tar for mye tid å skulle gjennomføre utviklingsarbeidet. Det er egentlig så mye å gjøre på jobb på våren at det er vanskelig å gjennomføre både arbeidskrav og utviklingsarbeid. Hold dere til arbeidskrav og kutt ut utviklingsarbeidet i så stor grad skriftlig Vi har et liv og en jobb som vi først og fremst må gjøre og det er vanskelig og svært tidkrevende å få til et så stort srivearbeid. Ellers ønsker jeg mer om rapportskrivning , krav til ulike rapporter osv. Mer om veiledning Ellers er dette et fantastisk inspirerende gjeng å få være sammen med. God inspirasjon i hverdagen !!
- Jeg synes fokuset bør være mer rettet mot lederrollen i de 2 siste semestrene.
- Kjøre 3 hele dager med forelesninger, ikke ha faste grupper på forelesning men rullere mer slik at man lettere blir godt kjent med alle. Forelesningsdagene var helt klart de beste. Kjente på at dag nr to med konsulent var bortkastet!
- Kutte ut Ringer i vann.
- La det være påbygging til master i ledelse
- La strategi bli en tilgjengelig del av studiet, ikke mystifiser det.
- Litt for store oppgaver (paper) i mellom hver samling. Spesielt når man har familie med små barn og MYE som skjer på jobb. For liten tid til og studere og skrive Paper.
- Litt kortere intervall mellom forelesningene, særlig ble det for lang pause i forbindelse med sommeren. Arbeidskrav 3 bør ikke ligge så tett opp mot levering av utviklingsarbeidet, i tid.

- Mer bruk av gruppene. Hovedgruppa blir for stor til å føre gode diskusjoner....Bedre undervisningsrom, dårlig luft og varmt på rommet på Dmmh.Nydelig lunsj :)
- Mer forelesninger
- Mer gruppearbeid sammen med medstudenter som man skal jobbe med i mellomperiodene. Dette pga at de fleste bor langt fra hverandre og møter utenom studie blir vanskelig.
- Mer om økonomi.Mer veiledning i forhold til oss som formidlere, hvordan formidler vi til våre ansatte. Øvelser på å legge frem saker ol, for så å få tilbakemelding fra medstudenter.
- Mer praksisretta. Vi har en tøff og ensom hverdag, jeg savner konkrete metoder/verktøy for daglig bruk. Ja det er viktig med teori og ja det er viktig å sette igang med prosjekter. Men jeg savner hvordan håndtere personell på godt og vondt.teori er en side men praksis er noe helt anna
- Mer tid til refleksjon i grupper på samlingene eller i tillegg til samlingene. Mer Bruk av gruppeoppgaver?Ofte Utdfordrendes å relatere ny kunnskap til egen praksis
- Min største utfordring har vært å kombinere jobb og studier. Som styrer opplever jeg ett stort arbeidspress pga. mange forventninger og tidsfrister. Selv om oppgavene har vært nokså korte fra hver samling, har det likevel vært en utfordring å få tid til dette kombinert med jobb og familie/privatliv. Kan likevel ikke se at dette burde vært gjort annerledes.
- Muligens flere forelesninger, med muligheter for gruppedebatter.
- N/A
- Noe hyppigere samlinger
- Noen få forelesere kan med fordel byttes ut, og dette handler mest om de barnehagefaglige foreleserne. Har allerede nevnt Ringer i vann. Utenom dette synes jeg det har vært et lærerikt, inspirerende men krevende studie.
- Ny foreleser på 2. semester
- Opprettholde fokuset på ledelse og hvilken betydning lederens rolle har for organisasjonen
- På BI er det kun foreleser a pedagogikk som burde vært bedre.
- Redusere papir skrivingen til et minimum!
- Savner ennå mere teoretiske forelesninger, litt mindre tid i gruppe.
- Se tidligere kommentarer.
- Sette av bedre tid for samarbeid når man får tilbakemeldinger på paper.
- Som sagt ta med litt mer forskning, men etter min oppfatning- ikke mer pedagogikk - det kan vi fra før, det er ledelse som skal utvikles og læres og som er en daglig leders jobb.
- Som svarene indikerer er jeg personlig tilfreds med studiet slik det er idag.
- Som tidligere nevnt, finn en bedre egnet foreleser på den barnehagefaglige samlingen. Sammenlignet med nivået på resten av studiet så sto det ikke helt i forhold til de andre samlingene.
- Supert med 1,5 år, - men kan gjerne legge inn 2 samlinger til i studiet. Noen av temaene kunne fått lengre tid i forelesningene.
- Synes det har vært veldig bra. Kanskje litt mer barnehagejuss.?
- Synes NHH har levert et svært godt tilbud.Jeg vil anbefale deres opplegg for alle som vil søke sryrerutdanningen.
- Synes pensum er for stort hvis man skal komme gjennom alt på en god måte.
- Tilbudet må bli gitt til flere, en slik utdanning burde vært et krav for å få stilling som styrer i bhg. Studiet har hatt vinkling ut fra politiske og samfunnsmessige endringer/ trender, studiet må følge disse.
- Tror ikke det er noe som utdanningsinstitusjonen trenger å forbedre, men avklaring mellom styrer og arbeidsgiver i forhold til tidsbruk og prioriteringen burde vært gjort. Jeg har gjort det meste av mellomarbeide på min fritid, og dette har vært tøft i perioder. Men jeg er dypt taknemlig for at jeg har vært så heldig at jeg har fått delta på dette, og ville ha valgt det igjen selv om jeg nå vet hvor mye arbeid det er . Dette er en utdanning som alle styrere burde ha hatt. Det gir mange nye innfallsvinkler både i forhold til arbeidet som styrer og i forhold til bevisstgjøring av seg selv.
- Utdanningen jeg har tatt gjennom NHH har vært utrolig bra. Det har vært mye jobbing, men veldig lærerikt. Jeg har virkelig hatt stort utbytte av utdanningen. Jeg mener det er viktig å fokusere mye på ledelse, det pedagogiske har vi fra grunnutdanningen. Det vi trenger å trene oss på og få mer kunnskap om er ledelse.
- Utprøving av flere veiledningsøvelser?
- Utvikle full master.
- Utvikle tilbudet til hel master
- Vanskelig å si siden jeg er svært fornøyd men kanskje det hadde vært mer spennende om vi i avhandlingen også kunne skrevet/gjort noe empirisk forskningsarbeid?
- Ved slike undersøkelser og refleksjonsgrupper med deltakerne
- Ved å ha 3 dager, hvor det legges inn spørsmål i forhold til egenstudie, slik at kollokviegrupper

/medstudenter kan jobbe sammen, snakke sammen, rekke å dele erfaring. Ellers opplever jeg læringen som optimal, selv om noe av det utvalgte fagstoffet oppleves mindre relevant og tungt å forstå.

- Vedbl.a. å trekke inn tema som mediehandtering. Det burde være mulig å ta master i barnehageledelse, da kunne kanskje dette kurset kombineres med utvalgte kurs fra Master i barnehagepedagogikk
- Videreutdanning innenfor samme område (Master).
- Videreutvikle utdanningstilbudet i Bergen slik at det ender i en Mastergrad.
- Ønsker meg et masterløp innenfor barnehageledelse (på lik linje med skoleledere) Vil her få presiere at jeg har opplevd BI som svært dyktige som utdanningsinstitusjon!
- Å jobbe med det som beveger seg i sektoren er viktig. Føringer fra sentralt hold skal implementeres i barnehagehverdagen og dette tar tid. Jeg har opplevd studiet som en katalysator for disse prosessene. De som har lagt opp tema til studiet har favnet meg som leder, barnehagen som organisasjon, praksisen som utøves der og barnehagen som del av den store sammenhengen i samfunnet ved å belyse forskning og teori ved bruk av gode forelesere og veiledere. Flere samlinger a`to dager vill gitt meg større utbytte. Den tredje dagen er slitsom og ofte behøves vi i barnehagen etter to dager på studie.

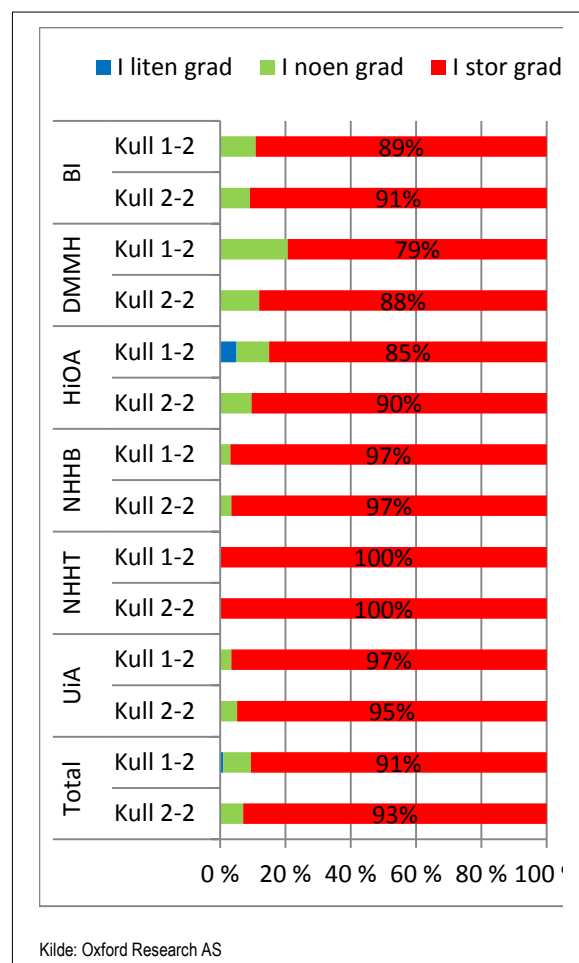
12.3.12 Relevans

Tabell 44: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til barnehagers rolle i samfunnet, etter studiested

Studie-sted	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	3	3	27	33
DMMH	0	0	3	3	19	25
HIOA	0	0	5	12	35	52
NHH - Bergen	0	0	1	4	24	29
NHH-Tromsø	0	0	0	5	20	25
UiA	0	0	1	4	14	19
Totalt	0	0	13	31	139	183

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Figur 51: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til barnehagers rolle i samfunnet, etter studiested

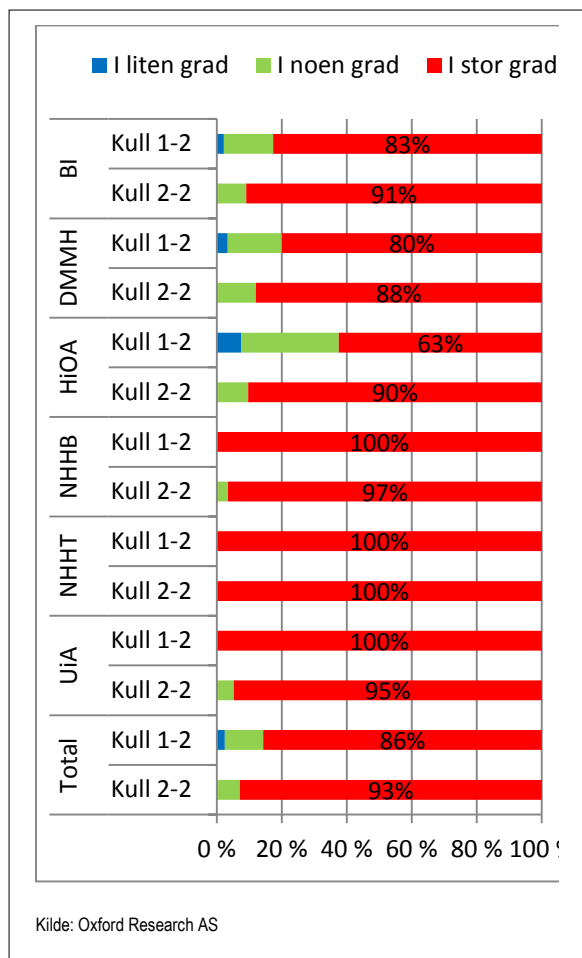


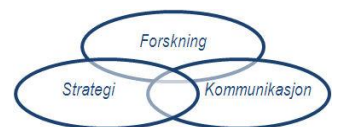
Tabell 45: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til din barnehagehverdag, etter studiested

Studie-sted	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	1	6	26	33
DMMH	0	0	1	5	19	25
HIOA	0	0	5	13	34	52
NHH - Bergen	0	0	0	7	22	29
NHH-Tromsø	0	0	0	5	20	25
UiA	0	0	4	8	7	19
Totalt	0	0	11	44	128	183

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

**Figur 52: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til din barnehagehverdag, etter studie-
sted**





Oxford Research AS, Østre Strandgate 1, 4610 Kristiansand, Norge, Tlf. 40 00 57 93, www.oxford.no