



Forventninger innfris – på ulike vis

Evaluering av nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager
Delrapport 1 – Programkvalitet og gjennomføringskvalitet

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:	Forventninger innfris - på ulike vis
Undertittel:	Evaluering av nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager. Delrapport 1 – Programkvalitet og gjennomføringskvalitet
Oppdragsgiver:	Utdanningsdirektoratet
Prosjektperiode:	Februar 2012 - august 2014, denne rapport februar 2013
Prosjektleder:	Rune Stiberg-Jamt
Forfattere:	Rune Stiberg-Jamt, Dorte Staunæs, Hanne Knudsen, Bente Jensen, Erle H. Wright og Stine Meltevik
Kort sammendrag:	Oxford Research (OR) og Institut for Uddannelse og Pædagogik (AU/IUP) ved Aarhus Universitet evaluerer nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager. Vi har i denne omgang konsentrert oss om utdanningenes programkvalitet og gjennomføringskvalitet. Dette er første delrapport fra evalueringen og vil følges opp av en sluttrapport på høsten 2014. Funnene knytter seg til relativt ulike program, som gir ulike virkninger på tross av at utdanningsprogrammene fikk det samme oppdraget.

Forord

Oxford Research (OR) og Institut for Uddannelse og Pædagogik (AU/IUP) ved Aarhus Universitet har gleden av å rapportere fra evalueringen av nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager. Vi har i denne omgang konsentrert oss om utdanningenes programkvalitet og gjennomføringskvalitet. Dette er første delrapport fra evalueringen og vil følges opp av en sluttrapport på høsten 2014.

Evalueringssteamet har bestått av prosjektleder Rune Stiberg-Jamt (OR), Dorte Staunæs (AU/IUP), Hanne Knudsen (AU/IUP), Bente Jensen (AU/IUP), Erle H. Wright (OR) og Stine Meltevik(OR).

I arbeidet har vi fått bistand og hjelp av flere dyktige fagpersoner i Utdanningsdirektoratet, dette gjelder spesielt rådgiver Jan Eivind Sodeland, som har vært projektkontakt, samt seniorrådgiver Bente Kristin Risan. Den faglige ressursgruppen som har vært nedsatt, bestående av Ingrid Helgøy, Solveig Hvidsten Dahl, Sissel Havre, Hege Valås, Jane Camilla Berg, Gunhild Hagesæther, Jørn- Tommy Schjeldrup, Lisbeth Bjerke, Trine Hasmo, Anne Marie Haug, Signy Fredriksen, Synnøve Nesbakken, Gunn Heidi Saltnes og Bente Aronsen, har også vært til hjelp. Imidlertid er det to andre grupper vi vil sende en ekstra takk til. Faglige og administrativt ansatte ved studiestedene har i stor grad bidratt både gjennom intervjuer, dokumentinnsamling og rettledning. Studentene som deltar i nasjonal lederopplæring har bidratt både gjennom intervjuer, surveys og ved å la oss følge dem i på samlinger. Det har vært avgjørende for å kunne gjennomføre evalueringen.

Utdanningsprogrammene er ulike i innhold og gjennomføring. På tross av dette er tilbakemeldingene fra studentene gjennomgående positive. Det er hovedbudskapet fra denne rapporten, og bakgrunnen for rapporten tittel. Imidlertid er det forhold som med hell kan endres eller justeres. Evalueringssteamet håper at våre innspill er av en slik karakter og i en slik form at forbedringsarbeidet har nytte av det.

Kristiansand, februar 2013



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?	9
1.5	Hva har vi funnet ut?	9
Kapittel 2.	Mandat og organisering av evalueringen	11
2.1	Mandat	11
2.2	Organisering	11
2.2.1	Organiseringen av rapportene	11
2.2.2	Organisering av evalueringen	11
Kapittel 3.	Bakgrunn og kontekst	12
3.1	Nasjonal lederutdanning for styreere	12
3.2	Krav til nasjonal styrerutdanning	12
3.3	NOKUT-rapporten	13
3.4	Fem opplæringsprogram, seks studiesteder og mange institusjoner	13
3.4.1	Konkurransetsatt	14
Kapittel 4.	Metode	16
4.1	Datainnsamlingsmetoder	16
4.1.1	Dokumentstudie	16
4.1.2	Intervju med representanter fra opplæringsprogrammene	16
4.1.3	Observasjon	16
4.1.4	Deltakerintervjuer	17
4.1.5	Survey	17
4.2	Beskrivelse av studentene	18
4.3	Program: Dronning Mauds Minne høyskole, (DMMH)	19
4.5	Program: Universitetet i Agder (UiA)	25
Kapittel 5.	Gjennomføringskvalitet	33
5.1	Undervisningskvalitet	33
5.1.1	Innhold	34
5.1.2	Gjennomføring	40
5.2	Relevans	51
Kapittel 6.	Oppsummering	54
6.1	Kvalitet	54

6.1.1	Programkvalitet.....	54
6.1.2	Gjennomføringskvalitet.....	55
Kapittel 7.	Aktualiserte tema og problemstillinger	57
7.1	Sammenheng i utdannelsen	57
7.2	Teori-praksis dimensjonen	57
7.3	Involvering – sosial organisering – nettverk	57
7.4	Undervisningsmetoder.....	57
7.5	Faglig kvalitet.....	57
7.6	Økonomi	58
7.7	Resultater – outcomes.....	58
Kapittel 8.	Litteratur	59
Kapittel 9.	Vedlegg.....	61
9.1	Bakgrunnsvariabler.....	61
9.2	Arbeidsfordeling.....	62
9.3	Tabeller og detaljer tilknyttet emner og figurer i kapittel 6	62
9.3.1	Undervisningskvalitet.....	62
9.3.2	Detaljer om dikotome skyveskalaer	63
9.3.3	Emner som deltagerne mener burde vært inkludert i studiene.....	64
9.3.4	Sosiale elementer	65
9.3.5	Faglige elementer	66
9.3.6	Rød tråd.....	66
9.3.7	Relevans.....	67

Tabelliste

Tabell 1: Antall i populasjonen	17
Tabell 2: Antall i populasjonen, svar og svarprosent.....	18
Tabell 3: DMMH.....	22
Tabell 4: NHH	25
Tabell 5: UiA	28
Tabell 6: BI	30
Tabell 7: HiOA	32
Tabell 8: Kjønn, etter studiested.....	61
Tabell 9: Alder, etter studiested.....	61
Tabell 10: Reisevei til utdanningsinstitusjonen, etter studiested	61
Tabell 11: År jobbet i barnehage, etter studiested.....	61
Tabell 12: År jobbet som styrer i barnehage, etter studiested.....	61
Tabell 13: Ansatt i offentlig eller privat eid barnehage, etter studiested.....	61
Tabell 14: Antall barn i barnehagen du er styrer for, etter studiested	61
Tabell 15: Antall ansatte i barnehagen du er styrer for, etter studiested.....	61
Tabell 16: Gjennomsnittlig fordeling av type stillinger i din barnehage, etter studiested	61
Tabell 17: Andel av tiden til ledelse, etter studiested	62

Tabell 18: Har du tatt videreutdanning tidligere, etter studiested	62
Tabell 19: Betaler du hele eller deler av studiet selv, etter studiested	62
Tabell 20: Arbeidsfordeling DPU og OR	62
Tabell 21: Tilfredshet totalt sett med faglig innhold, etter studiested	62
Tabell 22: Vurdering av faglig nivå, etter studiested	62
Tabell 23: Vurdering av variasjon i faglig nivå, etter studiested	63
Tabell 24: Vurdering av tilpasning av faglig nivå til egne forutsetninger, etter studiested	63
Tabell 25: Vurdering av tilpasning av faglig nivå til egne forutsetninger, etter studiested	63
Tabell 26: Standardavvik, over 1,5 er markert	63
Tabell 27: Undervisningstiden blir brukt effektivt, etter studiested	65
Tabell 28: Det er et godt forhold mellom foreleserne og studentene, etter studiested	65
Tabell 29: Jeg gleder meg til hver gang jeg skal på samling, etter studiested	65
Tabell 30: Foreleserne er engasjerte, etter studiested	66
Tabell 31: Jeg opplever høy grad av fellesskap med mine medstudenter, etter studiested	66
Tabell 32: Det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon, etter studiested	66
Tabell 33: Tilfredshet med forelesernes faglige kompetanser, etter studiested	66
Tabell 34: Tilfredshet med forelesernes pedagogiske kompetanse, etter studiested	66
Tabell 35: Tilfredshet med undervisningspersonell fra hovedleverandøren av utdanningen, etter studiested	66
Tabell 36: Tilfredshet med undervisningspersonell fra underleverandøren av utdanningen, etter studiested	66
Tabell 37: I hvilken grad har det vært en klar sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen, etter studiested	67
Tabell 38: Utdanningen har økt min forståelse for innholdet i lederrollen, etter studiested	67
Tabell 39: Utdanningen har gitt meg nye faglige innfallsvinkler, etter studiested	67
Tabell 40: Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse, etter studiested	67
Tabell 41: Utdanningen har generelt forbedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen, etter studiested	67
Tabell 42: Utdanningen har gjort meg til en bedre leder, etter studiested	67
Tabell 43: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til barnehagers rolle i samfunnet, etter studiested	67
Tabell 44: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til din barnehagehverdag, etter studiested	68

Figurliste

Figur 1: Tilfredshet totalt sett med faglig innhold, gjennomsnitt etter studiested	34
Figur 2: Vurdering av faglig nivå, gjennomsnitt etter studiested	34
Figur 3: Vurdering av variasjon i faglig nivå, gjennomsnitt etter studiested	35
Figur 4: Vurdering av tilpasning av faglig nivå til egne forutsetninger, gjennomsnitt etter studiested	35
Figur 5: Dikotom skyveskala	36
Figur 6: Vektlegging av praksis og teori	36
Figur 7: Vektlegging av pedagogikk og ledelse	37
Figur 8: Vektlegging av barnehageledelse og generell ledelse	38
Figur 9: Vektlegging av lederen som person og ledelse som rolle	39
Figur 10: Vektlegging av offentlige barnehager og private barnehager	40
Figur 11: Vurdering av antall samlinger, etter studiested	41
Figur 12: Vurdering av lengden på samlingene, etter studiested	41
Figur 13: Vurdering av tiden mellom samlingene, etter studiested	41
Figur 14: Vurdering av bruk av forelesninger, etter studiested	42
Figur 15: Vurdering av bruk av gruppearbeid, etter studiested	42
Figur 16: Vurdering av bruk av praktiske øvelser, etter studiested	43
Figur 17: Vurdering av bruk av tester og verktøy, etter studiested	43
Figur 18: Vurdering av bruk av selvstudium, etter studiested	44
Figur 19: Arbeidsmengde, etter studiested	44
Figur 20: Tilfreds med egen innsats, etter studiested	45
Figur 21: Undervisningstiden blir brukt effektivt, etter studiested	45
Figur 22: Det er et godt forhold mellom foreleserne og studentene, etter studiested	46
Figur 23: Jeg gleder meg til hver gang jeg skal på samling, etter studiested	46
Figur 24: Foreleserne er engasjerte, etter studiested	46
Figur 25: Jeg opplever høy grad av fellesskap med mine medstudenter, etter studiested	47
Figur 26: Det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon, etter studiested	47
Figur 27: Tilfredshet med forelesernes faglige kompetanser, etter studiested	48
Figur 28: Tilfredshet med forelesernes pedagogiske kompetanse, etter studiested	48

Figur 29: Tilfredshet med undervisningspersonell fra hovedleverandøren av utdanningen, etter studiested	48
Figur 30: Tilfredshet med undervisningspersonell fra underleverandøren av utdanningen, etter studiested	48
Figur 31: I hvilken grad har det vært en klar sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen, etter studiested	49
Figur 32: Utdanningen har økt min forståelse for innholdet i lederrollen, etter studiested	50
Figur 33: Utdanningen har gitt meg nye faglige innfallsvinkler, etter studiested	50
Figur 34: Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse, etter studiested	50
Figur 35: Utdanningen har generelt forbedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen, etter studiested	50
Figur 36: Utdanningen har gjort meg til en bedre leder, etter studiested	51
Figur 37: I hvilken grad svarer tilbudet til forventningene, etter studiested	52
Figur 38: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til barnehagers rolle i samfunnet, etter studiested	52
Figur 39: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til din barnehagehverdag, etter studiested.....	52

Kapittel 1. Sammen drag

1.1 Hva er evaluert?

Denne evalueringen tar for seg Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager. Denne utdanningen er et nytt tilbud rettet mot både nytilsatte og erfarne styrere, som i dag tilbys ved fem utdanningsinstitusjoner. Disse er ansvarlige tilbydere, men samarbeider alle med en eller flere eksterne. De første studentene ble tatt opp høsten 2011 og er ferdige høsten 2012. Nye studenter er tatt opp og starter våren 2013.

Evalueringen skal samlet sett gi en vurdering av styrerutdanningen og en komparativ evaluering av kvaliteten på de fem opplæringsprogrammene tilbud. Denne delrapporten tar imidlertid kun for seg programkvaliteten og gjennomføringskvaliteten på programmene.

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.

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 analyse og 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. 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 delrapporten.

Den største utfordringen, men også det som vil gi mest valide resultater er, sammenstilling av data fra flere kilder og metoder. Det har vi til en viss grad gjort i denne rapporten, men vil være hovedoppgaven i sluttrapporten.

1.5 Hva har vi funnet ut?

Analysen viser at det er betydelige forskjeller mellom de fem programmene når det gjelder 1) arbeidet med progressjon, sammenheng og vektlegging, 2) bruken av læringsmål, 3) forståelse av barnehagens oppgaver og rolle og ledelsen av barnehager, samt 4) læringsforståelse og undervisningsmetoder. Imidlertid er det ikke nevneverdige forskjeller på rammer, innhold, pensum og kvalitetssikringsprosedyrer.

På tross av til dels stor variasjon mellom utdanningsprogrammene når det gjelder programkvaliteten, er hovedbildet at studentene opplever alle tilbudene som gode. Deltagerne er i all hovedsak fornøyd med opplæringsprogrammene. De gir etter sigende viktig, interessant og relevant kunnskap som de selv forventer å gjøre dem til bedre ledere.

Det er imidlertid variasjoner over dette «gode tema», hvor det fremstår som at deltagerne ved NHH i både Bergen og Tromsø opplever tilbudet som noe bedre enn de øvrige.

Det var satt en rekke krav til opplæringen. Nedenfor har vi kommentert noen av de mest sentrale med bruk av funn fra surveyen og således basert på deltagerne egne vurderinger.

- Opplæringen skal være et svar på de utfordringene barnehagen står overfor. Vektlegging av barnehagespesifikk ledelse har vært en utfordring for programmene. Pensum tyder på at det til en viss grad er gjort, men deltagerne selv opplever at det fremdeles kan gjøres en del på dette området, med tanke på vektleggingen i studiet. Det er imidlertid klar forskjell mellom pedagogikk og barnehagespesifikk ledelse i denne sammenheng. Deltagerne oppgir i 91% av tilfellene at programmet i stor grad har vært relevant for barnehagens rolle i samfunnet.
- Opplæringen skal være styrt og målrettet. I hvilke grad læringsmål fremkommer tydelig i planer og programmer varierer. Det er også til-

bakemeldingen fra deltagerne hvor snittet ligger på 3,9 (1-6 skala) på spørsmål om det er en klar sammenheng mellom de ulike delene i studiet.

- Opplæringen skal være behovsrettet. Deltagerne oppgir i 86% av tilfellene at programmet i stor grad har vært relevant for den enkeltes barnehagehverdag.
- Opplæringen skal ha et praktisk siktemål. Deltagerne synes opplæringen er relevant. Imidlertid vektlegges den teoretiske tilnærmingen i noe større grad enn hva deltagerne kunne ønske, og flere tilkjenner at de ønsker mer gruppearbeid, og særlig mer praktiske øvelser og tester/verktøy.

Deltagerne opplever i all hovedsak at deres forventninger til studiene er innfridde. Rapporten viser samtidig klare indikasjoner på at Utdanningsdirektoratets krav og målsetninger for utdanningen, også delvis er innfridd.

Kapittel 2. Mandat og organisering av evalueringen

Dette er første delrapport i evalueringen av Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager. Dette er et utdanningsprogram for styrere/daglig ledere som har faglig, administrativt og personalansvar. Utdanningen tilbys av 5 hovedinstitusjoner (med samarbeidspartnere) på 6 steder i landet. Hver av disse har underleverandører.

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:

Hvor godt bidrar styrerutdanningene til økt kompetanse -, dvs. økte kunnskaper, ferdigheter og holdninger - hos styrerne som deltar i utdanningen?

Implisitt i denne problemstillingen ligger: i) en nøye kartlegging av hva som kjennetegner de ulike styrerutdanningene, og ii) en kartlegging av styrerstudentenes erfaringer med og utbytte av utdanningene, slik at det vil være mulig å besvare/belyse:

Hvordan fremmer hvilke utdanningsprogrammer en best mulig ledelseskompetanseutvikling hos deltakerne?

Evalueringen skal altså gi en samlet vurdering av styrerutdanningen og en komparativ evaluering av kvaliteten på de fem opplæringsprogrammene.

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 private barnehager bruker tittelen daglig leder. I resultat-sammenheng benevnes de som deltagere.

2.2 Organisering

Evalueringen er organisert i henhold til fire trinn; Programkvalitet, Gjennomføringskvalitet, Resultat og effekt samt en Komparativ vurdering.

2.2.1 Organiseringen av rapportene

Dette er en delrapport som tar for seg program- og gjennomføringskvalitet (henholdsvis trinn 1 og 2 i evalueringsdesignet).

I korte trekk kan man si at programkvaliteten er vurdert i forhold til hvordan de ulike utdanningstilbudene er bygget opp i forhold til innhold og fokus, mhht krav og forventninger. Gjennomføringskvaliteten, forstått som fysiske og taktile forhold, er vurdert gjennom observasjoner og deltakernes opplevelser av studietilbudet – både faglig og praktisk.

Denne delrapporten vil bli supplert med data fra det andre kullet som gjennomgår utdanningen. Dette gjøres som en del av sluttrapporten, som også vil ta for seg trinnene knyttet til resultat og effekt samt komparative vurderinger (trinn 3 og 4).

2.2.2 Organisering av evalueringen

Dette er et samarbeidsprosjekt mellom Oxford Research og Institut for Uddannelse og Pædagogik (AU/IUP) ved Aarhus Universitet, hvor institusjonene har stått ansvarlig for ulike deler av prosjektet.¹

Gjennomgående har Oxford Research hatt ansvar for innsamling av dokumenter og gjennomføring av intervju, fokus-gruppeintervjuer og observasjon. Oxford Research har også gjennomført spørreskjemaundersøkelser og ivaretatt kvantitativ analyse. IUP/AU har først og fremst bidratt med dokumentstudier, kvalitativ analyse og rapportskrivning.

Oxford Research har stått for den overordnede prosjektledelsen.

På tross av tydelig ansvarsfordeling, har teamet samarbeidet om alle deler av evalueringen og lest, korrigert og gitt innspill til helheten.

¹ Detaljer for arbeidsdelingen ligger som vedlegg "Arbeidsfordeling"

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. Utdanningen tilbys både nytilsatte styrere og de med lengre erfaring i kommunale og private barnehager. Utdanningsdirektoratet opplyser at over 1000 personer søkte på de (om lag) 300 tilgjengelige studieplassene.

Utdanningen er på 30 studiepoeng og kan 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.

Utdanningen skal omfatte emner som:

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

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. I tillegg beskrives et eget hovedområde som handler om den enkelte leders forhold til seg selv og til lederrollen:

- *Barns læring og utvikling:* Styrer har det overordnede ansvar for å ivareta barns behov for omsorg og lek, barns læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling og læring. Lederen må også ha kunnskap om førskolebarns 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 barne-

hagen 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.

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 innpasse i en mastergrad i ledelse og tilbyder måtte beskrive hvordan dette kan gjøres. Tilbyderne skal påse at anbefalinger fra NOKUT, som vil kunne påvirke lederutdanningen, må innarbeides i planen/anbudet for lederutdanningen.

3.3 NOKUT-rapporten

NOKUT-rapporten (2010) påpeker at førskoleyrket 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 utformingen av institusjonen enn tidligere, samfunnet har pålagt barnehagen nye oppgaver og utviklingen innen høyere utdanning har konsekvenser for førskolelærerutdanningen.

Etter- og videreutdanning er et av de viktigste verktøyene vi har for å kvalifisere folk til et yrkesliv som stadig endres, både i struktur og arbeidsmåter (Regjeringserklæring, Soria Moria 2:46)

Det er en utbredt forståelse at fagutdanning ikke lenger er tilstrekkelig for å lede en virksomhet, og at det i tillegg er behov for ledelseskompentanse og lederutdanning. 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 omgivelser og organisasjonsinterne behov. Aktuelt er den foretrukne maktform i offentlig institusjoner herunder førskole og skoleområdet er således i dag ikke første mann blant likemenn. Ei heller styring og kalkyle, men derimot ledelse gjennom 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; Fullan 2001).

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).

NOKUT-rapporten kommer med konkrete anbefalinger til institusjoner som tilbyr desentralisert og deltidsutdanning for førskolelærere. 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 førskolelærerutdanningene.»

3.4 Fem opplæringsprogram, seks studiesteder og mange institusjoner

I prøveperioden er det fem hovedtilbydere/utdanningsinstitusjoner som tilbyr Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager. Disse samarbeider med flere andre aktører:

- Universitetet i Agder med underleverandøren(e) Høgskolen i Sogn og Fjordane mfl.
- Norges Handelshøyskole med underleverandøren(e) Det administrative Forskningsfond i Bergen (AFF) samt Stavanger Universitet (UiS) og Universitetet i Trondheim (UiT). Tilbys både i Bergen og Tromsø.
- Høgskolen i Oslo og Akershus med underleverandøren(e) Høgskolen i Hedmark, Karlstad Universitet og Stiftelsen IMTEC (international movement Towards Educational Change).
- Handelshøgskolen BI Oslo med underleverandøren(e) Norsk LærerAkademi (NLA) samt psykologfirmaet Ledelse og Vekst (LV).
- Dronning Mauds Minne Høgskole med underleverandøren(e) Høgskolen i Nord-Trøndelag (HINT) og Price-Waterhouse-Cooper (PWC).

Det ble stilt som krav at utdanningen kunne innpasses i en mastergrad i ledelse og tilbyder måtte beskrive hvordan dette kan gjøres. Under er disse mulighetene beskrevet i kort:

- HIOA, mulig å søke på fem masterstudier: 1. Styring og ledelse, avd. samfunnsfag HIOA, 2. Master i offentlig ledelse og styring, 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 utveckling. Karlstad universitet, 5. Master of Innovation Management, Høgskolen i Hedmark og Karlstad Universitet.

- DMMH: To muligheter, 1. NTNUs masterprogram i skoleledelse og 2.DMMH/NTNUs masterprogram i førskolepedagogikk
- 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 konkurransefølsom informasjon behandles, gjør vi det imidlertid med varsomhet og med tanke på å balansere hensynene til evalueringen og konkurransehensynene.

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.

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 studentene 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 starter i 2013. I dette systemet (ny versjon) kan Utdanningsdirektoratet se hvor mange søkere totalt fra statlige, private, 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 private barnehager i hvert fylke og antall barnehager i fylkene.

Regnestykket blir slik: antall søkere fra fylket, antall barnehager i fylket, antall private barnehager og antall kommunale barnehager i fylket, ut fra disse opplysningene regnes det ut hvor mange studieplasser som går til private barnehager og kommunale barnehager i hvert fylke. Når dette er klart gjør Utdanningsdirektoratet opptak med utgangspunkt i kriteriene som er beskrevet på Utdanningsdirektoratet.no /styrerutdanningen.

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

kan leses mer om dette på [Utdanningsdirektoratet.no/styrerutdanningen](https://www.und.no/styrerutdanningen). Studiestedene har mulighet til å innhente vitnemål.

Utdanningsdirektoratet sender epost til de som ikke har fått studieplass, de får opplyst at de fortsatt står

som søkere, og er med i senere opptak om noen av de som har fått studieplass trekker seg.

Kapittel 4. Metode

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

4.1 Datainnsamlingsmetoder

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

- Dokumentstudier
- Intervjuer med adm. Og faglig ansvarlige i opplæringsprogrammene
- Intervjuer med deltagere/studenter
- Observasjon
- Survey

4.1.1 Dokumentstudie

For å kunne beskrive og kategorisere de fem programmene har vi samlet informasjon om ulike sider ved *studiestrukturen*, 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 domænespesifik ledelse. 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. Sidstnevnte kriterium oppfattes i høy grad som et pedagogisk kriterium, som tar høyde for språkgundskaber end om et kriterium for graden av internationalisering og forskningsnivå.

Dokumentanalysen 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 gjennomført på våren 2012 og koblet tett sammen med intervju med representanter fra opplæringsprogrammene.

4.1.2 Intervju med representanter fra opplæringsprogrammene

Intervjuer 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 med fagansvarlige samt med administrativt ansvarlige. Antallet har variert mellom programmene avhengig av hvordan de er organisert.

Intervjuene ble gjennomført på forsommeren/ettersommeren 2012.

Dokumentstudiet og de oppfølgende intervju hadde til formål å undersøke hvorvidt og hvordan programmene beskriver deres pedagogik og undervisning, blant annet 1) deres organisering, ressurser, oppgavefordeling, kvalitetsikring, læringsmål, pensum, undervisnings- og eksamensformer 2) progresjon, sammenheng og vektlegging, 3) forståelse av barnehagens rolle og ledelsesoppgaven 4) læringsforståelse og undervisningsmetoder. Vurderingen av pedagogik og undervisning er basert på 1) programets egne ambisjoner, 2) Utdanningsdirektoratets målsetninger og 3) international forskning.

4.1.3 Observasjon

Gjennomføringskvaliteten avhenger i stor grad av læringsmiljøet og hvor godt samlingene, undervisningen og deltakernes relasjon til hverandre fungerer. Dette er taktile 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 studentene 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.

Observasjonene ble gjennomført høsten 2012.

4.1.4 Deltakerintervjuer

Prosjektteamet har gjennomført 15 telefonintervjuer med studenter fra ulike studiesteder. Formålet med disse har vært å få innspill fra studentene 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.

4.1.5 Survey

I surveyen er det stilt spørsmål om både programkvalitet, gjennomføringskvalitet og resultat/effekt. I denne rapporten rapporteres primært forhold knyttet til de to førstnevnte, men deltagerens utbytte berøres også, men vil i hovedsak presenteres i slutt-rapporten.

Surveyen denne høsten (2012) er rettet mot deltakere i kull 1 som startet høsten 2011 på sin utdanning.

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 deltakere 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 Alligiance.

Utvalg

Oxford Research har ved god hjelp av utdanningsinstitusjonene fått tilgang til lister med oversikt over studentene, deres e-post og telefonnummer. I sum inneholdt listene 263 studenter. Dette tallet er altså noe lavere enn de totalt 300 plassene som i utgangspunktet ble etablert. Et frafall på totalt 37 er høyt. 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 et al. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole, NIFU/NTNU, 2012). I tillegg er det en del som har falt fra underveis. De 263 som gjensto midt i opplæringen fordelte seg som vist i neste tabell.

Tabell 1: Antall i populasjonen, tatt opp og frafall

Utdanningssted	Antall i populasjonen	Antall tatt opp	Frafall
BI	57	62	5
DMMH	42	45	3
HiOA	58	75	17
NHH Bergen	34	40	6
NHH Tromsø	33	40	7
UiA	39	40	1
Totalsum	263	300	37

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

En e-post med link til undersøkelsen ble sendt alle disse den 11.10.12. Noen (8 stk) hadde autorespons på e-postmottaket grunnet fravær av ulike årsaker.

Den 17.10.12 hadde vi mottatt 140 svar. Det ble da sendt ut en påminnelse, uten at vi mottok autorespons. Imidlertid fikk vi 4 henvendelser fra deltagere som måtte logge på med passord. Årsaken antas å være eldre utgaver av nettlesere, og med vår bistand kom også disse seg inn på surveyen.

Da undersøkelsen ble «lukket» den 25.10.12 hadde vi mottatt 205 svar. Disse fordelte seg som illustrert i neste tabell.

Tabell 2: Antall i populasjonen, svar og svarprosent

Utdanningssted	Populasjon	Svar	Prosent
BI	57	46	81 %
DMMH	42	30	71 %
HiOA	58	42	72 %
NHH Bergen	34	32	94 %
NHH Tromsø	33	26	79 %
UiA	39	29	74 %
Totalsum	263	205	78 %

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Som det fremgår oppnådde vi en svarprosent på hele 78%. Det varierte mellom 71% ved DMMH til 94% ved NHH Bergen. Dette er uansett svært høye svarprosjenter som bidrar til robuste data og begrenser feilmarginene til om lag 3,9 (5/95-fordeling) til 8,9 (50/50-fordeling) prosentpoeng. Dette på tross av 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.

4.2 Beskrivelse av studentene

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

Ut fra disse bakgrunnsdata etableres en profil på den gjennomsnittlige styrer på lederutdanningene;

Profil – typisk student

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.

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). Deltagerne kommer fra barnehager med langt flere barn. Nesten tre av fire barnehager i Norge er altså mindre enn gjennomsnittsstørrelsen av de barnehager deltagerne 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.

For øvrig kan bakgrunnsvariablene studeres i vedlegget.

Kapittel 5. Programkvalitet

Programkvalitet: 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 programmenes faglige innhold og måten de er organisert på ulikt.

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

For å evaluere hvordan de ulike utdanningstilbudene oppfyller krav og forventninger som er satt for programmene er det gjennomført en analyse av programmenes 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 af OECD, og som ligger bag krav fra Udir. En dokumentanalyse etterfulgt av intervjuer med programansvarlige og med medlemmer i ressursgruppen har vært nødvendig for å kunne identifisere de formelle forutsetningene, og de konkrete handlingene som tilsvarer krav til de fire kompetanseområdene: Barns læring og utvikling, Styring og administrasjon, Samarbeid, organisasjonsbygging og veiledning av personalet og Utvikling og endring.

Dokumentanalysen og intervjuene med de programansvarlige har gitt en grundig kartlegging av den formelle praksis mot faktisk praksis, dvs. hva som står på papiret og det som faktisk skjer i praksis. Analysen fokuserer blant annet på hvordan de ulike utdanningstilbudene operasjonaliserer de nasjonale målene og tilpasser dem til programmets målgruppe. Videre sees det på hvilke økonomiske og menneskelige ressurser som de disponerer for programmet og hvordan disse anvendes for å oppfylle kravene, forventningene og målene for programmet.

I det videre presenteres hvert enkelt program. Hvert program er beskrevet ut ifra en analyse av dokumenter og oppfølgende intervju. Den følgende tekst omhandler programmenes:

- 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.

Vurderingen er basert på 1) programmets egne ambisjoner, 2) Utdanningsdirektoratets målsettinger og 3) internasjonal forskning.

5.1 Program: Dronning Mauds Minne høyskole, (DMMH)

5.1.1 Organisering, ressurser, innhold, eksamen og kvalitetssikring

Utdanningsprogrammet er et samarbeid mellom Dronning Mauds Minne høyskole (DMMH) for utdanning av førskolelærere, 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 multikulturelle 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 deltagerens 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 regelverktexter.

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 deltagerne. 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 deltagerne 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: Deltagernes 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 bestås. Oppgaven skal forholde seg til temaet i hver enkelt modul, problemformulering og undertematikk 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 deltagerne er rekruttert fra deltar i evalueringen gjennom en 360 graders tilbakemelding som omhandler studenten.

5.1.2 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 deltagerens 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 deltagerne i begynnelsen av modulene. På samme måte brukes tilbakemeldinger fra deltagerne som indikator på om undervisningen fremmer læringsmålene. Klare læringsmål gjør det mulig å teste deltagerens 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 førskolen, som nettopp har fått bevilgning.

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

5.1.3 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 førskoler. 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 førskole 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). Programmetts 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.

5.1.4 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 deltagerne 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 deltagerne 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 deltagerne arbeidsplass inn ved gjennomføring av 360 graders testen. Disse medarbeiderne kan også trekkes inn ved sluttsamlinger. En annen måte er at deltagerne 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 deltagerne erfaringer og forutsetninger. En kan likevel anta at den parallelle retningen og den individuelle veiledningen kan fange opp forskjeller mellom deltagerne. Disse elementene kan brukes til tilrettelegging av undervisning og læreprosesser. I intervjuene fortelles det at de yngre deltagerne, 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 deltagerne og mer metodekunnskap. De eldre, med lenger erfaring, har derimot behov for 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 deltagerne 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.

5.1.5 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 deltagerne 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 muntlig fremlegg
Eksamen	2 dagers skriftlig individuell eksamen
Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU	

5.2 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.

5.2.1 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. Deltagerne 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 samarbeidspartnere 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 verktøy 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:

1. Introduksjonssamling: Perspektiver på leder og lederutdanning (NHH, AFF, medlem fra Utdanningsdirektoratet)
2. Særtrekk ved barnehagen som organisasjon (AFF, NHH)
3. Barnehagens formål og oppgaver: lederrolle i en barnehagekontekst <<hvem har den?>>
4. Kultur og verdier: Relasjon til barn og foreldre (US)
5. Økonomi, styring og utvikling i en barnehagekontekst (NHH, Universitet i Agder, AFF, NHH)
6. Makt og legitimitet i barnehager (NHH, AFF, NHH)
7. Endring og omstilling av barnehager (NHH, AFF)
8. Ledelse av barnehagen som kunnskapsorganisasjon (NHH, AFF).
9. 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. Utviklingsgruppenes fokusområde er analyse og læring i forhold til deltagerens 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 deltagerne.

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 grup-

pedynamikk 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 deltagerne 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 poengvektning. 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 deltagerne 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 deltagerne. 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 samarbeidspartnere sikres gjennom møter og planlegging, men også gjennom tillit til at samarbeidspartnerne har den nødvendige erfaringen.

5.2.2 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 deltagerne 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 deltagerne å gå opp til eksamen, og vanskelig for

eksaminator og sensor å vurdere og teste deltagerne 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.

5.2.3 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 deltagerne. I informasjonen til deltagerne 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 deltagerne, gjenkjenne internasjonal diskusjon om "early childhood care" som læringsarena og begyndende førskole 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 offentlig eller private 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 deltagerne 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.

5.2.4 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 deltagerne 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 deltagerne skal omsette det.

Det er i dokumentene og intervjuene tydelig beskrevet at deltagerne, gjennom kritisk og kollektiv undersøkelse, skal integrere teori i egen praksis. I intervjuene fremgår det at deltagerne i deres skriveprosesser hele tiden anbefales å se teori i sammenheng med praksis i egen barnehage. På samme måte som deltagerne 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 deltagerne intervju interessenter for å utforske interessentenes perspektiver på hvordan deltagerne selv løser ledelsesoppgaver. Det fremgår i intervjuene at underviserne opplever at de fleste deltagerne 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.

5.2.5 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 vektingen 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 ledelsesgjenstand, 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 deltagerne kan. Det kunne være nyttig å reflektere rundt dette, for å søke forbedring og skape en rød tråd. F.eks. er det fornuftig at deltagerne testes muntlig for å produsere studenter med gode kommunikative evner. Her er den skriftelige oppgaven ikke særlig hensiktsmessig, og muligens en anelse for akademisk for deltagerne 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 deltagernes 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	

5.3 Program: Universitetet i Agder (UiA)

5.3.1 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), private 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:

1. 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.

2. 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 tilegnelse av kunnskap og utforming av barnehagen som sosialiseringsarena. Binde sammen organisasjonsutvikling og fagdidaktisk forståelse for å skape læringsmiljøer der barn blir deltakere i eget læringsmiljø.

3. 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 utviklingstrekk 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 domenspesifikk 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 deltagerne var det ikke lagt opp til gruppearbeid ved UiA. I forelesningene kunne det være summeøvelser med sidemannen. I intervjumaterialet fremgår det, at private og kommunale barnehageeiere trekkes inn, men det redigjøres 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" anvendes til elektronisk kommunikasjon mellom deltagerne 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 deltagerne 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 godkjenner av programkoordinatoren, og kvalitets sjekkes via referanser.

5.3.2 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 profesjonsorienterte

ring 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 deltagernes anvendelse av forskning i analysen av egen lederrolle, utviklingsoppgaver og organisasjon.

5.3.3 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 i fra 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 (konkurranse, 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 deltagerne 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 le-

delse 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.

5.3.4 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 intervjumaterialet inneholder ikke informasjon om en eventuell undervisningsdifferensiering på bakgrunn av deltagernes ulike erfaringsgrunnlag. Gjennom intervjuene kommer det imidlertid frem at det gjøres forskjell på deltagerne 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.

5.3.5 Utfordringer og utviklingsmuligheter

I intervjumaterialet 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 intervjumaterialet kommer det frem at de intervjuede kunne tenke seg et mer konsentrert studie-

program 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 deltagerne. En kan anta at det er like utfordrende for deltagerne 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 deltagerne må kunne og hva de kan bli testet i. Dette vil være med på å sikre deltagerens 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

5.4 Program: Handelshøyskolen BI (BI)

5.4.1 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 deltagerens 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 vektet 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.

5.4.2 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 deltagerens 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 deltagerne kontinuerlig modnes som ledere. Deltagerne 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.

5.4.3 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 private 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 deltagerne 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.

5.4.4 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 deltagerens erfaringer og forutsetninger.

Ledertreningsseminarene har som formål å forankre den teoretiske delen av programmet i den en-

kelte 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 barneha-gefaglige 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 deltagerne 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.

5.4.5 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 hjemmeeksamener 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	

5.5 Program: Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)

5.5.1 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 deltagerne med et utviklingsprosjekt i egen barnehage. De er organisert i prosessstyrte '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 deltagerne på utviklingsprosjektet som varer gjennom hele programmet, og som også er deres eksamen. Deltagerne 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 á 5 sider, hvor deltagerne 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.

5.5.2 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 deltagerne sa under observasjon at de tidvis synes det var vanskelig å se sammenhengen mellom forelesningene. I tillegg hevdet deltagerne 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 deltagerne 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.

5.5.3 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.

”Deltagerne skal utvikle seg som ledere til å bli bedre yrkesutøvere av styrerrollen 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 deltagerne få oppfylt deres forventninger om å lære om ledelse fra starten av utdanningen.

5.5.4 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 deltageres 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.

5.5.5 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 høyskolene 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 karakter-skala

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Kapittel 6. Gjennomføringskvalitet

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.

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 kommer imidlertid på et tidspunkt hvor deltageren har gått på studiet en stund. Forskjeller i deres tilstand før deltagelsen, forventninger og motivasjon for deltagelse, som kan påvirke vurderingen og til sist hvor godt opplæringen bidrar til økt kompetanse, har derfor vært metodisk vanskelig å måle veldig presist med denne fremgangsmåten og på dette tidspunktet. Vurderingene er derfor av en noe mer generell art og vil følges nærmere opp i neste del av evalueringen.

Hvordan deltagerne 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.

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.

Hordan forstå sammenhengene?

Etter å ha sett på hvordan styrerne har svar 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, desto 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.

6.1 Undervisningskvalitet

Deltagernes vurdering av undervisningskvaliteten er delt opp i innhold og gjennomføring.

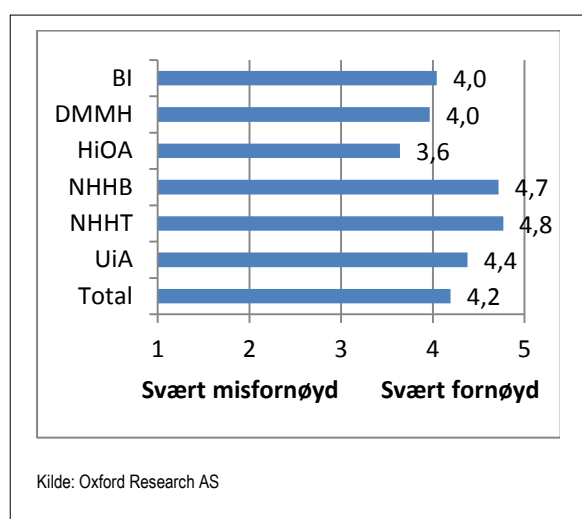
6.1.1 Innhold

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

Tilfredshet totalt sett med faglig innhold

Deltagerne ble bedt om å angi sin generelle tilfredshet med det faglige innholdet i studiet. Svarene illustreres i neste figur. NHH er oppført to ganger, henholdsvis som NHHHT (Tromsø) og NHHB (Bergen). Resultatene er sortert pr studiested.

Figur 1: Tilfredshet totalt sett med faglig innhold, gjennomsnitt etter studiested



Som vi ser er det relativt stor variasjon i svarene mellom studiestedene. På skalaen mellom 1 (Svært misfornøyd) til 5 (svært fornøyd) er resultatet for det første kullet på 4,2, med en variasjon mellom 3,6 (HiOA) til 4,8 (NHHHT), noe som er vesentlig. Her må det påpekes at variasjonen internt i programmene også er relativt stor. Observasjonene og samtaler med deltagerne i forbindelse med denne tyder på det. Fokus på pedagogikk og barnslæring fremheves av flere som på for lavt nivå. Tilbakemeldingene kan tyde på at det er opplevd relevans som er avgjørende for tilfredshet med faglig innhold.

Sammenhenger

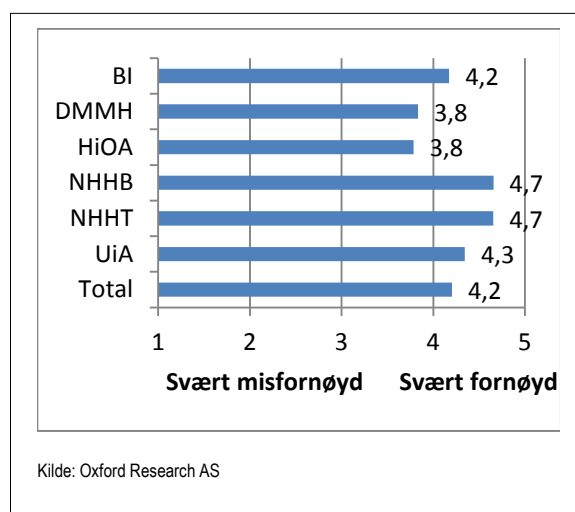
Gjennomgående analyserer vi resultatene med sikte på å avdekke sammenhenger med relevante bakgrunnsvariabler. Analyser viser at tilfredshet med faglig innhold kun korrelerer signifikant med studiested (som vi har sett). Dermed er det ingen øvrige signifikante korrelasjoner med de andre bakgrunnsvariablene. Det i seg selv er interessant, da man kunne tenke seg at erfaring fra tidligere etter-

utdanning, alder og andre variabler påvirket vurderingen.

Faglig nivå

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

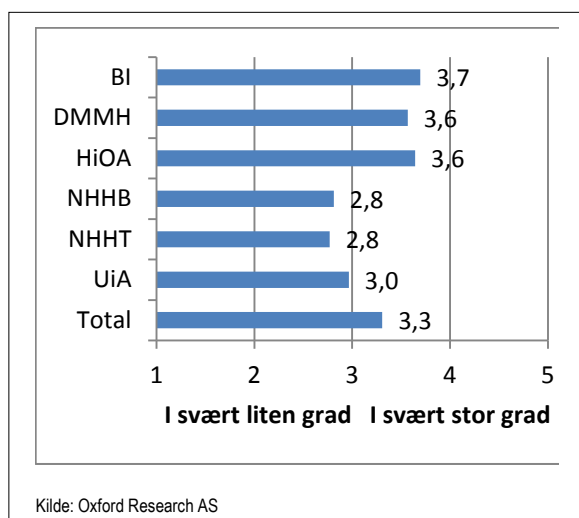
Figur 2: Vurdering av faglig nivå, gjennomsnitt etter studiested



Gjennomgående opplever deltageren at det faglige nivået har vært høyt, og snittet ligger på hele 4,2, på en skala fra 1 (svært lavt) til 5 (svært høyt). Variasjonen er signifikant mellom høyest score (4,7) og lavest (3,8). Det er de samme opplæringsprogrammene som ligger høyest og lavest her, som når det gjelder faglig innhold totalt. Det kan indikere at studentene er mest fornøyd med det faglige nivået, når det ansees som høyt. Men som nevnt, kan samtaler med deltagere gjennom observasjonsrunden tyde på at evnen til å gjøre stoffet relevant, er vel så viktig.

Imidlertid melder deltagerne også at det faglige nivået har variert en del.

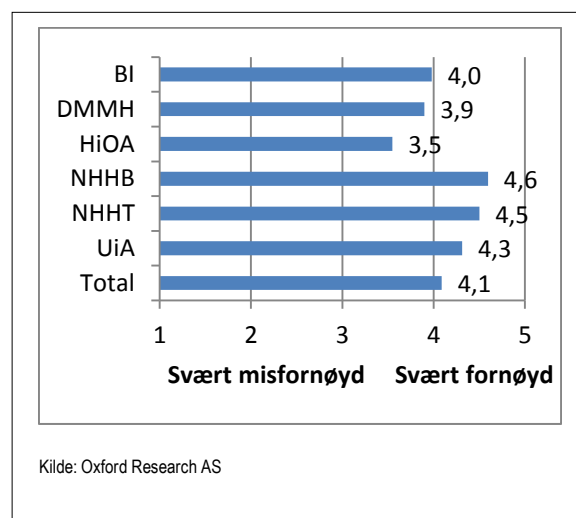
Figur 3: Vurdering av variasjon i faglig nivå, gjennomsnitt etter studiested



Variasjonen ligger totalt sett midt på skalaen med en score på 3,3. Det faglige nivået varierer minst ved de studiestedene hvor det faglige nivået er vurdert som høyest. Lavest variasjon i snitt finner vi ved NHH (2,8) og UiA (3,0), mens høyest variasjon er det ved BI, HiOA og DMMH (hhv 3,7 og 3,6). Det var ingenting ved observasjonene som skulle tyde på at variasjonen er oppgitt høyere ved BI enn ved DMMH og HiOA. Imidlertid er den generelle tilfredsheten med NHH svært høy og tilbakemeldinger ved observasjon tydelige på at variasjonen i faglig nivå har vært lav. Dette kan også ha sammenheng med hvor mange undervisningen spres på, noe som kanskje forklarer litt av scoren ved UiA der det har vært en relativt liten gruppe som har stått for det meste.

Det faglige nivå vurderes som høyt, og tilpassingen til egne forutsetninger ser samtidig ut til å være relativt god.

Figur 4: Vurdering av tilpassning av faglig nivå til egne forutsetninger, gjennomsnitt etter studiested



Tilpassingen til egne forutsetninger er gjennomgående gode (4,1). Variasjonen er imidlertid nokså stor. Igjen ser vi at NHH, hvor både tilfredshet med faglig nivå har vært høyest, hvor det faglige nivå har vært vurdert som høyest og mest stabilt, topper listen med hensyn til tilpassing, med 4,6 på en skala fra 1 (I svært liten grad) til 5 (i svært stor grad). I motsatt ende ligger HiOA og DMMH med henholdsvis 3,6 og 3,9.

Sammenhenger

De som mener at tilpassingen har vært dårlig, mener samtidig i størst grad at det faglige nivået har vært for lavt, sett i forhold til de øvrige (se "Undervisningskvalitet" i vedlegg for detaljer). Det betyr at man gjennomgående mener man har bedre forutsetninger, enn hva utfordringene man har fått illustrerer.

Analyser viser at vurdering av faglig nivå, variasjon og tilpassing kun korrelerer signifikant med studiested, som bakgrunnsvariabel. Det er altså ingen signifikant korrelasjon med de andre bakgrunnsvariablene.

Vektlegging av ulike forhold i programmene

Gjennom surveyen har vi kartlagt hva deltagerne mener har vært vektlagt i sine studier. Det 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 deltagerne bedt om å vurdere hvordan de ideelt sett

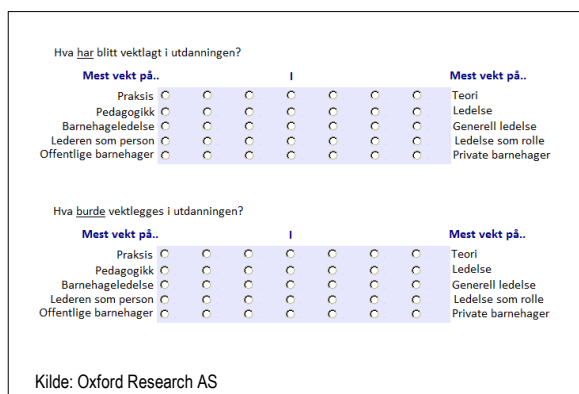
hadde ønsket vektleggingen av de samme forholdene.

Dikotomiseringen innebærer ikke et motsetningsforhold mellom elementene, gitt at forholdene kan vektes 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 studentene 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 utdannelsesprogrammene i et utviklingsperspektiv.

I neste figur illustreres skalaene.

Figur 5: Dikotom skyveskala



For å forenkle illustrasjonen av svarene har vi benyttet gjennomsnittstall som mål for sentraltendens i figurene. Studentene 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 studentene vektlegger "elementet" til høyre sterkest, mens verdier under 4 viser at studentene vektlegger "elementet" til venstre sterkest. Tallene merket i rødt viser snittet av hvordan studentene mener vektleggingen av de ulike hensynene burde være, mens tallene merket i blått viser hvordan studentene me-

ner vektleggingen av de ulike hensynene faktisk er ved deres studiested².

Vektlegging av praksis og teori

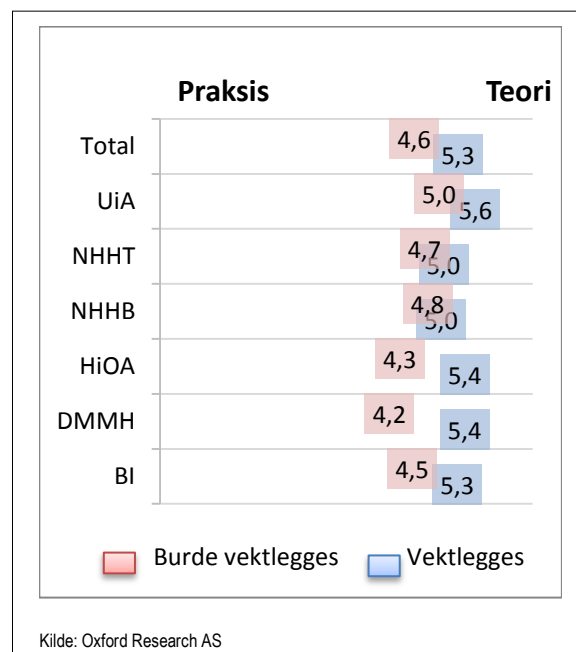
I oppdraget til utdanningsinstitusjonene er det stort fokus på praksis³. Det heter at den nasjonale lederopplæringen skal:

- være et svar på de utfordringene barnehagen står overfor
- være behovsrettet
- ha et praktisk siktemål

Videre påpekes det at ledelse er per definisjon først og fremst en type handlinger.

Deltagerne rapporterer gjennomgående en større grad av vektlegging av teori enn praksis i utdannelsesprogrammene(5,3). Samtidig mener deltagerne at de i noen grad burde fokusere litt mer på praksis (4,6). Forskjellen mellom hva deltagerne har opplevd og hva de mener bør vektlegges er størst når det gjelder disse to forholdene.

Figur 6: Vektlegging av praksis og teori



Størst vektlegging av teori finner man ved UiA og minst ved NHHB, i følge studentene. Det er også ved sistnevnte studiested at det er minst forskjell mellom hva studentene opplever er vektlagt og hvordan de mener studiet burde vært lagt opp med hensyn til

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

³ «Konkurranse om nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager»

vektlegging av teori og praksis. Ved DMMH derimot, hvor vektleggingen av teori er opplevd som stor, mener studentene at praksis burde vært vektlagt mye mer. Det er også studentenes gjennomgående tilbakemelding – større grad av vektlegging av praksis.

Dette stemmer overens med funne gjort gjennom observasjon. Ved UiA er det for eksempel ikke lagt opp til praktiske gruppeoppgaver, mens fokuset på arbeid i grupper der praktiske erfaringer vektlegges, er et sentralt element for NHH både i Bergen og Tromsø.

Som tidligere nevnt er det ingen motsetning mellom teori og praksis, men med disse tilbakemeldingene er det mulighet for forbedringer.

Sammenhenger

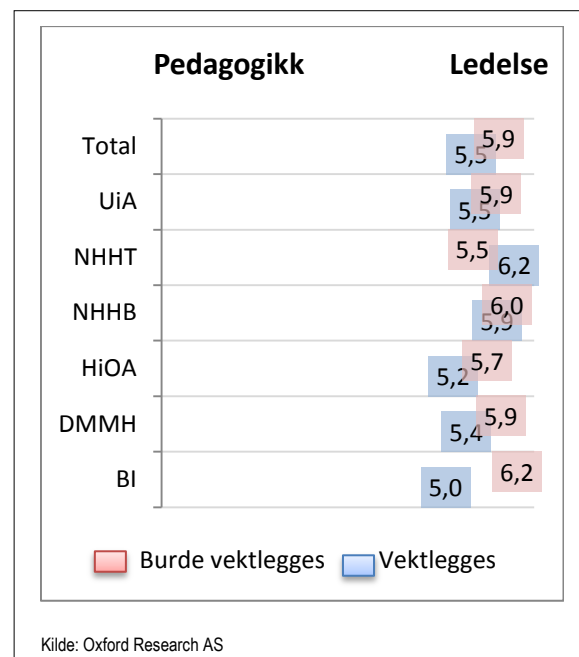
Analysen viser at vurderingen av forholdet mellom praksis og teori ikke korrelerer med noen bakgrunnsvariabler når det gjelder den faktiske vektleggingen, men når det kommer til hva som burde vært vektlagt finner vi at dette forholdet korrelerer signifikant med hvor lenge vedkommende har jobbet i barnehagen totalt sett (.206**). Sammenhengen er positiv, noe som betyr at desto lengre deltageren har jobbet i barnehage desto mer teoretisk vektlegging ønskes i utdanningen.

Vektlegging av pedagogikk og ledelse

Økt kvalitet vedrørende barns utvikling og læring krever sensitiv og handlekraftig ledelse, og nyere ledelsesteorier vektlegger at ledelsen har et overordnet ansvar for kvalitet, hvor lederens fremste evne er handlekraft og å bygge og organisere faglig fellesskap og kunnskapsdeling (Fullan 2001). Forskning fra skoleområdet viser, at felles fokus og ledelse på kjerneoppgaven, nemlig det pedagogiske arbeid og læringsutbyttet er av avgjørende betydning (Robinson et. al. 2009).

Gjennom intervju har vi avdekket at noen deltagere opplever at det undervises i det de oppfatter som pedagogiske emner, trolig for å gjøre undervisningen barnehagespesifikk og trolig i et forsøk på å kople ledelsesemnene til konkrete behov. Deltagerne har svart som illustrert i neste figur når det gjelder vektleggingen av pedagogikk og ledelse.

Figur 7: Vektlegging av pedagogikk og ledelse



Som forventet i et ledelseskurs, har ledelse vært vektlagt mer enn pedagogikk. Det er imidlertid interessant å se forskjellene mellom studiestedene, hvor studentene opplever at BI har vektlagt dette minst og NHHT mest. Det er også disse studiestedene hvor forskjellen mellom hva som har vært vektlagt og hva som burde vektlegges er størst. Studentene ved BI mener at ledelse burde vektlegges i mye større grad enn hva som er gjort, mens ved NHHT, som eneste studiested, burde det vært vektlagt mindre. Disse resultatene må tolkes ut fra deltagerens forventninger. Under observasjonsrunden fremkom det at mange forventet mer ledelsesfokus ved BI enn øvrige steder, og blant dem som ikke studerte der. Flere deltagere hadde da også valgt BI fordi de forventet mer ledelsesfokus og mindre «pedagogisk fokus» her enn andre steder. BI på sin side har anstrengt seg for å gjøre generell ledelseslitteratur relevant i en barnehagekontekst, men flere deltagere oppgir at de ønsker mer «hardcore» ledelse.

Sammenhenger

Analysen viser at vurderingen av forholdet mellom faktisk vektlegging av forholdet mellom pedagogikk og ledelse korrelerer signifikant med barnehagens størrelse.

- Antall barn i barnehagen (-.157*)
- Antall ansatte i barnehagen (-.157*)
- Antall assistenter i barnehagen (-.166*)

Dette innebærer at det er en (svak) sammenheng hvor deltagerne i små barnehager opplevde mer fokus på ledelse enn de i store barnehager som på sin side opplevde mer vektlegging av pedagogikk.

Vurderingen av forholdet mellom hva som burde vektlegges av forholdet mellom pedagogikk og ledelse korrelerer signifikant med barnehagens størrelse og om man har tatt videreutdanning tidligere.

- Antall barn i barnehagen (.155*)
- Antall ansatte i barnehagen (.157*)
- Antall pedagoger i barnehagen (.145*)
- Antall assistenter i barnehagen (.178*)
- Hvorvidt man har tatt videreutdanning tidligere (-.169*).

Dette indikerer svake sammenhenger hvor deltagerne i større barnehager ønsker mer fokus på ledelse enn de i mindre barnehager. I tillegg tyder det på at dersom man ikke har tatt videreutdanning tidligere ønsker man mer fokus på ledelse enn dersom en har tatt dette. Funnet kan ha sammenheng med at en del av dem som har tatt videreutdanning tidligere har tatt (generell) lederutdanning og dermed ønsker en lederutdanning med mer fokus på ledelse på kjerneoppgaven, nemlig det pedagogiske arbeid.

Vektlegging av barnehageledelse og generell ledelse

Det finnes idealtypiske tradisjoner innen ledelse, nærmere bestemt faglig ledelse og profesjonell ledelse. Førstnevnte har stått sterkt i norsk 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, og ledelse er snarere en bieffekt av virksomheten, og lederen oppfattes ofte som første mann blant likemenn (Moos 2003; Clausen 2001)

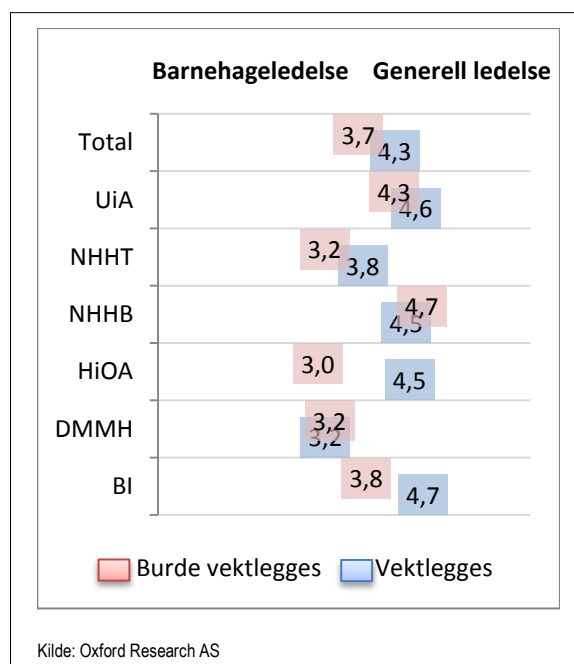
Det profesjonelle lederskap har derimot nedtonet betydningen av de faglige aspekter, og fremhever ledelse som håndterer utfordrende, komplekse og differensierte oppgaver og omgivelser. Ledelse ses som langt mer uavhengig av identitet, kultur og institusjon, og fagfeltet ledelse ble både utviklet og legitimert 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).

Ødegård (2011) fant at studentene på utdannelsen ble presentert for generell kunnskap om ledelse, organisasjonsteori, administrativ ledelse og perso-

nalledelse, men det savnes kontekstspesifikke teorier om ledelse av pedagogiske institusjoner og der kun få opplegg til diskusjoner av kontekstens betydning for utførelse av ledelse.

Deltagerne i vår survey har svart som illustrert i neste figur når det gjelder vektleggingen av barnehageledelse og generell ledelse.

Figur 8: Vektlegging av barnehageledelse og generell ledelse



Resultatet er nokså tett opp til midten på skalaen (4) og således mener de fleste at generell og kontekstspesifikk ledelse har vært vektlagt like mye. Imidlertid mener deltagerne at barnehageledelse burde vektlegges mer. Det er kun ved NHHB at studentene mener at man burde fokusere ytterligere på generell ledelse. For øvrig er det gjennomgående at man ønsker mer kontekstspesifikk ledelse i studiet. Mest tydelig på dette er studentene ved NHHT, HiOA og DMMH.

Den klare forskjellen mellom NHHT og NHHB illustrerer hvor stor betydning studentmassen har, i og med at opplegget er nokså likt i Bergen og Tromsø.

Sammenhenger

Analyser viser at vurderingen av vektleggingen av forholdet mellom barnehageledelse og generell ledelse ikke korrelerer signifikant med noen bakgrunnsvariabler. Imidlertid finner vi at studentenes vurdering av hva som burde vektlegges korrelerer med en rekke forhold:

- Hvor lenge vedkommende har jobbet i barnehagen totalt sett (.140*)
- Antall barn i barnehagen (.270**)
- Antall ansatte i barnehagen (.268**)
- Antall pedagoger i barnehagen (.271**)
- Antall assistenter i barnehagen (.223**)
- Hvor stor andel av din tid bruker du på ledelse? (.208**)
- Hvorvidt man har tatt videreutdanning tidligere (.159**)

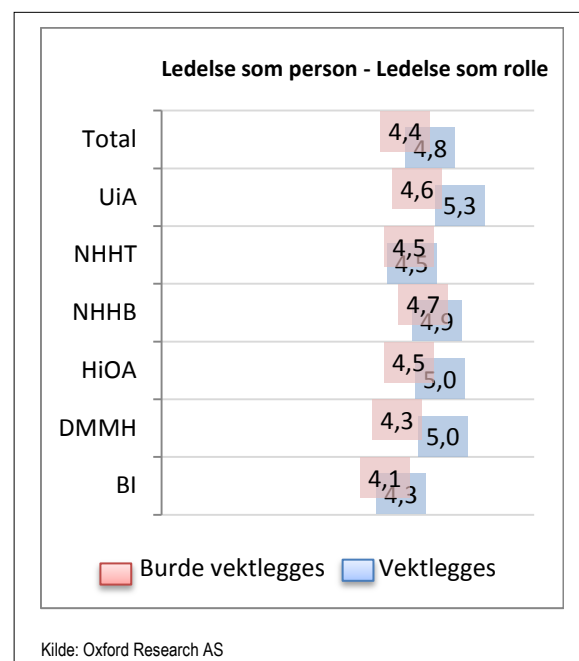
Dette innebærer en (svak) sammenheng hvor de som har jobbet lengst, de som jobber i større barnehager, de som bruker mest tid på ledelse og de som tidligere har tatt videreutdanning ønsker mer vektlegging av generell ledelse, enn de øvrige som ønsker mer barnehagespesifikk ledelse. Det kan kanskje tyde på at den barnehagespesifikke ledelsen deltagerne er presentert for i for stor grad er en «pedagogisk» ledelse, som ledere i store barnehager ikke finner like relevant for din hverdag.

Vektlegging av lederen som person og ledelse som rolle

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 (Juel skjær et al 2011). I gjennom 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 fortom; , Wahlgren, 2009), hvor der eksperimenteres med ledelsespraksis og derigjennom læres ledelse. Sist skud på stammen i ledelseslæringen er fra den reflekterende praktiker til den sansende og improviserende praktiker, som evner å lede sensitivt både opp, ned og utadi organisationen (Staunæs 2011; 2012; Raffnsøe & Staunæs forthcoming).

Deltagerne har svart som illustrert i neste figur når det gjelder vektleggingen av lederen som person og ledelse som rolle.

Figur 9: Vektlegging av lederen som person og ledelse som rolle



Igjen ser vi at studiene har vært nokså balanserte, med et snitt på 4,8. I tillegg ser vi relativt liten avstand mellom hva studentene oppfatter at er vektlagt og hva de mener burde vektlegges. I snitt er tilbakemeldingen imidlertid at lederen som person bør vektlegges noe mer enn hva det er gjort. Det gjelder for alle studiestedene og kanskje spesielt ved UiA og DMMH. Et slikt resultat må kunne sies å være i tråd med Utdanningsdirektoratets intensjon om å tilby et praksis- og handlingsnært utdanningstilbud.

Sammenhenger

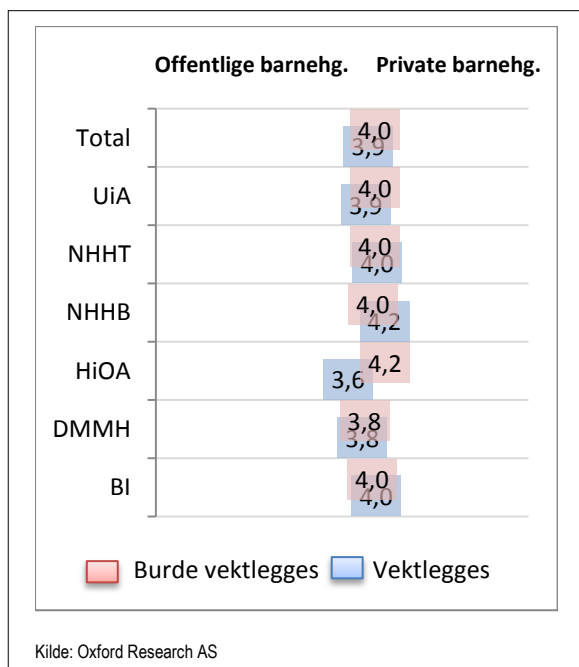
Analysen viser at vurderingen av forholdet mellom lederen som person og ledelse som rolle ikke korrelerer signifikant med noen bakgrunnsvariabler.

Vektlegging av offentlige barnehager og private barnehager

Tilbudet om videreutdanning skal rettes mot deltagerne i norske barnehager, uavhengig av om de er private eller offentlige. Imidlertid kan det hevdes at ledelse av barnehagen ikke er uavhengig av eierskapet og dermed om det er en offentlig eller privat barnehage.

Deltagerne har svart som illustrert i neste figur når det gjelder vektleggingen av barnehageledelse og generell ledelse.

Figur 10: Vektlegging av offentlige barnehager og private 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 private og offentlige barnehager i undervisningen. I tillegg er tilbakemeldingen fra deltagerne at slik burde det også være. Det er liten variasjon mellom hvordan dette er vektlagt og hva deltagerne mener det bør vektlegges, for de fleste studiestedene. Imidlertid kan det se ut til at man ved HiOA har vektlagt offentlige barnehager i større grad enn private, og at det bør balanseres bedre.

Sammenhenger

Analysen viser at vurderingen av faktisk vektlegging av offentlige og private barnehager ikke korrelerer signifikant med noen bakgrunnsvariabler. Det betyr at ingen definerte grupper opplever opplæringsprogrammene annerledes enn andre. Imidlertid korrelerer deltagerens mening om hva som burde vektlegges med om de er styrer i en offentlig eller privat eid barnehage (.229**). Man ønsker noe mer vektlegging av den type barnehage man selv er styrer for. Dette gir innspill til en ytterligere differensiert undervisning.

Variasjon internt ved lærestedene:

Så langt har vi sett på 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. Størst variasjon er det i svarene til deltagerne knyttet til hva som er vektlagt og burde vektlegges av barnehageledelse og generell ledelse, og da spesielt blant deltagerne i DMMH og BI (burde) og BI (faktisk).

Gjennomgående minst variasjon i svarene, og dermed mest homogene gruppe deltagere med tanke på både hva som er vektlagt og hva som burde vektlegges finner vi ved NHHT og NHHB samt UiA. Størst gjennomgående variasjon og mest heterogene gruppe deltagere finner vi ved DMMH og HiOA⁴.

Øvrige emner/tema

Deltagerne 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) og det kom inn 79 svar. Svarene er i sin helhet lagt inn under "Emner som burde vært inkludert i studiet" i vedlegget. Ved å foreta en grov kategorisering av innspillene finner vi følgende:

- Ledelse. Mer fokus på styrerens sammensatte lederrolle, med undervisning om/fokus på praktiske metoder og verktøy styrerne kan benytte, 19 svar
- Personalledelse (ulik kompetanse, rett kompetanse, motivasjonsteorier, relasjonell ledelse, HMS, konflikthåndtering, coaching), 16 svar
- Økonomi, 7 svar
- Mer fokus på barnehagen i (oppdatert) litteratur og undervisning, 6 svar
- Kommunikasjon/formidling, 5 svar
- Barnehagen i samfunnet/samfunnsmandatet, 4 svar
- Juridiske emner (inkl. Barnevernsloven), 4 svar
- Veiledning/vurdering/evaluering, 3 svar
- Mer personlig utvikling og ledelsestrening, 5 svar
- Prosjektledelse, 3 svar
- Pedagogikk, 2 svar
- Annet, 6 svar

6.1.2 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 kapitlet.

⁴ Se vedlegg "Detaljer om dikotome skyveskaler" for N, standardavvik m.m.

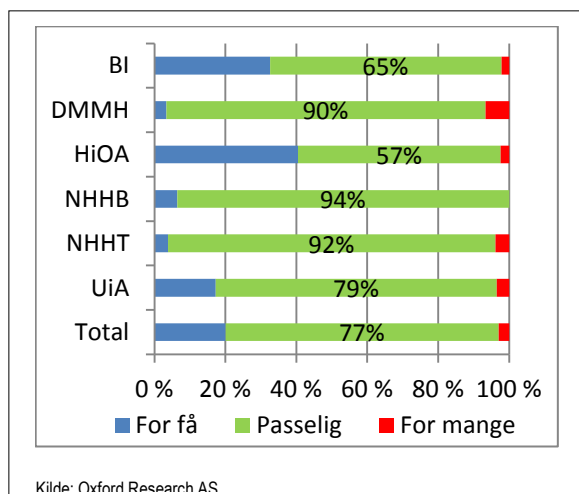
Det klare hovedinntrykket fra observasjonene er at deltagerne opplever stor merverdi av å kunne diskutere ulike problemstillinger med andre deltagere. Slik sett har programmene og særlig samlingene en positiv bieffekt – de fungerer som en etterlengtet møteplass.

Samlingene

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

Det er variasjon når det kommer til deltagerens vurdering av om antallet samlinger har vært passelig.

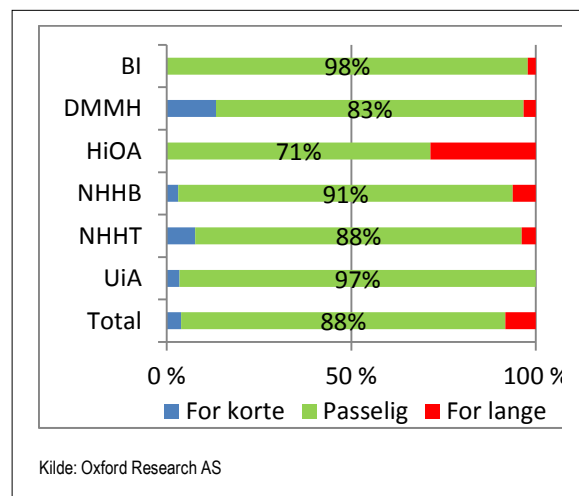
Figur 11: Vurdering av antall samlinger, etter studiested



Ved alle studiestedene mener hoveddelen av deltagerne at det har vært et passelig antall samlinger. Dette varierer imidlertid mellom studiestedene. Ved NHHB og NHHT er det over 9 av 10 deltagere som mener antall samlinger er passelig. Ved HiOA er andelen kun 57 %. Her er det hele 40 % som mener at det har vært for få samlinger. Dette kan se ut som om tilfredsheten med antall samlinger korrelerer med antallet, i og med at HiOA og BI er 7 samlinger mens ved NHH og DmmH har henholdsvis 9 og 8 samlinger.

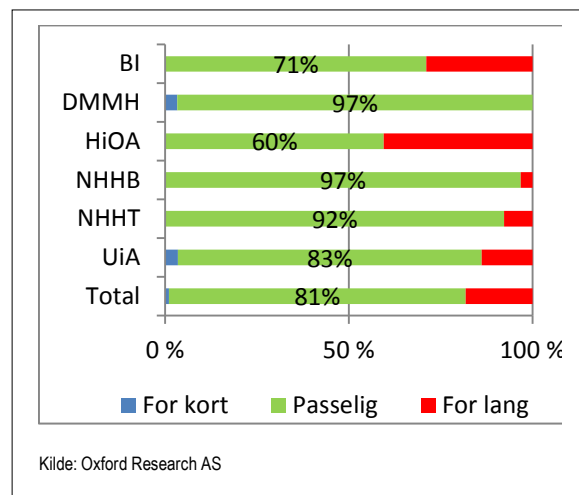
Lengden på samlingene er vurdert av de fleste som passelig. Variasjonen mellom studiestedene er relativt lav, på tross av at lengden på samlinger varierer noe. Figuren under viser imidlertid at deltagerne ved HiOA er de som i størst grad mener at samlingene har vært for lange. Her er altså samlingene på 3 dager, noe de også var ved NHH, men her er det vurdert annerledes.

Figur 12: Vurdering av lengden på samlingene, etter studiested



Tiden mellom samlingene er vurdert av de fleste som passelig. Men sammenligner en studiestedene finner vi ved HiOA den største andelen svarer at tiden mellom samlingene er for lang, etterfulgt av BI og UiA. Det må her presiseres at ved UiA tilbys det et ukelangt opphold ved Berkley, USA, som en del av studiet. Dette vurderes, i hht observasjonen, som svært positivt.

Figur 13: Vurdering av tiden mellom samlingene, etter studiested



Om en ser de tre foregående figurene i sammenheng kan man spesielt for HiOA sin del se en tendens til at deltagerne ønsker flere samlinger som er kortere og kommer oftere i tid.

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").

Lengen på samlingene og antall samling har en signifikant korrelasjon (.399*), noe som tilsier at det er en middels sammenheng mellom de som mener det er en upassende lengde-, og et upassende antall samlinger. Det er også en klar korrelasjon (.811**) som tilsier at de som mener det er upassende tid mellom samlingene også mener det er et upassende antall samlinger. Det er også sannsynlig at de som mener det er upassende lenge på samlingene mener det er upassende tid mellom samlingene (.312**).

Analysen viser videre at tilfredshet med tiden mellom samlingene har svake signifikante korrelerer med hvor mye tid respondentene oppgir å bruke på ledelse (.208**), og hvor stor barnehage (målt i antall øvrige ansatte) respondenten arbeider i (.212**). Korrelasjonene er imidlertid svake. Funnet viser allikevel at de som bruker mye tid på ledelse, og/eller de som kommer fra en stor barnehage (antall øvrige ansatte) er dem som i størst grad ønsker hyppigere samlinger og er utilfreds med tiden mellom samlingene.

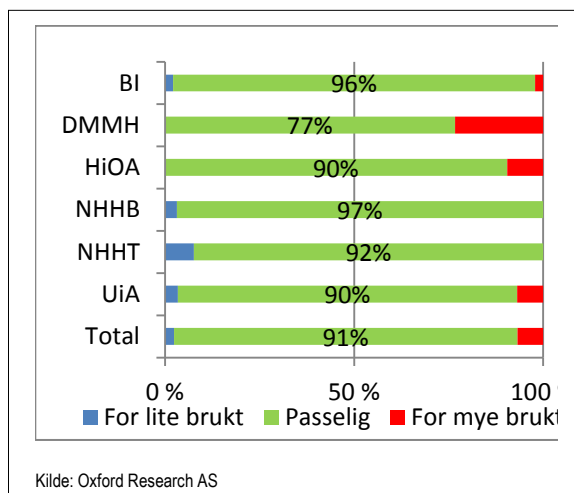
Undervisningsformer

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

Forelesninger

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

Figur 14: Vurdering av bruk av forelesninger, etter studiested

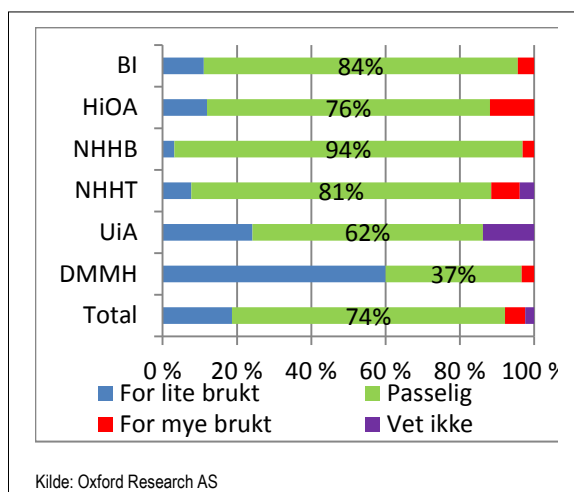


Gjennomgående opplever 9 av 10 deltagere at forelesninger som undervisningsform benyttes i passelig mengde. Imidlertid er det 7 % som mener den blir brukt for mye. Kun 2 % mener det blir brukt for lite. Andelen som ikke synes den er brukt passelig er størst ved DMMH, hvor i overkant av 20 % mener den blir benyttet for mye. Ved de andre studiestedene oppgir 90 % eller mer at den benyttes passelig.

Gruppearbeid

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

Figur 15: Vurdering av bruk av gruppearbeid, etter studiested



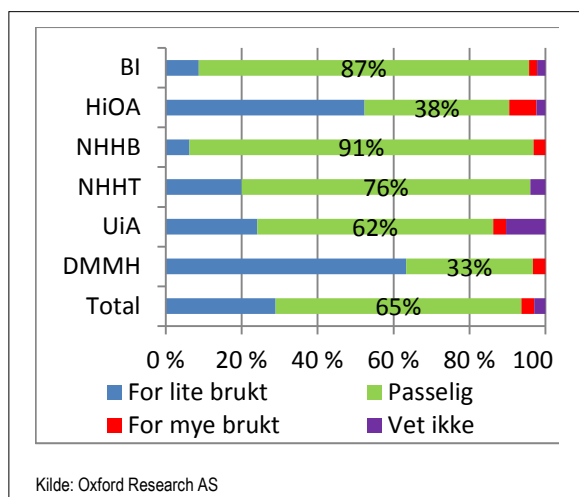
74 % av deltagerne mener at gruppearbeid er benyttet i passende grad, totalt sett. De fleste andre mener det er for lite benyttet (19 %). Igjen skiller DMMH seg ut med 60 % av deltagerne som mener at

det er for lite benyttet. Kun 37 % oppgir at de synes bruken er passelig. Dette er også tema som deltagerne selv tar opp i observasjonssammenheng. Også ved UiA er det en relativt høy andel som mener denne undervisningsformen er for lite benyttet (24 %). Under observasjon er det tydeliggjort klare ønsker om mer gruppearbeid i tydeligere former. Ved NHHB er det derimot over 90 % som mener at bruken har vært passelig.

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 16: Vurdering av bruk av praktiske øvelser, etter studiested

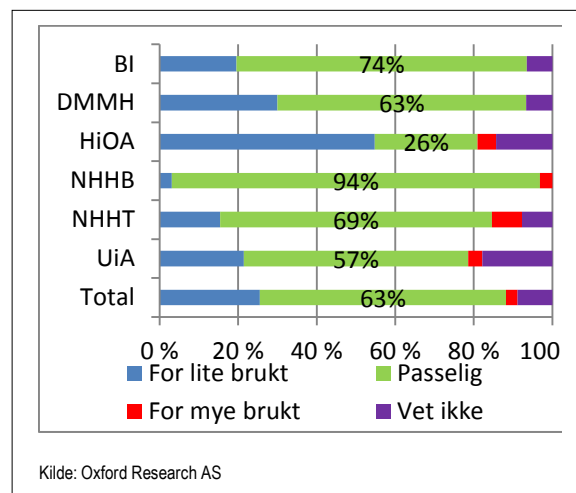


Det er «kun» 65 % som mener at praktiske øvelser har blitt benyttet i passende grad. Hele 29 % mener det er benyttet for lite. Det kan hevdes at deler av materialet ikke egner seg for praktiske øvelser, men ved NHH og BI opplever i det minste deltagerne at det blir benyttet i passelig mengde. Her er andelen fra 76 % og opp til 91 %. De fleste som ikke opplever bruken som passelig, mener undervisningsformen blir benyttet for lite. Det gjelder særlig ved DMMH, hvor 63 % av deltagerne mener dette. Også ved HiOA er det over halvparten som mener det er benyttet for lite.

Tester og verktøy

I et studie som er ment å ha et så praktisk tilsnitt som lederopplæringen for styrere, er det naturlig å benytte verktøy og tester som er relevante.

Figur 17: Vurdering av bruk av tester og verktøy, etter studiested

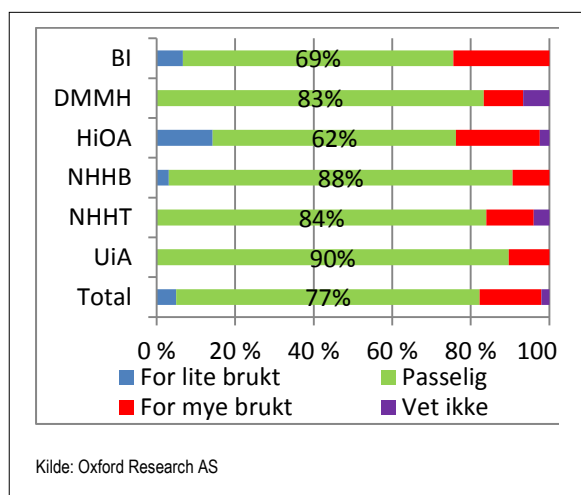


Dette er den undervisningsformen færrest mener har vært benyttet i passende utstrekning (63 %). Imidlertid er det ikke slik at det er denne undervisningsformen flest mener har vært for lite benyttet (25 %). Praktiske øvelser er det flere som mener har vært for lite benyttet. Det er hele 9 % som er usikre og svarer «vet ikke». Ved HiOA er det 55 % som mener at tester og verktøy i for liten grad har blitt benyttet, og kun 26 % mener bruken har vært passelig. Det er NHHB som skiller seg ut i den andre retningen, hvor hele 94 % mener bruken har vært passelig og kun 3 % synes det har vært benyttet for lite/for mye.

Selvstudium

Dels grunnet den praktiske vinklingen og dels grunnet lederskaps tilknytning til lederen som person, vil et slikt studium innebære en god del selvstudium. I tillegg er det lagt opp som en videreutdanning, mens deltagerne har sin normale jobb. Dermed må en god del av studiet gjøres på egen hånd.

Figur 18: Vurdering av bruk av selvstudium, etter studiested



Her ser vi resultater som er relativt mer homogene enn de foregående. De fleste (77 %) opplever bruken av selvstudie som passelig, men det er ca. 16 % som mener at det er for mye brukt. Denne andelen er høyest ved BI (24 %) og HiOA (21 %). Mest passende bruk av selvstudium finner vi ved UiA og NHH (T og B). Her er det om lag 9 av 10 som opplever det som passelig.

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").

Analysen viser at vurderingen undervisningsformer har flere signifikante korrelasjoner.

Det er sammenheng mellom de som mener det er en *passelig bruk av forelesninger* og de som mener det er en passelig bruk av gruppearbeid (.330**) og passelig bruk av praktiske øvelser (.242**). De som er fornøyde, er det altså som regel med det meste.

Det er videre en middels sterk signifikant korrelasjon mellom de som mener studiet har *passelig bruk av gruppearbeid* og de som mener det er passelig bruk av praktiske øvelser (.404**). Det er også en signifikant, men svak sammenheng mellom de som mener bruken av gruppearbeid er passelig og størrelsen på barnehagene, målt i øvrig personal (.189**) (dess større barnehage, dess mer sannsynlig at en har svart tilfreds).

Det er en middels sterk signifikant korrelasjon mellom de som mener det er en passelig bruk av praktiske øvelser og en passelig bruk av tester og verktøy (.424**), noe som ikke er uventet med tanke på at flere av de praktiske øvelsene kan bestå av ulike tester og verktøy.

Analysen viser også til signifikante korrelasjoner mellom deltagerens vurdering av bruk av selvstudium og:

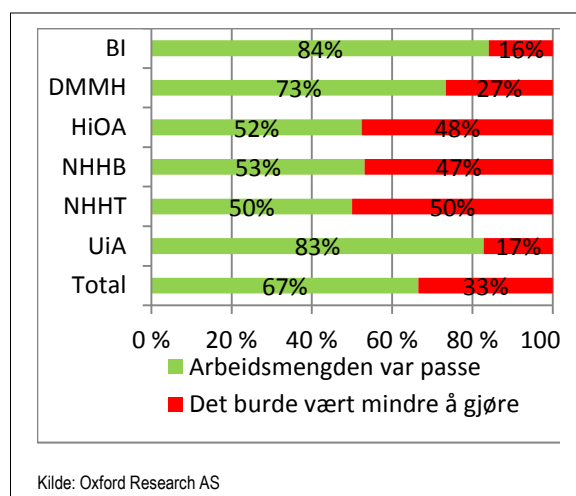
- Barnehagens størrelse målt i antall barn (.146*)
- Barnehagens størrelse målt i antall ansatte (.143*)
- Antall pedagoger i barnehagene (.169*)
- Hvor stor andel av tiden som brukes på ledelse (.157*)
- Om en har tatt videreutdanning tidligere (.171*)

Det vil si at sannsynligheten for at en er tilfreds med bruken av selvstudium er større dess større barnehagen er, dess høyere andel tid deltageren bruker på ledelse og om en har tatt videreutdanning tidligere.

Arbeidsmengde

Deltagerne har sjeldent noen som gjør deres arbeidsoppgaver mens de er på samlinger. I tillegg innebærer studiet relativt omfattende egenstudier og oppgaveskriving. Som vi så i forrige avsnitt er det hele 16 % som mener at selvstudium benyttes for mye. Vi spurte derfor om arbeidsmengden (i forbindelse med studiet) utenfor samlingene, var passende i forhold til deltagerens kapasitet.

Figur 19: Arbeidsmengde, etter studiested.

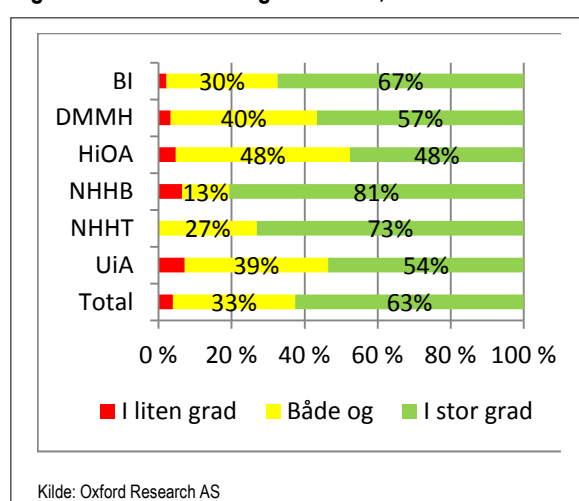


Her får man kanskje den mest tydelige tilbakemeldingen når det gjelder forbedringspunkter. Som vi ser er det 1/3-del som synes det burde vært mindre

å gjøre utenfor samlingene, mens de resterende 2/3-delene synes det har vært passelig. Dette underbygges av tilbakemeldinger mottatt under observasjoner og intervju. Deltagerne synes det er til dels svært krevende å kombinere studier og jobb. Det er ved BI, UiA og DMMH at andelen som synes det har vært passelig er høyest (84 % til 73 %). Ved NHHT, HiOA og NHHB er andelen kun mellom 50 % og 53 %, og dermed en svært høy andel som synes det har vært for mye å gjøre utenom samlingene.

Deltagerne ble også bedt om oppgi hvor tilfredse de var med egen innsats gjennom studiet.

Figur 20: Tilfreds med egen innsats, etter studiested



Det viser seg at langt de fleste er tilfredse med egen innsats gjennom studiet (63 % svar 4 og 5 på skala fra 1 til 5). 1/3-del mener egen innsats har vært middels eller «både og» (3 på skala fra 1 til 5) og 4 % mener at de i liten grad er tilfredse med egen innsats (1 og 2 på skala fra 1 til 5). Resultatene tyder på at dett kan henge opplevd kvalitet på undervisningstilbudet og derigjennom egen motivasjon og evne til innsats.

Sammenhenger

Analyser viser at vurderingen av arbeidsmengde ikke korrelerer signifikant med noen bakgrunnsvariabler. Imidlertid korrelerer vurdering av egen arbeidsinnsats signifikant med hvor lenge en har arbeidet;

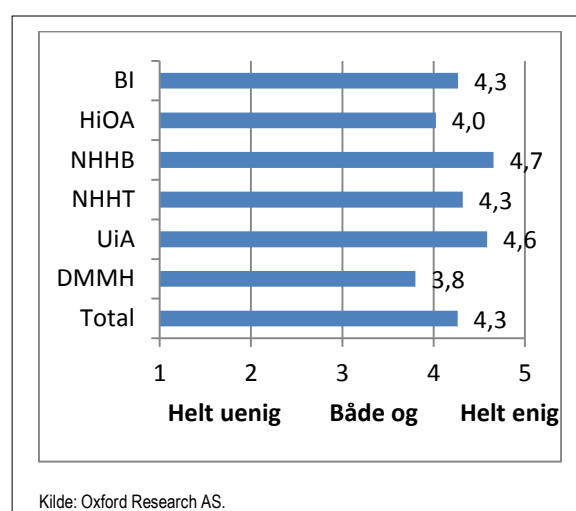
- Hvor lenge har du jobbet i barnehage totalt? (egen arbeidsinnsats .228**)
- Hvor lenge har du jobbet som styrer i barnehage? (egen arbeidsinnsats .164*)
- Hvor stor andel av din tid bruker du på ledelse? (egen arbeidsinnsats .153*)

Det innebærer at jo lengre deltagerne har jobbet i barnehage og som styrer, desto mer tilfredse er de med egen innsats. I tillegg er det en svak sammenheng som tilsier at de som bruker mest tid på ledelse også er noe mer tilfredse med egen innsats enn de øvrige.

Sosiale elementer

Deltagernes interaksjon med hverandre og med fagpersonell er både en integrert pedagogisk del og en viktig del for trivsel og motivasjon. Deltagerne ble spurt om hvor enige de var i en rekke påstander. I neste figur er svarene gjengitt ved bruk av gjennomsnitt og i tabellen ved frekvenser.

Figur 21: Undervisningstiden blir brukt effektivt, etter studiested

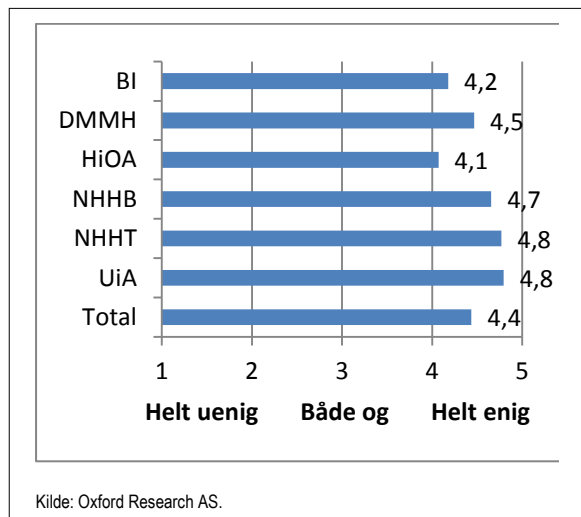


Slik figuren viser mener de aller fleste at undervisningstiden blir brukt effektivt. På en skala fra 1 til 5, hvor 5 er helt enig, er snittet på 4,3. Lavest snitt finner vi ved DMMH og HiOA med henholdsvis 3,8 og 4,0. Høyest snitt er det ved NHHB og UiA med 4,7 og 4,6. Frekvensene viser at det ikke er mange som er helt uenige, men at det er en del, og da spesielt ved de studiestedene med lavest, snitt som har svart både og.

Observasjonene tyder på at effektiviteten i tidsbruk må balanseres om mulighet og tilrettelegging for uformelle møteplasser og samtaler, både mellom deltagerne og mellom deltagerne og foreleserne. Her varierer det mye fra program til program, fra at utdanningsinstitusjonene ikke legger føringer for dette til at det organiseres og deltas også får ansatte side.

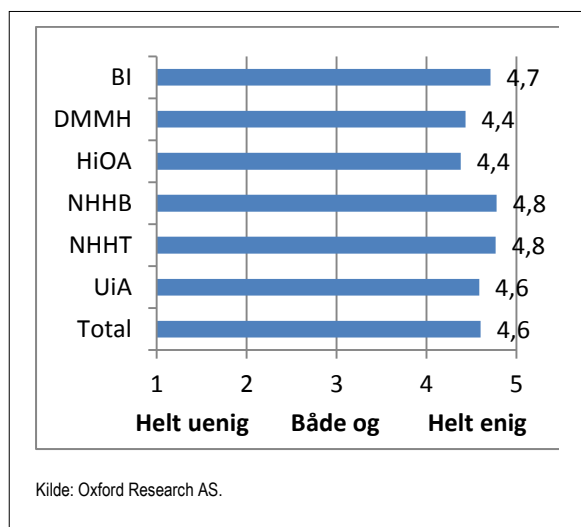
Imidlertid er det gjennomgående et godt forhold mellom foreleserne og studentene.

Figur 22: Det er et godt forhold mellom foreleserne og studentene, etter studiested



Snittet er på 4,4 på en skala til 5. I tillegg er variasjonen mellom studiestedene nokså lav, fra 4,1 ved HiOA til 4,8 ved UiA og NHHT. Frekvensene viser at det ikke er mange som er helt uenige, men at det er en del, og da spesielt ved de studiestedene med lavest, snitt som har svart både og.

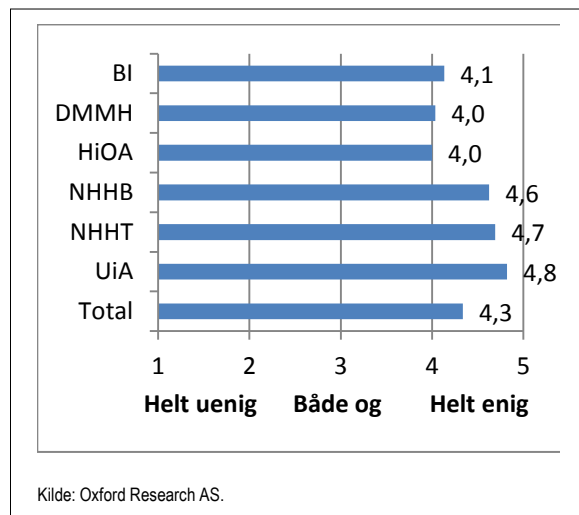
Figur 23: Jeg gleder meg til hver gang jeg skal på samling, etter studiested



En god indikator på trivsel er hvorvidt man gleder seg til samlingene. Resultatene viser at deltagerne i stor grad gjør det, med et snitt på 4,6 på skalaen fra

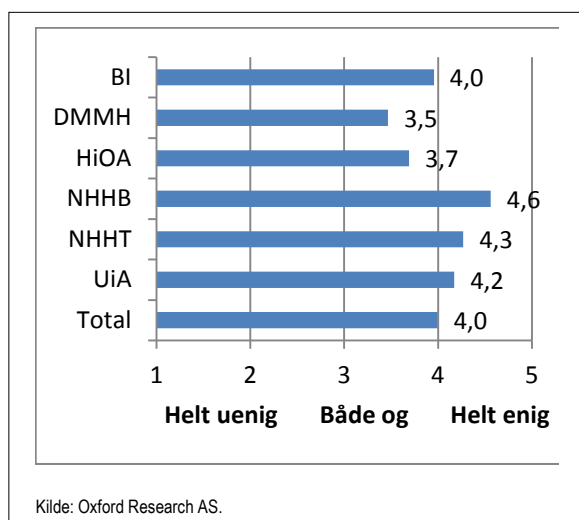
1 til 5. Her er variasjonen mellom studiestedene lav og ikke signifikant. Frekvensen viser imidlertid at to personer, en ved NHHB og en ved UiA er helt uenige i påstanden om at de gleder seg hver gang de skal på samlingene. Dette er, på tross av lav frekvens, viktige signaler fra dem det gjelder.

Figur 24: Foreleserne er engasjerte, etter studiested



I snitt er deltagerne i stor grad enige i at foreleserne er engasjerte. Snittet ligger på 4,3 på skalaen mellom 1 og 5. Også her kommer UiA og NHHT og NHHB på topp, med et snitt på 4,8, 4,7 og 4,6. Mens HiOA og DMMH har lavest snitt med 4,0. Men selv det er høyt. Frekvensen viser at kun tre personer er helt uenige. Hele 117 av 202 svarer helt enig (5) på skalaen.

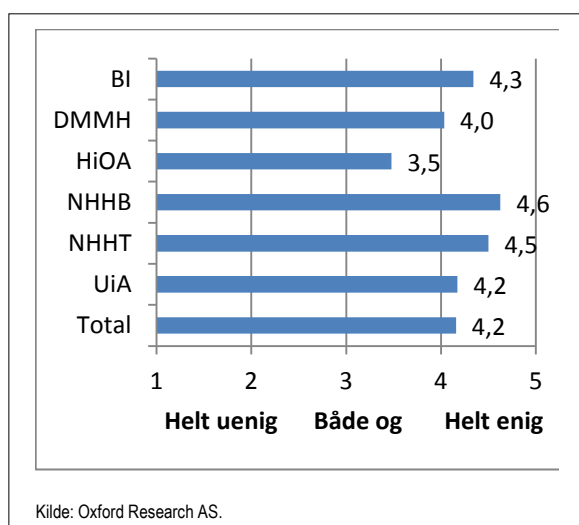
Figur 25: Jeg opplever høy grad av fellesskap med mine medstudenter, etter studiested



Fellesskapsfølelsen er nokså utbredt, og i snitt ligger den på 4 på skalaen fra 1 til 5, hvor 5 er helt enig i påstanden «Jeg opplever høy grad av fellesskap med mine medstudenter». Høyest andel som er enige i påstanden er det ved NHHB med et snitt på 4,6. Lavest snitt er det ved DMMH med 3,5. Frekvensen viser at det er få (2) som er helt uenige, men relativt mange (17), og da særlig ved BI, DMMH og HiOA som har svart 2 på skalaen.

Det kan se ut som om at de programmene som tilrettelegger for uformell og sosial kontakt har noe høyere score på dette enn de øvrige.

Figur 26: Det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon, etter studiested



Gjennomgående oppgir også de fleste at de er enige i påstanden om at «Det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon». Snittet ligger på 4,2 på en skala mellom 1 og 5. Lavest snitt er det blant studentene ved HiOA (3,5), mens ved NHHB er snittet hele 4,6. Også NHHT ligger høyt med 4,5.

Sammenhenger

Analysen viser at disse sosiale elementene korrelerer signifikant med en rekke forhold;

- Alder (Jeg gleder meg til hver gang jeg skal på samling .150⁺)

Det betyr at eldre gleder seg noe mer enn yngre.

- Hvor stor er barnehagen du er styrer for? (forelesere engasjerte -.185⁺)

Det betyr at de som er styrere i små barnehager synes foreleserne er noe mer engasjerte enn øvrige

- Har du tatt videreutdanning tidligere? (Det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon .151⁺)

Det betyr at de som har tatt videreutdanning tidligere i (noen)grad synes det er lettere å relatere innholdet til jobbsituasjonen.

- Betaler du hele eller deler av studiet selv? (Jeg gleder meg til hver gang jeg skal på samling -.146⁺)

Det betyr at de som betaler deler eller hele utdanningen selv oftere gleder seg til samlingene enn de øvrige.

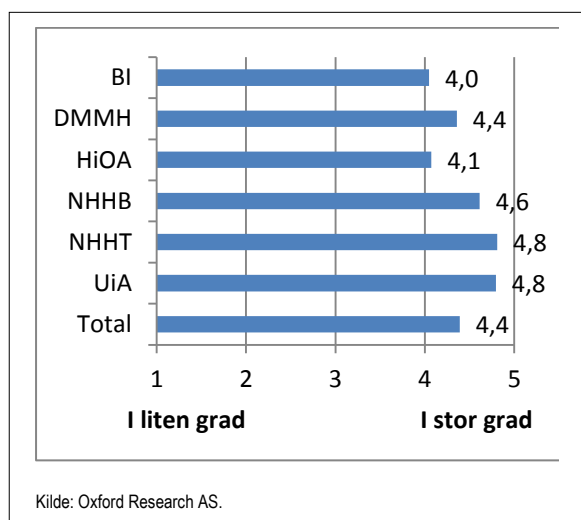
- Betaler du hele eller deler av studiet selv? (Det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon -.146⁺)

Det betyr at de som betaler deler eller hele utdanningen selv oftere opplever det som lett å relatere innholdet til jobbsituasjonen.

Faglige elementer

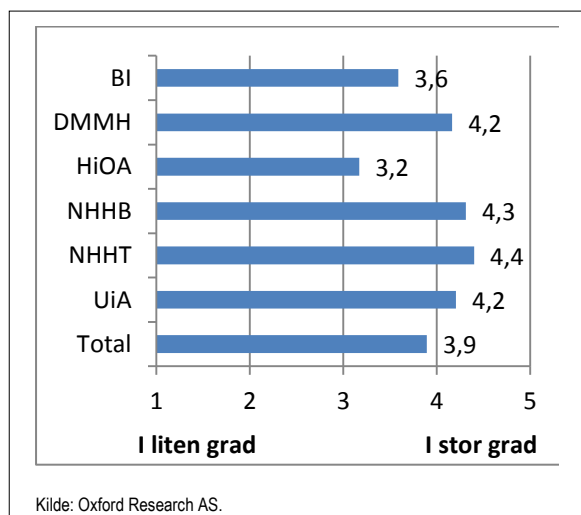
Deltagerne ble også spurt om hvor tilfredse de var med undervisningspersonellet. I neste figur er svarene gjengitt ved bruk av gjennomsnitt og i tabellen ved frekvenser.

Figur 27: Tilfredshet med forelesernes faglige kompetanser, etter studiested



Det faglige kompetansenivået vurderes relativt ulikt, men likevel høyt. I snitt scorer man 4,4 på denne indikatoren, men nivået varierer mellom 4,0 ved BI til 4,8 ved NHHT og UiA, noe som må sies å være svært høyt. Frekvensfordelingen viser at NHH og UiA har svært få, om noen, som ikke er tilfredse med forelesernes faglige kvalifikasjoner. Heller ikke ved de andre studiestedene er det mange som har svart 1 eller 2 på skalaen, men relativt mange som har svart 3.

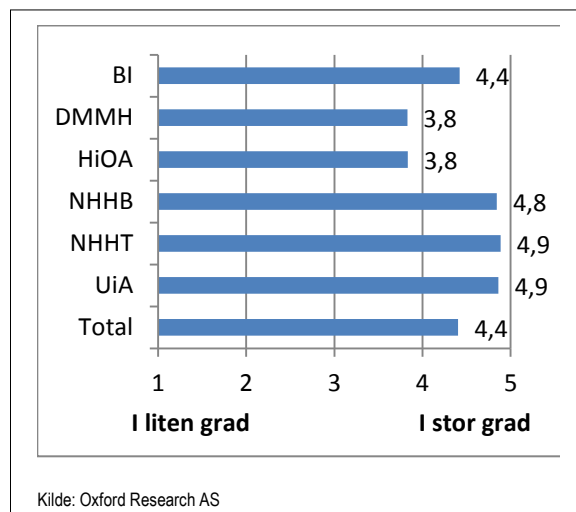
Figur 28: Tilfredshet med forelesernes pedagogiske kompetanse, etter studiested



Den pedagogiske kompetansen til foreleserne er vurdert som noe lavere enn den faglige, og snittet ligger på 3,9 på en skala fra 1 til 5. Variasjonen er omtrent like stor. Igjen er det NHHT og NHHB som kommer ut på topp med henholdsvis 4,4, og 4,3 i snitt. På den andre siden av skalaen finner vi HiOA og

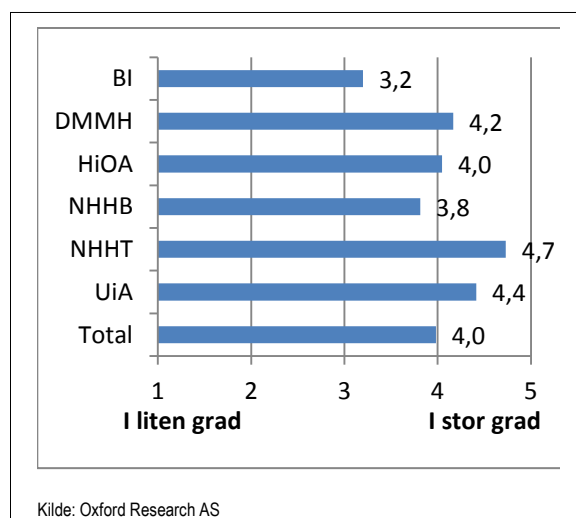
BI, med henholdsvis 3,2 og 3,6. Frekvensene viser igjen at det er primært andelen som svarer på nivå 3 som gjør utslaget, men det er faktisk 4 av 41 som svarer på nivå 2 og 1 ved HiOA.

Figur 29: Tilfredshet med undervisningspersonell fra hovedleverandøren av utdanningen, etter studiested



Programmene benytter ulike fagressurser, noen fra hovedleverandøren av utdanningen og noen fra samarbeidspartnerne. Gjennomgående ser vi at deltagerne er relativt godt fornøyd med undervisningspersonellet fra hovedleverandøren, og snittet ligger på 4,4. Igjen er det relativt stor variasjon mellom studiestedene (fra 3,8 til 4,9). På topp finner vi NHHT, UiA og NHHB. Et helt gjennomsnittspoeng lavere ligger DMMH og HiOA.

Figur 30: Tilfredshet med undervisningspersonell fra underleverandøren av utdanningen, etter studiested



Deltagerne er klart mindre tilfredse med undervisningspersonellet fra underleverandøren enn fra hovedleverandøren. Snittet ligger på 4,0 mot 4,4 for personell fra hovedleverandør. Her er variasjonen enda større og varierer fra 3,2 til 4,7. Minst fornøyde er deltagerne ved BI med personellet fra underleverandøren. Her er snittet nede på 3,2. Deretter kommer NHHB hvor snittet er hele ett gjennomsnittspoen- g lavere enn for undervisningspersonell fra hoved- leverandøren. Mest fornøyde med underleverandør- ene er deltagerne ved NHHT og UiA med henholdsvis 4,7 og 4,4 i snitt. Ved DMMH er tilfredsheten margi- nalt høyere når det gjelder underleverandøren enn hovedleverandøren. Forskjellen for HiOA sitt ved- kommende er så liten at den ikke kan vektlegges.

Sammenhenger

Analysen viser at vurderingen av undervisningsper- sonellet korrelerer signifikant med hvor lenge delta- gerne har jobbet i barnehage;

- Hvor lenge har du jobbet i barnehage totalt? (Hvor tilfreds - undervisningspersonell fra underleverandør av utdanningen?) -.150*
- Hvor lenge har du jobbet som styrer i barneha- ge? (Hvor tilfreds - undervisningspersonell fra underleverandør av utdanningen?) -.180*

Dette innebærer at de som har jobbet relativt kort i barnehage, er noe mer tilfredse enn de som har jobbet lengre, med undervisningspersonell fra underleverandør.

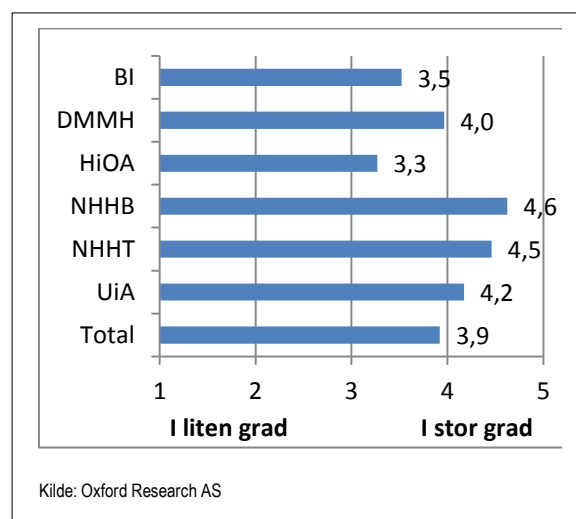
- Hvor stor er barnehagen du er styrer for? Antall barn (Hvor tilfreds - forelesernes pedagogiske kompetanse? -.172* + Hvor tilfreds - undervisningspersonell fra underleverandør av utdan- ningen? -.194**)
- Hvor stor er barnehagen du er styrer for? Antall ansatte (Hvor tilfreds - forelesernes pedagogiske kompetanse? -.159* + Hvor tilfreds - undervisningspersonell fra underleverandør av utdan- ningen? -.167*)
- Hvor stor er barnehagen du er styrer for? Assis- tenter (Hvor tilfreds - forelesernes pedagogiske kompetanse? -.177* + Hvor tilfreds - undervisningspersonell fra underleverandør av utdan- ningen? -.195**)
- Hvor stor er barnehagen du er styrer for? Øvrig personal (Hvor tilfreds - forelesernes faglige kompetanser? -.199* + Hvor tilfreds - undervisningspersonell fra hovedleverandør av utdan- ningen? -.192*)

Dette innebærer at styrere i små barnehager (målt på ulike vis) gjennomgående er noe mer tilfreds med de forhold som er nevnt over. Det må igjen presise- res at sammenhengene ikke er sterke og forklarings- kraften lav. F. eks. forklarer disse forholdene kun i underkant av 4 % av variasjonen i tilfredshet.

Rød tråd

Sammenhengen i programmet er sentralt og viktig for at deltagerne skal ha forståelse for helheten. Deltagerne 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 31: I hvilken grad har det vært en klar sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen, etter studiested



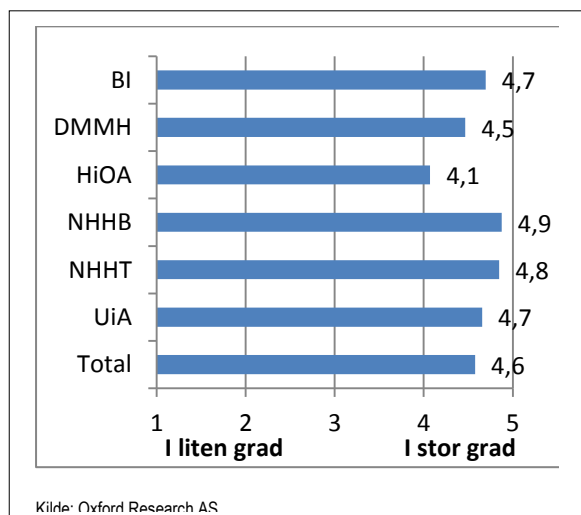
Det viser seg å være svært stor spredning mellom studiestedene, på denne faktoren. Snittet ligger på 3,9 på en skala mellom 1 og 5, men varierer mellom 3,3 ved HiOA til 4,6 ved NHHB. Også BI har et lavt snitt (3,5) mens de øvrige er på 4-tallet. Det som trekker spesielt ned ved HiOA er at 3 personer har svart 1 og tre personer har svart 2 på skalaen, noe som tyder på at flere opplever liten grad av sammenheng i studiet.

I observasjonen merket vi oss også forskjell i måten samlingene ble startet på, hvor noen startet med å oppsummere hva man tidligere hadde gjennomgått og hvorfor, for deretter å poengtere hvilke relasjon elementet hadde til det som deretter fulgte.

De påfølgende spørsmålene tenderer opp mot utbyt- tedimensjonen, men må kun tolkes som et første

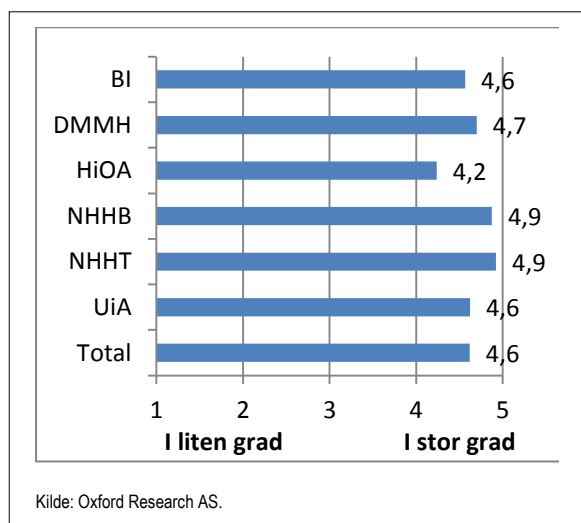
steg mot å beskrive dette. Det er både for kort tid siden utdanningen ble gjennomført og for begrensede data til å konkludere på denne delen på nåværende tidspunkt. Imidlertid gir svarene noen indikasjoner på hva vi kanskje kan vente.

Figur 32: Utdanningen har økt min forståelse for innholdet i lederrollen, etter studiested



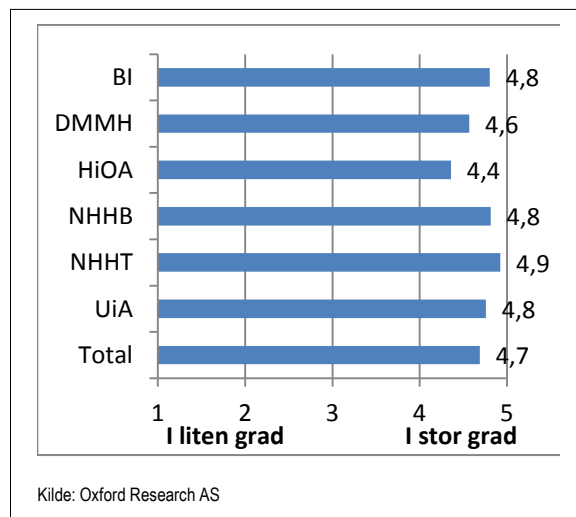
Utdanningen har i stor grad økt forståelsen for innholdet i lederrollen, melder deltagerne. Snittet ligger på hele 4,6 på en skala fra 1 til 5, og flere studiesteder har snitt nært opp til 5. NHHB topper listen med 4,9 tett etterfulgt av NHHT, BI og UiA med henholdsvis 4,8 og 4,7 på begge de sistnevnte. Lavest score har HiOA med 4,1 og DMMH med 4,5, som begge er relativt høye snitt.

Figur 33: Utdanningen har gitt meg nye faglige innfallsvinkler, etter studiested



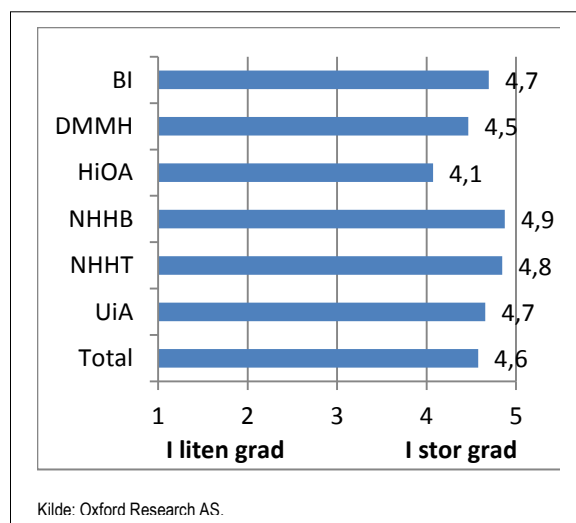
Utdanningen har i stor grad gitt deltagerne nye faglige innfallsvinkler. Snittet ligger på hele 4,6 og ved NHHT og NHHB er snittet hele 4,9. HiOA, som har det laveste snittet, har et snitt på 4,2 som isolert sett er relativt bra. Alle de øvrige studiestedene har svært høye snitt og forskjellene er små mellom dem.

Figur 34: Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse, etter studiested



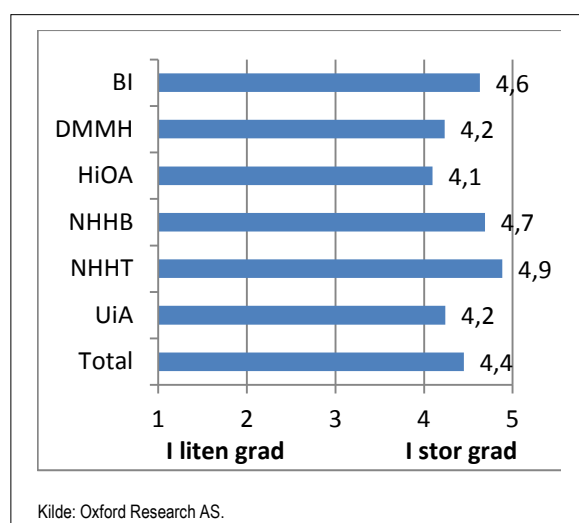
Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse. Snittet er på 4,7 på en skala fra 1 til 5. Variasjonen er relativt lav, mellom 4,4 ved HiOA og 4,9 ved NHHT. På tross av dette finner vi igjen at noen få (seks stk.) har svart 1 eller 2 på dette spørsmålet, noe som indikerer at de i liten grad har fått et godt utgangspunkt for slik refleksjon.

Figur 35: Utdanningen har generelt forbedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen, etter studiested



Som nevnt tidligere har utdanningen et relativt praktisk siktemål. Økt forståelse er derfor ment å danne grunnlag for forbedring i utøvelsen av lederrollen. Tilbakemeldingen fra styrerne er at utdanningen stor grad har ført til forbedringer i måten å utøve lederrollen på, men i noe mindre grad enn økt forståelse. Snittet er på 4,4 og varierer mellom 4,7 ved NHHB og NHHT til 3,9 ved HiOA. Scoren ved UiA er et halvt prosentpoeng lavere enn når det gjelder økt forståelse.

Figur 36: Utdanningen har gjort meg til en bedre leder, etter studiested



Gjennomgående har studiet bidratt til faglig påfyll og refleksjon og til en noe lavere grad av forbedring av lederrollen. Tendensen finner vi igjen her hvor en høy, men lav andel oppgir at utdanningen i stor grad har gjort dem til en bedre leder. Snittet ligger på 4,4 og varierer mellom 4,1 ved HiOA til 4,9 ved NHHT. Om lag 5 % har svart 1 eller 2 på skalaen og tilkjennegir således at de i liten grad opplever at utdanningen har gjort dem til en bedre leder. Imidlertid er det svært mange (104) som har svart 5 på dette spørsmålet og således mener at de i stor grad har blitt bedre.

I intervjuer og ved observasjon har flere deltagere påpekt at de er blitt tryggere på seg selv i rollen som leder. Det er denne tryggheten som de opplever er det største utbyttet, så langt.

Sammenhenger

Analysen viser at vurderingen av undervisningspersonellet korrelerer signifikant med størrelsen på barnehagen;

- Hvor stor er barnehagen du er styrer for? Antall barn (Hvor enig - Utdanningen har generelt for-

bedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen -.157* + Hvor enig - Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse -.142*)

- Hvor stor er barnehagen du er styrer for? Antall ansatte (Hvor enig - Utdanningen har generelt forbedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen -.159* + Hvor enig - Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse -.139*)
- Hvor stor er barnehagen du er styrer for? Assistenten (Hvor enig - Utdanningen har generelt forbedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen -.160* + Hvor enig - Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse -.167*)

Dette innebærer i store trekk at styrere i små barnehager i noen større grad er enige i påstandene over knyttet til faglig påfyll, refleksjon og forbedring av ledelse.

- Har du tatt videreutdanning tidligere? (I hvilken grad har det vært en klar sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen? .150* + Hvor enig - Utdanningen har gjort meg til en bedre leder .147*)

Dette innebærer at dem som tidligere har tatt videreutdanning er noe mer enige enn dem som ikke har det når det gjelder sammenheng i utdanningen og om den har gjort dem til en bedre leder.

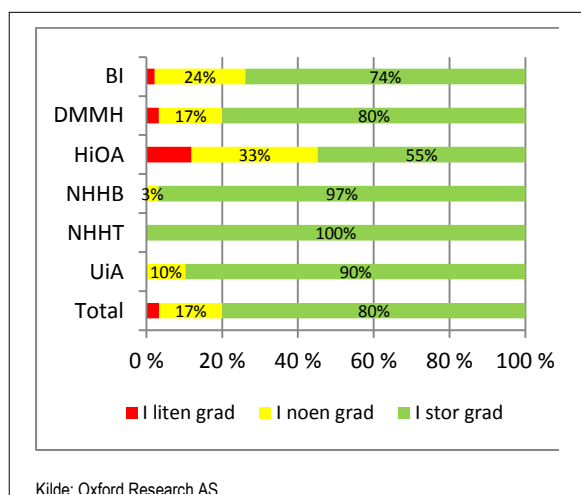
Igen må det presiseres at sammenhengene er signifikante, men svake.

6.2 Relevans

Det er tydelige ulikheter mellom hvordan studentene ved de ulike studiestedene opplever studiets relevans.

Figuren under viser at 100 % av deltagerne ved NHHT mener studiet i stor grad svarer til forventningene, mens 55 % svarer det samme ved HiOA. Ved HiOA er det også 12 % som svarer at studiet i liten grad svarer til forventningene.

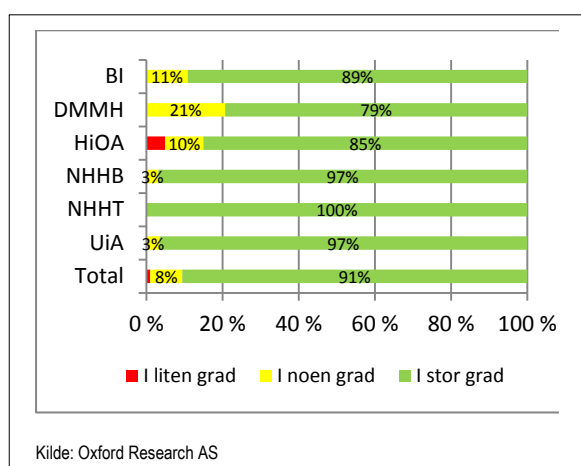
Figur 37: I hvilken grad svarer tilbudet til forventningene, etter studiested



Studiets relevans knytter seg både til den enkeltes arbeidshverdag og til barnehagens rolle i samfunnet. Deltagerne har derfor svart på hvor relevant de mener utdanningen har vært i forhold til disse to forholdene.

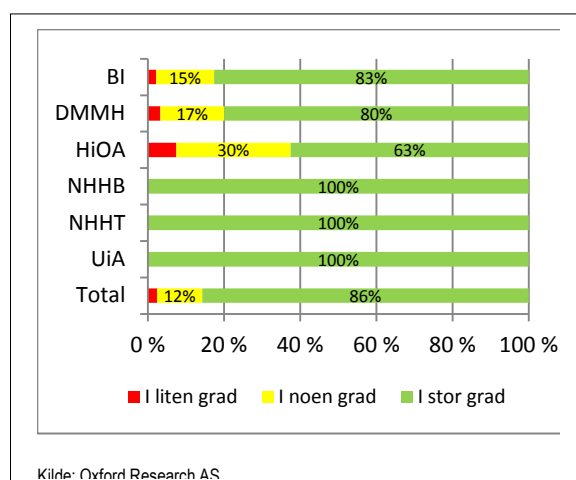
De aller fleste mener at utdanningen er relevant i forhold til barnehagers rolle i samfunnet, i snitt svarer 91 % at de i stor grad er enige i dette. Figuren under viser fordelingen per studiested.

Figur 38: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til barnehagers rolle i samfunnet, etter studiested



Når vi mer konkret etterspør opplevelsen av studiets relevans for egen barnehagehverdag varierer svarene noe mer. I snitt svarer 86 % av deltagerne at de opplever at studiet i stor grad har relevans i forhold til egen barnehagehverdag, mens 12 % svarer i noen grad og 2 % svarer i liten grad.

Figur 39: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til din barnehagehverdag, etter studiested



Slik figuren over viser har alle studentene ved UiA, NHHT og NHHB svart at de opplever at studiet i stor eller svært stor grad er relevant i forhold til egen barnehagehverdag. Det er HiOA som her kommer dårligst ut. Samtidig som 63 % i stor grad er enige i påstanden, svarer 30 % at de i noen grad er enige, mens 7 % svarer at de i liten grad opplever at studiet er relevant i forhold til egen barnehagehverdag.

Sammenhenger

Analyser viser sterke signifikante korrelasjoner mellom de tre foregående. Mer konkret finner vi korrelasjoner som tilsier at de som har svart i de i stor grad er tilfreds med studiet også svarer at de i stor grad mener at utdanningen er relevant for barnehagens rolle i samfunnet (.666**), og at utdanningen er relevant for egen barnehagehverdag (.681**). 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 (.795**).

Utdanningens relevans i forholdt til barnehagers rolle i samfunnet og størrelsen på barnehagen styren styrer målt i øvrig personal korrelerer svakt (-.196*). Dette viser til en negativ sammenheng der de som kommer fra mindre barnehager (målt i øvrig personal) i større grad mener at studiet er relevant for barnehagens rolle i samfunnet.

Det er også en svak korrelasjon (-.230**) som tilsier at de som ikke betaler noe av studiet selv, i større grad mener studiet er relevant i forhold til barnehagens rolle i samfunnet. Tilsvarende korrelasjon finner vi i forhold til i hvilken grad en opplever at studiet er relevant for egen barnehagehverdag (-.212**). De

som må betale noe av studiet selv er i mindre grad enige i at studiet er relevant for egen barnehagehverdag.

Det er også en svak korrelasjon (.159*) som viser til en sammenheng mellom de som har tatt videreutdanning tidligere og de som svarer at de i stor grad

mener utdannelsen er relevant for egen barnehagehverdag.

Kapittel 7. Oppsummering

7.1 Kvalitet

Kvalitet i utdanningssammenheng er mangefasetert og omdiskutert. Imidlertid har vi sett nærmere på to sentrale aspekter i denne rapporten; Programkvalitet og gjennomføringskvalitet.

7.1.1 Programkvalitet

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 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 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 deltagerne 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 ledelses-

gjenstand, og ikke bare til et pedagogisk forhold, og ikke minst gjøre forskjellen tydelig for studentene.

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 studentene 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 tilbydernes 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 studentene 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 studentene 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 deltagerens 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 studentenes læring. En rekke læringsmål (f.eks. "mot" og "forbedring") er størrelser som vanskelig kan vurderes ved en eksamen. Dette kan svekke studentenes 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 studentene i deres egen læringsprosess og senere fungere som et tydelig sett kriterier ved eksamen. Videre har vi påvist at **teori og praksis dimensjonen** er et uavklart aspekt som større analyser vil kaste mer lys over. Til slutt bidrar analysen til å skissere **noen utfordringer og utviklingsmuligheter** som dreier seg om i) det faglige innholdet, ii) relevans, iii) tydelighet, og iv) avvik mellom styrets ambisjon, nye samfunnsmessige og internasjonale krav og studentenes mer lokale og/eller individuelle behov.

7.1.2 Gjennomføringskvalitet

Gjennomgående gir deltagerne opplæringstilbudet gode skussmål, og variasjonen er, gitt nokså ulikt innhold, overraskende liten. Derav rapportens tittel.

Overordnet er deltagerne tilfredse med utdanningsprogrammenes 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 deltagerne 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 opplæringsprogrammet med en teoretisk forankring og balanse mellom generell ledelse og barnehagespesifikk ledelse, hvor ledelse som rolle både i offentlige og private barnehager vektlegges sterkt.

Samlingene oppleves som positive. Deltagerne 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 om lag 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 studentene ikke er blant de høyeste. Deltagerne trives imidlertid godt, så det er ikke et uttrykk for misstrivsel.

Deltagerne 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 deltagerne vurderer studietilbudet ved de ulike studiestedene. Om en sammenstiller resultatene ved de ulike studiestedene, finner en at studentene ved NHH (både Bergen og Tromsø) vurderer eget studiested noe mer positivt enn studentene 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. Studentene føler seg prioritert, faglig utfordret og erfaringsutveksling og koblingen av teori opp mot den enkeltes erfaringer vektlegges sterkt. Spesielt erfaringsutvekslingen mellom deltagerne 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 studentene. Overordnet er også studentene 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 studentene jevnt over er tilfreds med gjennomføringen av lederutdanningen for deltagere i barnehager. Det er høye prosentandeler av studentene 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 deltageres forventninger.

Kapittel 8. Aktualiserte tema og problemstillinger

Det tegner seg på nåværende tidspunkt en rekke tverrgående tematikker og problemstillinger som må undersøkes nærmere i de følgende måneders evalueringsarbeid og i den endelige rapporten. Dette dreier seg om:

8.1 Sammenheng i utdannelsen

Beskrivelse og bruk av læringsmål: Utgangspunktet for denne evalueringen er, i tråd med tendenser i den europeiske og internasjonale utdanningsforskning, en antakelse om at målbeskrivelser er sentrale for å skape sammenheng. Det betyr at vi etterlyser noe som programmets ansvarlige ikke nødvendigvis anser som viktig, nemlig klare læringsmål, som brukes til å skape sammenheng og prioritere. Beskrivelse og bruk av læringsmål ser ut til at være en utfordring i flere programmer. Det er gjennomgående at læringsmål kun i begrenset omfang kan brukes som en pekepinn for å vurdere sammenhengen mellom tilretteleggingen av undervisningen og vurderingen av studenter. I flere av programmene er det innholdet i undervisningen som beskrives, og ikke hva studentene skal lære. Dette er de samme problemstillingene som belyst i intervjuene om problemet med å skape sammenheng i utdanningen.

De intervjuede opplever at denne utfordringen er skapt av **kravspesifikasjonen** fra Utdanningsdirektoratet. Det er særlig i forhold til kravene om organisering av utdanningene og kravene om partnerskap. Det vil være relevant å ta disse temaene med videre i evalueringen og sluttrapporten.

8.2 Teori-praksis dimensjonen

Mye tyder på at relasjonen mellom teori og praksis behandles ulikt mellom undervisere og de deltagende konsulentene: Hva legges det for eksempel i et begrep som metode? Hva er «praksis»? Hva betyr og hvordan «brukes» teori? Hvordan ses og vektas relasjonen mellom «problem» og «løsning»?

Det vil være relevant å undersøke videre forholdet mellom teori og praksis, om sammenhengen mellom ledelsesforståelse og barnehagen som en samfunnsaktør. I tillegg er det relevant å spørre hvordan den etablerte infrastrukturen mellom tilbydere og underleverandør fremmer og hemmer formidlingen av denne sammenhengen.

8.3 Involvering – sosial organisering – nettverk

Det er mulig å danne nettverk mellom deltakerne, og sikre en link mellom deres organisasjoner. Men hvordan og i hvilken grad vektlegges det å skape nettverk og sosial organisering? Hvilke type utfordringer oppstår i forlengelse av dette? Hvordan tas det f.eks. høyde for de etiske problemstillingene, som knytter seg til bruken av 360 graders-testen i forhold til fortrolige opplysninger og oppfølging på negativ testscore?

Det vil være relevant å ta utgangspunkt i slike problemstillinger, i tillegg til hvordan mulighetene for nettverk kan utnyttes.

8.4 Undervisningsmetoder

Deltagerne har en rekke relevante erfaringer. Men hvordan og i hvilket omfang sikres det at deltagerne sine erfaringer og viten trekkes inn i undervisningen? I hvilket omfang skapes konkret sammenheng mellom utdanning og deltagerne sine praksis og erfaringer? Det er på flere undervisningssteder en markant overvekt av forelesningsformen i undervisningen.

Det er relevant å spørre hvordan underviserne bidrar til «oversettelsen» av deres undervisning (Adriansen & Knudsen, forthcoming), samt hvilke muligheter for forbedringer det tegner seg her.

8.5 Faglig kvalitet

Hvordan er den faglige kvaliteten i utdanningen? Ikke bare vurdert i forhold til sider pensum, men også i hvilken grad forskningsbasert viten er anvendt i utdanningen og tas opp i eksamensoppgaver, og er dette den mest kvalifiserte og i forhold til relevant national og international forskning? I hvilket omfang er undervisning, pensum og undervisningsmateriale forskningsbasert i betydningen at det er forskere som underviser i deres egen forskning? I hvilken grad er forskningen på et internasjonalt nivå? I hvilken grad legges det opp til å lære deltagerne systematikk, kritisk refleksjon og selv å gjennomføre teoretisk informerende analyser av empirisk materiale? I hvilken grad er undervisningen relevant for deltagerne? Hvordan er

sammenhengen mellom faglig kvalitetsmål og programmets mål?

8.6 Økonomi

Det er store variasjoner i hvordan programmene fremstår materielt sett. Det er også forskjellig hvor mange studenter og hvor mange undervisere som er til stede. Det er også ulikt hvor mange timer som er satt av til veiledning til den enkelte student. Man kan dermed forestille seg at ressursene som benyttes på programmene er ulike og har betydning.

8.7 Resultater – outcomes

Målet er å utvikle nye typer ledelses kvalifikasjoner. Dette innebærer ledere som er i stand til å arbeide

innovativt, målrettet, systematisk og strategisk. Samtidig med blikk for å arbeide internt med organisering av lærende praksisfellesskap og nye former for psy-ledelse (Staunæs 2011; 2012), internt og å arbeide med relevans bl.a. ved å ha strategier for en utadvendt medarbeider- og bruker deltakende ledelsesstil, ledelse av selvledelse mm. Hvordan understøtter tilbyderne disse målene gjennom undervisningens innhold og form? Hvordan viser det seg i eksamensoppgaver? Hvordan opplever deltakerne seg utrustet til å ivareta slike nye ledelsesoppgaver som også er det overordnede formål og hvordan kan de demonstrere det i deres eksamensprestasjoner?

Kapittel 9. 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.

1. Bjerg, H. & D. Staunæs (2012) *Professionsløft - gennem ledelse og organisationsudvikling. : Forskningsoversigt til 4-10 konsortiet. / Staunæs, Dorte; Bjerg, Helle*. 01 January 2012. Available from <http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20af%20Helle%20Bjerg%20og%20Dorte%20Staun%C3%A6s.pdf>

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

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.

Evans, K et al (ed(2006): *Improving Workplace Learning*.
Routledge 2006. London & New York

Farbrot, A. (2008) *Lederutvikling uten mål og mening*, Forskning.no

Fullan, M. (2001): *Leading in a Culture of Change*.
San Francisco: Jossey-Bass

Gjems, L. (2007). *Meningsskaping I veiledning. I: Kroksmark, I.T.& Åberg, K. (red.) Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gotvassli, K. Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Høytrup, S. og Ellström, P.-E(2007): *Arbejdspladslæring. Forudsætninger, strategi/metoder og resultater*.
Tema Nord, Nordisk Ministerråd, København 2007.

Juelskjær, M., Knudsen, H. Pors, J.G. & D. Staunæs(2011): *Uddannelsesledelse. At lede det potentielle*.
Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Knowles, M. (1970) *The modern practice of Adult Education: Anadragogy versus pedagogy*. New York Associations.

Moos, L. (2003) *Pædagogisk ledelse – om ledelseopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag.

Nordenbo, S. E. Lærerkompetencer og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Raffnsøe, S. & D. Staunæs (forthcoming) *Walk the talk. Når ledelsen kommer på læringslaboratorium. I Adriansen, Nickelsen, Pedersen, Staunæs & Søndergaard (red.) LæringsLaboratorier og -eksperimenter*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

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.

1. 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 uddannelsesorganisasjoner efter den affektive vending*. *Kvinder, Koen og Forskning*, No. 3: 62-78

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._Haefte.pdf (accessed 15/08/11)

Ødegård, E (2011). *Nyuddannede pædagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyuddannede førskolelæreres kompetansebygging 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 et al. *Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole*, NIFU/NTNU, 2012); forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene. Del-

rapport 2 fra *Evaluerings 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/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen(NOKUT): *Evaluerings av førskolelærerutdanning i Norge 2010*
http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_uttanning/Evaluering/Forskoelærer/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 styrelere i barnehager- forventninger og krav*
Vedlegg 2 (sak 2010/3588)
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Lederutdanning_barnehager/Vedlegg_uttanning_ledere_i_barnehagen.pdf

Utdanningsdirektoratet(2010): *Konkurranse om nasjonal lederutdanning for styrelere i barnehager*
19.11.2010, Sak 2010/3588
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Lederutdanning_barnehager/Konkurransegrunnlag_lederutdanning_barnehage.pdf

Kapittel 10. Vedlegg

10.1 Bakgrunnsvariabler

Tabell 8: Kjønn, etter studiested

Utdanningssted	Kvinner	Menn	Totalt
BI	93,3%	6,7%	100,0%
DMMH	96,6%	3,4%	100,0%
HiOA	88,1%	11,9%	100,0%
NHHB	93,8%	6,3%	100,0%
NHHT	92,3%	7,7%	100,0%
UiA	96,6%	3,4%	100,0%
Totalt	93,1%	6,9%	100,0%

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 9: Alder, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig alder	N
BI	42,1	46
DMMH	43,2	30
HiOA	41,8	42
NHHB	44,4	32
NHHT	43,6	26
UiA	41,0	29
Total	42,6	205

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 10: Reisevei til utdanningsinstitusjonen, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig reisevei i min.	N
BI	73,2	46
DMMH	120,3	30
HiOA	79,8	42
NHHB	69,7	32
NHHT	132,1	26
UiA	105,9	29
Total	93,0	205

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 11: År jobbet i barnehage, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig antall år i barnehage.	N
BI	15,9	46
DMMH	16,7	30
HiOA	14,8	40
NHHB	17,4	32
NHHT	15,6	26
UiA	14,7	29
Total	15,8	203

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 12: År jobbet som styrer i barnehage, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig	N
----------------	-----------------	---

	antall år som styrer i barnehage.	
BI	7,8	46
DMMH	8,6	30
HiOA	5,5	42
NHHB	7,8	32
NHHT	8,0	25
UiA	8,0	29
Total	7,5	204

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 13: Ansatt i offentlig eller privat eid barnehage, etter studiested

Utdanningssted	Offentlig	Privat	Totalt
BI	52,2%	47,8%	100,0%
DMMH	56,7%	43,3%	100,0%
HiOA	54,8%	45,2%	100,0%
NHHB	46,9%	53,1%	100,0%
NHHT	61,5%	38,5%	100,0%
UiA	44,8%	55,2%	100,0%
Totalt	52,7%	47,3%	100,0%

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 14: Antall barn i barnehagen du er styrer for, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig antall barn	N
BI	66,7	46
DMMH	63,1	30
HiOA	67,8	42
NHHB	82,7	31
NHHT	46,8	26
UiA	72,5	29
Total	67,1	204

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 15: Antall ansatte i barnehagen du er styrer for, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig antall ansatte	N
BI	17,7	46
DMMH	17,6	30
HiOA	17,7	42
NHHB	20,6	31
NHHT	13,4	26
UiA	19,9	29
Total	17,9	204

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 16: Gjennomsnittlig fordeling av type stillinger i din barnehage, etter studiested

Utdanningssted	Pedagoger	Assisenter	Øvrig
BI	34,6 %	55,0 %	10,4 %
DMMH	37,9 %	50,1 %	12,0 %
HiOA	33,9 %	55,5 %	10,5 %

NHHB	38,3 %	55,4 %	6,3 %
NHHT	35,4 %	53,1 %	11,5 %
UiA	33,6 %	54,5 %	11,9 %
Totalt	35,5 %	54,2 %	10,4 %

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 17: Andel av tiden til ledelse, etter studiested

Utdanningssted	Gjennomsnittlig prosent til ledelse	N
BI	52,0	46
DMMH	67,4	29
HiOA	52,9	41
NHHB	63,5	30
NHHT	58,8	26
UiA	65,3	29
Total	58,9	201

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 18: Har du tatt videreutdanning tidligere, etter studiested

Utdanningssted	Nei	Ja	Totalt
BI	39,1%	60,9%	100,0%
DMMH	43,3%	56,7%	100,0%
HiOA	38,1%	61,9%	100,0%
NHHB	19,4%	80,6%	100,0%
NHHT	34,6%	65,4%	100,0%
UiA	27,6%	72,4%	100,0%
Totalt	34,3%	65,7%	100,0%

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 19: Betaler du hele eller deler av studiet selv, etter studiested

Utdanningssted	Nei, jeg betaler ingenting selv	Ja, jeg betaler deler selv	Ja, jeg betaler alt selv
BI	84,8%	10,9%	4,3%
DMMH	70,0%	26,7%	3,3%
HiOA	52,4%	31,0%	16,7%
NHHB	50,0%	43,8%	6,3%
NHHT	88,5%	7,7%	3,8%
UiA	79,3%	20,7%	
Totalt	70,2%	23,4%	6,3%

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

10.2 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 spørreskjemauundersøkelser 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 20: 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

10.3 Tabeller og detaljer tilknyttet emner og figurer i kapittel 6

10.3.1 Undervisningskvalitet

Tabell 21: Tilfredshet totalt sett med faglig innhold, etter studiested

Studiested	1 Svært misfornøyd	2	3	4	5 Svært fornøyd	N
BI	0	1	10	21	14	46
DMMH	0	0	9	13	8	30
HiOA	1	3	8	28	2	42
NHHB	0	1	1	4	26	32
NHHT	0	0	0	6	20	26
UiA	1	0	0	14	14	29
Totalt	2	5	28	86	84	205

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 22: Vurdering av faglig nivå, etter studiested

Studiested	1 Svært lavt	2	3	4	5 Svært høyt	N
BI	0	0	7	24	15	46
DMMH	0	0	10	15	5	30
HiOA	0	0	16	19	7	42
NHH B	0	0	1	9	22	32
NHHT	0	0	0	9	17	26
UiA	0	0	1	17	11	29
Totalt	0	0	35	93	77	205

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 23: Vurdering av variasjon i faglig nivå, etter studiested

Studiested	1 svært liten grad	2	3	4	5 svært stor grad	N
BI	0	7	15	9	15	46
DMMH	1	1	14	8	6	30
HIOA	1	4	13	15	9	42
NHH B	2	15	5	7	3	32
NHHT	6	7	5	3	5	26
UiA	2	9	8	8	2	29
Totalt	12	43	60	50	40	205

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 24: Vurdering av tilpasning av faglig nivå til egne forutsetninger, etter studiested

Studiested	1 svært liten grad	2	3	4	5 svært stor grad	N
BI	0	0	13	21	12	46
DMMH	0	0	10	12	7	29
HIOA	0	2	18	19	3	42
NHHB	0	0	1	11	20	32
NHHT	0	0	1	11	14	26
UiA	0	0	0	20	9	29
Totalt	0	2	43	94	65	204

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabellen under viser at antallet som svarer 3 på faglig nivå er mye høyere enn for studentene totalt sett.

Tabell 26: Standardavvik, over 1,5 er markert

Studiested	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. private 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. private barnehager
BI	0,95	1,11	1,56	1,10	0,45	1,32	1,07	1,68	1,14	0,67
DMMH	1,08	1,47	1,44	1,14	0,41	1,74	1,31	2,10	1,78	0,59
HIOA	1,10	1,15	1,38	1,23	0,94	1,37	1,24	1,62	1,38	0,66
NHHB	1,02	0,71	1,34	1,09	0,37	1,04	0,54	1,55	1,12	0,18
NHHT	0,87	0,73	1,50	1,10	0,34	1,08	1,05	1,19	1,21	0,00
UiA	0,95	1,09	1,32	1,03	0,45	1,18	1,03	1,49	1,32	0,00
Total	1,01	1,14	1,52	1,16	0,59	1,33	1,08	1,73	1,33	0,50

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 25: Vurdering av tilpasning av faglig nivå til egne forutsetninger, etter studiested

	Hvordan opplever du det faglige nivået på utdanningstilbudet?					
I hvilken grad opplever du at det faglige nivået er tilpasset dine forutsetninger?	1 La vt	2	3	4	5 Høyt	N
2 (I liten grad)	0	0	1	0	1	2
3 (I noen grad)	0	0	24	16	3	43
Totalt	0	0	25	16	4	45

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

10.3.2 Detaljer om dikotome skyveskalaer

I den etterfølgende tabellen er både gjennomsnittet og standardavviket samt N oppgitt. Tabellen er knyttet til figurene omhandlende de dikotome skyveskalaene i kapittel 6.

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 deltagerne knyttet til hva som er vektlagt og burde vektlegges av barnehageledelse og generell ledelse, og da spesielt blant deltagerne i DMMH og BI (burde) og BI (faktisk).

Gjennomgående minst variasjon i svarene, og dermed mest homogene gruppe deltagere med tanke på både hva som er vektlagt og hva som burde vektlegges finner vi ved NHHT og NHHB samt UiA. Størst gjennomgående variasjon og mest heterogene gruppe deltagere finner vi ved DMMH og HIOA.

10.3.3 Emner som deltagerne mener burde vært inkludert i studiene

Deltagerne 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:

- (både ifht oppgaveskriving, og kommunikasjon ifht årsplan / informasjon / muntlig formidling)
- Barnehagen i samfunnet - samfunnsmandatet
- Barnevernlov (vårt ansvar, tiltak)
- Coaching
- Den spesielle ledelsesformen barnehagestyrere har med å være både personalledere, budsjett-ansvarlig, rekrutteringsansvarlig, faglig ansvarlig, HMS ansvarlig, byggansvarlig etc.
- Det å jobbe med ei personalgruppe som består av både ufaglæret, lærte og høyskoleutdannede personer.
- Det å lede med å få inn rett kompetanse for forsvarlig drift.
- Dette ble vektlagt for tidlig i studie og før alle var mottakelige for dette
- Enda mer fokus på ledelse, metoder og arbeidsverktøy i forhold til dette. Fokus bør ikke være barnehagepedagogikk på dette studiet.
- Endringsledelse
- Flere konkrete verktøy å bruke i ledelsesgjeringen!
- Foreldrefokus, medvirkning i innhold, planlegging.
- generell ledelse
- generelt mer om ledelse i bhg.
- Gå enda dypere inn i det å lede et personale. Mer motivasjonsteori
- Helstasjon (kartlegging)
- HMS- det er pr i dag styrer som er ansvarlig for HMS. Det er innen andre sektorer med faglige/eksterne personer som tar det og som innehar rett kompetanse. Det blir noe en gjør utenom alt det andre.
- Hvordan arbeide med nærvær
- Hvordan takle vanskelige personer, som ikke ser sine handlinger som "galt"
- I mye større grad rundt prioriteringer av oppgaver. Mål og måloppnåelse.
- I og med at dette er en utdanning som retter seg mot styrere i barnehager, bør utdanningen spises mer mot dette, og bli mer praksisnært og ta for seg lover og føringer som er knyttet til dette området. nå har det blitt så praksisfjernt at flere studenter har hatt store problemer med se hvordan teorien kan trekkes inn i bhg.
- Ikke noe spesielt jeg har savnet
- Ingen tema, men savner oppfølging på hva man kan gå videre for å stå enda sterkere i barnehageverdenen.
- Innføring i lover som påvirker lederrollen som styrer (arbeidsmiljølov, barnevernslov, byggforskrifter, arbeidsrett, offentlighetslov etc)
- Juss, bhg opptak, bhg loven, opplæringsloven(spesialpehjelp.
- Kartlegging og dokumentasjon av barns trivsel og utvikling i barnehagen. Aksjonsforskning som en metode til utvikling/ endring av praksis.
- Kommunikasjon
- Kommunikasjon - formidling av budskap - skrivekurs
- Konfliktbehandling, hvordan man som styrer kan stå i det og hva som er lurt å gjøre
- Konflikter
- kristiske øyne i fht. kartlegging/testing av barn.
- Krysspresset mellom å være ansatt og arbeidsgiver som er spesielt for barnehagen.
- Kunne vært enda mer om personlig lederutvikling
- Kunne vært mer tid til det juridiske emnet.
- Ledelse - forholdet mellom styrer og Pedagogiske ledere
- Ledelse i barnehage - i lys av Barnehageloven og rammeplan for barnehager
- Lederkartlegging
- Markedsføring
- Mer barnehage relatert litteratur på ledelse.
- Mer detaljer rundt strategi og prosjektledelse.
- Mer generell ledeles, lederrollen.
- Mer ledertrening
- Mer om ledelse og OU. Hvordan drive barnehage i et samfunn med mye konkurranse og store krav fra brukerne. Enda mer om coaching og veiledning. Totalt unyttig å bruke en hel dag på hvorfor lek er viktig for barn. Det bør man forvente at styrere kan.
- Mer om ledelse, mindre pedagogikk som vi har nok av fra grunnutdanningen
- Mer om motivasjon av personale
- Mer om styrers rolle i samfunnet, samfunnspåvirkning
- Mer om økonomi
- Mer oppdatert barnehagepedagogisk tilnærming. Opplever at bhg pedagogikken har utviklet seg mye de siste 5 år og at dette ikke kom fram i utdanningen.
- Mer rettet mot barnehage. Lite litteratur brukt om det temaet!
- mere praktiske øvelser på vanskelige samtaler.
- Metodikk, i forbindelse med skirving av paper.

- MIn person som leder og hva som er mien sterke / sverke sider
- Mindre på emne 3. Det blir for teoretisk og vanskelig. Mye av det vi arbeider med i emne 3 er ute av min styringsmulighet. Blir bestemt høyere opp i kommuneorganisasjonen.
- Noen flere sentrale trekk knyttet til barnehage-sektoren - bl.a. likestilling
- pedagogikk
- Pedagogisk utviklingsarbeid burde vært enda tydeligere knyttet opp til styrer-rollen. Den var for fokusert på det jeg mener er en pedagogisk leders jobb.
- Personalledelse, å mestre lederrollen- styringsrett, personaloppfølging, lover som følger arbeidsretten etc.
- praksisfortellinger, eksempler fra private bedrifter som ikke er barnehage, bedriftsbesøk. For å få et innblikk i en annen "verden" der ledelse er i fokus. Andre vinklinger på lederrollen
- Prosjektledelse
- Prosjektarbeid. små / store, metode m start og stopp.
- Regnskap/Budsjett
- Relasjonell ledelse kunne fått et større fokus.
- Relasjonsledelse og Samspillsmetoden Dialog. Dette er en type ledelse som er veldig relevant for barnehageledere i hverdagen. Disse teoriene er et enkeltøkt verktøy på noe vi bruker hver dag. Vet at det ikke er kultur for det på NHH... Ønker mer forelesninger fra NHH sine egne, meget dyktige forelesere. Mer om generell ledelse. Vi sitter med erfaringsgrunnlaget fra barnehageledelse, men ønsker å få satt det inn i mer generell ledelse.
- relasjonsleing som eiga temasamling
- Savner at de som jobber med forskning, lærere på utdanningen etc, bruker oss til å gi tilbakemelding fra praksisfeltet på blant annet hva vi savner av nyutdannede førskolelærere... Få lov å være kritiske øyne.
- Større vekt økonomistyring.
- Synes fokus har vært mer på pedagogikk. Hadde ønsket mer direkte på styrerrollen. ledelse i barnehagen, ledelse av personalet.
- Teknikker for å administrere tid, slik at en travel hverdag blir mer ryddig om mulig
- Tema: Mer fra praksisfeltet.
- tilskudsberegning og budsjetering
- Veiledning som metode
- Veiledning
- Vurdering / evaluering
- økonomi, rammetilskudd, beregning av tilskudd til private barnehager

- Økonomistyring / kontroll
- Økonomistyring og forvaltning.
- Ønsker mer i forhold til ledelse og mindre i forhold til pedagogikk
- Øvelser ifht praktisk ledelse
- Årsplanarbeid- krav

10.3.4 Sosiale elementer

I det videre presenteres frekvensfordelingen på en rekke sentrale spørsmål i surveyen.

Tabell 27: Undervisningstiden blir brukt effektivt, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	1	10	10	24	45
DMMH	1	1	10	9	9	30
HIOA	0	2	12	11	17	42
NHH - Bergen	0	1	2	4	25	32
NHH-Tromsø	1	0	5	3	16	25
UiA	0	1	3	3	22	29
Totalt	2	6	42	40	113	203

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 28: Det er et godt forhold mellom foreleserne og studentene, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	2	9	13	21	45
DMMH	1	0	4	4	21	30
HIOA	0	1	10	16	15	42
NHH - Bergen	1	0	1	5	25	32
NHH-Tromsø	1	0	0	2	23	26
UiA	1	0	0	2	26	29
Totalt	4	3	24	42	131	204

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 29: Jeg gleder meg til hver gang jeg skal på samling, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	4	5	36	45
DMMH	0	1	5	4	20	30
HIOA	0	3	6	5	28	42
NHH - Bergen	1	0	0	3	28	32
NHH-Tromsø	0	1	0	3	22	26
UiA	1	0	1	6	21	29
Totalt	2	5	16	26	155	204

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 30: Foreleserne er engasjerte, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	15	9	21	45
DMMH	1	0	7	10	11	29
HIOA	0	1	12	15	14	42
NHH - Bergen	0	1	1	7	23	32
NHH-Tromsø	1	0	1	2	22	26
UiA	1	0	0	1	26	28
Totalt	3	2	36	44	117	202

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 31: Jeg opplever høy grad av fellesskap med mine medstudenter, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	4	12	12	16	45
DMMH	0	4	15	4	7	30
HIOA	1	6	11	11	13	42
NHH - Bergen	1	0	3	4	24	32
NHH-Tromsø	0	1	6	4	15	26
UiA	0	2	5	9	12	29
Totalt	2	17	52	44	87	204

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 32: Det er lett å relatere innholdet i undervisningen til egen jobbsituasjon, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	1	9	8	26	44
DMMH	0	3	6	8	13	30
HIOA	2	2	20	10	8	42
NHH - Bergen	0	1	0	9	22	32
NHH-Tromsø	1	0	2	5	18	26
UiA	0	1	5	11	12	29
Totalt	3	8	42	51	99	203

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

10.3.5 Faglige elementer

Tabell 33: Tilfredshet med forelesernes faglige kompetanser, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	1	1	13	9	20	44
DMMH	0	0	5	8	15	28
HIOA	1	1	10	12	18	42
NHH - Bergen	0	1	1	7	22	31

NHH-Tromsø	0	0	0	5	21	26
UiA	1	0	0	2	26	29
Totalt	3	3	29	43	122	200

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 34: Tilfredshet med forelesernes pedagogiske kompetanse, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	1	23	13	7	44
DMMH	0	1	4	14	11	30
HIOA	1	3	26	10	1	41
NHH - Bergen	0	1	1	17	13	32
NHH-Tromsø	0	0	1	13	11	25
UiA	0	1	4	12	12	29
Totalt	1	7	59	79	55	201

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 35: Tilfredshet med undervisningspersonell fra hovedleverandøren av utdanningen, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	3	5	8	28	44
DMMH	0	2	10	8	9	29
HIOA	0	4	14	10	13	41
NHH - Bergen	1	0	0	1	30	32
NHH-Tromsø	0	0	0	3	23	26
UiA	0	0	2	3	21	26
Totalt	1	9	31	33	124	199

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 36: Tilfredshet med undervisningspersonell fra underleverandøren av utdanningen, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	4	6	22	4	8	44
DMMH	1	2	4	7	16	29
HIOA	0	4	9	11	17	41
NHH - Bergen	0	2	9	14	7	32
NHH-Tromsø	0	0	0	9	15	26
UiA	0	0	5	9	13	26
Totalt	5	14	49	54	76	199

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

10.3.6 Rød tråd

Tabell 37: I hvilken grad har det vært en klar sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	4	20	16	6	46
DMMH	0	0	7	17	6	30
HIOA	3	3	18	14	3	41
NHH - Bergen	0	0	0	12	20	32
NHH-Tromsø	0	0	1	12	13	26
UiA	0	1	4	13	11	29
Totalt	3	8	50	84	59	204

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 38: Utdanningen har økt min forståelse for innholdet i lederrollen, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	1	0	2	6	37	46
DMMH	0	1	3	7	19	30
HIOA	1	3	7	12	19	42
NHH - Bergen	0	1	0	1	30	32
NHH-Tromsø	0	0	1	2	23	26
UiA	1	0	1	4	23	29
Totalt	3	5	14	32	151	205

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 39: Utdanningen har gitt meg nye faglige innfallsvinkler, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	2	0	2	8	34	46
DMMH	0	1	1	4	24	30
HIOA	1	3	3	13	22	42
NHH - Bergen	1	0	0	0	31	32
NHH-Tromsø	0	0	0	2	24	26
UiA	1	0	1	5	22	29
Totalt	5	4	7	32	157	205

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 40: Utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen utøvelse av ledelse, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	1	0	2	2	40	45
DMMH	0	1	2	6	21	30
HIOA	1	1	5	10	25	42
NHH - Bergen	1	0	0	2	29	32
NHH-Tromsø	0	0	0	2	24	26

UiA	1	0	0	3	25	29
Totalt	4	2	9	25	164	204

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 41: Utdanningen har generelt forbedret min måte å utøve lederrollen i barnehagen, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	1	1	3	11	30	46
DMMH	0	1	2	14	13	30
HIOA	2	5	4	17	14	42
NHH - Bergen	0	1	0	6	25	32
NHH-Tromsø	0	0	2	4	20	26
UiA	1	1	2	11	14	29
Totalt	4	9	13	63	116	205

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 42: Utdanningen har gjort meg til en bedre leder, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	1	0	3	12	25	46
DMMH	0	1	4	13	11	30
HIOA	1	4	5	15	14	42
NHH - Bergen	0	1	0	8	22	32
NHH-Tromsø	0	0	0	5	19	26
UiA	1	1	1	13	13	29
Totalt	3	7	13	66	104	205

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

10.3.7 Relevans

Tabell 43: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til barnehagers rolle i samfunnet, etter studiested

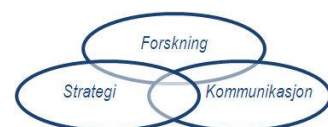
Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	0	5	14	27	46
DMMH	0	0	6	8	15	29
HIOA	0	2	4	24	10	40
NHH - Bergen	0	0	1	2	29	32
NHH-Tromsø	0	0	0	2	24	26
UiA	0	0	1	7	21	29
Totalt	0	2	17	57	126	202

Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU

Tabell 44: I hvilken grad opplever du at utdanningen er relevant i forhold til din barnehagehverdag, etter studiested

Studiested	1	2	3	4	5	N
BI	0	1	7	14	24	46
DMMH	0	1	5	11	13	30
HIOA	0	3	12	16	9	40
NHH -	0	0	0	8	24	32

Bergen						
NHH-Tromsø	0	0	0	4	22	26
UiA	0	0	0	17	12	29
Totalt	0	5	24	70	104	203
Kilde: Oxford Research AS og IUP/AU						



Oxford Research AS, Østre Strandgate 1, 4610 Kristiansand, Norge, Tlf. 40 00 57 93, www.oxford.no