



Rapport  
2023:7

# Deltakerundersøkelsen for barnehageledere 2022

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på styrerutdanningen

---

Ann Cecilie Bergene og Ørjan Arnevig Samuelsen

**NIFU**



Rapport  
2023:7

# **Deltakerundersøkelsen for barnehageledere 2022**

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på styrerutdanningen

---

Ann Cecilie Bergene og Ørjan Arnevig Samuelsen

Rapport 2023:7

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

Prosjektnr. 21149-11

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0601-3  
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

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

# Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen for styrerutdanningen 2022, en spørreundersøkelse rettet mot barnehageledere som har tatt videreutdanning forankret i strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage*. Hensikten er å undersøke barnehageledernes opplevelse av videreutdanningen de har tatt.

Ann Cecilie Bergene har vært prosjektleder for arbeidet med denne deltakerundersøkelsen og har gjort de fleste analysene og skrevet mesteparten av rapporten sammen med Ørjan Arnevig Samuelsen, som har hatt ansvar for redegjørelse for datagrunnlaget og beskrivelse av deltakerne. Cathrine Pedersen, som er overordnet prosjektleder for alle deltakerundersøkelsene, og Tora Knutsen bistått i innsamling av data og gitt nyttige innspill underveis. Cathrine Pedersen har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten.

Vi ønsker å takke de 190 barnehagelederne som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

Oslo, 08.05.2023

Vibeke Opheim  
direktør

Cay Gjerustad  
forskningsleder



# Innhold

<b>Summary</b> .....	<b>7</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>10</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>13</b>
1.1 Styrerutdanningen .....	13
1.2 Tidligere studier av styrerutdanningen i Norge.....	14
1.3 Teoretisk rammeverk.....	15
1.4 Rapportens oppbygning.....	23
<b>2 Data og metode</b> .....	<b>24</b>
2.1 Gjennomføring og deltakelse .....	24
2.2 Tema i undersøkelsen.....	24
2.3 Bruk av åpne svar .....	25
2.4 Statistisk metode.....	25
<b>3 Om deltakerne og studietilbudene</b> .....	<b>26</b>
3.1 Studiesteder .....	26
3.2 Deltakerne på styrerutdanningen.....	27
3.3 Årsaker til frafall .....	31
3.4 Oppsummering .....	33
<b>4 Tilrettelegging, motivasjon og kultur for kunnskapsdeling</b> .....	<b>34</b>
4.1 Tilrettelegging .....	34
4.2 Motivasjon for videreutdanning.....	40
4.3 Kultur for kunnskapsdeling.....	45
4.4 Oppsummering .....	49
<b>5 Gjennomføring av studiet</b> .....	<b>50</b>
5.1 Organisering av samlinger og sluttvurdering.....	50
5.2 Arbeid med studiet mellom samlingene .....	52
5.3 Hva er viktig for læringsutbyttet?.....	56

5.4	De viktigste forholdene for læringsutbyttet.....	60
5.5	Støtte og samarbeid i studiet .....	62
5.6	Oppsummering .....	63
<b>6</b>	<b>Fra teori til praksis .....</b>	<b>64</b>
6.1	Faglig nivå og relevans .....	64
6.2	Læringsutbytte i praksis .....	71
6.3	Oppsummering .....	77
	<b>Referanser.....</b>	<b>78</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>83</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>84</b>



# Summary

This report deals with the experiences of early care and education centre (ECEC) leaders in attending national ECEC leadership education in Norway. The report gives an account of their course experiences, arrangements for studying and learning outcomes. It also considers how the participants work to translate the theoretical knowledge from their studies into practice. Furthermore, the report examines the culture of knowledge sharing in the ECECs in which they work.

The report is based on the Participant survey for ECEC leaders 2022, a questionnaire survey for ECEC leaders who participated in further education in the academic year 2021/22. The survey was distributed to 342 participants, and 190 of them responded entirely or partly to the survey. Chapter 2 provides a more detailed description of the sample and the survey.

The ECEC leaders are generally very satisfied with the national ECEC leadership education, and they express that it is highly relevant to their own work. However, the answers indicate that combining studies with work is demanding, and few participants have been relieved of their work duties in order to study. When it comes to facilitating for the education, a high proportion state that they have been reimbursed with financial expenses connected with the studies.

## High motivation to take further education

A large majority of the participants express that they have been highly motivated for further education. For most of them, this motivation stems from wanting to develop as a leader and contribute to good ECEC leadership. In other words, ECEC leaders appear to be driven by self-determined motivation, but a higher proportion of participants from public ECECs attribute greater importance to externally motivating factors, such as aspiring to qualify for another position or following their employer's wishes.

## Financial expenses are covered, but studies are difficult to combine with work

It is very common for the participants to get financial expenses connected with the studies covered. However, this applies to a significantly higher proportion of the directors, than the assistant directors. Among those who have had their expenses covered, the vast majority also express that the expense coverage was sufficient.

On the other hand, fewer people receive facilitation in the form of relief from work tasks in order to free up time to work on their studies, both while attending and between seminars. Perhaps, this might also be part of the reason why three out of four found combining studies and work quite demanding. However, the participants do not seem to consider (lack of) facilitation as decisive for their learning outcomes, neither positively nor negatively.

### The ECEC is an important arena for testing newfound knowledge

Around three out of four ECEC leaders express that ECEC owners prioritize leadership education. On the other hand, a relatively high proportion do not agree that the ECEC owner has shown interest in their newly acquired skills from the leadership education. Furthermore, a significant number of participants also express that ECEC owners do not plan for knowledge sharing from the education. Nevertheless, more than half of the participants agree that competence development is a high priority in their ECEC, and that it is common to share new knowledge with colleagues. It can seem as though there is a more well-established practice of knowledge sharing in ECECs than in schools, especially if we look at the proportion of ECEC leaders who state that they have shared newfound knowledge with other ECEC leaders in their ECEC or municipality, compared to school leaders.

Around half of the participants also state that they have discussed their newfound knowledge with ECEC colleagues, and almost as many state that they have collaborated with ECEC colleagues on utilising this knowledge between seminars. A large proportion of the participants express that authentic learning, such as trying out new newfound knowledge in their own workplace, has been moderately or highly important for their learning outcomes.

### The education is relevant for work in the ECEC

Nearly all the participants state that the studies have been highly relevant for working in their ECEC. We see a positive correlation between the participants experience of relevancy and whether the education has succeeded in combining theory and practice in a satisfactory manner, which most participants agree that it has. Furthermore, we see that those who found the education more practically oriented, were also pleased with the combination between theory and practice. Vice versa, this was not the case with those who found it more theoretically oriented.

### A study community – important for learning outcomes

When it comes to studying and learning activities, most participants state that they have read the course literature, attended lectures and exchanged experiences with fellow students. The survey shows that six out of ten students collaborated with

fellow students between seminars. The majority express having benefited from this collaboration and from attending a regular “learning group” or “base group”. However, attending lectures and reflecting on one’s own practice was most commonly ranked as very important for learning outcomes.

Compared to last year, a higher percentage of this year’s survey participants express having benefited from a study community. This is probably due to this year’s students being less affected by the corona pandemic.

# Sammendrag

Denne rapporten omhandler barnehagelederes erfaringer med å ta nasjonal lederutdanning for styrere. Rapporten gjør rede for opplevelser av studiet, tilrettelegging for å studere og hvilket utbytte de sitter igjen med. Den berører dessuten hvordan deltakerne jobber med å oversette den teoretiske kunnskapen fra studiene til praksis, og hvilken kultur det er for kunnskapsdeling i barnehagene hvor de jobber.

Rapporten er basert på *Deltakerundersøkelsen for barnehageledere 2022*, en spørreskjemaundersøkelse til barnehageledere som tok videreutdanning studieåret 2021/2022. Undersøkelsen gikk til 342 deltakere, og 190 besvarte hele eller deler av den. Kapittel 2 redegjør nærmere for utvalg og gjennomføring av undersøkelsen.

Barnehagelederne er i all hovedsak svært fornøyde med nasjonal lederutdanning for styrere, og de gir uttrykk for at videreutdanningen har høy relevans for eget arbeid. Svarene tyder imidlertid på at det er krevende å kombinere studiet med arbeid, og det er få som gir uttrykk for at de har fått avlastning fra arbeidsoppgaver for å kunne jobbe med studiet. Når det gjelder tilrettelegging oppgir en høy andel at de har fått de økonomiske utgiftene i forbindelse med studiene dekket.

## Høy motivasjon for å ta videreutdanning

Det store flertallet gir uttrykk for å i stor grad ha vært motivert for videreutdanningen. For de fleste kommer denne motivasjonen også fra egne ønsker om å utvikle seg selv som ledere og om å bidra til god ledelse i barnehagen. Barnehageledere framstår med andre ord som selvbestemt motiverte, men en høyere andel deltakere fra kommunale barnehager tilskriver ytre motivasjonsfaktorer, som ønsket om å kvalifisere seg til annen stilling og arbeidsgivers ønsker, høyere viktighet.

## Økonomiske utgifter blir dekket, men krevende å kombinere med jobb

Det er svært utbredt at deltakerne får de økonomiske utgiftene i forbindelse med videreutdanningen dekket. Det gjelder imidlertid en signifikant høyere andel styrere enn assisterende styrere. Blant de som har fått utgiftene dekket, gir også det store flertallet uttrykk for at denne utgiftsdekkingen var tilstrekkelig.

Det er på den andre siden færre som får tilrettelegging i form av avlastning fra arbeidsoppgaver, både mens de er på samling og mellom samlinger for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen. Dette er kanskje også noe av grunnen til at tre av fire opplevde det som krevende å kombinere studiene med arbeidet. Det ser imidlertid ut til at deltakerne ikke anser (manglende) tilrettelegging som utslagsgivende for læringsutbyttet, verken i positiv eller negativ retning.

## Barnehagen er en viktig arena for utprøving av ny kunnskap

Rundt tre av fire barnehageledere gir uttrykk for at barnehageeier prioriterer lederutdanning. På den andre siden kjenner en relativt høy andel seg ikke igjen i utsagnet at barnehageeier har vist *interesse* for den nyervervede kompetansen fra lederutdanningen. Det er også en høy andel som gir uttrykk for at barnehageeier ikke i særlig grad legger opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen. Likevel svarer godt over halvparten at de er enige i at kompetanseutvikling prioriteres høyt i barnehagen, og at det er vanlig å dele kunnskap med kolleger i barnehagen. Det kan se ut til at det er en mer etablert kultur for kunnskapsdeling i barnehagen enn i skolen, sett spesielt i andelen barnehageledere som oppgir at de faktisk har delt det de har lært med andre ledere i kommunen eller virksomheten sammenliknet med skoleledere.

Rundt halvparten av deltakerne oppgir også at de har diskutert det de har lært med andre i barnehagen, og omtrent like stor andel at de har samarbeidet med andre i barnehagen om å bruke det de har lært mellom samlingene. En høy andel gir uttrykk for at autentisk læring i form av å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass har vært ganske eller svært viktig for læringsutbyttet.

## Utdanningen er relevant for arbeidet i barnehagen

Så å si alle deltakerne gir uttrykk for at studiene i stor grad har vært relevant for arbeidet i barnehagen. Vi ser en høy positiv korrelasjon mellom opplevelse av relevans og at utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte, noe flertallet gir uttrykk for at den klarte. Vi ser videre en sterk tendens til at de som mener at utdanningen er praktisk orientert også mener at kombinasjonen mellom teori og praksis er god, mens dette i svært liten grad er tilfelle for de som mener at utdanningen er teoretisk orientert. Alt i alt virker det som at videreutdanningen svarer godt til barnehageledernes behov. Den eneste kritiske

bemerkningen vi har fått hva angår innhold er et uttrykt behov for mer fokus på administrativ ledelse og personalledelse.

### Studiefellesskap viktig for læringsutbytte

Når det gjelder læringsaktiviteter og arbeid med studiene oppgir nesten alle at de har lest pensumlitteratur, vært på forelesninger og drevet erfaringsutveksling med medstudenter. Seks av ti oppgir også at de har samarbeidet med andre på utdanningen mellom samlingene. Det store flertallet uttrykker også at de har hatt *nytte* av slikt samarbeid med medstudenter og av å delta i fast læringsgruppe eller basisgruppe. Det er størst andeler som oppgir at det å reflektere over egen praksis og å være på forelesninger har vært *svært* viktige for læringsutbyttet.

Det er en høyere andel i årets undersøkelse enn i fjorårets som oppgir at de har hatt nytte av et slikt studiefellesskap. Dette er trolig på grunn av at koronapandemiens konsekvenser for samhandling i studiet er mye lavere for årets kull.

# 1 Innledning

Barnehagesektoren har i de siste tiårene fått mye oppmerksomhet, og den har gjennomgått store endringer. Dette gjelder ikke minst i etterkant av det som går under betegnelsen 'barnehageforliket' av 2003, noe som medførte en massiv utvidelse av tilbudet (Jensen m.fl. 2020). Det har siden den tid også vært et betydelig fokus på *kvalitet* i barnehagene, og på betydningen av ansatte og deres kompetanse i arbeidet med kvalitet. Dette økte fokuset på kompetanse har også ledet til identifisering av et behov for, og til ønsker om, et videreutdanningstilbud.

I denne rapporten presenterer vi resultatene fra spørreundersøkelsen *Delta-kerundersøkelsen for styrerutdanningen*. Undersøkelsen gikk ut til 2021–2022-kullet på styrerutdanningen. Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvordan det har vært for deltakerne å ta videreutdanning, og hva de opplever å sitte igjen med av utbytte. Rapporten gjør rede for tema som tilrettelegging for studiet, kunnskapsdeling, arbeid med studiet mellom samlinger, hvordan studiet ble gjennomført, betydningen av situasjonen med korona og læringsutbytte. Undersøkelsen ble gjennomført i desember 2022 og januar 2023, mot slutten av den ett og et halvt år lange utdanningen.

## 1.1 Styrerutdanningen

Videreutdanning av både barnehagelærere og -ledere inngår i strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage – Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Målsettingen med denne strategien er å sikre alle barn et barnehage-tilbud av høy kvalitet. Styrerutdanningen inneholder temaer knyttet til lederrollen, barnehagen som pedagogisk virksomhet, utvikling -og endringsarbeid, tidlig innsats og inkluderende fellesskap, og samarbeid med andre. Videreutdannings-tilbudene skal sees i sammenheng med kollektive kompetansetiltak i den enkelte barnehage.

Styrerutdanningen tilbys både nyansatte styrere, styrere med lang arbeidserfaring og assisterende styrere. Vi velger i denne rapporten derfor å omtale deltakerne som barnehageledere, med mindre vi refererer spesifikt til én av stillingene. Utdanningen gir 30 studiepoeng, og gjennomføres på deltid mens deltakerne er i

arbeid. Den kan også inngå i en masterutdanning i ledelse, og deltakerne kan søke fordypning gjennom de modulbaserte videreutdanningene for ledere. Det framgikk av *Spørsmål til Barnehage-Norge 2020* at tre av fem styrere var utdannede barnehagelærere med videreutdanning innen ledelse, mens kun fire prosent hadde mastergrad i barnehageledelse (Naper m.fl. 2021).

Utvalget for etter- og videreutdanning i barnehage og skole understreker i sin NOU *Med videre betydning* behovet for å både opprettholde og å videreutvikle styrerutdanningen, ikke minst grunnet barnehagelederens sentrale rolle i å sørge for at ansattes individuelle og kollektive læringsprosesser ses i sammenheng på en måte som styrker praksisfellesskapet i barnehagen (NOU 2022:13).

## 1.2 Tidligere studier av styrerutdanningen i Norge

Styrerutdanningen har blitt evaluert i flere omganger. Den første ble gjennomført av Oxford Research i 2014, mens Fafo gjør evalueringen for inneværende periode (2021-2024). Funnene fra den første evalueringen tilsa at styrerne i stor grad var tilfredse med studiet, at forventningene var oppfylt og at de kunne bruke det de hadde lært i egen barnehage (Oxford Research 2014). Deltakerne på studiet ga også uttrykk for at de hadde fått økt forståelse av lederrollen, og blitt bedre til å reflektere over egen praksis.

Den første rapporten fra Fafos følgeevaluering av styrerutdanningen viser at det kun er små forskjeller i hvordan de ulike studiene er innrettet. Alle er organisert rundt fysiske samlinger med stor vekt på praksisnære oppgaver, gjerne i form av gruppearbeid (Bråten m.fl. 2022). Rapporten gjennomgår også deltakerundersøkelsene gjennomført blant barnehagelærere og styrere i 2018, 2019 og 2020.

Det har siden 2017 blitt gjennomført årlige deltakerundersøkelser for styrerutdanningen (Siddiq & Gjerustad 2017; Jensen m.fl. 2018; Jensen m.fl. 2019; Jensen m.fl. 2020; Gjerustad m.fl. 2021). Disse viser at styrerne i all hovedsak er fornøyde med videreutdanningen de har tatt, og gir uttrykk for høyt læringsutbytte, et passe krevende pensum, og at både forelesningene og samlingene har vært gode. Videre gir deltakerne uttrykk for at styrerutdanningen har gitt dem et godt grunnlag for refleksjon over eget arbeid, og at den har økt deres motivasjon i arbeidet. På den andre siden opplever også mange deltakere at det er krevende å kombinere studier med jobb og familie, selv om de samtidig gir uttrykk for at tilretteleggingen for å studere er god. Blant annet oppgir de fleste at utgiftsdekningen har vært tilstrekkelig (Gjerustad m.fl. 2021). Flertallet hevder imidlertid at de i liten grad har fått avlastning fra arbeidsoppgaver for å studere.

Et klart flertall av deltakerne gir videre uttrykk for at styrerutdanningen har vært relevant for deres arbeid, at teori og praksis har vært kombinert på en god måte, og at det faglige nivået har vært passe. Ifølge Gjerustad m.fl. (2021) peker



svarene dermed totalt sett i retning av at videreutdanningen har vært i tråd med barnehageledernes behov. Det gis uttrykk for høyt læringsutbytte, spesielt knyttet til egen utvikling og refleksjon, og fysiske samlingers verdi blir understreket. Generelt er deltakerne fornøyd med kvaliteten på studiene, uavhengig av lærersted (Gjerustad m.fl. 2021).

Tidligere deltakerundersøkelser viser også at et stort flertall er motiverte for å ta styrerutdanning. Det å utvikle seg som leder og å bidra til god ledelse av barnehagen er de viktigste grunnene til å ta videreutdanning (Gjerustad m.fl. 2021). Deltakerne opplever videre at barnehageeier er svært opptatt av at de skal ta styrerutdanning, selv om de samtidig gir uttrykk for at det i etterkant ikke vises like stor interesse for *innholdet* i utdanningen fra barnehageeiers side.

Gjerustad m.fl. (2021) fant videre at kunnskapsdeling synes å foregå mer innad enn på tvers av barnehager. En stor andel deltakere gir uttrykk for at kunnskap deles, at ny kunnskap utprøves og at kompetanseutvikling i barnehagen prioriteres. Så å si alle deltakerne oppgir at de har forstått hvordan de kan anvende det de har lært i praksis, noe som også kan tas som en indikasjon på at studiet er relevant for deres arbeidshverdag (Gjerustad m.fl. 2021).

På den andre siden viser deltakerundersøkelsen for den modulbaserte lederutdanningen, som er en videreutdanning for barnehage- og skoleledere som har gjennomført henholdsvis styrer- og rektorutdanningene, at deltakerne fra barnehage i betydelig større grad enn deltakerne fra skole oppgir at eiernivået har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen (Bergene m.fl. 2022).

TALIS Starting Strong Survey, som er en internasjonal spørreundersøkelse i barnehagesektoren viser at nesten alle barnehageansatte deltar i faglige utviklingsaktiviteter, inkludert styrerne (Gjerustad m.fl. 2020). Denne undersøkelsen viste også liten grad av sammenheng mellom eierform (privat/offentlig) og deltakelse i faglige utviklingsaktiviteter.

### 1.3 Teoretisk rammeverk

Vi vil her først redegjøre kort for perspektiver og forskning på barnehageledelse, for å få en bedre forståelse av rollen deltakerne skal fylle. Vi vil dernest presentere forskningsbidrag om (videre)utdanning som gir relevant bakgrunn for å analysere og forstå deltakernes opplevelse av styrerutdanningen. Få av disse bidragene er utviklet med utgangspunkt i barnehagesektoren, men vi mener likevel de har overføringsverdi. Først redegjør vi for ulike tilnærminger til læring, med fokus på sammenhengen mellom teori og praksis, før vi presenterer en generell teori om motivasjon for å studere. Til slutt reflekterer vi over funn fra en ny norsk kunnskapsoppsummering som omhandler forhold av betydning for skolelederutdanninger. Siden mange av perspektivene er generelle, ligger gjennomgangen tett på den som

er gitt i øvrige deltakerundersøkelser, spesielt de som omhandler videreutdanninger for ledere, inkludert barnehageledere.

## Barnehageledelse

De statlige styringsdokumentene for barnehage slår fast at utvikling av kvalitativt gode barnehager avhenger av god ledelse (Skjæveland 2016). Til tross for dette har det blitt forsket lite på barnehageledelse. Basert på en gjennomgang av nyere barnehageforskning, hevder OECD at samhandling mellom barnehageansatte og barn får forrang i litteraturen, noe som også gjør at forståelsen av styrerrollen og vurderingen av kompetansebehovet til styrere settes i lyset av hvordan bidraget er til barnas læring (Myran & Masterson 2021). Dette kan, ifølge Myran og Masterson (2021), få implikasjoner for hvordan ledelse og administrasjon konseptualiseres, og for hva som blir innholdet i styrerutdanningene.

Barnehageledelse forstås ofte som tredelt, bestående av administrativ ledelse, personalledelse og pedagogisk ledelse. Over tid har den administrative ledelsen kommet i forgrunnen for *styrerne*, på bekostning spesielt av deres anledning til å være involvert i pedagogisk ledelse (Gotvassli 1990, Gjerustad m.fl. 2021c). Børhaug og Lotsberg (2016) argumenterer videre for at det den senere tid har skjedd en utvikling i retning av mer faglig differensiering av ansvar mellom styrer og pedagogisk leder. Utviklingen i barnehagene kan dermed se ut til å gå i motsatt retning av i litteraturen; mens pedagogisk ledelse får mer fokus i forskningen, utgjør den mindre av tiden, og kanskje bevisstheten, til styrer. Det pedagogiske arbeidet inkluderer imidlertid også utviklingsprosjekter i en lærende organisasjon, noe styrer er mer involvert i (Børhaug & Lotsberg 2016). Børhaug og Lotsberg (2016) argumenterer også for å inkludere et fjerde element av ledelse, nemlig ledelse av forholdet til omgivelsene, både til barnehageeier, eksterne instanser som barnevern, PPT og skole, nærmiljø og barnas foreldre og foresatte. Dette fjerde elementet har blitt en viktig del av styrers ansvar og oppgaver i kjølvannet av tydeligere offentlig styring og samordningen av oppvekstfeltet (Børhaug & Bøe 2022). Ettersom barnehager i noen utstrekning også konkurrerer seg imellom, vil det i enkelte tilfeller også bli stilt krav om at styrer legger mer vekt på strategisk ledelse, med fokus på profilering, konkurranse på innhold og kvalitet, og tiltak for å knytte foreldre og foresatte tettere til barnehage (Børhaug & Bøe 2022). Børhaug og Lotsberg (2016) finner blant annet at styrere i private barnehager er mer utadrettede, men prioriterer utviklingsarbeid lavere. De finner også at større barnehager vektlegger utviklingsarbeid mer, og at styrere av slike har sterkere identitet som leder.

Når det gjelder lederansvar definerer barnehageloven tre faglige ledelsesnivåer; 1) eier gis det overordnede ansvaret for virksomheten (§7), og er pålagt å ha et internkontrollsystem (§9), 2) daglig leder/styrer har generelt ansvar for barnehagen, inkludert å sørge for forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse (§24),

og 3) både daglig leder/styrer og pedagogisk ledere må ha barnehagelærerutdanning (§25).<sup>1</sup> Videre forstås ofte barnehager som et eksempel på organisasjoner med såkalt distribuert ledelse, noe som blant annet innebærer at ledelse blir ansett som en funksjon (Børhaug & Bøe 2022). Distribuert ledelse kjennetegnes av at ansatte deltar i beslutningsprosesser, og settes ofte opp mot hierarkisk ledelse. Forskning på distribuert ledelse i utdanningssektoren viser at dette blant annet spiller en viktig rolle i forbedring av kvalitet (Gjerustad & Bergene 2020). I praksis innebærer distribuert ledelse at selv om styrer har det overordnede ansvar for alle funksjoner, har hen ikke nødvendigvis et like stort ansvar for å ivareta alle funksjonene *selv*. I tråd med at ledelsen er distribuert viser også forskning at barnehagestyrere i hovedsak leder konsensusbasert og ved hjelp av demokratiske prosesser (Gotvassli 1990, Gjerustad m.fl. 2021c). Ifølge Børhaug og Bøe (2022:128) kjennetegnes styrerrollen dermed av en «kombinasjon av faglig ansvar og styring på den ene siden og tradisjoner for harmoni, flat struktur og inkluderende fellesskap på den annen».

Barnehagesektoren har gjennomgått store endringer etter barnehageforliket, og både barnehageeier- og styrerrollen har kommet mer i fokus. Ifølge Børhaug og Bøe (2022) har spørsmålene om hvor mange faglige nivå som (bør) finnes, hvor sentralisert den faglige og pedagogiske ledelsen er og bør være, og hvordan de ulike nivåene best samhandler med hverandre, blitt mer presserende. De reiser dessuten spørsmålet om styrerrollen har blitt en overbelastet lederrolle. Moen (2016) finner i sin studie at styrere gjennomgående opplever høye forventninger til hva barna skal lære i barnehagen, både eksternt og internt i barnehagen. De gir uttrykk for å oppleve særlig høye forventninger fra aktører på ulike nivå i den administrative forvaltningen og instanser knyttet til utdanningsfeltet, men også fra eget personale i barnehagen (Moen 2016). Det er få og små forskjeller mellom styrere i kommunale og private barnehager på opplevelsen av slike forventninger i Moens (2016) studie.

Gotvassli m.fl. (2012) har tidligere påpekt et økende behov for at styrer søker støtte fra styrerassistenter, og på viktigheten av å formalisere lederkompetansen. Internasjonalt har det imidlertid ikke vært en tradisjon for å formalisere barnehageleders kompetanse, noe som gjør at mange som i dag sitter i ledelsen ikke er utdannet eller informert om forskningsfronten (Talan m.fl. 2014; Shore m.fl. 2021). Dette kan også gjøre det krevende å forstå hvordan man eventuelt skal anvende ny forskning i praksis (Shore m.fl. 2021). I tillegg er det, ifølge Shore m.fl. (2021), også begrenset med forskning på lederutvikling i barnehagesektoren, og på barnehageleders profesjonelle utvikling, blant annet sammenliknet med fokusset skoleledere har fått. Det er dermed få studier av hvilke faktorer som kan bedre

---

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

styrerutdanningenes kvalitet, igjen i motsetning til oppmerksomheten som dette er gitt blant skoleledere (Shore m.fl. 2021). Ifølge Shore m.fl. (2021) har barnehageutdanningen fått mindre oppmerksomhet enn skolelederutdanninger fordi det ofte er mindre midler til lederutvikling i barnehagesektoren, og barnehageledere er enda mer presset på tid i arbeidshverdagen, noe som gjør at deltakelsen også kan bli lavere fordi barnehageledere og -eiere må føle seg enda tryggere på at lederutdanningen faktisk gir et utbytte.

De internasjonale studiene som faktisk finnes viser at styrere med formell utdanning er en sterk prediktor for kvalitet, og styrere med høyere utdanning generelt, og lederutdanning spesielt, har større tilbøyelighet til å støtte opp under deres ansattes faglige utvikling (Talan m.fl. 2014). Ang (2012) finner at barnehagelederutdanning økte ledernes kunnskap om og forståelse av egen lederrolle, og til å videreutvikle egne ferdigheter, så vel som å tydeligere definere egne profesjonelle verdier og holdninger. I tillegg fikk deltakerne økt selvtillit og bevissthet, noe som i neste omgang hadde positiv påvirkning på hvordan de ledet og tilrettela for beslutningsprosesser og samarbeid i barnehagen (Ang 2012).

Videre antyder forskningen at barnehageledere har tilgang til faglige utviklingsmuligheter, men at disse mulighetene ikke alltid legger opp til samarbeid eller er kontekstualiserte (Colmer m.fl. 2015; Colmer 2017). Når det gjelder verdien av lederutdanning, finner Davis (2014) at profesjonalisering forbedrer barnehagelederens evne til refleksjon og øker deres bevissthet og selvtillit, samtidig som det myndiggjør dem i rollen deres, blant annet gjennom en styrket legitimitet og autoritet. Davis (2014) argumenterer for at refleksjon i og om praksis styrker barnehagelederens rolleutøvelse, og har potensial til å starte en positiv utviklingsspiral knyttet til ledelse i barnehagene.

I en amerikansk intervensjonsstudie finner Shore m.fl. (2021) at barnehagelederutdanning medfører økt kvalitet i barnehagen, og at en vesentlig del av utbyttet ligger i at det i forbindelse med studiene kan utvikles et profesjonsfellesskap mellom barnehageledere. Flere av styrerne i deres undersøkelse uttrykte et ønske om vedvarende «styrerdager» etter endt studie, og vektla nødvendigheten av å fortsatt ha kontakt for å kunne støtte hverandre og driver erfaringsutveksling. Dette er spesielt viktig i barnehagesektoren, hvor lederne kan oppleve seg isolerte, og hvor styrere i andre barnehager kan oppleves som konkurrenter snarere enn fagfeller dersom slike profesjonsfellesskap ikke etableres (Shore m.fl. 2020). Videre hevdes det at barnehageledere, på lik linje med skoleledere, har nytte av å delta i solide kollegiale fellesskap, og at å utvikle slike er et av barnehageeiers viktigste bidrag til barnehageutvikling (NOU 2022:13).

## Sammenheng mellom studiet og arbeid

Det har innenfor profesjonsfagene generelt blitt utviklet flere teorier som omhandler relasjonen mellom det som læres på studiene og deltakernes yrkesutøvelse. Et sentralt omdreiningspunkt er forholdet mellom studier preget av teoretisk og generell kunnskap på den ene siden, og en arbeidshverdag preget av praksis, erfaringsbasert kunnskap og situasjonsbestemt dømmekraft på den andre.

Blant annet har Huber (2011) utviklet en modell om læringsmåter i skolelederutdanning. Modellen fokuserer på at læringen skjer i møtet mellom det deltakerne hører om i forelesninger, deres egenstudier og egenvurdering, tilbakemeldinger, kunnskapsbygging i grupper og nettverk, samt erfaring fra praksis. Med referanse til modellen argumenterer Huber for å bruke egenvurdering og tilbakemelding som utgangspunkt for læringsprosessen. Det vil si at tidligere kunnskap, holdninger, forventninger, mål og motivasjon bidrar til å bestemme utgangspunktet for læringen.

Tilsvarende har Myran og Masterson (2021) forsøkt å utvikle et nytt paradigme for faglig utvikling blant barnehageledere, som vektlegger nettopp forholdet mellom praksis og teori, og som blir brukt i en vurdering av videreutdanningenes effektivitet. De ser behovet for en forskningsbasert modell for videreutdanning av barnehageledere, for å sikre at disse tilegner seg og anvender de nødvendige ferdighetene og kompetansene.

I motsetning til tradisjonelle tilnærminger hvor kunnskap og kompetanse overføres til relativt passive deltakere, tar Myran og Mastersons (2021) modell utgangspunkt i samarbeidslæring og samskaping av kunnskap og forståelser, som sikrer at barnehageledere blir mer deltakende i sin egen profesjonelle utvikling. Dette gjøres med utgangspunkt i den enkelte deltakers individuelle og personlige erfaringer, både for å sikre aktiv deltakelse og fordi barnehagesektoren er mangfoldig. Ifølge Myran og Masterson (2021) har en slik deltakende rolle positiv innvirkning på motivasjon for, og innsats knyttet til, studiene og det påfølgende avtrykket i praksis.

Det argumenteres på den andre siden for at teoribaserte videreutdanninger er å foretrekke framfor faglig utvikling gjennom rene praksis- og profesjonsfelleskap eller nettverk (Myran & Masterson 2021). Dette fordi sistnevnte kan lede til etablering og sementering av hegemoniske forståelser, og videre til stivhengighet, som i neste omgang vil fungere som barrierer mot barnehageutvikling (Myran & Masterson 2021). Ifølge Myran og Masterson (2021), fordrer innovasjon og utviklingsprosesser konseptuelle og teoretiske knagger for kritisk refleksjon over normer, antakelser og praksis. Dette er i tråd med Schöns (1987) tilnærming til refleksjon, og hans vektlegging av viktigheten av å ta utgangspunkt i studentenes erfaringer fra arbeidsplassen for å utvikle egnet kompetanse. Det hevdes at det er gjennom å stille spørsmål ved implisitte antakelser og det som ofte blir tatt for gitt

at praksis blir endret, og refleksjon blir prosessen som omdanner erfaringer til læring (Webster-Wright 2009). Ertså og Irgens (2012) presenterer en noe be-  
slektet tilnærming, og hevder at erfaringsbasert praksis utvikles ved hjelp av re-  
fleksjon og kritisk analyse. Slik informert refleksjon er et kjerneelement i forbed-  
ring og utvikling av erfaringsbasert praksis (Ertså & Irgens 2012).

Basert på Webster-Wrights (2009) kunnskapsoversikt har såkalt «autentisk læ-  
ring» fått mye oppmerksomhet i litteraturen om kompetanseutviklingstiltak i ut-  
danningssektoren. For at læringen skal være autentisk må den knyttes opp mot  
reelle og praksisnære situasjoner som oppleves som relevante for deltakerne. Med  
andre ord er koblingen til praksis og til arbeidsplassen en nødvendig forutsetning  
for autentisk læring. Ifølge Webster-Wright (2009) og Timperley (2011) kan slik  
autentisk læring være avgjørende for utvikling av (ny) praksis. Dette skjer gjen-  
nom at deltakerne utfordrer eksisterende praksis gjennom kritisk refleksjon og  
diskusjon i profesjons- eller praksisfellesskapet.

Basert på egen forskning foreslår Myran og Masterson (2021) en modell hvor  
videreutdanningen er teoretisk forankret, men hvor den teoretiske forståelsen *an-  
vendes* til å informere praksis på *konkrete måter*, siden abstrakte begreper i seg  
selv er ineffektive i konkrete kontekster. De viser til Carnine (1997, referert i My-  
ran & Masterson 2021:7, vår oversettelse), som poengterer at lærere generelt i  
sine videreutdanninger «søker svar på hva som virker i deres spesifikke kontekst,  
mens forskere søker å generalisere på tvers», og argumenterer at det er denne  
uoverensstemmelsen som har gitt opphav til gapet mellom teori og praksis.

Det har i denne forbindelse oppstått perspektiver på *hvordan* de som tar vide-  
reutdanning forventes å overføre kunnskap fra studiet til arbeidet, og hvilke for-  
hold som kan bidra til dette. I henhold til dette perspektivet vil overgangen fra en  
studiesituasjon til en utøvelsessituasjon nødvendigvis gjøre en oversettelse av kunn-  
skapen. Foreliggende forskning tyder på at det er viktig at deltakerne selv arbeider  
med å konkretisere kunnskapen (Stark 2000), det vil si at de prøver den ut i prak-  
sis. Generelt konkluderer mye av forskningen med at oversettelsesarbeidet og  
kunnskapsoverføring styrkes gjennom en positiv interesse for, og støtte til, at de  
som er under utdanning kan prøve ut, presentere og diskutere de de lærer med  
kolleger på arbeidsplassen (se f.eks. Miettinen & Peisa 2002; Darling-Hammond  
2017). I tråd med dette anser Myran og Masterson (2021) lærestedenes rolle å  
bidra med såkalt «scaffolding», eller stillasbygging, for at deltakerne, med utgangs-  
punkt i egenidentifiserte utfordringer, reflekterer over og anvender teori for å løse  
disse. Selve begrepet scaffolding/stillasbygging ble utviklet av Wood m.fl. (1976)  
for å referere til hvordan voksne generelt tilrettelegger for barn i aktiviteter de  
ikke helt klarer alene. Nærmere definert er scaffolding/stillasbygging en instruk-  
sjonsprosess hvor læreren understøtter den lærendes utvikling av autonomi gjen-  
nom å motivere og gi kognitiv og emosjonell støtte (Meyer & Turner 2002).

Læringen er dermed en sosial prosess, og er ment å sørge for kompetansebygging gjennom økende forståelse. Mer konkret foreslår Myran og Masterson (2021) en videreutdanning som tar utgangspunkt i å aktivere personlige erfaringer som er relevante for teoriene det skal undervises i. På dette grunnlaget veiledes deltakerne ved hjelp av scaffolding/stillasbygging til å formulere, relatere seg til og se behovet for praksisendring. At videreutdanningen «personliggjøres» gjør det enklere å se dens relevans, og er kritisk for deltakernes vilje og motivasjon til å gjøre praksisendringer. Det handler altså om hvordan og i hvilken grad det videreutdanningene relaterer seg til deltakernes arbeidshverdag, og om studiet *trekker veksl* på deres erfaringer (Smeby & Heggen 2012). Forskningen innenfor dette perspektivet viser at det må være en tydelig relasjon mellom kursinnhold og praksis, for at dette skal gi effekt på opplevelsen av sammenheng (Darling-Hammond 2006; Grossman m.fl. 2008).

Peleman m.fl. (2018) har foretatt en kunnskapsoppsummering om faglig utvikling blant barnehageansatte, og finner også at videreutdanningstiltak som er integrert i arbeidshverdagen i barnehagen, hvor det også gis tilbakemeldinger, er den videreutviklingen som er mest effektiv når det gjelder å gi varige avtrykk i praksis. Tilsvarende fant Eurofound (2015) i sin studie av kompetanseutvikling i barnehager i 35 europeiske land at den faglige utviklingen er mest effektiv i de tilfeller der det lykkes med å knytte den til barnehageansattes praksis, og når den legger opp til refleksjoner rundt endringer av denne. Det blir med andre ord sentralt å skreddersy kompetanseutvikling til barnehageansattes behov og ikke minst deres arbeidshverdag, for på den måten å sikre aktiv deltakelse, kollektiv refleksjons i praksisfellesskapet og systematikk i kunnskapsdelingen (Brunsek m.fl. 2020; Eurofound 2015).

I deres egen forskning finner Myran og Masterson (2021) at styrere ga tydelig uttrykk for fordelene forbundet med å ta utgangspunkt i deres personlige erfaringer og praksis, for så å bygge et teoretisk og forskningsbasert kompetanserammeverk fra det grunnlaget. Deltakerne i deres studie understreket også viktigheten av det relasjonelle i studiene, det vil si at de ble gitt anledning til å dele erfaringer knyttet til utfordringer de stod i, og å kunne reflektere, diskutere og samarbeide med andre i løsningen på disse (Myran & Masterson 2021).

Videreutdanning handler videre om å bygge profesjonelle relasjoner, også over tid. For å være effektiv burde den dermed ikke reduseres til et sett fysiske samlinger over en avgrenset tidsperiode, men åpne for varige nettverk deltakerne imellom. Myran og Masterson (2021) oppsummerer sine funn med at en effektiv videreutdanning for barnehageledere er kjennetegnet av følgende elementer:

1. Individualisert og differensiert
2. Relasjonell og autentisk
3. Refleksiv og personlig

4. Aktiverte deltakere
5. Personlig ansvar for egen læring og profesjonelle utvikling
6. Samarbeidsorientert
7. Kompetansedrevet
8. Eksperimentell
9. Relevant
10. Problemløsende og formålsdrevet

## Betydningen av motivasjon

Ifølge Ryan og Deci (2017) og Kennedy (2016) er deltakernes motivasjon avgjørende for læring generelt og for at de blir aktive deltakere i egen kompetanseutvikling. Det er vanlig å skille mellom ulike former for motivasjon. Selvbestemt motivasjon handler om å studere fordi det er ens eget valg og fordi man har en opplevelse at det er viktig, interessant eller lystbetont rent personlig. Det kan med andre ord her være snakk om både personlige og psykologiske faktorer. Disse kan, sammen med (oppfattede) betingelser på arbeidsplassen, være viktige forutsetninger for motivasjon (Thoonen m.fl. 2011). En rekke studier av arbeidstakere, studenter og elever viser at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man er overveiende selvbestemt motivert (Ryan & Deci 2017). Blant annet hevder McMillan m.fl. (2016) at personlige faktorer, som å anse deltakelse i videreutdanning som verdifullt for seg selv, er mest sentrale for motivasjon. Dermed er det også den selvbestemte motivasjonen som gir størst utslag på læringsutbyttet (se blant annet Zhang m.fl. 2021).

Ytrestyrt motivasjon drives på den andre siden av andres krav eller forventninger eller ønske om å kvalifisere seg til en annen stilling. Et eksempel på ytrestyrt motivasjon er den nye kompetanseforskriften i skolen.

Deltakere kan imidlertid ha flere ulike grunner for å ta videreutdanning, både selvbestemt og ytrestyrt motivasjon. Zhang m.fl. (2021) hevder at motivasjon for å delta i kompetanseutvikling er knyttet til både ovenfor nevnte personlige faktorer, men også arbeidsmessige faktorer.

## Forhold av betydning for skolelederutdanning

Nylig ble det publisert en norsk kunnskapsoppsummering om forskning på skolelederutdanning, gjort som en del av rektorevalueringen (Aas m.fl. 2021). Oppsummeringen peker på flere forhold som kan være av betydning for utdanning av ledere i utdanningssektoren generelt.

For det første viser kunnskapsoppsummeringen at coaching, enten én-til-én eller i grupper, kan være viktig for å utvikle forståelse av egen lederrolle og for å tilegne seg kunnskap om kontekstens betydning for ledelse. Videre kan særlig



gruppecoaching, dersom den er preget av anerkjennelse, støtte og tillit, gi motivasjon og trygghet til å prøve ut ny ledelsespraksis. Dette er også i tråd med funn fra en systematisk kunnskapsoppsummering av forskning på faglig utvikling blant barnehagelærere generelt (Brunsek m.fl. 2020). Dette fordi coaching gir konsistent og direkte veiledning skreddersydd til den enkelte deltakers individuelle behov, som øker deres bevissthet og at de øver seg på spesifikke ferdigheter.

Videre oppsummerer Aas m.fl. (2021) læringsmåter og innhold i utdanningen som kan ha betydning for utbyttet i tre hovedpunkter: teoretisk kunnskap, kollektiv kunnskapsbygging og utprøving av ny praksis. Det argumenteres for at læring foregår i interaksjonen mellom de tre. Refleksjon framstår som spesielt viktig for å utvikle forståelse. Videre viser også kunnskapsoppsummeringen at læring av teori bør knyttes til arbeidets innhold. Aas m.fl. (2021) finner flere artikler som ser på sammenhengen mellom opplæringen og ledelsespraksis. Flere av artiklene peker på at det å prøve ut nye måter å lede på kan føre til praksisendringer ved at lederne får nye erfaringer som igjen gir grunnlag for refleksjon og økt forståelse. Det argumenteres også for at kritisk utforskning av skolens praksis og endringsarbeidet kan føre til velfunderte beslutninger.

## 1.4 Rapportens oppbygning

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

- Kapittel 2: Data og metode
- Kapittel 3: Om deltakerne og studietilbudene
- Kapittel 4: Tilrettelegging, motivasjon og kultur for kunnskapsdeling
- Kapittel 5: Gjennomføring av studiet
- Kapittel 6: Fra teori til praksis

## 2 Data og metode

I dette kapitlet beskriver vi kort spørreundersøkelsen som rapporten er basert på. Det innebærer å presentere hvordan undersøkelsen ble gjennomført, hvordan deltakelsen har vært og hvilke temaer som inngikk i den.

### 2.1 Gjennomføring og deltakelse

Spørreskjemaet ble sendt ut 12. desember 2022, og undersøkelsen var åpen fram til 19. januar 2023. Den gikk ut til alle de 342 som hadde deltatt på barnehagelederutdanningen, som gikk over tre semestre i 2021 og 2022. Av disse besvarte 168 hele undersøkelsen, 22 besvarte deler av den og 152 åpnet aldri undersøkelsen, som vist i tabell 2.1:

**Tabell 2.1 Svarstatus**

	Antall	Prosent
Gjennomført	168	49,1
Noen svar	22	6,4
Ikke svart	152	44,4
Totalt	342	100

Blant dem som ikke åpnet undersøkelsen var det 13 som ikke mottok den på grunn av feil eller ukjent epostadresse. Det vil si at i alt har 57,8 prosent av de som fikk undersøkelsen, og 55,6 prosent av alle som tok styrerutdanningen, besvart spørreskjemaet. Dette likner svarprosenten i 2021, som var 56 prosent (Gjerustad, m.fl. 2021b). kapittel 3 skal vi undersøke hvor godt utvalget representerer studiestedene som tilbyr barnehagelederutdanning, og hvordan det varierer når det gjelder alder, kjønn og studiested.

### 2.2 Tema i undersøkelsen

Deltakerundersøkelsen inneholder spørsmål om en rekke ulike tema:

- Bakgrunnsinformasjon som alder, kjønn og erfaring
- Hvilken tilrettelegging deltakerne har hatt i egen barnehage
- Motivasjon for videreutdanning

- Kultur for kunnskapsdeling
- Gjennomføring av studiet
- Organisering av samlinger og sluttvurdering
- Arbeid med studiet mellom samlingene
- Læringsutbytte
- Støtte og samarbeid i studiet
- Fra teori til praksis

Spørsmålene i årets undersøkelse har i stor grad blitt justert for å gjøre det mulig å sammenlikne med tilsvarende undersøkelser for skoleledere og modulbasert lederutdanning. Sammenliknende undersøkelser mot tidligere undersøkelser for barnehageledere er derfor mer krevende. Vi har likevel sammenliknet og signifikantstestet der spørsmålene er likelydende med tidligere år.

### **2.3 Bruk av åpne svar**

Spørreskjemaet inneholdt noen åpne spørsmål, hvor deltakerne ble invitert til å utdype eller spesifisere med egne ord. Vi har valgt å kode og analysere disse svarene kvalitativt. Dataene blir rapportert i form av sitater, ofte verbatim. Vi har imidlertid rettet ortografiske skrivefeil og skrevet ut eventuelle forkortelser. Det er viktig å understreke at, som et kvalitativt tilskudd til analysene, er ikke sitatene plukket ut med hensyn til representativitet, men snarere fordi de nyanserer og utfyller bildet som gis av de kvantitative dataene.

### **2.4 Statistisk metode**

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

## 3 Om deltakerne og studietilbudene

I forrige kapittel så vi at 55,6 prosent av deltakerne på barnehagelederutdanningen besvarte undersøkelsen. I dette kapittel skal vi beskrive disse personene og sammenlikne kjennetegn ved de som har deltatt og de som ikke har besvart spørsmålene i undersøkelsen.

### 3.1 Studiesteder

I tabell 3.1 nedenfor kan vi se hvordan deltakerne fordeler seg på de ulike studiestedene. De tre kolonnene til høyre viser antall svar, prosentfordeling og svarprosent per studiested, mens de to kolonnene til venstre viser antall deltakere og prosentfordeling på de ulike studiestedene totalt. Som vi kan se så er prosentfordelingen på de ulike studiestedene relativt lik mellom populasjon og utvalg. Svarprosenten for alle studiestedene er også over femti prosent, med unntak av for Universitetet i Sørøst-Norge (USN), der det er en svarprosent på 43,6 prosent.

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

Studiested	Alle som fikk tilbud om videreutdanning		Alle som deltok i undersøkelsen		
	Antall deltakere per studiested	Prosent deltakere per studiested	Antall svar per studiested	Prosent per studiested	Svarprosent per studiested
DMMH	66	19,3	40	21,1	60,6
UiT	25	7,3	15	7,9	60,0
UiA	32	9,4	19	10	59,3
OsloMet	51	14,9	30	15,8	58,8
NHH og AFF	35	10,2	20	10,5	57,1
BI	94	27,5	49	25,8	52,1
USN	39	11,4	17	8,9	43,6
Totalt	342	100	190	100	55,6

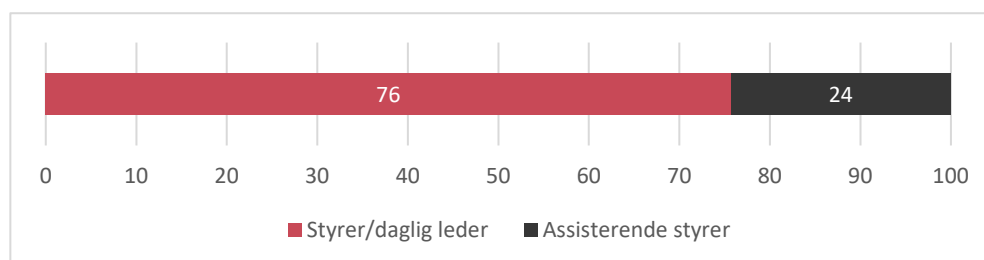
Høyest svarprosent er det ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) og Universitetet i Tromsø (UiT), med henholdsvis 60,6 prosent og 60,0 prosent. Handelshøyskolen BI hadde flest antall deltakere på barnehagelederutdanningen (med 94 deltakere), mens UiT hadde færrest (med 25 deltakere). Det er høyest korrespondanse mellom utvalg og populasjon blant studentene ved Norges Handelshøyskole (NHH)<sup>2</sup> (0,3 prosentpoeng) og lavest korrespondanse for USN (2,5 prosentpoeng).

For å sjekke at det ikke er noen systematiske forskjeller i svarprosenten ved de ulike studiestedene gjennomførte vi en kji-kvadrattest. Resultatene fra testen viser ingen signifikante forskjeller ( $\chi^2 = 4,036$  og  $p = 0,672$ ) i svarprosent mellom studiestedene, og vi kan konkludere med at utvalget har god representativitet med hensyn til studiested.

Det er likevel verdt å påpeke at det alltid er en fare for skjevheter i utvalget, blant annet med hensyn til at det ofte er større sannsynlighet for at de som er fornøyd med studiet har svart på undersøkelsen enn de som ikke er fornøyd med studiet. I deler av rapporten er det også i enkelte undergrupper ganske lav N. Resultatene i undersøkelsen bør derfor alltid tolkes med en viss forsiktighet.

## 3.2 Deltakerne på styrerutdanningen

Vi skal her gi en kort beskrivelse av deltakerne i undersøkelsen. Målgruppen er deltakere på styrerutdanningen. Av figur 3.1, kan vi se at 76 prosent av de som har svart på undersøkelsen er styrer eller daglig leder, mens 24 prosent er assisterende styrer:



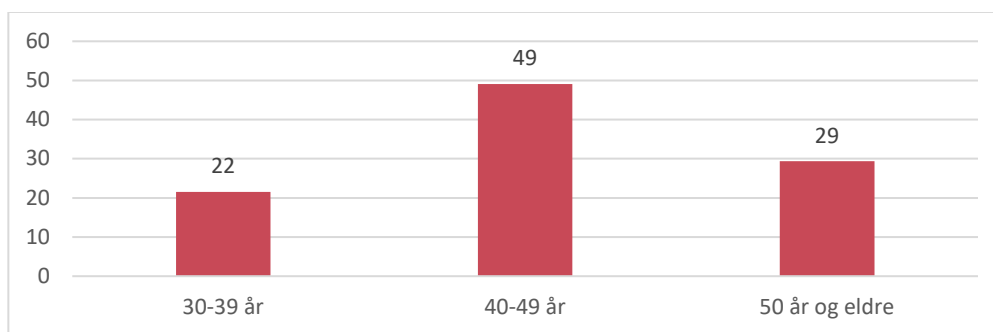
Figur 3.1 'Hva er din stilling?', prosent (N=169)

Av de som har svart på undersøkelsen er ni av ti kvinner og gjennomsnittsalderen er 45,2 år. Selv om det er en stor overvekt kvinner, så er kjønnsfordelingen i undersøkelsen ganske lik sammenliknet med styrere i Norge totalt, der 90,3 prosent av styrerne er kvinner og 9,7 prosent er menn.<sup>3</sup>

Figur 3.2 viser at nesten halvparten (49 prosent) av deltakerne er mellom 40-49 år, mens 22 prosent er mellom 30 og 39 år. Nesten tre av ti (29 prosent) er 50 år eller eldre:

<sup>2</sup> Og AFF (Administrativt forskningsfond ved Norges Handelshøyskole)

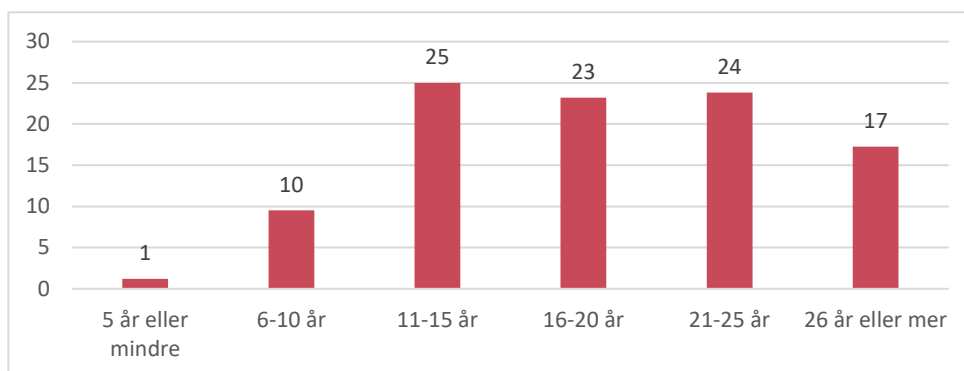
<sup>3</sup> [Ansatte i barnehage og skole etter kjønn \(bufdir.no\)](https://bufdir.no/ansatte-i-barnehage-og-skole-etter-kjonn)



**Figur 3.2 'Vennligst oppgi din alder', prosent (N=167)**

De kvinnelige studentene (45,7) er i gjennomsnitt tilnærmet fem år eldre enn de mannlige studentene (40,8).

Figur 3.3 viser hvor mange år deltakerne oppgir at de har arbeidet i barnehagesektoren. Gjennomsnitt antall år er nesten 20 år (19,2). Hele 72 prosent har arbeidet i barnehagesektoren imellom 11 og 25 år.

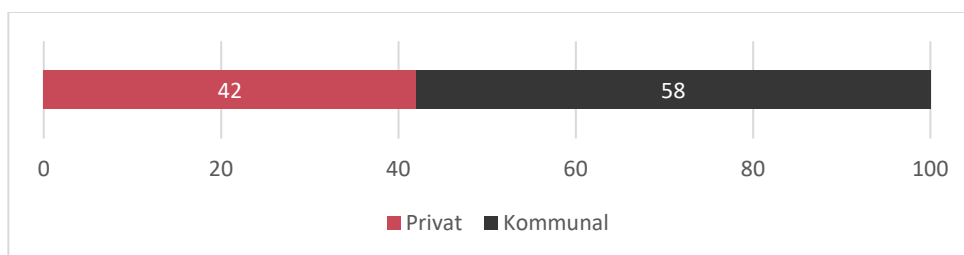


**Figur 3.3 'Hvor mange år har du arbeidet i barnehagesektoren?', prosent (N=168)**

Bare én prosent har jobbet i barnehagesektoren i fem år eller mindre. Kvinnene (19,6) har i gjennomsnitt jobbet 4,3 år lengre i barnehagesektoren enn sine mannlige kollegaer (15,3).

Når det kommer til eierskapet til barnehagen som deltakerne jobber i, så kan vi se ut fra figur 3.4 at 42 prosent er tilknyttet private barnehager og 58 prosent er tilknyttet kommunale barnehager. Det er således en liten overvekt kommunale barnehager i utvalget sammenliknet med Norge totalt, der det i 2022 var 52 prosent private barnehager og 48 prosent kommunale barnehager.<sup>4</sup>

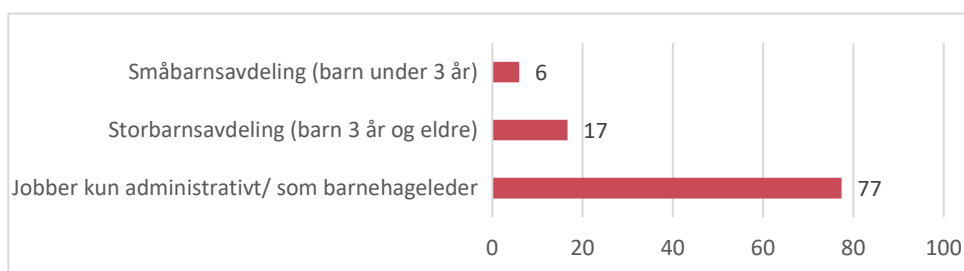
<sup>4</sup> <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager-2022/barn-barnehager-og-ansatte/>



**Figur 3.4 'Hvordan er eierskapet for barnehagen du jobber i?', prosent (N=169)**

Av de 71 private barnehagene, så er 42 prosent enkeltstående barnehager, 34 prosent eier 2-49 barnehager, fire prosent eier 50-99 barnehager og 20 prosent eier 100 eller flere barnehager. Av de kommunale barnehagene, så befinner tolv prosent seg i kommuner med under 3000 innbyggere, 15 prosent befinner seg i kommuner med 3000 til 9999 innbyggere, mens 65 prosent befinner seg i kommuner med 10 000 innbyggere eller flere.<sup>5</sup>

Figur 3.5 nedenfor, viser at nesten åtte av ti (77 prosent) oppgir å kun jobbe administrativt/som barnehageleder. Av de som har svart på undersøkelsen oppgir 17 prosent at de jobber på storbarnsavdeling, mens seks prosent oppgir at de jobber på småbarnsavdeling.



**Figur 3.5 'Hvilken type avdeling jobber du på?', prosent (N=168)**

Over halvparten (53,7 prosent) av de assisterende styrerne oppgir at de jobber i småbarnsavdeling eller storbarnsavdeling, altså at de ikke utelukkende jobber i en administrativ stilling. På den andre siden oppgir nesten ni av ti (87,4 prosent) styrere/daglige ledere at de kun jobber administrativt/ som barnehageleder.

I tabell 3.2 nedenfor kan vi se hvilken fylkeskommune de som har svart på undersøkelsen oppgir som bosted. Det er klart flest (29 prosent) som oppgir at de bor i Viken. Deretter følger Oslo (12 prosent) og Vestland (ti prosent). Det er videre bare to fra Agder som har svart på spørreundersøkelsen (én prosent).

<sup>5</sup> Syv har svart «vet ikke» (N=97).

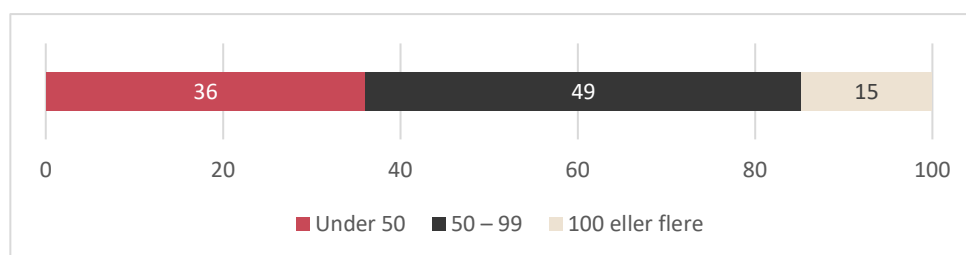
**Tabell 3.2 'Hvilken fylkeskommune bor du i?', antall og prosent**

Fylkeskommune	Antall	Prosent
Viken	49	29
Oslo	20	12
Vestland	17	10
Rogaland	15	9
Trøndelag	12	7
Troms og Finnmark	12	7
Møre og Romsdal	11	7
Innlandet	11	7
Vestfold og Telemark	11	7
Nordland	8	5
Agder	2	1
Totalt (N)	168	100

Det er noe varierende samsvar mellom fylkesfordelingen blant deltakerne i vårt utvalg og antall barnehager per fylke i Norge totalt.<sup>6</sup> Av naturlige årsaker er det likevel ikke slik at man her bør kunne forvente et 1:1 forhold. Det er eksempelvis ikke slik at alle ansatte nødvendigvis bor i det samme fylket de jobber i. Ei heller at antall deltakere på videreutdanning vektet i forhold til antall barnehager i hvert fylke.

Som et eksempel kan det likevel være verdt å nevne at Agder har 6,2 prosent av barnehagene i Norge, mens bare én prosent av deltakerne oppgir Agder som bosted. Oslo og Viken har flest barnehager i Norge, med henholdsvis 22,1 prosent og 12,5 prosent. De er også de to største fylkene i vårt utvalg.

Nedenfor, i figur 3.6 kan vi se hvor mange barn det er i barnehagen der deltakerne jobber. Halvparten (49 prosent) har mellom 50-99 barn, mens 36 prosent har under 50 barn. Bare 15 prosent av deltakerne oppgir at barnehagen de er tilknyttet har 100 barn eller flere.

**Figur 3.6 'Hvor mange barn er det i barnehagen?', prosent (N=169)**

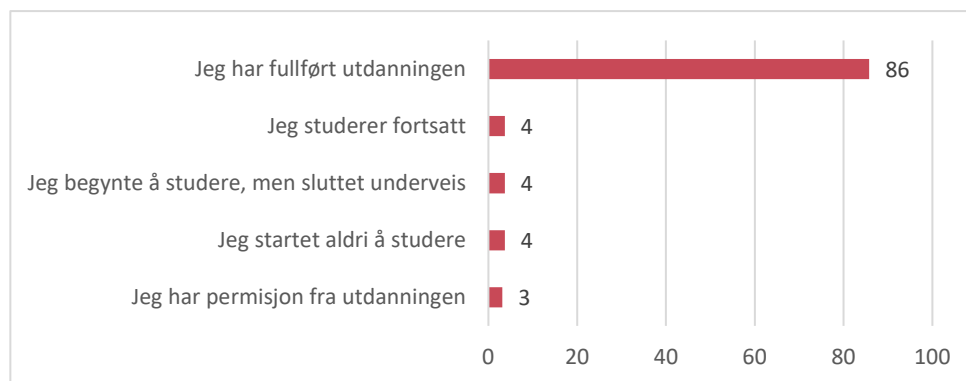
<sup>6</sup> [Antall barnehager \(udir.no\)](http://udir.no)



### 3.3 Årsaker til frafall

Vi skal nå se på ulike årsaker til frafall, både før og etter studiestart. Som vi kan se i figur 3.7 nedenfor, oppgir hele 86 prosent av deltakerne at de har fullført utdanningen. Dette tilsvarer 163 personer. I alt 4 prosent oppgir at de studerer fortsatt.

Det er bare åtte prosent som oppgir at de enten begynte å studere og sluttet underveis eller aldri startet å studere. Dette er fem prosentpoeng færre enn i 2021. Tre prosent oppgir at de har permisjon fra utdanningen.



**Figur 3.7 'Vi har fått oppgitt at du fikk tilbud om å ta videreutdanning fra høsten 2021. Hva er din situasjon nå?', prosent (N=190)**

De som begynte å studere, men som sluttet underveis og de som har permisjon fra utdanningen ble bedt om å krysse av for årsakene til dette (figur 3.8 nedenfor). Deltakerne kunne sette flere kryss. Dersom man krysset av for «annen grunn» ble man bedt om å spesifisere dette med egne ord.

Med unntak av «annen grunn» befinner det seg flest kryss på alternativet om at det er for krevende å kombinere studier og jobb (15 prosent), at utdanningen gikk/ ville gå for mye utover fritiden (12 prosent) og at utdanningen gikk/ ville gå for mye utover jobben (ni prosent).



**Figur 3.8 'Dersom du ikke har fullført utdanningen, hva er grunnene til dette? Kryss av for alle som passer', prosent (N=13)**

De seks som har krysset av for alternativet «annen grunn» spesifiserer ulike grunner. Alt fra små barn hjemme, personlig sykdom og graviditet nevnes. Det er også én som nevner at oppgaven er for lang og ikke kan kombineres med styrerarbeid. En annen skriver at hun ikke trivdes på gruppen hun ble satt på.

Det kan være verdt å påpeke at kategoriene ovenfor (i figur 3.8) på ingen måte er gjensidig utelukkende i praksis. Dersom det eksempelvis er for krevende å kombinere studier og jobb kan det også tenkes at dette kan gå utover motivasjonen til å studere eller vice versa. Innebærer «*utdanningen stilte for store krav til meg*» at utdanningen faglig var for vanskelig, eller at det rett og slett var for mye å gjøre?

De seks som ikke begynte på studiet ble bedt om å beskrive med egne ord hvorfor de ikke begynte. Tre deltakere nevner at dette var på grunn av mangel på tid, mens to andre viser til personlig sykdom.

Analysene av frafall bør tolkes med en viss varsomhet, ettersom det er sannsynlig at de som har falt av studiet også har en mindre interesse av å svare på undersøkelsen. Det er også sannsynlig at andelen som har falt av er høyere enn det undersøkelsen viser.

### 3.4 Oppsummering

- Utvalget i årets undersøkelse består av 190 respondenter som gir en svarprosent på 55,6 prosent.
- Fordelt på studiested er det høyest svarprosent ved DMMH (60,6 prosent) og UiT (60 prosent).
- Av de som har svart på undersøkelsen er ni av ti kvinner og gjennomsnittsalderen er 45,2 år.
- Gjennomsnitt antall år arbeidet i barnehagesektoren er nesten 20 år. Hele 72 prosent har arbeidet i barnehagesektoren imellom 11 og 25 år.
- Kvinnene har i gjennomsnitt jobbet 4,3 år lengre i barnehagesektoren enn sine mannlige kollegaer.
- Når det kommer til eierskapet til barnehagen som deltakerne jobber i, så kan vi se at 42 prosent er tilknyttet private barnehager og 58 prosent er tilknyttet kommunale barnehager.
- Av de som har svart på undersøkelsen oppgir hele 86 prosent at de har fullført utdanningen.
- Når det kommer til årsaker til å ikke fullføre utdanningen er det, med unntak av annet, flest kryss på alternativet om at det er for krevende å kombinere studier og jobb.
- Av de som aldri startet på utdanningen nevner halvparten at dette skyldes mangel på tid.

## 4 Tilrettelegging, motivasjon og kultur for kunnskapsdeling

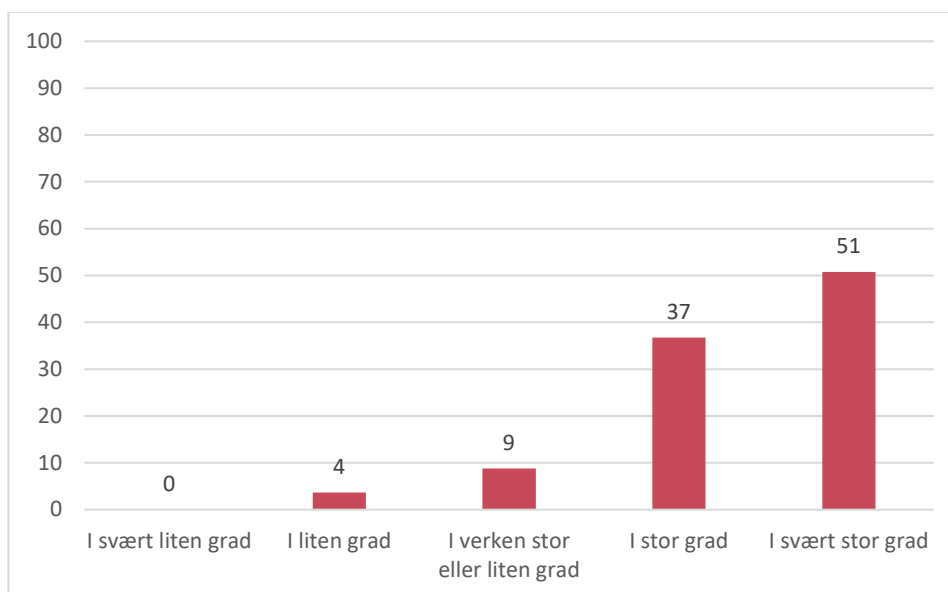
Dette kapitlet tar for seg tilretteleggingen deltakerne har mottatt for å kunne gjennomføre styrerutdanningen, samt deres motivasjon og beveggrunner for å ta lederutdanning.

### 4.1 Tilrettelegging

Deltakerne på styrerutdanningen er, som andre under videreutdanninger tilbudt av Udir, samtidig i arbeid. Dette kan skape utfordringer knyttet til å finne en balanse mellom både studier og jobb, og mellom disse og privatlivet.

Det er nærliggende å tro at lederstillinger, med mye ansvar og ofte lange arbeidsdager, i enda større grad skaper utfordringer for deltakere i videreutdanning. Det tilbys imidlertid tilrettelegging for å avhjelpe situasjonen, og denne inkluderer flere forhold, som å dekke økonomiske utgifter, frigjøre tid til studier og avlaste fra oppgaver. Totalt oppgir 89 prosent av deltakerne i årets undersøkelse at de har fått de økonomiske utgiftene i forbindelse med utdanningen dekket. Det er imidlertid en signifikant høyere andel styrere som svarer at de har fått dette (94 prosent), sammenliknet med assisterende styrere (76 prosent).

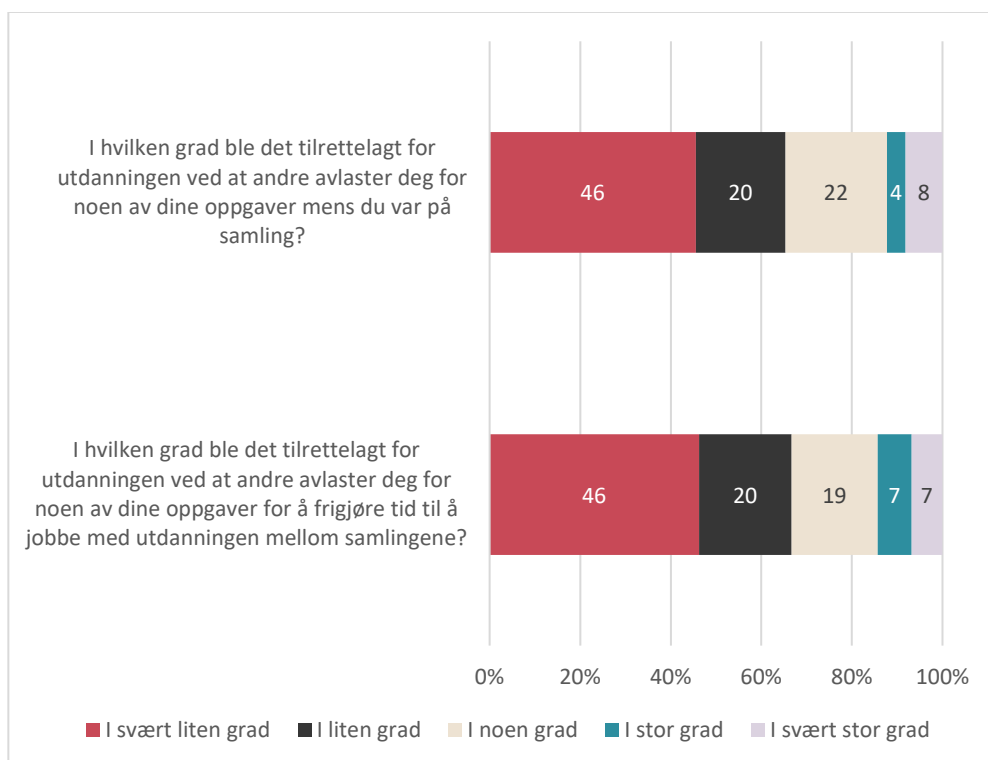
Deltakerne som svarte bekreftende på at de hadde fått de økonomiske utgiftene i forbindelse med studiene dekket, ble stilt et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt de opplevde denne utgiftsdekkingen som tilstrekkelig. Figur 4.1 viser at 88 prosent gir uttrykk for at de i stor eller svært stor grad synes utgiftsdekkingen var tilstrekkelig.



**Figur 4.1 'I hvilken grad mener du utgiftsdekkingen har vært tilstrekkelig?', prosent (N=136)**

Som vi ser av figuren svarer rundt halvparten av deltakerne i styrerutdanningen at utgiftsdekkingen i svært stor grad var tilstrekkelig. Det er ingen som har oppgitt at dekkingen av de økonomiske utgiftene i svært liten grad var tilstrekkelig, og kun fire prosent at den i liten grad var det. Det er ingen signifikante forskjeller mellom styrere og assisterende styrere på dette spørsmålet, og heller ikke mellom private og offentlige barnehager eller mellom barnehager av ulik størrelse.

Tilretteleggingen kan, som nevnt, også innebære avlastning fra oppgaver i barnehagen. Figur 4.2 viser andelene som oppgir at de har fått avlastning fra oppgaver mens de var på samling og/eller mellom samlinger for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen:



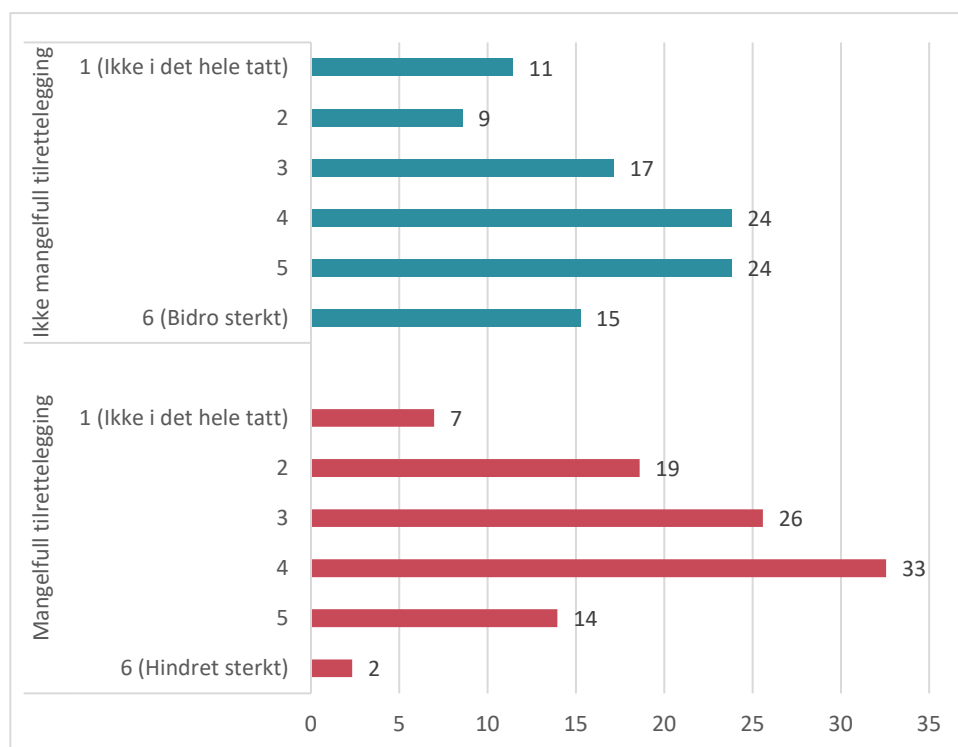
**Figur 4.2 Avlastning fra oppgaver, prosent (N=147)**

Over halvparten av deltakerne i styrerutdanningen (66 prosent) svarer at de i liten eller svært liten grad ble avlastet mens de var på samling og mellom samlinger for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen. Kun henholdsvis åtte og syv prosent oppgir at de i svært stor grad ble avlastet mens de var på samling og mellom samlingene. Som vi ser er svarfordelingen svært lik, men svarene er kun middels korrelerte ( $\rho=0.538$ ). Det vil si at det ikke nødvendigvis er slik at de som oppgir at de (ikke) har blitt avlastet mens de var på samling, samtidig i stor grad har oppgitt det samme når det gjelder å bli avlastet mellom samlingene. Dette er i hovedsak det samme bildet som tegnet seg i forrige deltakerundersøkelse for styrerutdanningen, selv om det da var en høyere andel (16 prosent) som oppga at de i stor grad ble avlastet mens de var på samling (Gjerustad m.fl. 2021), enn i år (4 prosent). Det var imidlertid en lavere andel i fjorårets undersøkelse som oppga at de i noen grad ble avlastet.

Deltakerne ble i årets undersøkelse også bedt om å gjøre en totalvurdering av tilretteleggingen for å studere ved egen arbeidsplass. Totalt sett gir 29 prosent uttrykk for at det har vært manglende tilrettelegging på arbeidsplassen for å studere, mens 71 prosent oppgir at de ikke har denne opplevelsen. Det kan dermed se ut til at tilrettelegging for lederutdanning er bedre i barnehagen enn skolen, siden en signifikant høyere andel blant deltakerne i rektorutdanningen (40 prosent) gir uttrykk for at det har vært manglende tilrettelegging på arbeidsplassen for å studere (Vika m.fl. 2023). Det er imidlertid ikke signifikante forskjeller mellom styrere og

assisterende styrere hva angår denne vurderingen, og heller ikke mellom barnehageledere i offentlig og private barnehager eller i barnehager av ulik størrelse.

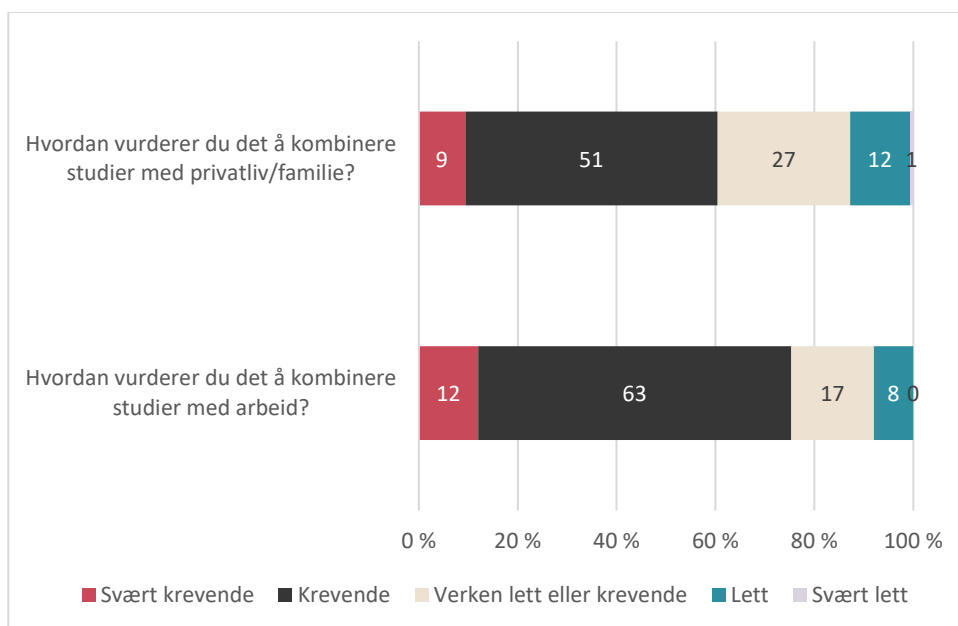
Videre ble deltakerne spurt hvordan de opplever at tilretteleggingen har påvirket deres utbyttet av studiene. De som ga uttrykk for at tilretteleggingen ved arbeidsplassen var mangelfull fikk en skala med negativ påvirkning, mens de som oppga at de *ikke* opplevde tilretteleggingen som mangelfull fikk en skala med positiv påvirkning. Figur 4.3 viser svarene samlet:



**Figur 4.3 Tilretteleggingens påvirkning på utbyttet fra studiet, prosent (N=43-105)**

Som vi ser av figuren gir bortimot fire av ti (39 prosent) av de som ikke opplevde tilretteleggingen ved arbeidsplassen som mangelfull at denne har bidratt relativt sterkt til utbyttet fra studiet (svarkategori 5 og 6). På den andre siden gir 20 prosent av disse uttrykk for at tilretteleggingen ikke i det hele tatt eller i liten grad påvirket utbyttet av studiet (svarkategori 1 og 2). Ser vi på deltakerne som oppga at de opplevde tilretteleggingen som mangelfull, viser figuren at 16 prosent vurderer at dette hindret utbyttet sterkt, mens 26 prosent opplevde at det ikke i det hele tatt eller i liten grad påvirket utbyttet fra studiet.

Vi forsøkte videre å undersøke utfordringene med å finne balansen mellom å være barnehageleder i full jobb og å delta i videreutdanning ved hjelp av spørsmål om hvordan deltakerne vurderte det å kombinere studier med privatliv og med arbeid. Figur 4.4 viser svarfordelingen:



**Figur 4.4 Kombinere studier med privatliv og arbeid. Prosent. N = 149-150.**

I figur 4.4 ser vi at hele tre av fire (75 prosent) barnehageledere opplevde det som krevende eller svært krevende å kombinere studiene med arbeidet. Kun åtte prosent gir uttrykk for at dette var lett. Seks av ti (60 prosent) gir også uttrykk for at det var krevende eller svært krevende å kombinere studiene med eget privat-/familieliv, mens 12 prosent syntes dette var lett. Som i forrige deltakerundersøkelse blant deltakerne i styrerutdanningen er det også i år flest som opplever kombinasjonen mellom studier og arbeid som krevende, sammenliknet med balansen opp mot privatlivet (Gjerustad m.fl. 2022). Det er imidlertid en noe høyere andel i årets undersøkelse som oppgir at sistnevnte balanse har vært krevende eller svært krevende (60 prosent), sammenliknet med fjoråret (47 prosent). Dette kan muligens henge sammen med at store deler av tilbudet i fjor ble digitalt, noe som gjorde studiet mindre inngripende i privatlivet enn det fysiske oppmøte er. Totalt sett tyder disse svarene på at videreutdanningen for barnehageledere kan gjøre den samlede situasjonen krevende.

Den krevende balansen mellom å være i en fulltids barnehagelederstilling og å delta i videreutdanning går også igjen i noen av de åpne fritekstfeltene i undersøkelsen. For det første er det to respondenter som har begrunnet at de trakk seg fra studiet med at det viste seg å være «[m]angel på tid, da styrere i kommunen er belastet med en enhetslederverv i tillegg». Den andre respondenten utdyper hvordan arbeidspresset påvirket både kapasiteten til og motivasjon for å ta videreutdanning:

*Jeg hadde ikke kapasitet til å starte. Stort arbeidspress på jobb og følte ikke jeg hadde motivasjon og tid til å arbeide med dette på kveldstid. Tida strekker heller ikke til og da ville jeg få enda mere å gjør når jeg var tilbake etter skoledagene.*



Flere av deltakerne som fullførte videreutdanningen har også valgt å gi uttrykk for at arbeidspress har påvirket både motivasjonen og utbyttet av studiene. Når det gjelder utbyttet har mange beskrevet hvordan manglende tilrettelegging har påvirket dette negativt. Det er også flere som påpeker at de har blitt gjort oppmerksomme på at tilretteleggingen varierer mye mellom ulike barnehager, noe flere opplever som urettferdig:

*Jeg fikk fri for å dra på samlinger og ta eksamen, samtidig er det jeg som har ansvar for å få inn vikar. I de periodene det har vært mye sykdom, og jeg til syvende og sist ikke fikk inn nok folk pga for mye fravær samtidig, er det jo jeg som må gå inn på avdeling. Jeg har måtte droppe samlinger og jobbet ekstra i eksamensperioden pga manko på folk [...] Alt av lesing og arbeid fram mot eksamen, har jeg lagt i min fritid siden min jobbsituasjon ikke har vært romslig nok til å kunne legge dette inn i arbeidstiden. På den siden har dette påvirket læringsutbyttet, pga at jeg ikke har samme kapasitet til for eksempel å lese faglitteratur på en opplagt måte etter endt arbeidsuke. Etter å ha blitt kjent med styrere fra flere steder i landet, har vi oppdaget at det er stor forskjell i hva som blir dekket av kommunen [...] Siden dette er en nasjonal utdanning, tenker jeg at det vil være fordel at kommunene har lik policy ifht økonomisk støtte. Noen kommuner dekker også master. Min kommune dekker ikke master, selv om dette er noe jeg absolutt kan tenke meg [...] Jeg stiller meg undrende til at det er så store forskjeller.*

En annen deltaker, fra en annen kommune, påpeker også at hen ville vært interessert i masterutdanning dersom det ble tilrettelagt for dette i vedkommendes kommune på lik linje som i enkelte andre kommuner

*Mangelen på tilrettelegging går på at det ikke er andre som kan overta mine arbeidsoppgaver unders studiet [...] Jeg kunne tenke meg å ta en master, men har vel innsett at det blir vanskelig med full jobb. Har hørt om kommuner som tilrettelegger for masterutdannelse ved at man kan jobbe 80% med full lønn. Da tenker jeg det hadde vært en mulighet.*

Det virker på de åpne svarene generelt som at deltakerne savnet å ha egne studiedager:

*Med studiedager mener jeg at læringsutbyttet mitt hadde vært enda større. I tillegg ville nok jeg fått bedre flyt/kontinuitet i studiearbeidet, og sluppet unna "skippertakene" og konstant dårlig samvittighet for ikke være så ajour som jeg ønsket.*

Andre erkjenner imidlertid at studiedager og avlastning kan være utfordrende for barnehageledere, kanskje spesielt for styrere som er øverste leder siden det er

«utfordrende å tilrettelegge med vikar for enkelte dager i en styrerstilling». En annen deltaker utdyper dette:

*Det er ekstremt vanskelig å la andre overta styreroppgaver for å avlaste, både administrasjon og drift krever mye detaljkunnskap om barnehagen. Så tilrettelegging må være noe annet for å være til hjelp; f.eks. at andre oppgaver bortfaller helt i studieperioden (f.eks. diverse rapporteringer, annet utviklingsarbeid i kommunal regi, eller annet).*

Som nevnt hevder flere at manglende tilrettelegging og stort arbeidspress gikk ut over motivasjonen:

*Motivasjonen gikk opp og ned. Det er utfordrende å jobbe 100% samtidig som man studerer. Følte mange ganger at det ble halvhjertet både på jobb og i studiet. I perioder med innleveringer var det heftig.*

For en annen deltaker, som hadde samme opplevelse, var god dialog med studie-sted vesentlig for å holde motivasjonen oppe:

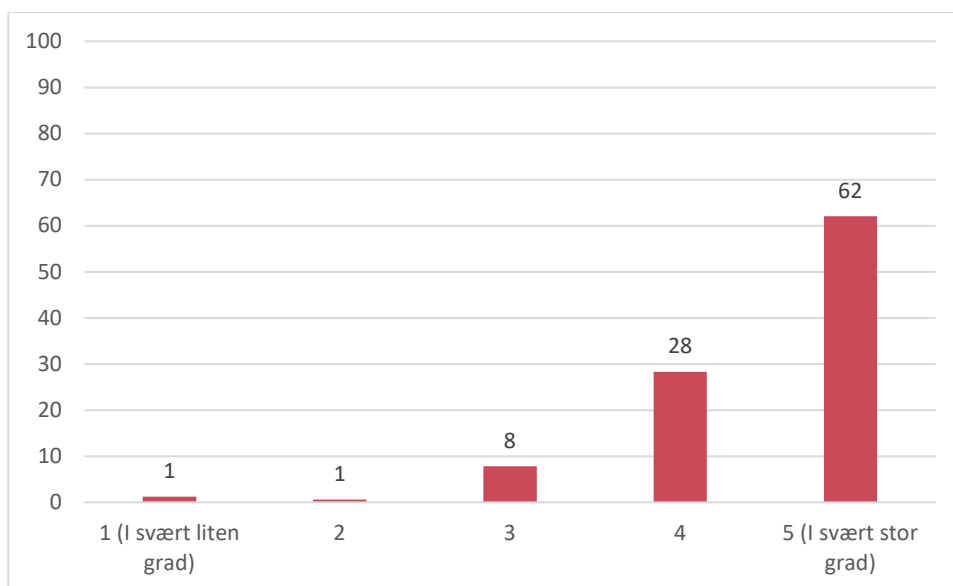
*Det er travelt å være leder og samtidig studere, og viktig med støtte fra mange kanter. Motivasjonen har vært noe varierende i de periodene man har det travelt, og bra at man da har god dialog med også studiested.*

Vi skal nå se litt nærmere på spørsmål knyttet nettopp til motivasjon for å søke på styrerutdanningen.

## 4.2 Motivasjon for videreutdanning

Barnehagelederes motivasjon for å delta i styrerutdanningen ble undersøkt ved hjelp av fire spørsmål. Det første omhandlet hva som var viktige og mindre viktige grunner til at de bestemte seg for å søke om lederutdanning, fulgt av et spørsmål med fritekstfelt der deltakerne ble oppfordret til å beskrive nærmere hva som var deres motivasjon for å søke. Det tredje spørsmålet var knyttet til en vurdering av i hvilken grad de selv var motivert for å ta videreutdanning. Dette ble også fulgt av et spørsmål med fritekstfelt, hvor deltakerne ble bedt om å beskrive hvordan og hvorfor motivasjonen eventuelt hadde endret seg gjennom utdanningsløpet.

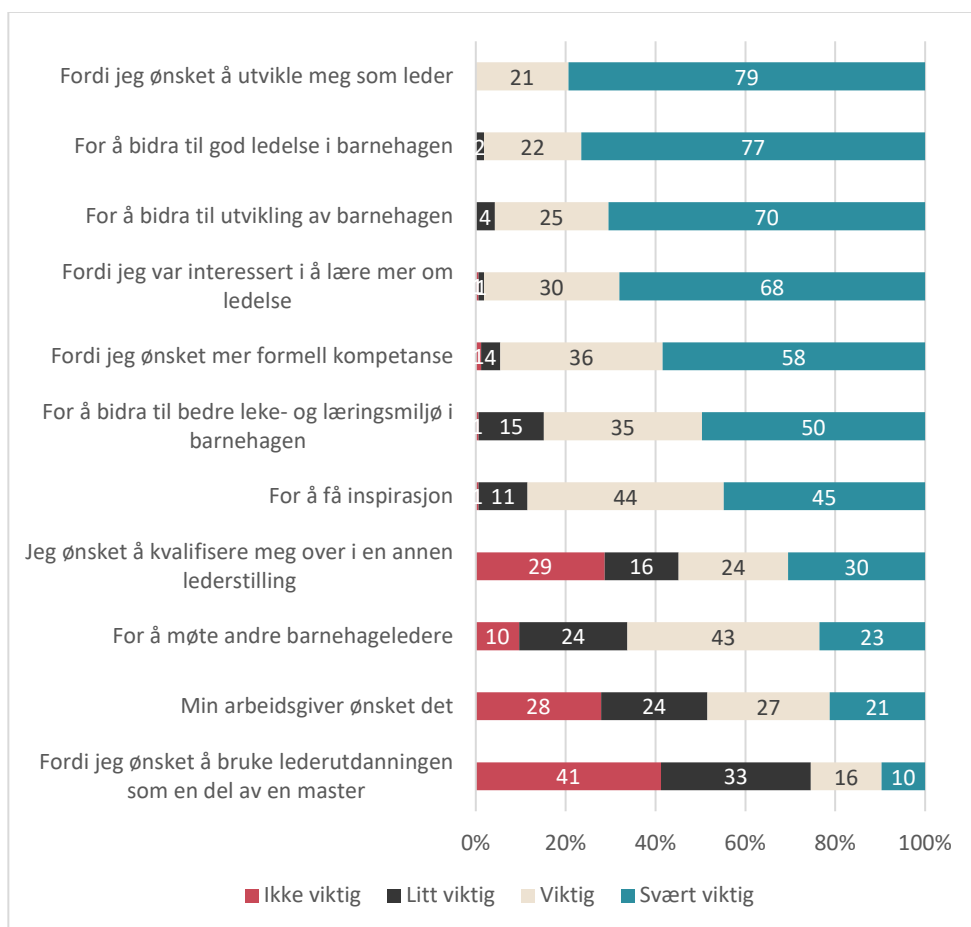
Hvis vi starter med deltakernes vurdering av hvor motiverte de selv var for å ta lederutdanning, viser figur 4.5 at hele ni av ti (90 prosent) gir uttrykk for å i stor grad ha vært motivert for studiet (svarkategori 4 og 5):



**Figur 4.5 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?' (N=166)**

Som vi ser av figuren er kun to prosent som gir uttrykk for å liten grad ha vært motivert for å ta lederutdanning. Det er signifikant høyere andel barnehageledere som gir uttrykk for å i svært stor grad ha vært motivert (62 prosent), sammenliknet med skoleledere (50 prosent) (Vika m.fl. 2023). Det er imidlertid ikke signifikante forskjeller mellom styrere og assisterende styrere på dette spørsmålet, og vi finner heller ikke forskjeller mellom offentlige og private barnehager eller mellom barnehager av ulik størrelse.

Hvis vi går over på hva som var viktige og mindre viktige grunner til at deltakerne bestemte seg for å søke om lederutdanning, ser vi av figur 4.6 at dette for det store flertallet handlet om et ønske om å utvikle seg selv som ledere og om å bidra til god ledelse i barnehagen:

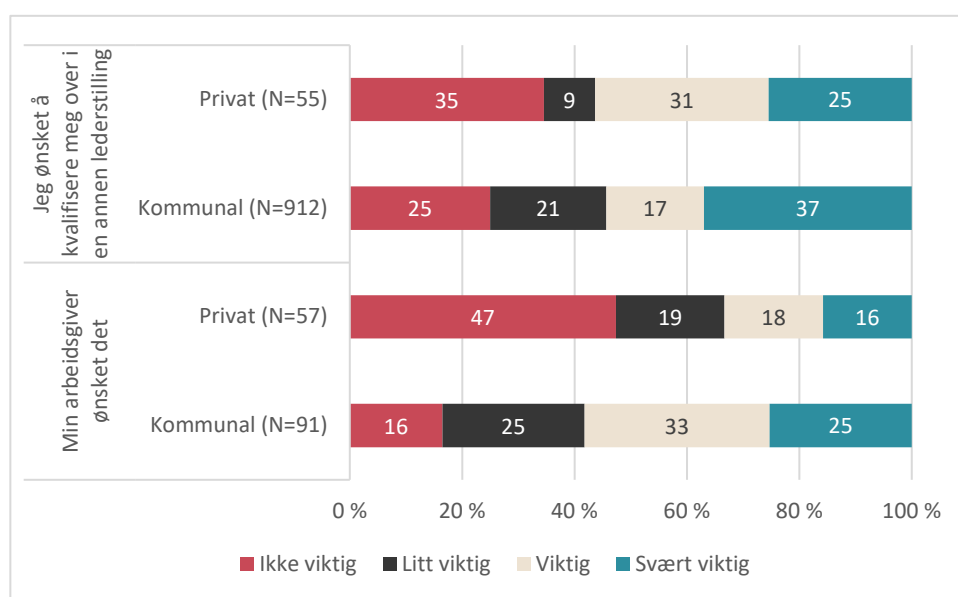


**Figur 4.6 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om lederutdanning?' (N=164-166)**

Som vi husker fra kapittel 1 skiller det i litteraturen mellom selvbestemt og ytrestyrt motivasjon for videreutdanning. Selvbestemt motivasjon innebærer å studere ut fra egne ønsker og valg, fordi man synes det er viktig, interessant eller lystbetont rent personlig. Som vi ser i figuren gir flertallet uttrykk for å være drevet av selvbestemt motivasjon, noe forskning viser at øker studenters innsats, engasjement, prestasjon og trivsel (Ryan & Deci 2017; Ryan & Deci 2000). For eksempel ser vi at 79 prosent var motivert av ønsket om å utvikle seg som leder og 70 prosent av ønsket om å bidra til utvikling av barnehagen. Nesten like høy andel (68 prosent) gir også uttrykk for at interesse i å lære mer om ledelse var en svært viktig motivasjonsfaktor. Noe mindre andeler, men fortsatt høyt, var selvbestemt motiverte ut fra et ønske om å inspirere praksis, enten til å bidra til bedre leke- og læringsmiljø i barnehagen (58 prosent) eller generelt for å få inspirasjon (50 prosent). På tross av at Børhaug og Lotsberg (2016) finner at styrere i private barnehager prioriterer utviklingsarbeid lavere, finner vi ikke signifikante forskjeller i hvorvidt de var motiverte av ønsket om å bidra til slik barnehageutvikling. Tilsvarende finner vi heller ikke forskjeller etter barnehagestørrelse på dette punktet.

Ytrestyrt motivasjon drives av andres krav eller forventninger. Vi ser av figuren at langt færre oppgir at ytrestyrte faktorer var svært viktige for deres valg om å søke om lederutdanning. Tre av ti (30 prosent) oppgir likevel at en svært viktig grunn til at de søkte om videreutdanning var ønsket om å kvalifisere seg over i en annen lederstilling var svært viktig, og 21 prosent at arbeidsgivers ønske om det var svært viktig. Kanskje noe overraskende er det en høyere andel styrere og daglige ledere som oppgir at ønsket om å kvalifisere seg over i en annen lederstilling var viktig eller svært viktig (53 prosent) enn assisterende styrere (36 prosent).

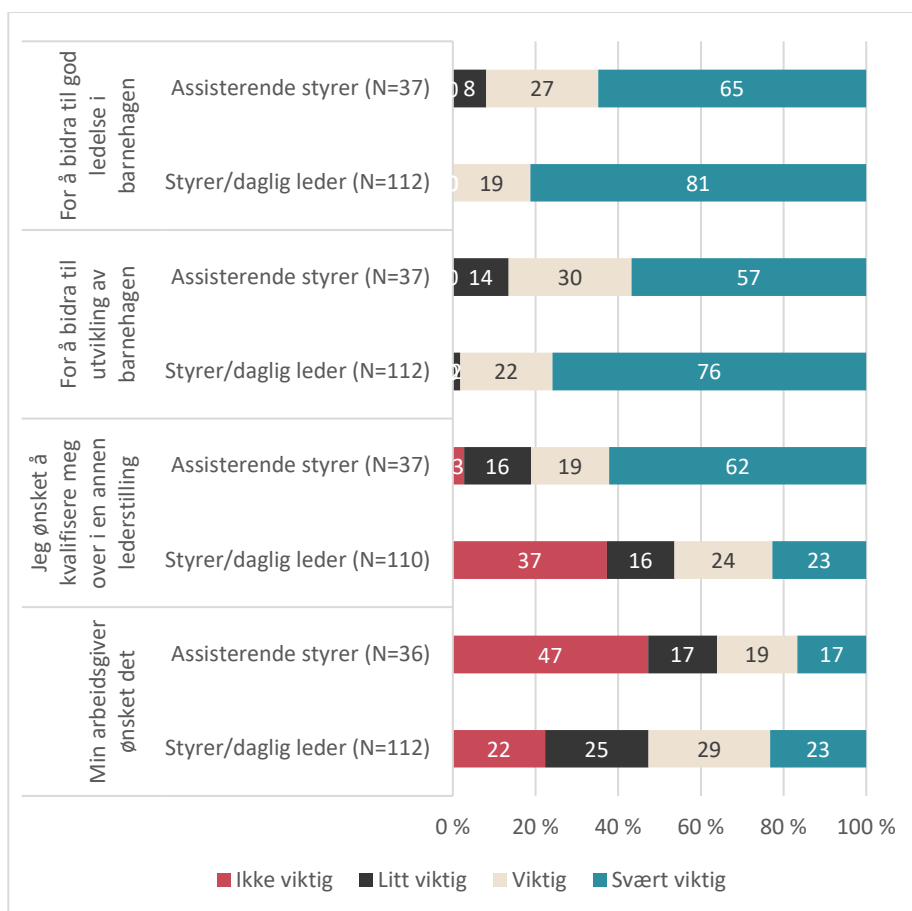
Det er videre signifikante forskjeller på barnehageledere i offentlige og private barnehager på hvor viktige den ytrestyrte motivasjonen var for deres valg om å søke videreutdanning:



**Figur 4.7 Ytrestyrt motivasjon etter eierskap. Prosent.**

Som vi ser av figur 4.7, tilskriver en større andel deltakere fra kommunale barnehager ytrestyrte motivasjonsfaktorer høy viktighet. Mens 37 prosent av disse oppgir at det å ønske å kvalifisere seg over i en annen lederstilling var en svært viktig grunn til at de søkte lederutdanning, er tilsvarende andel blant deltakere fra private barnehager 25 prosent. Videre ser vi at mens hele 47 prosent deltakerne fra private barnehager oppgir at arbeidsgivers eventuelle ønske *ikke* var en viktig grunn i det hele tatt, er tilsvarende andel blant deltakere fra kommunale barnehager kun 16 prosent. Her oppgir én av fire at dette var en svært viktig grunn.

Det er også signifikante forskjeller mellom styrere og assisterende styrere på fire av beveggrunnene, som figur 4.8 illustrerer:



**Figur 4.8 Ytrestyrt motivasjon etter stilling. Prosent.**

Det framgår av figuren at mens det er betydelig høyere andel styrere som oppgir at ønsket om å bidra til god ledelse i barnehagen (81 prosent) og utvikling av denne (76 prosent), sammenliknet med assisterende styrere (henholdsvis 65 prosent og 57 prosent), er det høyere andel blant sistnevnte som oppgir at ønsket om å kvalifisere seg over i en annen lederstilling (62 prosent versus 33 prosent). Det er imidlertid ikke overraskende at assisterende styrere tar styrerutdanning i håp om å bli styrere. Vi ser imidlertid at nesten halvparten (47 prosent) av de assisterende styrerne gir uttrykk for at arbeidsgivers ønske om at de skulle søke ikke var viktig i det hele tatt. Det kan tyde på at barnehageeier ikke nødvendigvis ser verdien av å sikre rekruttering av allerede utdannede styrere, og at videreutdanningen kan tas etter at stillingen er besatt. Vi ser at 52 prosent av styrerne gir uttrykk for at arbeidsgivers ønske var viktig eller svært viktig for deres valg om å søke lederutdanning.

Deltakerne ble også oppfordret til å beskrive nærmere hvorfor de bestemte seg for å søke om lederutdanning i et åpent kommentarfelt. For én av deltakerne handlet det om et faglig fellesskap ved at de «tre styrere i samme kommune som tok styrerutdanning sammen». For andre ligger det et ønske om selvrealisering, enten

i form av å like «faglig utvikling og studier som del av egen kompetanseheving», eller som «en mulighet for meg til å bekrefte overfor meg selv at jeg ikke er ferdig utlært og at det ikke er for sent å ta videre utdanning». En tredje deltaker knytter det også til hvordan faglig påfyll kan styrke motivasjonen:

*Jeg hadde ønske om større fokus på meg selv og mitt oppdrag i jobben min. Man blir fort en "fikser" som legger til rette for andre. Barn, foreldre, ansatte, regnskapskontor, kommunen, osv.*

To deltakere peker også på at styrerutdanning bør være et krav for barnehageledere. Én av dem oppgir at hen søkte «[f]ordi jeg mener det bør være et krav for å sitte i en barnehagelederstilling. Om man ikke har den fra før, burde det settes en frist for å ta utdanningen». Den andre er mer opptatt av at det bør være den enkelte barnehageleders ansvar å holde seg faglig orientert og oppdatert.

*Jeg tenker det er mitt ansvar som barnehageleder å følge med i tiden og i utviklingen som ligger. Det betyr at jeg har et ansvar for å tilegne meg ny forskning, kunnskap og forståelse for hva min jobb innebærer for å kunne bistå mine ansatte til å utvikle seg selv bedre også.*

Som vi ser knytter sistnevnte deltaker lederutdanningen til ønsket om å bistå ansatte i deres profesjonelle utvikling også. Vi er med det over på hvordan kulturen er for kunnskapsdeling i barnehagene.

### 4.3 Kultur for kunnskapsdeling

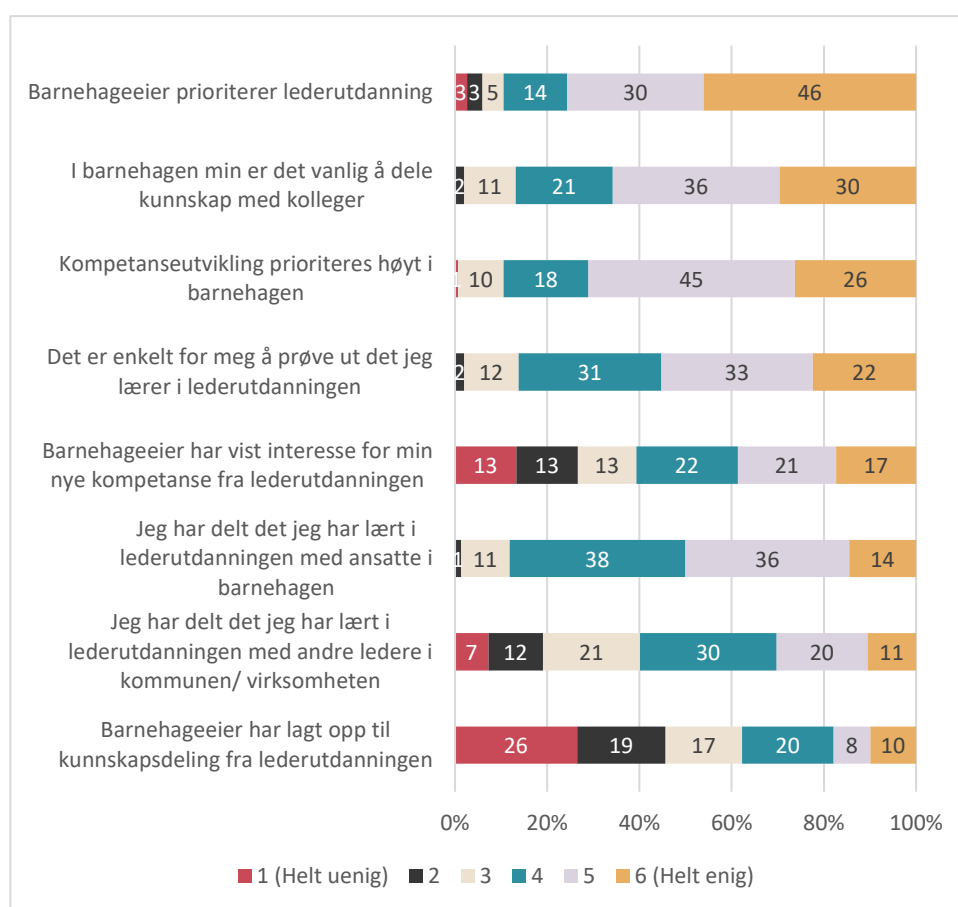
Som nevnt i kapittel 1 forstås ofte barnehageledelse som et eksempel på distribuert ledelse, det vil si at ansatte i stor grad inkluderes i beslutningsprosesser i barnehagen. Ifølge Colmer m.fl. (2014) er ofte slik distribuert ledelse forbundet med samarbeidsorientert og kollektiv faglig utvikling snarere enn individuell utvikling. Dessuten skal barnehagen, i henhold til rammeplanen, være en lærende organisasjon.<sup>7</sup> På tross av denne ambisjonen er selve begrepet, «lærende organisasjon», i liten grad forklart eller utdypet før i *Kompetanse for framtidens barnehage* i 2013 (Gotvassli & Vannebo 2016). Barnehagen som lærende organisasjon knyttes der til ledelse av kollektive refleksjons- og læringsprosesser, og utviklings- og endringsprosesser i organisasjonen. Det kan dermed hevdes at et «kjennetegn ved en lærende organisasjon er at alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål» (Gotvassli & Vannebo 2016:256).

Spesielt styrer har et særskilt ansvar for at rammeplanen realiseres i barnehagen, og ifølge Lundestad og Kise (2016) har styrerutdanningen hatt betydning for deltakernes tilnærming til å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon. Ifølge

<sup>7</sup> <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/pedagogisk-virksomhet/>

rammeplanen innebærer det å være en lærende organisasjon at kolleger i fellesskap og i samarbeid videreutvikler sin kompetanse, blant annet gjennom refleksjon rundt faglige så vel som etiske problemstillinger, og at de har ansvar for å oppdatere seg og være tydelige rollemodeller. I tillegg vil det innebære å arbeide systematisk med kvaliteten i tilbudet som gis barna (NOU 2022:13).

Siden deltakerne i styrerutdanningen er barnehageledere, vil det å kartlegge kunnskapsdeling innebære å undersøke kulturen for dette både i barnehagene som de leder, og i deres kontakt med barnehageeier. Figur 4.9 hvor enige eller uenige deltakerne er i ulike påstander knyttet til ulike aspekter ved kulturen for kunnskapsdeling:



**Figur 4.9 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling i barnehagen og i kommunen der du jobber' (N=150-152)**

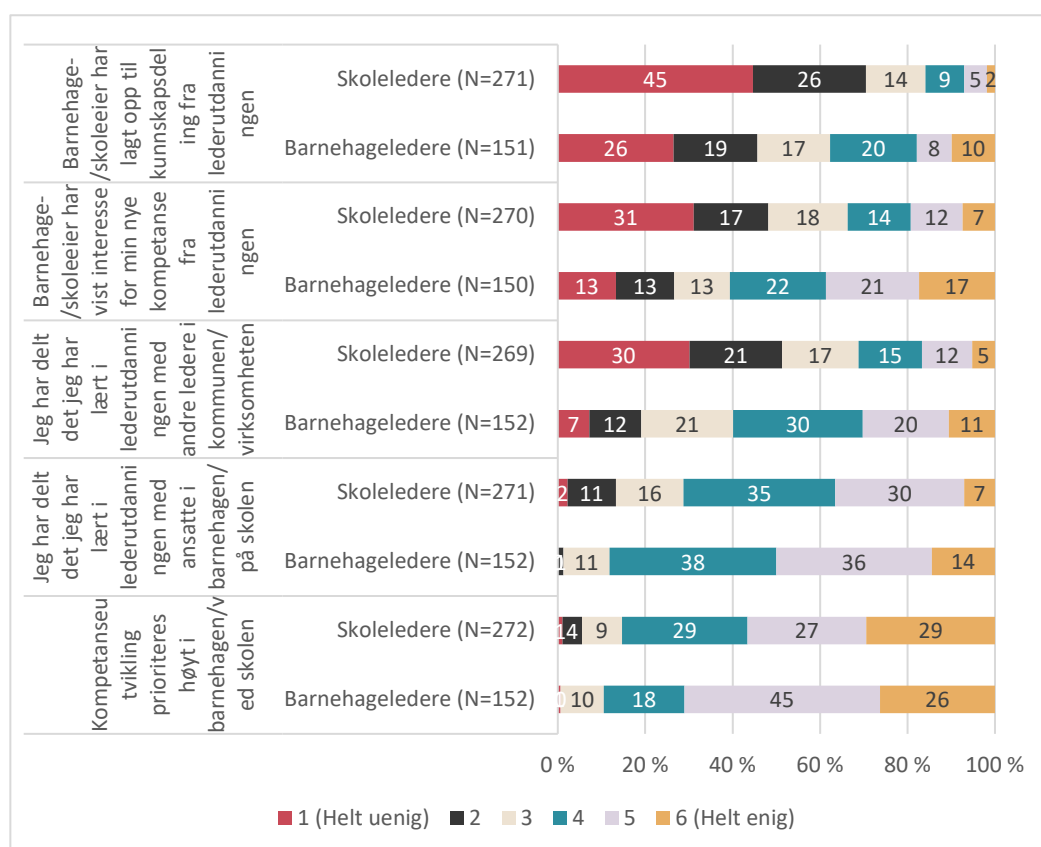
Som vi ser gir rundt tre av fire uttrykk for å være enige (svaralternativ 5 og 6) i at barnehageeier prioriterer lederutdanning (76 prosent). Samtidig er det høyest andel som *ikke* kjenner seg i igjen i utsagnene at barnehageeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen (45 prosent på svaralternativ 1 og 2) og at barnehageeier har vist interesse for den nyervervede kompetansen fra lederutdanningen (26 prosent på svaralternativ 1 og 2).



Det er på den andre siden signifikant flere styrere som uttrykker enighet (svaralternativ 5 og 6) i at barnehageeier har vist interesse (44 prosent), sammenliknet med assisterende styrere (22 prosent). Vi ser vider at 19 prosent også uttrykker at de er uenige i at de faktisk har delt det de har lært på styrerutdanningen med andre ledere kommunen eller virksomheten.

Videre oppgir syv av ti (71 prosent) at de er enige (svaralternativ 5 og 6) i at kompetanseutvikling prioriteres høyt i barnehagen, og to av tre (66 prosent) at det i barnehagen er vanlig å dele kunnskap med kolleger. I motsetning til Børhaug og Lotsberg (2016), som fant at styrere i private barnehager prioriterer utviklingsarbeid lavere, finner vi ikke signifikante forskjeller på deltakere fra kommunale og private barnehager på dette. Tilsvarende finner vi heller ikke forskjeller etter barnehagestørrelse.

Det kan på den andre side virke som at kulturen for kunnskapsdeling er noe ulik i skole og barnehage. Figur 4.10 viser signifikante forskjeller i vurderingen til barnehage- og skolelederne som har deltatt i respektive lederutdanninger på enkelte av utsagnene:



**Figur 4.10 Kultur for kunnskapsdeling i barnehage og skole. Prosent.**

Det generelle bildet som tegner seg i figur 4.10 er at ledere både i skole- og barnehagesektoren begge uttrykker uenighet i utsagnene knyttet til eiers rolle, både

hvorvidt denne legger opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen og har vist interesse for kompetansen ervervet gjennom denne. Dette er interessant siden utvalget bak *Med videre betydning* (NOU2022:13) foreslår at det i framtiden formidles klare forventninger til både barnehage- og skoleeiere om oppfølging av deltakerne på lederutdanningene, både underveis i utdanningene og i etterkant.

På den andre siden uttrykker både barnehage- og skoleledere stor grad av enighet i utsagnet om at kompetanseutvikling prioriteres høyt ved egen arbeidsplass. Det samme gjelder også i til en viss grad utsagnet om at deltakerne har delt det de har lært i lederutdanningen med ansatte i barnehagen og på skolen. Det er imidlertid relativt store forskjeller i hvor store andeler som uttrykker (u)enighet i disse påstandene på tvers. Vi ser at mens hele 70 prosent av skolelederne gir uttrykk for å være uenige (svarkategori 1 og 2) i at skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen, oppgir 46 prosent av barnehagelederne det samme når det gjelder barnehageeier. Dette ser ikke ut til å være på grunn av privat eierskap i barnehagesektoren, for det er ikke signifikante forskjeller mellom kommunale og private barnehager på dette. Tilsvarende ser vi at en betydelig større andel skoleledere (48 prosent) uttrykker uenighet (svarkategori 1 og 2) knyttet til utsagnet om at skoleeier har vist interesse for den nye kompetansen deltakerne besitter etter endt lederutdanning, sammenliknet med barnehagelederes vurdering av barnehageeiers interesse (26 prosent). Heller ikke her er det signifikante forskjeller mellom kommunale og private barnehager.

Kanskje som et resultat av disse forskjellene mellom barnehage og skole ser vi også en betydelig forskjell mellom lederne knyttet til utsagnet om de faktisk har delt det de har lært med andre ledere i kommunen eller virksomheten. Mens over halvparten (51 prosent) av skolelederne er uenige i dette utsagnet (svarkategori 1 og 2), er tilsvarende andel blant barnehagelederne 19 prosent, igjen uten signifikante forskjeller mellom kommunale og private barnehager. Blant barnehagelederne gir 31 prosent uttrykk for enighet (svarkategori 5 og 6) i at de har delt det de har lært med andre ledere i kommunen eller virksomheten. Vi ser også at en noe høyere andel barnehageledere er enige (svarkategori 5 og 6) i utsagnet at de har delt det de har lært med ansatte i barnehagen (50 prosent), enn det er skoleledere som oppgir det samme når det gjelder ansatte på skolen (37 prosent). Forskjellen er enda større på utsagnet at kompetanseutvikling prioriteres høyt; mens 71 prosent av barnehagelederne mener dette er tilfelle i barnehagen, oppgir 57 prosent av skolelederne det samme hva angår skolen.

## 4.4 Oppsummering

- Bortimot ni av ti har fått de økonomiske utgiftene i forbindelse med utdanningen dekket. Det gjelder imidlertid en signifikant høyere andel styrere enn assisterende styrere.
- Blant de som har fått utgiftene dekket, gir bortimot ni av ti uttrykk for at utgiftsdekkingen var tilstrekkelig.
- Over halvparten av deltakerne svarer at de i liten eller svært liten grad ble avlastet fra arbeidet enten mens de var på samling eller mellom samlinger for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen.
- Tre av fire opplevde det som krevende eller svært krevende å kombinere studiene med arbeidet.
- Ni av ti gir uttrykk for å i stor grad ha vært motivert for videreutdanningen, og flertallet gir uttrykk for å være drevet av selvbestemt motivasjon.
- Det er betydelig høyere andel styrere som oppgir at ønsket om å bidra til god ledelse i barnehagen og utvikling av denne, sammenliknet med assisterende styrere.
- Det er en høyere andel assisterende styrere som oppgir at ønsket om å kvalifisere seg over i en annen lederstilling som en grunn til å søke videreutdanning enn styrere.
- En signifikant høyere andel deltakere fra kommunale barnehager tilskriver ytrestyrte motivasjonsfaktorer høy viktighet.
- Rundt tre av fire gir uttrykk for at barnehageeier prioriterer lederutdanning.
- Syv av ti oppgir at de er enige i at kompetanseutvikling prioriteres høyt i barnehagen.
- To av tre anser det som vanlig å dele kunnskap med kolleger i barnehagen.
- Det er høyest andel som *ikke* kjenner seg i at barnehageeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen, og at barnehageeier har vist interesse for den nyervervede kompetansen fra lederutdanningen.
- Det er signifikante forskjeller mellom barnehage- og skoleledere på utsagn knyttet til kultur for kunnskapsdeling. Dette gjelder spesielt utsagnet knyttet til om de faktisk har delt det de har lært med andre ledere i kommunen eller virksomheten.

## 5 Gjennomføring av studiet

Dette kapitlet handler om studiets organisering, hvordan deltakerne har arbeidet med studiet mellom samlingene, og hva ved studiet deltakerne vurderer som viktig for eget læringsutbytte.

### 5.1 Organisering av samlinger og sluttvurdering

Selv om alle styrerutdanningene i studieåret 2020/2021 var organisert som samlinger med fysisk oppmøte, gjorde koronapandemien at mange av samlingene måtte gjennomføres digitalt (Gjerustad m.fl. 2022). Tabell 5.1 viser antall deltakere ved de ulike studiestedene som har oppgitt at de har hatt innslag av digital undervisning i studieåret 2021/2022:

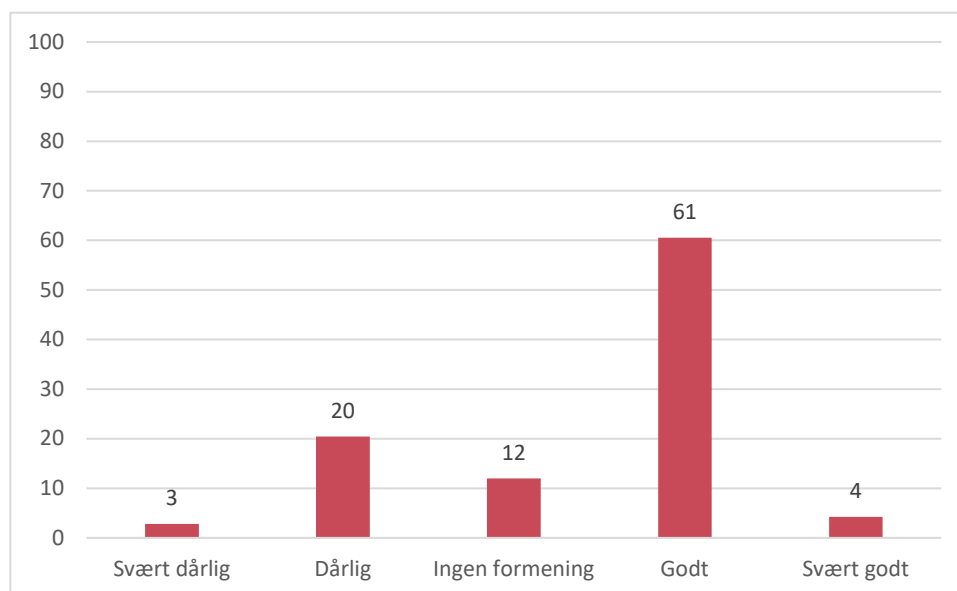
**Tabell 5.1: 'Har deler av utdanningen foregått digitalt?', antall**

Stuedsted	Nei	Ja
Dronning Mauds Minne Høgskole	2	35
Handelshøgskolen BI	2	36
Norges Handelshøyskole (NHH)	1	17
OsloMet- Storbyuniversitetet	4	21
UiT Norges arktiske universitet	12	1
Universitetet i Agder (UiA)	1	17
Universitetet i Sørøst-Norge (USN)	0	17
Totalt (N)	22	144

Vi ser at deler av styrerutdanningen også for 2021/2022 har foregått digitalt ved de fleste studiestedene. Kun ved UiT svarer flertallet at deler av utdanningen ikke har foregått digitalt. I fritekstfeltet hvor vi ba om spesifisering av hva slags aktiviteter som har foregått digitalt nevnes forelesninger, gruppearbeid, veiledning og samlinger, eller en kombinasjon av disse. Enkelte påpeker at aktiviteten foregikk

digitalt grunnet sykdom generelt eller koronapandemien og smittevern spesielt. Dette gjelder spesielt samlinger.

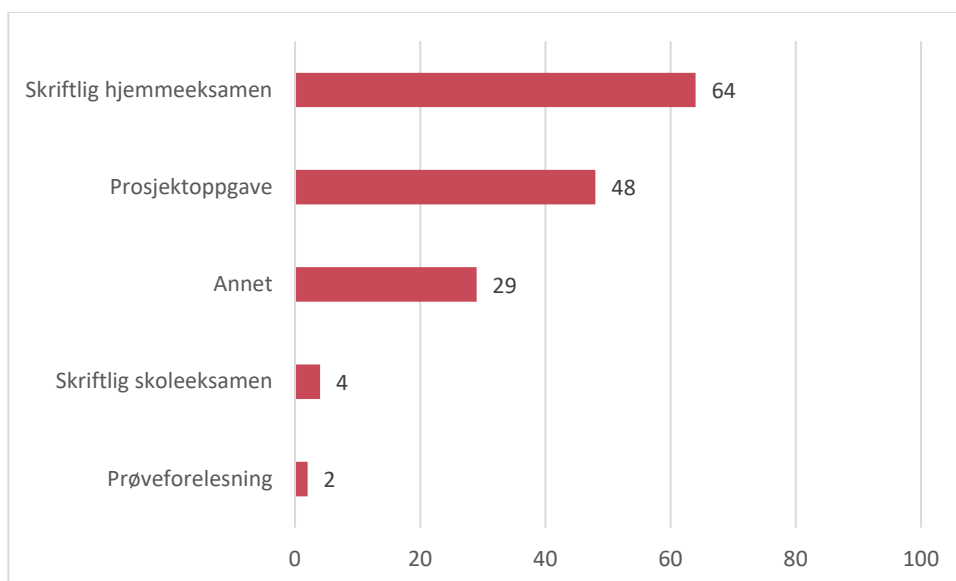
Deltakerne som oppga at deler av undervisningen foregikk digitalt ble også bedt om å vurdere utbyttet de hadde av disse aktivitetene. Figur 5.1 viser svarfordelingen:



**Figur 5.1 'Hvordan vurderer du utbyttet av de delene av utdanningen som har vært digitale?', prosent (N=142)**

Som vi ser av figuren oppgir hele seks av ti (61 prosent) at de vurderer utbyttet av de digitale aktivitetene som godt. Det er imidlertid kun fire prosent som vurderer det som svært godt, og én av fem (20 prosent) vurderer utbyttet som dårlig.

Vi spurte også deltakerne om hva slags sluttvurdering eller eksamen utdanningen hadde, med mulighet for å krysse av for flere svaralternativer. Figur 5.2 viser at det er størst andel som oppgir at de har hatt skriftlig hjemmeeksamen (64 prosent):



**Figur 5.2 'Hva slags sluttvurdering/eksamen har utdanningen din? Flere kryss mulig.', prosent (N=238).**

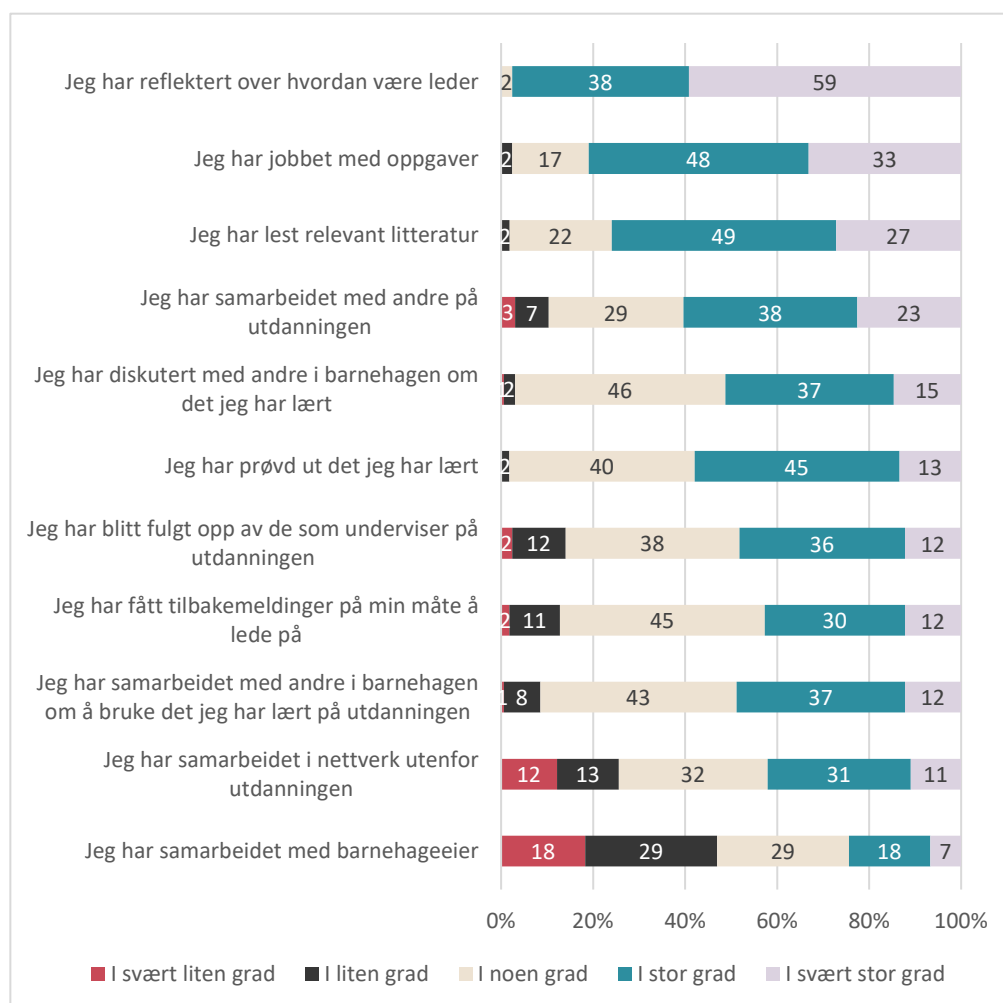
Bortimot halvparten (48 prosent) oppgir også at de har hatt prosjektoppgave, mens 29 prosent har krysset av for annet. Enkelte av disse har beskrevet vurderingsformer som minner om de spesifiserte, for eksempel ulike former for oppgaver slik som semester- eller avhandlingsoppgaver, eller forelesning, som «muntlig framlegging», eksamenskonferanse eller forsvar av det skriftlige utviklingsprosjektet som en «disputas». Den hyppigst nevnte vurderingsformen som oppgis under «annet» er imidlertid muntlig eksamen (23 deltakere). Flere har også valgt å bruke fritekstfeltet til å presisere at sluttvurderingen ble gjort på bakgrunn av en kombinasjon av skriftlige og muntlige eksamensformer.

## 5.2 Arbeid med studiet mellom samlingene

At tilbyderne skal legge til rette for gjensidig utveksling av teori og praksis ved å bruke studentens arbeidssted som læringsarena står sentralt i kompetansestrategien *Kompetanse for framtidens barnehage*. Som vi husker fra kapittel 1, hevder både Webster-Wright (2009) og Timperley (2011) at såkalt autentisk læring, som innebærer at studiene knyttes opp mot reelle og praksisnære situasjoner på deltakernes arbeidsplass, kan være avgjørende for utvikling av (ny) praksis. Dette skjer primært ved at deltakerne utfordrer eksisterende praksis gjennom kritisk refleksjon og diskusjon i profesjons- eller praksisfellesskapet.

Det er med dette som bakgrunn interessant å se nærmere på hvordan barnehageleiderne har jobbet med studiet mellom samlingene. Deltakerne ble i den forbindelse bedt om å ta stilling til elleve utsagn knyttet til utprøving av ny praksis,

kollektiv kunnskapsbygging og tilegnelse av teoretisk kunnskap. Figur 5.3 viser svarfordelingen:



**Figur 5.3 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Prosent (N=162-164)**

Som vi husker fra kapittel 1 beskrives utvikling av refleksiv kompetanse som et viktig mål for skolelederprogrammer som skal fremme ledelse av skoleutvikling (Aas m.fl. 2021). Det vil være rimelig å anta at det samme gjelder for barnehageledere gitt at det foreligger et tilsvarende ønske om å fremme ledelse av barnehageutvikling. Så godt som samtlige deltakerne i styrerutdanningen (97 prosent) oppgir at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlingene til å reflektere over hvordan være leder. Dette samsvarer med bildet vi har både fra fjorårets deltakerundersøkelse for styrerutdanningen (Gjerustad m.fl. 2022), og deltakerundersøkelsene for rektorutdanningene (Gjerustad m.fl. 2022, Vika m.fl. 2023). Det er også betydelige andeler som oppgir at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlingene til å jobbe med oppgaver (81 prosent) og lese

relevant litteratur (76 prosent). Disse tre aktivitetene er alle individuelle læringsaktiviteter.

Når det gjelder samarbeidslæring ser vi av figur 5.3 at 61 prosent i stor eller svært stor grad har samarbeidet med andre på utdanningen mellom samlingene, og 52 prosent har diskutert det de har lært med andre i barnehagen. Kunnskapsoversikten til Aas m.fl. (2021) viste at utprøving av ny praksis er en av aktivitetene som bidrar til læringsutbytte i skolelederutdanninger. Over halvparten (58 prosent) av deltakerne i styrerutdanningen oppgir at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlingene til nettopp å prøve ut de de har lært. Dette gjelder imidlertid signifikant flere styrere (64 prosent) enn assisterende styrere (38 prosent). Vi ser videre at rundt halvparten (49 prosent) svarer at de har samarbeidet med andre i barnehagen om å bruke det de har lært. På den andre siden er det størst andeler som oppgir at de i *liten* eller *svært liten* grad har samarbeidet med eksterne, det være seg nettverk utenfor utdanningen (25 prosent) eller barnehageeier (49 prosent).

Deltaker ble også bedt om å utdype hvordan, eller beskrive andre måter, de har jobbet med utdanningen mellom samlingene. Enkelte har benyttet anledningen til å påpeke at de har fått «jobbet mindre enn jeg burde med utdanningen, noe som skyldes både full jobb og tre barn + samboer», og at har måttet «bruke fritiden til å studere», og dermed skulle «ønske at det var lagt inn kompensasjon til arbeidsgiver slik at jeg som student kunne ha gjennomført studiedager». Andre har imidlertid valgt å beskrive andre måter å jobbe på, hvor en har tatt i bruk et analyseverktøy:

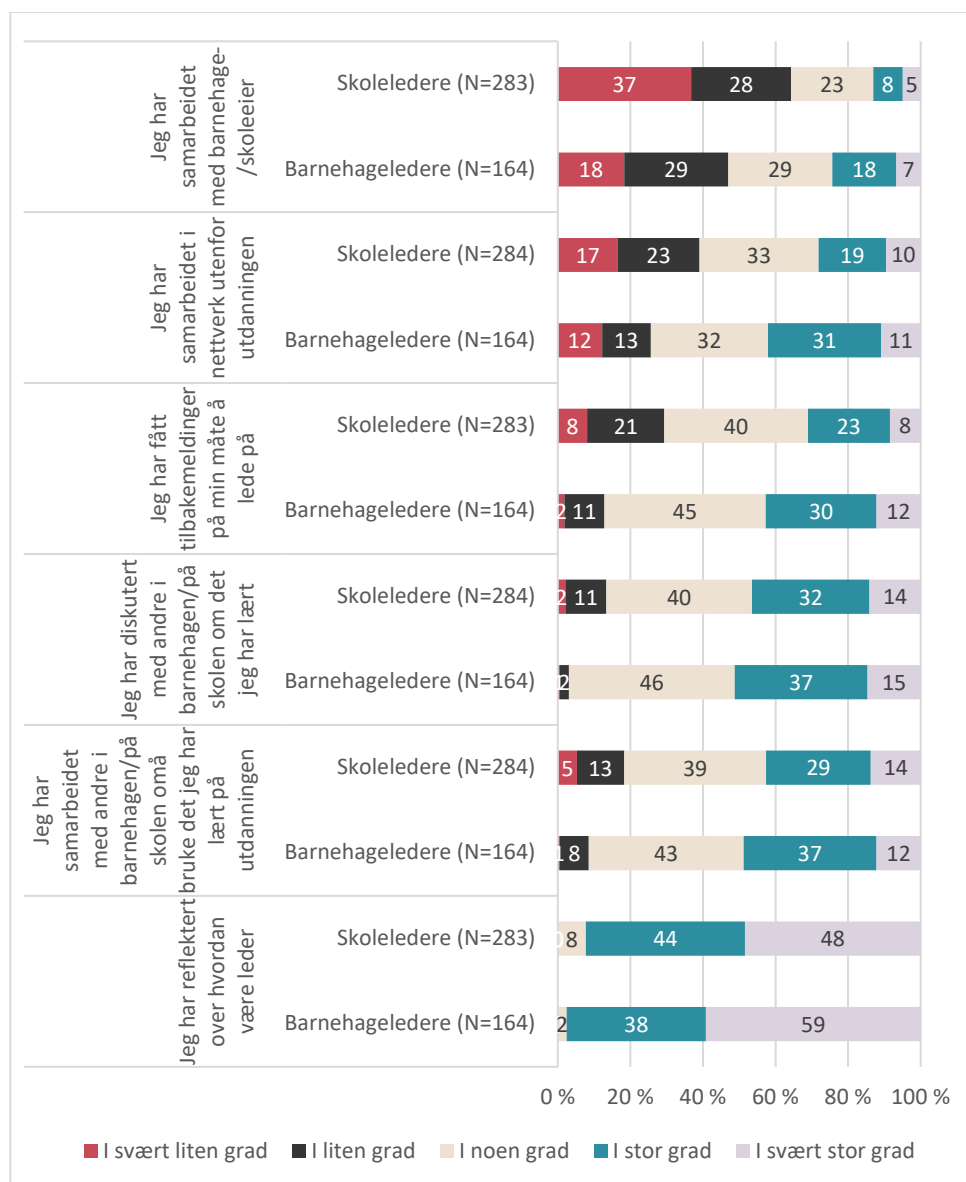
*Jeg har tatt med meg mye av utdanningen inn i min hverdag og analyseverktøyet Ebba har vært til god inspirasjon. Vi fikk et skjema fra en av foreleserne hvor medarbeiderne skulle svare på noen spørsmål angående leder, dette var spennende. Bra for egenutvikling.*

En annen beskriver hvordan utdanningen har kommet til nytte i allerede pågående utviklingsprosjekter i kommunen og barnehagen:

*Jeg har brukt kunnskap og teori fra utdanningen til å jobbe med utviklingsprosjekter som kommunen/barnehagen allerede var godt i gang med.*

Det er på spørsmålet om hvordan deltakerne har arbeidet med studiet mellom samlingene noen signifikante forskjeller mellom barnehage- og skoleledere. Figur 5.4 viser svarfordelingen på de utsagnene dette gjelder:





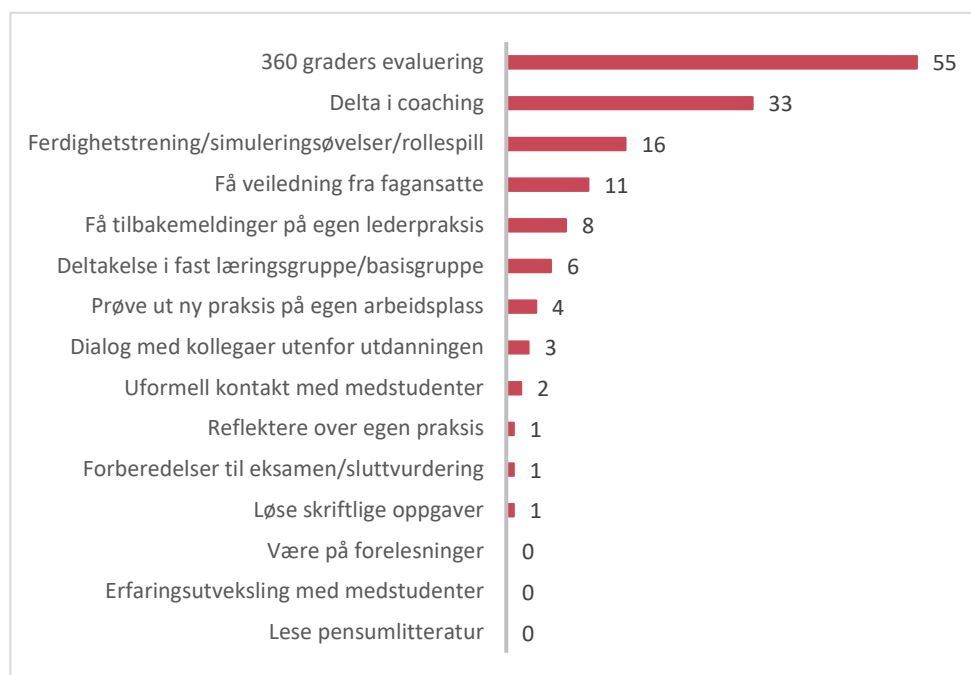
**Figur 5.4 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Barnehage- og skoleledere. Prosent.**

Det framgår av figur 5.4 at det overordnede mønsteret i hvordan barnehage- og skoleledere arbeider med lederutdanningen mellom samlingene er likt, men at det likevel er forskjeller i hvor vanlige eller uvanlige enkelte av metodene er. Det er størst forskjell når det gjelder å samarbeide med barnehage- eller skoleeier og i nettverk utenfor utdanningene. Vi ser at hele 17 prosentpoeng flere skoleledere oppgir at de i liten eller svært liten grad har gjort dette mellom samlingene (henholdsvis 64 prosent og 29 prosent), sammenliknet med barnehageledere (henholdsvis 47 prosent og 13 prosent). Det er også betydelig flere skoleledere som oppgir at de i liten eller svært liten grad har fått tilbakemeldinger på deres måte å lede på mellom samlingene (39 prosent), enn barnehageledere (26 prosent). Vi ser

at hele 42 prosent av barnehagelederne oppgir at de i stor eller svært stor grad har fått tilbakemelding på deres måte å lede på, mens dette gjelder 31 prosent av skolelederne. Det kan generelt se ut til at kunnskapsdelingen er større i barnehagen, siden det er høyere andeler skoleledere som oppgir at de i liten eller svært liten grad har diskutert med andre på skolen om det de har lært (13 prosent) og samarbeidet med andre om å ta det i bruk (18 prosent), sammenliknet med barnehageledere (henholdsvis 3 prosent og 9 prosent).

### 5.3 Hva er viktig for læringsutbyttet?

Vi beskrev i kapittel 1 Hubers (2011) modell for læringsmåter i skolelederutdanning, hvor det blir hevdet at deltakernes kompetanse utvikles gjennom en vekselvirkning mellom forelesninger, egenstudier, egenvurdering, tilbakemeldinger, kunnskapsbygging i grupper og nettverk, samt gjennom erfaring og praksis. Vi ba deltakerne i vår undersøkelse om å ta stilling til hvor viktige 16 forskjellige læringsaktiviteter var for deres læringsutbytte. Enkelte av deltakerne har imidlertid *ikke hatt* alle 15 aktivitetene, og vi starter med å vise en oversikt over andelene dette gjelder for hver læringsaktivitet i figur 5.5:



**Figur 5.5. 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Andel ikke hatt (N=159-164)**

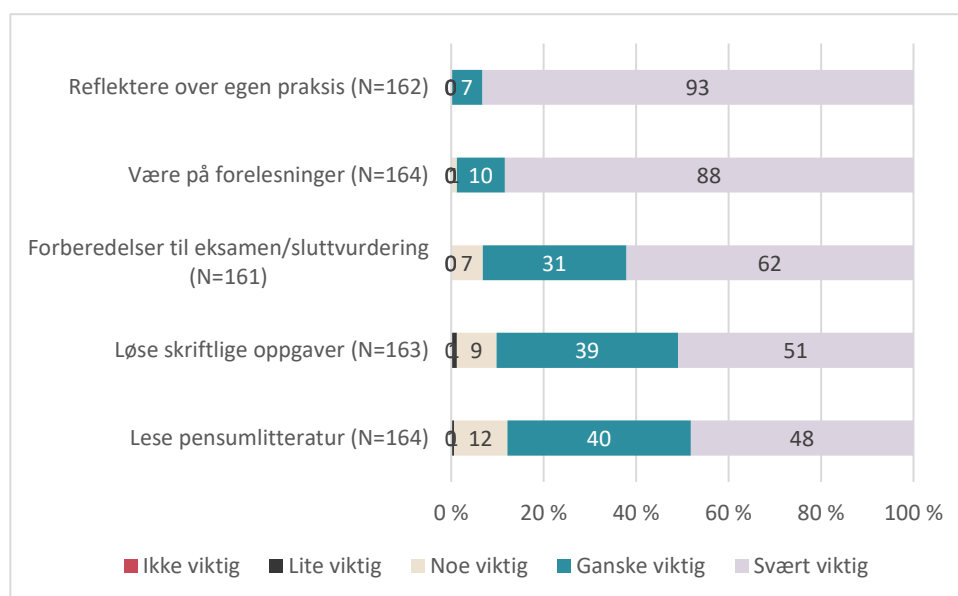
Over halvparten (55 prosent) av deltakerne i styrerutdanningen oppgir at de ikke har hatt 360-graders evalueringen, og én av tre (33 prosent) at de ikke har deltatt i coaching. Det ser på den andre siden ut til at samtlige har lest pensumlitteratur,

vært på forelesninger og drevet erfaringsutveksling med medstudenter. Så å si alle gir også uttrykk for å ha løst skriftlige oppgaver, reflektert over egen praksis og forberedt seg til eksamen eller sluttvurdering.

I det følgende vil vi se nærmere på hvor viktig disse aktivitetene har vært for deltakere som faktisk har gjennomført dem. I figurene viser vi med andre ord kun fordelingen for de som oppgir at de har hatt en læringsaktivitet, noe som også gjør at antallet (N) varierer for hver aktivitet.

## Egenarbeid

Vi starter med å se på læringsaktiviteter som innebærer egenarbeid og hvordan disse har påvirket læringsutbyttet til barnehageledere (figur 5.6).



**Figur 5.6. 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Egenarbeid. Andel blant de som faktisk har hatt.**

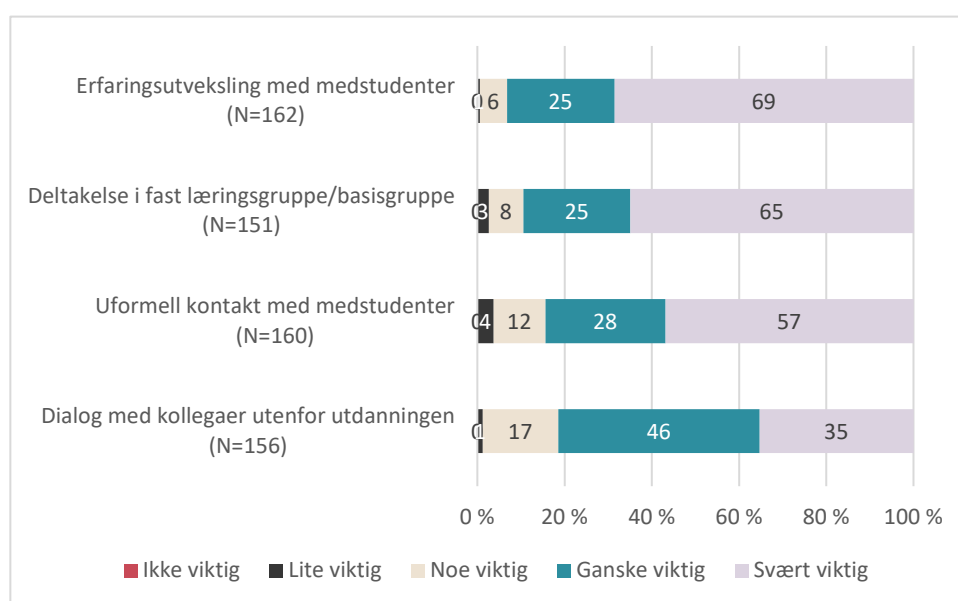
Som vi ser uttrykker så å si samtlige deltakere at det å reflektere over egen praksis og å være på forelesninger har vært viktige for læringsutbyttet. Dersom vi legger sammen andelen som oppgir ganske eller svært viktig oppgir alle deltakerne (100 prosent) at det å reflektere over egen praksis har vært viktig, noe som er gunstig siden Aas m.fl. (2021) understreker at refleksive metoder kan gi økt innsikt i egen lederrolle og bidra til å utvikle denne. I overkant av seks av ti (62 prosent) gir uttrykk for at forberedelser til eksamen eller sluttvurdering har vært svært viktig for læringsutbyttet. Dette kan se ut til å gjelde generelt, for vi finner ingen sammenheng mellom denne vurderingen og hvilken form sluttvurdering eller eksamen deltakerne oppgir at de hadde hatt. Videre oppgir rundt halvparten at det

å løse skriftlige oppgaver (51 prosent) og å lese pensumlitteratur (48 prosent) har vært svært viktig.

Vi husker fra figur 5.3 at betydelige andeler oppgir at de i stor eller svært stor grad har brukt tiden mellom samlingene på å jobbe med oppgaver (81 prosent) og lese relevant litteratur (76 prosent). Basert på figur 5.6 kan det imidlertid se ut til at disse individuelle læringsaktivitetene ikke vurderes som like viktig for læringsutbytte som å være på forelesninger.

## Samarbeid

Ifølge Aas m.fl. (2021) kan samhandling mellom deltakerne bidra til læring, men det er flere ulike måter slikt samarbeid kan foregå på. Deltakerne på styrerutdanningen ble bedt om å ta stilling til to utsagn om erfaringsutveksling og uformell kontakt mellom medstudenter, ett utsagn om dialog med kollegaer utenfor utdanningen, og ett om deltakelse i faste læringsgrupper eller basisgrupper. Figur 5.7 viser hvor viktig disse læringsaktivitetene vurderes å være for læringsutbyttet til deltakerne som har erfaring med dem:



**Figur 5.7 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Samarbeid. Andel som faktisk har hatt.**

Det er som vi ser høyest andel som oppgir at erfaringsutveksling med medstudenter har vært svært viktig for læringsutbyttet (69 prosent), og det er ingen som gir uttrykk for at dette ikke har vært viktig. Til sammen mener 94 prosent at dette er ganske eller svært viktig. En nesten like høy andel (90 prosent) er av samme oppfatning når det gjelder deltakelse i fast læringsgruppe eller basisgruppe, og kun en

lav andel (3 prosent) har oppgitt at dette var lite viktig. Én deltaker har valgt å utdype hvorfor slike basisgrupper har vært viktige for hens læringsutbytte:

*Basisgrupper var viktig for meg for å kunne tenke høyt, motivere hverandre og dele erfaringer*

To deltakere har imidlertid valgt å presisere at dette utbyttet avhenger av basisgruppens sammensetning, spesielt med hensyn til stilling og erfaring som styrer. Som én av dem påpeker:

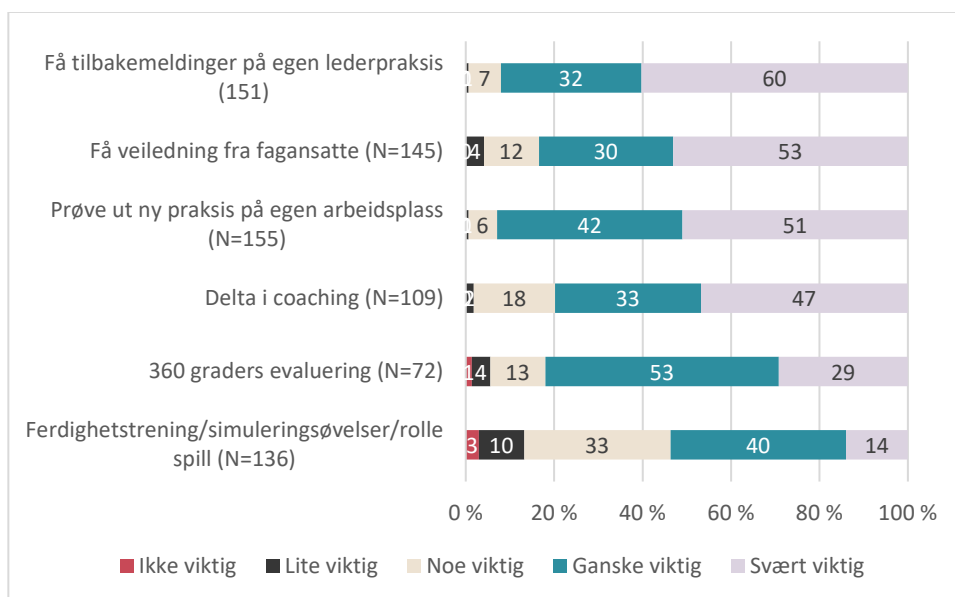
*Basisgruppe er veldig viktig, og her er man prisgitt de man er på gruppe med. Noe som kan være viktig når man setter sammen gruppene er at man kommer på gruppe med de som har samme stilling. Stor forskjell å være styrer på gruppe med en pedagog som ikke har erfaring som styrer.*

Hvis vi vender tilbake til figur 5.8 ser vi videre at over halvparten (57 prosent) mener at uformell kontakt med medstudenter var svært viktig for læringsutbyttet, mens en noe lavere andel (35 prosent) gir uttrykk for det samme når det gjelder dialog med kollegaer utenfor utdanningen.

## **Praksisrettet arbeid**

Utdanningsdirektoratet ønsker at den nasjonale lederutdanningen for styrere skal ha et praktisk siktemål. Vi husker fra kapittel 1 at et mye brukt begrep i denne sammenhengen er såkalt autentisk læring, som innebærer at læringen er knyttet opp mot reelle og praksisnære situasjoner som oppleves som relevante for deltakerne. Ifølge Webster-Wright (2009) og Timperley (2011) kan slik autentisk læring være avgjørende for utvikling av (ny) praksis. Dette skjer gjennom at deltakerne utfordrer eksisterende praksis gjennom kritisk refleksjon og diskusjon i profesjons- eller praksisfellesskapet.

Praksisrettet arbeid kan imidlertid foregå på flere måter, og vi inkluderte både mer «tradisjonelle» og mer nyvinnende læringsaktiviteter i spørsmålet om hva deltakerne opplevde som viktig for deres læringsutbytte. Blant de mer tradisjonelle læringsmåtene har vi inkludert å få tilbakemeldinger på egen lederpraksis, å få veiledning fra fagansatte og å prøve ut praksis på egen arbeidsplass. Coaching eller 360 graders evaluering gir også tilbakemeldinger på egen praksis, og enkelte av deltakerne har deltatt i slike læringsaktiviteter. Vi ba videre om vurdering av utbyttet av ferdighetstrening, simuleringsøvelser eller rollespill. Deltakernes svar vises i figur 5.8:

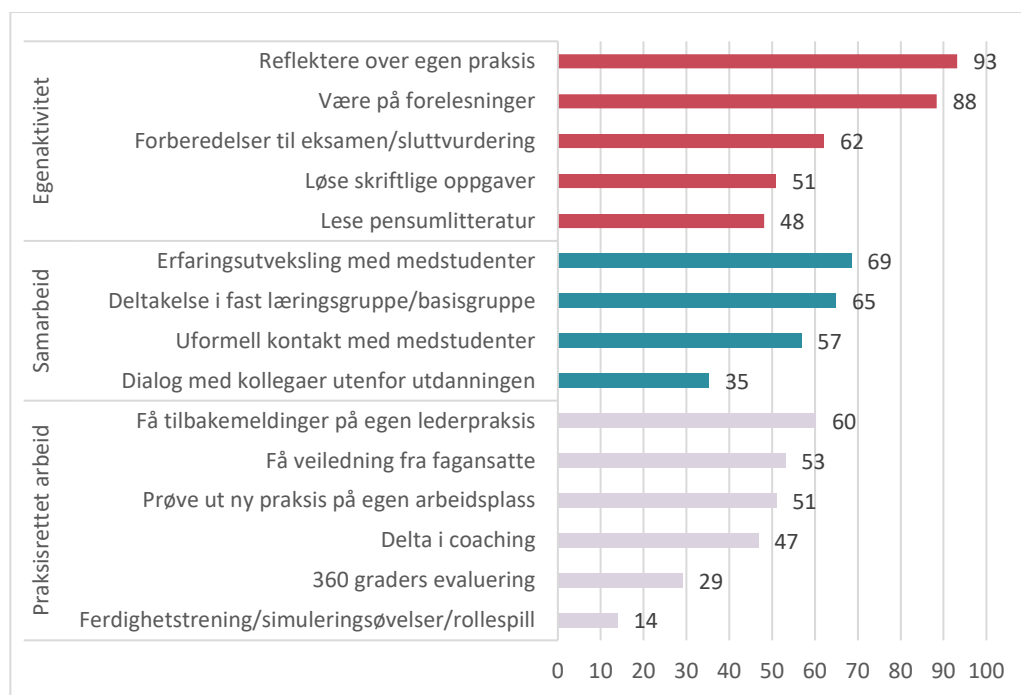


**Figur 5.8 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Praksisrettet arbeid. Andel som faktisk har hatt.**

Totalt sett er det høyest andel som oppgir at autentisk læring i form av å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass har vært ganske eller svært viktig for læringsutbyttet (93 prosent). Det er imidlertid høyest andel som oppgir at det å få tilbakemelding på egen lederpraksis som svært viktig (60 prosent), noe som også kan regnes som en form for autentisk læring fordi det innebærer at barnehagelederne inviteres til kritisk refleksjon knyttet til egen praksis gjennom diskusjoner i profesjons- eller praksisfellesskapet. Vi ser at over halvparten av deltakerne (53 prosent) også oppgir at å få veiledning fra fagansatte har vært svært viktig for læringsutbyttet, mens noe under halvparten (47 prosent) oppgir det samme når det gjelder coaching.

## 5.4 De viktigste forholdene for læringsutbyttet

For å oppsummere hva deltakerne mener er viktig for deres læringsutbytte, gir figur 5.9 en samlet oversikt over andelen som har oppgitt at de ulike læringsaktivitetene er svært viktige for deres læringsutbytte. I figuren har vi utelatt de som oppgir at de ikke har hatt dem. Vi har her valgt å fargekode aktivitetene basert på inndelingen over i egenaktivitet (røde søyler), samarbeid (turkise søyler) eller praksisrettet arbeid (lilla søyler).



**Figur 5.9 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Læringsaktiviteter etter andel svært viktig, prosent (N=72-164)**

Figuren viser at det er størst andel som oppgir at det å reflektere over egen praksis (93 prosent) og å være på forelesninger (88 prosent) har vært svært viktig for læringsutbyttet. Dette er begge individuelle læringsaktiviteter og som forutsetter egenarbeid, og refleksjon over egen praksis kan anses som en form for autentisk læring. Disse følges av to samarbeidsorienterte læringsaktiviteter, nemlig erfaringsutveksling med medstudenter (69 prosent) og deltakelse i fast lærings- eller basisgruppe (65 prosent). Dette støtter opp under funnet fra den amerikanske studien som også fant at en vesentlig del av læringsutbyttet i barnehageledertutdanningen der lå i at det i forbindelse med studiene ble utviklet et profesjonsfelleskap med erfaringsdeling mellom barnehageledere (Shore m.fl. 2021). En av deltakerne har valgt å utdype dette, med vekt på hvordan digital undervisning gjør slik etablering av profesjonsfelleskap og å drive erfaringsutveksling vanskeligere:

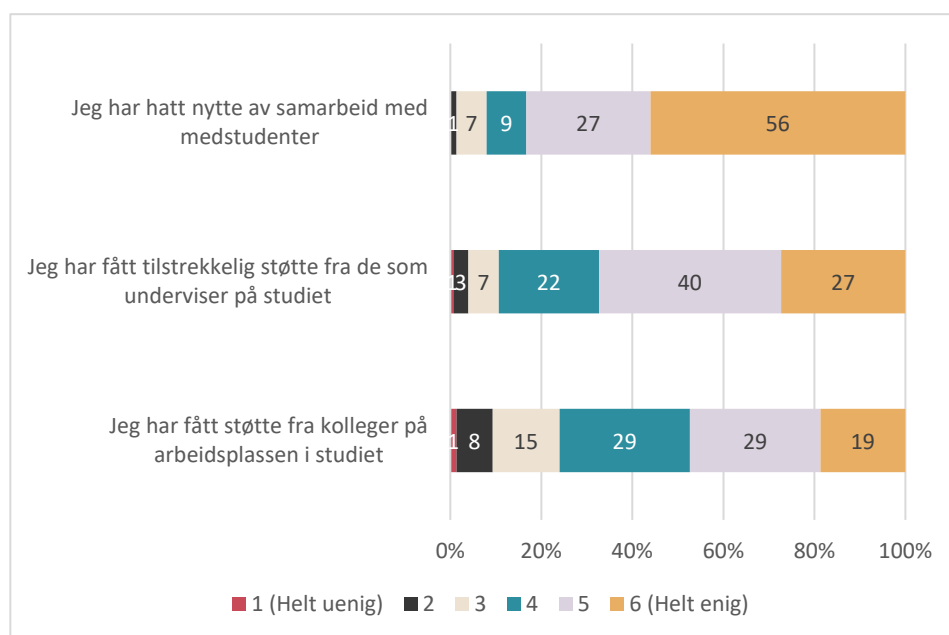
*Det jeg savnet på de digitale dagene var interaksjonen med medstudenter og forelesere. Selv om det ble gjort tiltak for å få dette til, både med gruppeoppgaver og mulighet for samtale, blir det ikke det samme som å sitte fysisk ansikt til ansikt. Jeg forstår bakgrunn for digital undervisning, både i forhold til restriksjoner og at det er veldig praktisk når deltakerne bor i stor avstand til hverandre. Samtidig så har vi såpass få forelesninger i løpet av et slikt studie at verdien av å møtes fysisk for å bli kjent med hverandre er veldig stor. Opplevde det som stor verdi at vi stort sett var i de samme gruppene under gruppearbeid og oppgaver, samtidig tok veldig lang tid å bli kjent med de andre medstudentene [...] Dette snakket vi*

om på avslutningsmiddagen; «det er først nå vi har blitt kjent og snakker sammen, nå som vi er ferdige». Generelt sett opplevde jeg studiet som veldig bra, samtidig er det mye læring i erfaringsutveksling med medstudenter som har samme type stilling, men veldig ulike erfaringer. Derfor skulle jeg ønske at vi hadde blitt bedre kjent tidligere i løpet.

## 5.5 Støtte og samarbeid i studiet

Vi så over at 61 prosent av deltakerne gir uttrykk for å i stor eller svært stor grad har samarbeidet med andre på utdanningen mellom samlingene, og 52 prosent har diskutert det de har lært med andre i barnehagen. Vi så videre at rundt halvparten (49 prosent) oppgir at de har samarbeidet med andre i barnehagen om å bruke det de har lært. I tillegg husker vi at oppgir at 69 prosent oppgir at erfaringsutveksling med medstudenter har vært svært viktig for læringsutbyttet (69 prosent), og at ingen ga uttrykk for at dette ikke har vært viktig. Over halvparten (57 prosent) mener at uformell kontakt med medstudenter var svært viktig for læringsutbyttet, mens en noe lavere andel (35 prosent) gir uttrykk for det samme når det gjelder dialog med kollegaer utenfor utdanningen.

Vi presenterte deltakerne med mer konkrete utsagn om nytten og opplevelsen de har hatt av støtte og samarbeid i studiet. Figur 5.10 viser svarfordelingen:



**Figur 5.10 'Hvor enig er du i utsagnene under om samarbeid og støtte i studiene?'. Prosent. (N=150)**

Som vi ser uttrykker 83 prosent enighet (svarkategori 5 og 6) i at de har hatt nytte av samarbeidet med medstudenter. Dette er signifikant høyere andel enn fjorårets



undersøkelse (66 prosent), som nok var preget av at fysiske samlinger og møter medstudentene mellom ble avlyst og avkortet grunnet smittevern under koronapandemien. Over halvparten (56 prosent) er i årets undersøkelse helt enige i dette (mot 38 prosent i fjor). Videre oppgir rundt to av tre (67 prosent) at de er enige (svarkategori 5 og 6) i at de har fått tilstrekkelig støtte fra de som underviser på studiet. Det er en noe lavere andel som oppgir det samme når det gjelder støtte fra kolleger på arbeidsplassen i studiet (48 prosent), og ni prosent gir her uttrykk for å være uenige i utsagnet (svarkategori 1 og 2).

## 5.6 Oppsummering

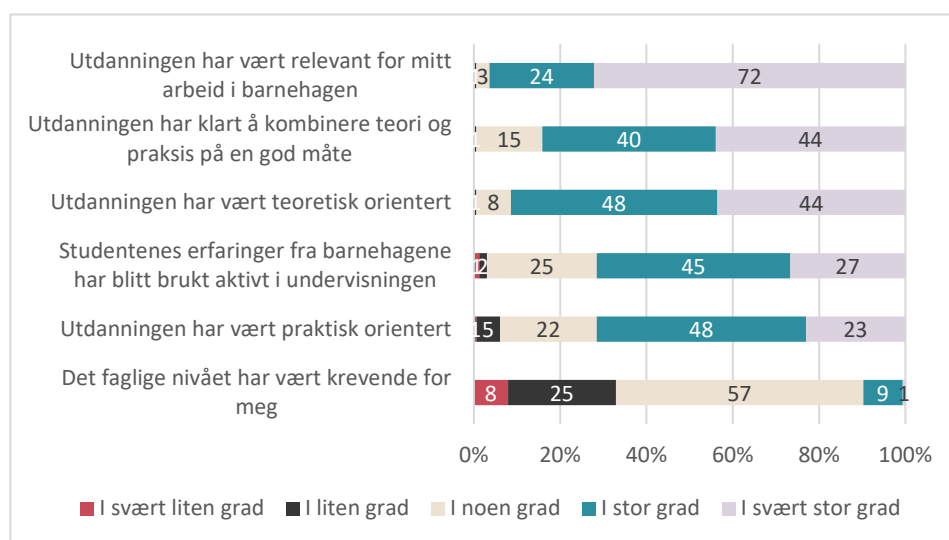
- Seks av ti oppgir at de har samarbeidet med andre på utdanningen mellom samlingene.
- Rundt halvparten at de har diskutert det de har lært med andre i barnehagen, og omtrent like stor andel at de har samarbeidet med andre i barnehagen om å bruke det de har lært mellom samlingene.
- Det overordnede mønsteret i hvordan barnehage- og skoleledere arbeider med lederutdanningen mellom samlingene er likt, men at det likevel er forskjeller i hvor vanlige enkelte av metodene er.
- Så å si samtlige deltakere har lest pensumlitteratur, vært på forelesninger og drevet erfaringsutveksling med medstudenter. Det er færrest som har hatt 360-graders evalueringen, og én av tre oppgir at de ikke har deltatt i coaching.
- Det er størst andeler som oppgir at det å reflektere over egen praksis og å være på forelesninger har vært svært viktig for læringsutbyttet.
- Totalt sett er det høyest andel som oppgir at autentisk læring i form av å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass har vært ganske eller svært viktig for læringsutbyttet.
- Ni av ti mener at deltakelse i fast læringsgruppe eller basisgruppe også har vært viktig for læringsutbyttet.
- Rundt åtte av ti uttrykker at de er enige i at de har hatt nytte av samarbeidet med medstudenter. Dette er signifikant høyere andel enn fjorårets undersøkelse, som var mer preget av at koronapandemiens konsekvenser for samhandling i studiet.

## 6 Fra teori til praksis

I dette kapitlet presenterer vi hvordan deltakerne oppgir at de har jobbet med å oversette det de lærte i styrerutdanningen til egen praksis i barnehagen, hvem som har vært viktige for dem i dette arbeidet, og hva det har hatt å si for deres mestringsfølelse og engasjement i jobben.

### 6.1 Faglig nivå og relevans

Som vi husker fra kapittel 1 må læring knyttes opp mot reelle og praksisnære situasjoner som oppleves som relevante for deltakerne dersom den skal kunne omtales som autentisk. Deltakerne ble bedt om å ta stilling til tre utsagn om utdanningens faglige nivå og relevans for det praktiske arbeidet som barnehageledere. Figur 6.1 viser svarfordelingen:

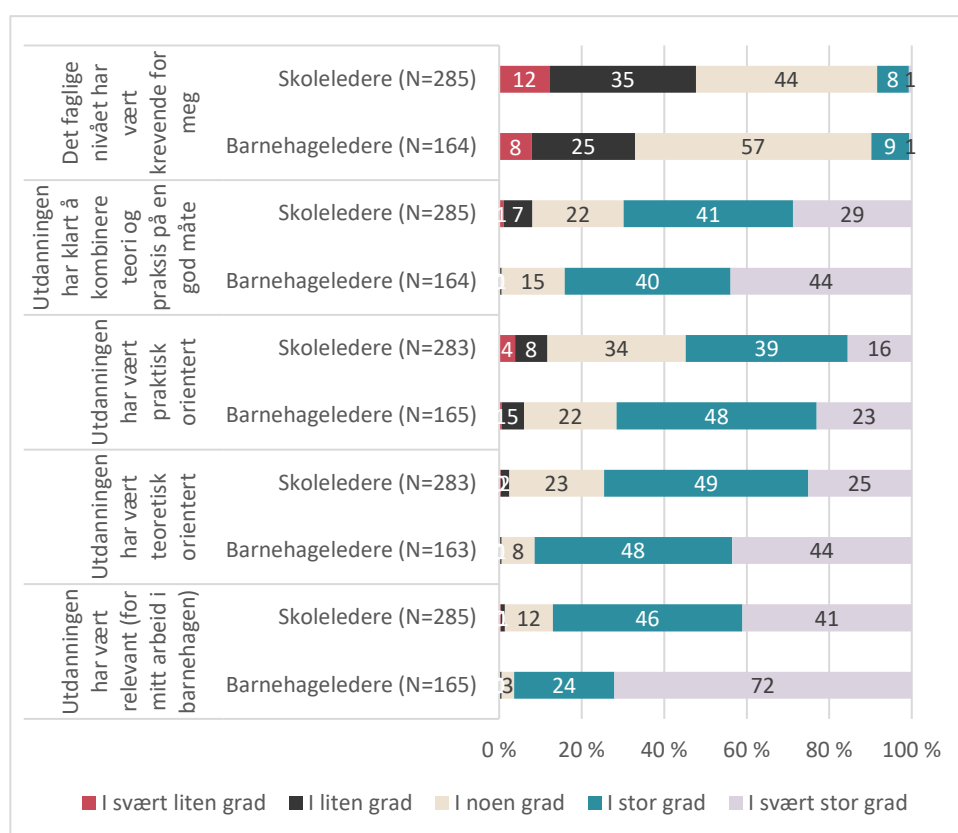


Figur 6.1. Faglig nivå og relevans. Prosent. (N=163-165)

Bortimot tre av fire deltakere (72 prosent) anser styrerutdanningen som i svært stor grad relevant for arbeidet i barnehagen. Dersom vi inkluderer de som oppgir at utdanningen i stor grad er relevant, er andelen hele 96 prosent. Vi ser videre at en høyere andel oppgir at utdanningen i stor eller svært stor grad har vært

teoretisk orientert (92 prosent) enn at den har vært praktisk orientert (71 prosent). Likevel vurderer 84 prosent at utdanningen i stor eller svært stor grad har klart å kombinere teori og praksis på en god måte. Dette kan være fordi nesten tre av fire (72 prosent) har opplevd at studentenes erfaringer i stor eller svært stor grad har blitt brukt aktivt i undervisningen. Flertallet gir heller ikke uttrykk for at det faglige nivået har vært spesielt krevende, og én av tre (33 prosent) svarer at det i liten eller svært liten grad er tilfelle.

Vi finner statistisk signifikante forskjeller mellom barnehage- og skoleledere som har deltatt i henholdsvis styrer- og rektorutdanningen på disse utsagnene. Disse framstilles i figur 6.2:



**Figur 6.2. Faglig nivå og relevans. Barnehage- og skoleledere Prosent.**

Vi finner størst forskjell på utsagnet om utdanningen har vært relevant. Det er her viktig å understreke at formuleringen var noe ulik, siden barnehagelederne fikk spesifiseringen «for mitt arbeid i barnehagen», mens skolelederne kun ble presentert med det generelle utsagnet «utdanningen har vært relevant». Med det i bakhodet kan vi se av figuren at betydelig flere barnehagelærere oppgir at utdanningen i svært stor grad har vært relevant for arbeidet i barnehagen enn det er skoleledere som uttrykker at utdanningen i svært stor grad har vært relevant. Det er videre en betydelig forskjell, på 15 prosentpoeng, i andelene som oppgir at

utdanningen i svært stor grad har kombinert teori og praksis på en god måte. Mens 44 prosent av barnehagelederne gir uttrykk for dette, gjelder det 29 prosent av skolelederne. På de øvrige utsagnene svarer de to gruppene likere, men det kan være verdt å merke seg at en betraktelig større andel skoleledere gir uttrykk for at det faglige nivået ikke har vært krevende. Bortimot halvparten (47 prosent) av skolelederne oppgir at dette i liten eller svært liten grad er tilfelle, mens én av tre (33 prosent) av barnehagelederne uttrykker det samme.

For å utforske nærmere eventuelle sammenhenger mellom opplevelsen av utdanningens relevans og studiets vektlegging av teori og praksis gjorde vi korrelasjonsanalyser mellom disse variablene blant svarene til barnehagelederne. Resultatet vises tabell 6.1.

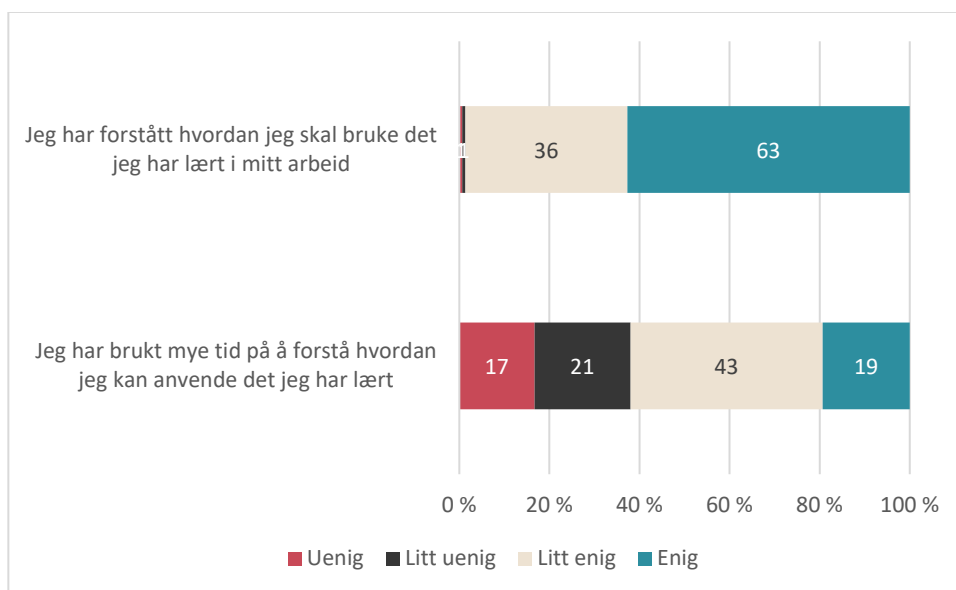
**Tabell 6.1 Korrelasjon mellom utsagn om studiets relevans (N=163-165)**

	Relevans for arbeidet	Teoretisk orientert	Praktisk orientert	Kombinert teori og praksis
Relevans for arbeidet	1,00			
Teoretisk orientert	0,37***	1,00		
Praktisk orientert	0,38***	0,34***	1,00	
Kombinert teori og praksis	0,45***	0,28***	0,68***	1,00

*Signifikans indikeres med \* på 0,1 nivået, \*\* på 0,05 nivået og \*\*\* på 0,01 nivået*

Tabellen viser at alle korrelasjoner er statistisk signifikante, men det er én korrelasjon som er vesentlig sterkere enn de andre. Det er forholdet mellom utsagnet at utdanningen har vært praktisk orientert og at den har klart å kombinere teori og praksis på en god måte. Vi ser videre at det også er en noe høyere positiv korrelasjon mellom opplevelse av relevans og at utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte, sammenliknet med utsagnene knyttet til om utdanningen var teoretisk eller praktisk orientert. Det vil si at de som opplever at studiet har god kombinasjon av teori og praksis også har en tendens til å oppleve studiet som relevant. Videre er det altså en sterk tendens til at de som mener at utdanningen er praktisk orientert også mener at kombinasjonen mellom teori og praksis er god, mens dette i svært liten grad er tilfelle for de som mener at utdanningen er teoretisk orientert.

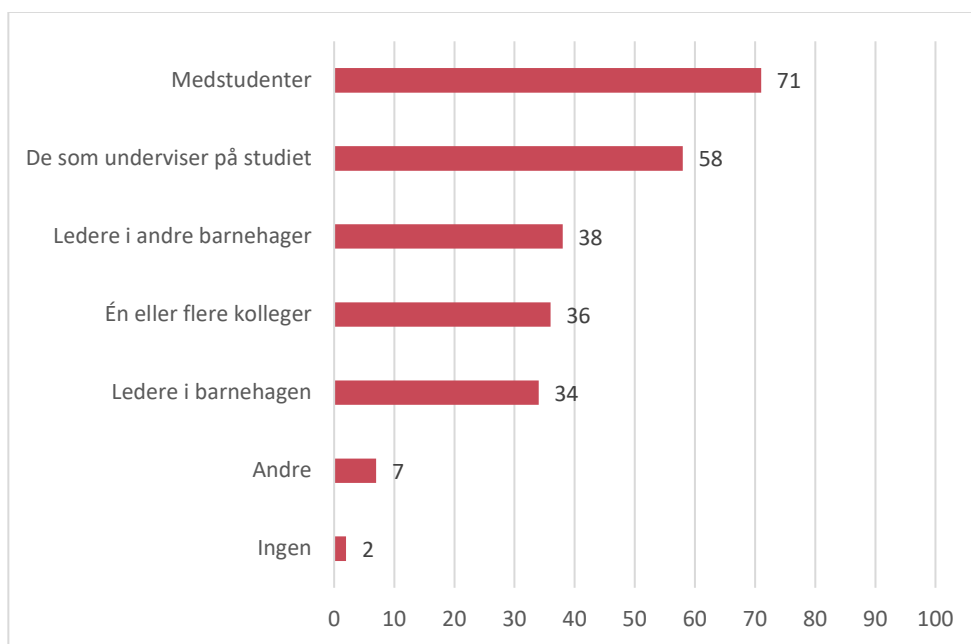
Deltakerne ble spurt om de har forstått hvordan de skal anvende det de lærte på utdanningen i arbeidet, og også om hvorvidt de har brukt mye tid på å oppnå denne forståelsen. Figur 6.3 viser svarfordelingen:



**Figur 6.3 Utsagn om anvendelse av utdanningen. Prosent. (N=150)**

Litt i underkant av to tredeler (63 prosent) oppgir at de er enige i at de har forstått hvordan de skal bruke det de har lært i arbeidet. Kun to prosent uttrykker at de er (litt) uenige i dette utsagnet. Vi ser videre at 62 prosent hevder at de er (litt) enig i at de har brukt mye tid på å oppnå denne forståelsen av hvordan de kan anvende kunnskapen, mens det her er hele 38 prosent som er (litt) uenige. Svarene på disse to utsagnene er svakt negativt korrelerte (-0,21).

Som vi husker fra kapittel 1 vil overgangen fra en studiesituasjon til en utøvelsessituasjon nødvendigjøre en *oversettelse* av kunnskapen teori til praksis. Generelt konkluderer mye av forskningen med at dette oversettelsesarbeidet og kunnskapsoverføringen styrkes gjennom en positiv interesse for, og støtte til, at de som er under utdanning kan prøve ut, presentere og diskutere de de lærer med kolleger på arbeidsplassen. Figur 6.4 viser hvem deltakerne i styrerutdanningen oppgir har vært viktige for dem i dette oversettelsesarbeidet, hvor det var mulig å krysse av for flere:

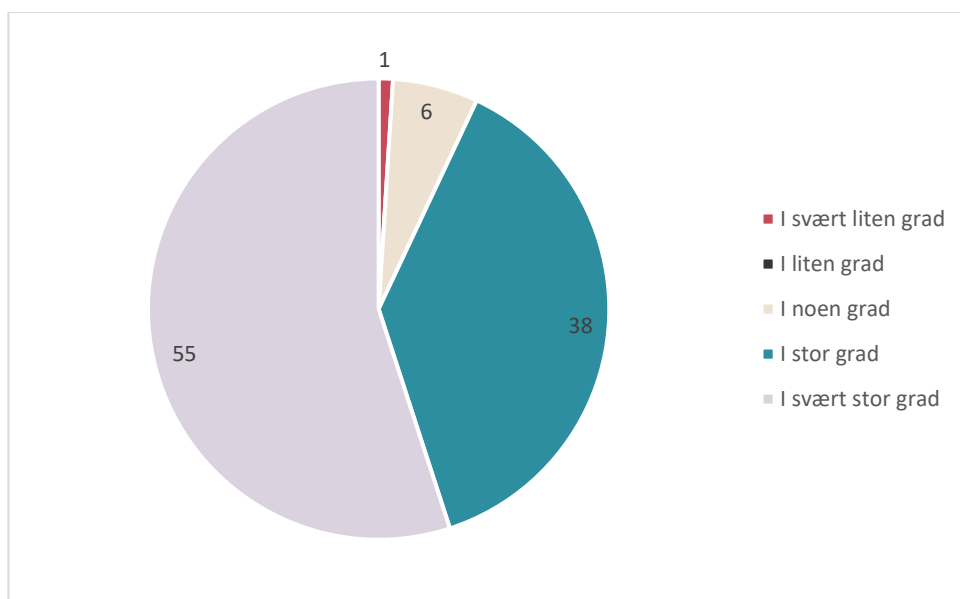


**Figur 6.4 'Hvem har vært viktig for deg i å oversette det du har lært i videreutdanningen til praksis? Flere kryss er mulig.' Prosent.**

Flertallet av deltakerne oppgir at medstudenter (71 prosent) og de som underviser på studiet (58 prosent) har vært viktige i arbeidet med å oversette det de har lært i videreutdanningen til praksis. Det er ser med andre ord ut til at aktører knyttet til selve utdanningen er viktigere enn både ledere i andre barnehager (38 prosent) og kolleger (36 prosent). Det er kun to prosent som oppgir at ingen har vært viktige i dette arbeidet. Vi ser her en signifikant reduksjon på syv prosentpoeng fra fjorårets undersøkelse, som nok var preget av koronapandemiens effekter på videreutdanningene. På den andre siden har det vært en økning i andelen som oppgir at én eller flere kolleger har vært viktige etter at arbeidsdagen er mer tilbake til normalen, fra 24 prosent i fjorårets undersøkelse, til 36 prosent i årets.

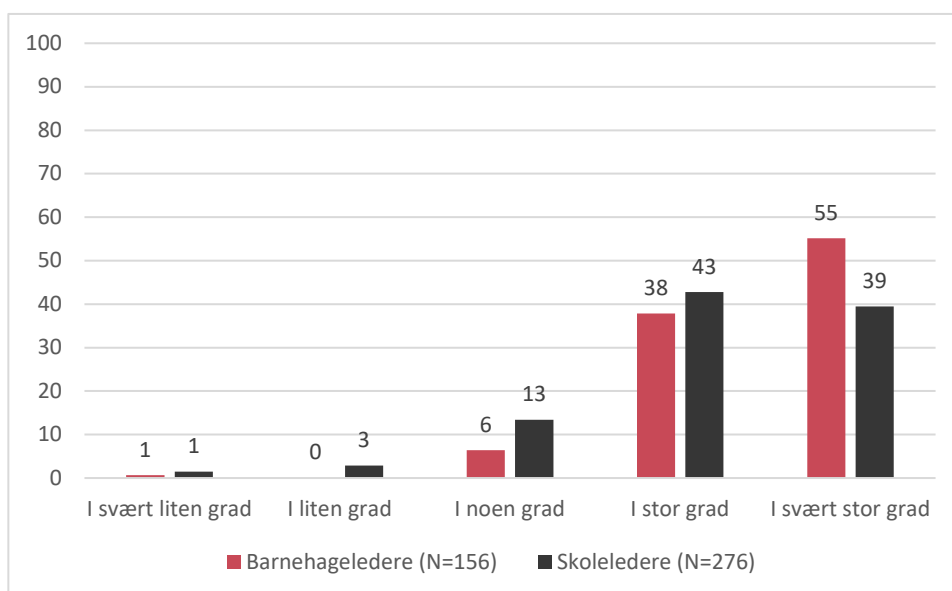
Ikke overraskende er det imidlertid signifikant flere assisterende styrere som oppgir at ledere i barnehagen har vært viktige i oversettelsesarbeidet (49 prosent) enn det er styrere (28 prosent), mens det forholder seg motsatt når det gjelder ledere i andre barnehager (henholdsvis 8 prosent og 48 prosent). Det viser seg også at det er signifikant flere barnehageledere i kommunale barnehager (45 prosent) som uttrykk at ledere i andre barnehager har vært viktige, sammenliknet med i private barnehager (27 prosent).

Opplevelse av adekvat faglig nivå og relevans påvirker trolig hvor fornøyde barnehagelederne som har deltatt i styrerutdanningen er med denne. Figur 6.5 viser at hele 93 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad er fornøyde med utdanningen som helhet:



**Figur 6.5 'I hvilken grad er du fornøyd med utdanningen som helhet?'. Prosent. (N=156)**

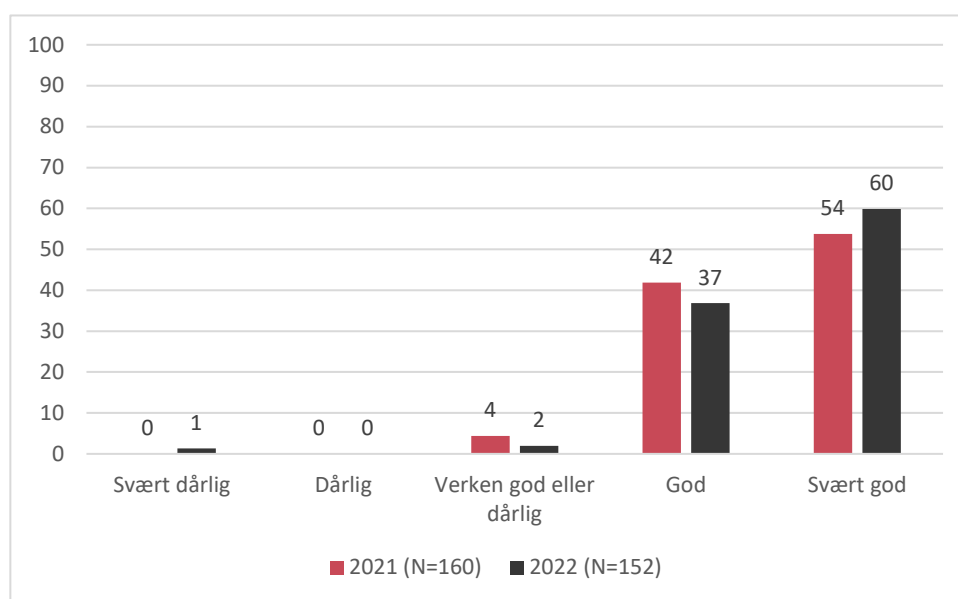
Vi ser at over halvparten (55 prosent) gir uttrykk for å i svært stor grad være fornøyd, og kun én prosent oppgir at de i svært liten grad er det. Dette er i tråd med funnene gjort i forbindelse med deltakerundersøkelsene for den modulbaserte lederutdanningen, hvor over 75 prosent oppga at de i stor eller i svært stor grad var fornøyd med utdanningen som helhet på alle modulene. Det er imidlertid signifikante forskjeller mellom deltakere på den nasjonale lederutdanningen for styrere og på rektorutdanningen, noe som framgår av figur 6.6:



**Figur 6.6 'I hvilken grad er du fornøyd med utdanningen som helhet?'. Barnehage- og skoleledere. Prosent.**

Vi ser at sammenliknet med barnehageledere gir en lavere andel skoleledere uttrykk for at de i svært stor grad (39 prosent) er fornøyde med rektorutdanningen som helhet. Det er både en høyere andel blant disse som oppgir at de i noen grad (13 prosent, sammenliknet med 6 prosent) er fornøyd eller at de i stor grad er det (43 prosent, sammenliknet med 38 prosent). Tre prosent av skolelederne har gitt uttrykk for at de i liten grad er fornøyde med rektorutdanningen som helhet.

Som i fjorårets deltakerundersøkelse ble barnehagelederne også bedt om å gjøre en totalvurdering av inntrykket av kvaliteten på studiet. Figur 6.7 viser svarfordelingen for begge årene:



**Figur 6.7 'Alle forholdene ved utdanningen tatt i betraktning: hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?' Sammenlikning 2021 og 2022. Prosent.**

Som det framgår av figuren er totalbildet fra i fjor uendret, og de små forskjellene vi ser i andelene som oppgir at kvaliteten er god og svært god mellom 2021 og 2022, er ikke statistisk signifikante.

Når det gjelder mer konkret tilfredshet med *innholdet* i lederutdanningen for styrere er det flere som har valgt å kommentere dette i et fritekstfelt. Som vi husker fra kapittel 1 forstås barnehageledelse som tre- eller firedelt, bestående av administrativ ledelse, personalledelse, og pedagogisk ledelse (Gotvassli 1990, Gjerustad m.fl. 2021c). For Børhaug og Lotsberg (2016) er også ledelse av forholdet til omgivelsene inkludert, både til barnehageeier, eksterne instanser som barnevern, PPT og skole, nærmiljø og barnas foreldre og foresatte. Flere uttrykker at de savner mer fokus på administrativ ledelse og personalledelse, men én deltaker nevner også «samarbeid med andre institusjoner (PPT, barnevern etc.)». Tilsvarende mener også følgende deltaker at det for hens vedkommende ble for ensidig fokus på



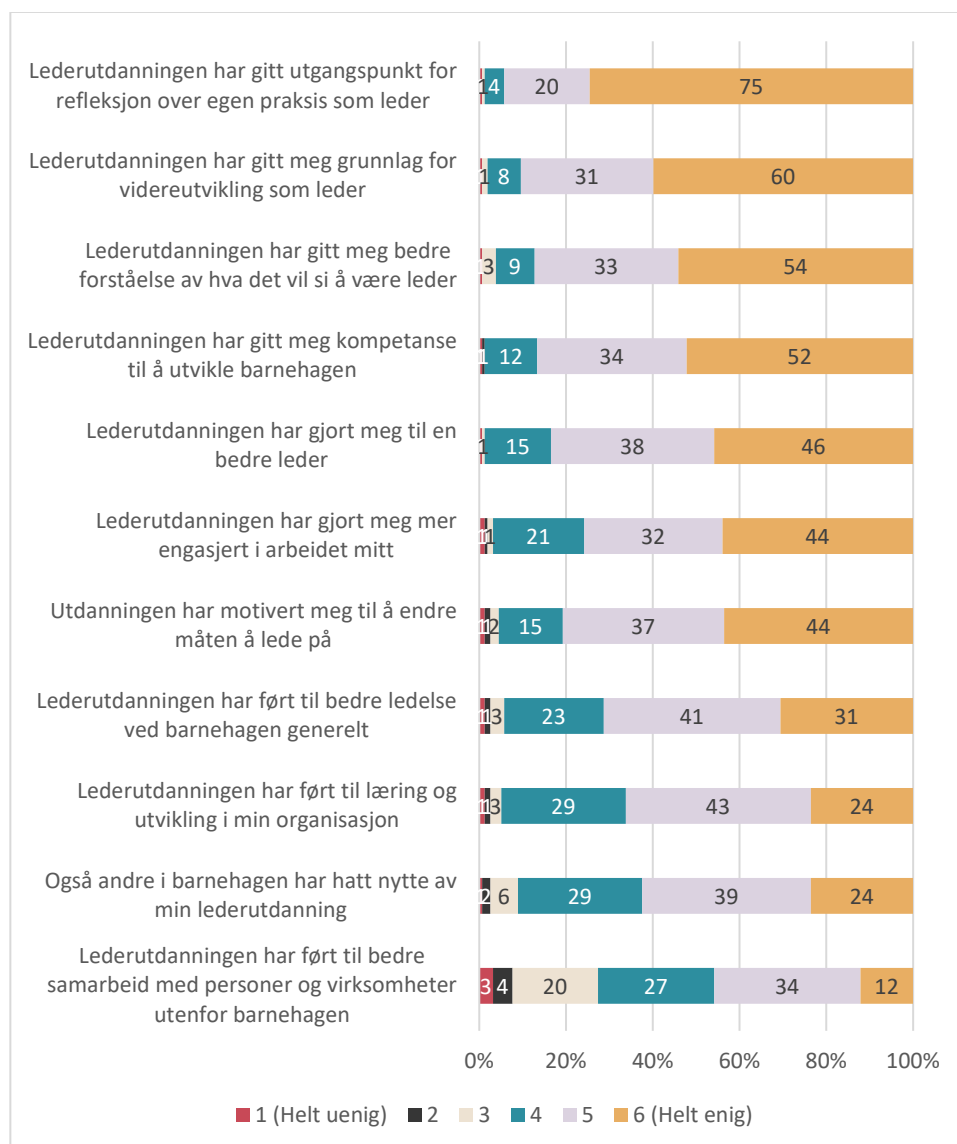
pedagogisk ledelse, ikke minst fordi mye av denne er delegert til pedagogiske ledere:

*Ønsker mer fokus på organisasjonsutvikling, nærværarbeid, helsefremmende arbeidsplasser, konflikthåndtering, økonomistyring, HMS, personalarbeid og andre ledelsesfag. Ikke bare pedagogisk ledelse. Jeg tenker man glemmer at hovedfokuset til en styrer er like mye ledelse som pedagogikk og vi mangler ikke kompetanse på fag, men ledelse [...] [M]ye av fagbiten er delegert. Personalarbeid, HR, HMS, økonomi, sykefraværsoppfølging etc er store fokusområder. Som også er krevende fordi man er alene.*

Som vi husker fra kapittel 1 påpeker både OECD og Myran og Masterson (2021) en dreining i interesse over på læring og samhandling mellom barnehageansatte, noe som kanskje kan forklare dette prioriterte fokuset på pedagogisk ledelse over administrativ ledelse, personalledelse og andre lederfaglige tema.

## 6.2 Læringsutbytte i praksis

Forrige deltakerundersøkelse for styrerutdanningen fant at videreutdanning for barnehageledere har mer påvirkning på den enkelte deltaker enn det har på deres kollegaer og barnehagen som helhet (Gjerustad m.fl. 2021). Resultatene viste blant annet at videreutdanningen først og fremst har bidratt til at deltakerne reflekterer over egen praksis som leder. Bortimot to av tre (65 prosent) ga uttrykk for å være helt enige i dette. Videre oppga 39 prosent at de var helt enige i at lederutdanningen hadde gitt dem kompetanse til å utvikle barnehagen, og 35 prosent at de var helt enige i at videreutdanningen hadde gitt dem bedre forståelse av hva det vil si å være leder. Det var på den andre siden kun fem prosent som ga uttrykk for å være helt enige i at utdanningen har ført til bedre samarbeid med personer og virksomheter utenfor barnehagen. Tilsvarende spørsmål ble stilt i årets undersøkelse, og figur 6.8 viser svarfordelingen:



**Figur 6.8 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen'. Prosent. (N=157)**

Generelt handler ledernes evne til å styrke og lede barnehagene som læringsfellesskap og å utvikle organisasjonskulturen om det å skape kultur for kunnskapsdeling, aktiv deltakelse, samarbeid, nytenking og endringsvilje (NOU 2022:13). Vi ser at det samme bildet tegner seg i årets som i fjorårets undersøkelse. Hele tre av fire (75 prosent) oppgir at de er helt enige i utsagnet om at lederutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som leder. I tillegg gir 60 prosent uttrykk for å være helt enige i at lederutdanningen har gitt dem et grunnlag for videreutvikling som leder. Over halvparten er også helt enige i at lederutdanningen har gitt dem en bedre forståelse av hva det vil si å være leder (54 prosent) og at den har gitt kompetanse til å utvikle barnehagen (52 prosent).

Når det gjelder videreutdanningens ringvirkninger ser vi at rundt én av fire oppgir at de helt enige i at den har ført til læring og utvikling i organisasjonen (24 prosent) og at også andre i barnehagen har hatt nytte av lederutdanningen (24 prosent). På tross av Børhaug og Lotsbergs (2016) funn at styrere i private barnehager i mindre grad prioriterer utviklingsarbeid, finner vi ingen statistisk signifikante forskjeller mellom deltakere i kommunale og private barnehager på disse utsagnene. Vi finner heller ikke forskjeller etter barnehagestørrelse på dette spørsmålet.

Kun 12 prosent er helt enige i at lederutdanningen har ført til bedre samarbeid med personer og virksomheter utenfor barnehagen. Det er på den andre siden en høyere andel styrere som uttrykke enighet (svarkategori 5 og 6) i dette utsagnet (49 prosent) enn assisterende styrere (35 prosent).

Figur 6.6 viser videre at litt i underkant av halvparten av deltakerne er helt enige i at lederutdanningen har medført endringer i praksis. Det gjelder både utsagnet om at den har gjort dem til en bedre leder (46 prosent) og om at de har blitt motivert til å endre måten å lede på (44 prosent). Vi ser også at en tilsvarende andel (44 prosent) oppgir at de er helt enige i at lederutdanningen har gjort dem mer engasjerte i arbeidet.

Det er også på disse utsagnene signifikante forskjeller mellom barnehage- og skoleledere. Figur 6.9 viser forskjellene i gjennomsnittssvaret på skalaen fra 1, som var helt uenig, til 6 som var helt enig:

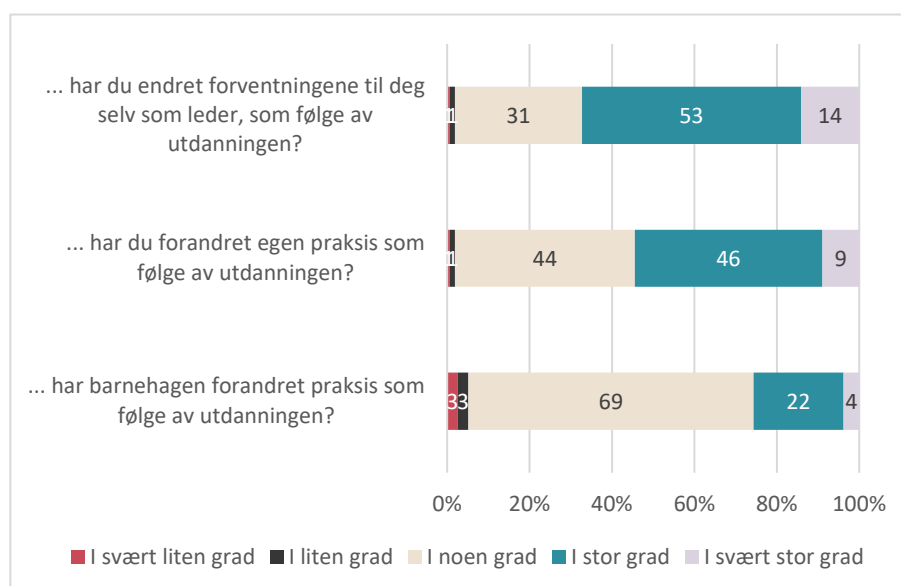


**Figur 6.9 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen'. Barnehage- og skoleledere. Gjennomsnitt.**

Vi ser at deltakerne på lederutdanningen for styrere gjennomgående oppgir høyere grad av enighet på alle utsagnene sammenliknet med deltakerne på rektorutdanningen. Det varierer imidlertid hvor store forskjellene er, og spesielt tre utsagn skiller seg ut. Som vi ser i figuren er det betydelig flere barnehageledere som uttrykker enighet knyttet til ringvirkninger på og utenfor arbeidsplassen, sammenliknet med skoleledere. Dette ser vi i gjennomsnittssvarene når det gjelder utsagnene om at lederutdanningen har ført til bedre ledelse i barnehagen/skolen generelt, at den har ført til læring og utvikling i organisasjonen og at den har ført til bedre samarbeid med personer og virksomheter utenfor barnehagen/skolen. Om dette skyldes kjennetegn ved barnehager som organisasjoner, for eksempel at de er mye mindre enn skoler og har et annet samfunnsmandat, eller om det skyldes

ulik vektlegging av dette på studiene kan data fra disse undersøkelsene ikke gi svar på. Vi husker imidlertid at Børhaug og Lotsberg (2016) hevder at barnehageledelse i økende grad innebærer et nytt element, nemlig ledelse av nettopp forholdet til omgivelsene, både til barnehageeier, eksterne instanser som barnevern, PPT og skole, nærmiljø og barnas foreldre og foresatte. Det kan tenkes at våre funn er et uttrykk for denne utviklingen i barnehagesektoren, og at tilsvarende ikke har skjedd i skolen.

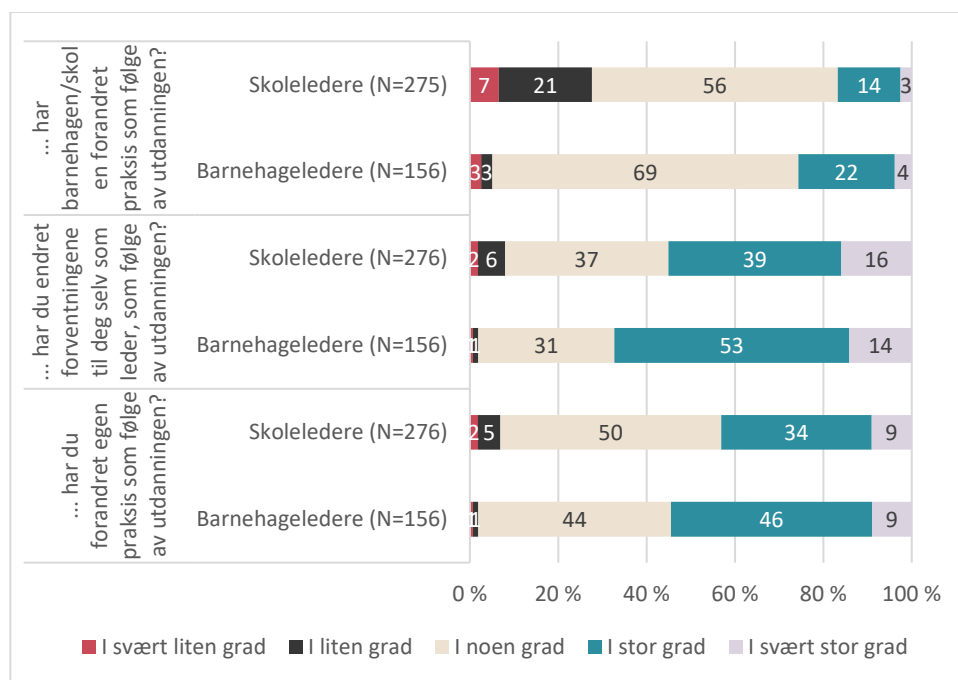
Vi ba også om deltakernes vurdering av faktiske endringer av praksis i forlengelsen av lederutdanningen. Figur 6.10 viser at omkring to av tre (67 prosent) i stor eller svært stor grad har endret forventningene til seg selv som ledere som følge av utdanningen, men en lavere andel (55 prosent) at de i stor eller svært stor grad faktisk har endret praksis:



**Figur 6.10 'I hvilken grad ...'. Prosent. (N=156)**

Som vi ser er det enda lavere andel som oppgir at *barnehagen* som helhet i stor eller svært stor grad har forandret praksis som følge av lederutdanningen (26 prosent). Det er likevel verdt å merke seg at bortimot syv av ti (69 prosent) gir uttrykk for at barnehagen i noen grad faktisk har blitt forandret som følge av utdanningen. Ikke overraskende er det høyere andel styrere som oppgir at dette i stor eller svært stor grad er tilfelle (29 prosent), sammenliknet med assisterende styrere (14 prosent).

Nok en gang finner vi signifikante forskjeller mellom barnehage- og skoleledere, og også gjennomgående flere deltakere på lederutdanningen for styrere som oppgir at lederutdanningen i stor eller svært stor grad har medført endringer. Figur 6.11 viser svarfordelingen:



**Figur 6.11 'I hvilken grad ...'. Barnehage- og skoleledere. Prosent.**

Som det framgår av figur 6.9 er det en betydelig høyere andel skoleledere som gir uttrykk for at skolen i liten eller svært liten grad (28 prosent) har forandret praksis som følge av egen lederutdanning, sammenliknet med barnehageledere som oppgir det samme med hensyn til barnehagen (6 prosent). Når det gjelder endring av egen praksis ser vi at barnehage- og skolelederne svarer likere, og i begge grupper oppgir ni prosent at de i svært stor grad har gjort det. Vi ser likevel at syv prosent av skolelederne oppgir at de i liten eller svært liten grad har forandret egen praksis, mens tilsvarende tall blant barnehagelederne er to prosent. Når det gjelder forventninger til en selv ser vi at en høyere andel skoleledere faktisk gir uttrykk for at disse i svært stor grad har blitt endret (16 prosent) enn barnehageledere (14 prosent). Det er imidlertid også en høyere andel blant førstnevnte som uttrykker at dette i liten eller svært liten grad (8 prosent) er tilfellet, sammenliknet med sistnevnte (2 prosent).

Deltakerne fikk videre anledning til å utdype utbyttet de har hatt av lederutdanningen i et kommentarfelt. Kun åtte har valgt å gjøre det, og enkelte av dem har brukt anledningen til å forklare egen avkrysning, for eksempel gjennom å påpeke at det har gått for kort tid siden endt utdanning til å kunne se avtrykk i praksis:

*Det er kort tid å gjøre en vurdering av læringsutbytte, og hvordan dette kommer til syne i praksis. Dette vil man trolig se på litt lengre sikt.*

Andre har valgt å presisere at de kun er vikar eller stedfortreder, og dermed at det har vært begrenset med endringer, spesielt knyttet til barnehagens praksis. To har også valgt å meddele at de alltid har vært engasjerte i jobben, og dermed at

lederutdanningen ikke påvirket dette. Én deltaker har gitt uttrykk for verdien av at gjennom nasjonal lederutdanning for styrere også utvikles en felles forståelse av barnehageledelse:

*Tenker det er svært viktig at ledere i barnehagen har dette grunnlaget for felles forståelse av ledelse i barnehagen.*

En tilsvarende betraktning knyttet til verdien av et faglig og teoretisk rammeverk ble gjort i et fritekstfelt om hva som har vært viktig for læringsutbyttet:

*Jeg tenker det at utdanningen tar tak i aktuell forskning og er oppdatert og i forkant av føringer fra staten, er inspirerende. Også det at det er flinke forelesere som har bakgrunn fra barnehage og/eller ledelse.*

### 6.3 Oppsummering

- Så å si alle deltakerne svarer at studiene var relevante for arbeidet i barnehagen.
- Det er en høyere andel som gir uttrykk for at utdanningen har vært teoretisk orientert enn at den har vært praktisk orientert.
- Åtte av ti at utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte.
- Det er en høyere positiv korrelasjon mellom opplevelse av relevans og at utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte, sammenliknet med hvorvidt utdanningen var teoretisk eller praktisk orientert.
- Det er en sterk tendens til at de som mener at utdanningen er praktisk orientert også mener at kombinasjonen mellom teori og praksis er god. Dette gjelder i svært liten grad for de som mener at utdanningen er teoretisk orientert.
- Flertallet oppgir at medstudenter og de som underviser på studiet har vært viktige i arbeidet med å oversette det de har lært i videreutdanningen til praksis. Aktører knyttet til selve utdanningen er anses som viktigere enn både ledere i andre barnehager og kolleger.
- Det store flertallet anser kvaliteten på studiene god eller svært god.
- Flere har uttrykt at de savner mer fokus på administrativ ledelse og personalledelse i et åpent kommentarfelt.
- Litt i underkant av halvparten er helt enige i at lederutdanningen har medført endringer i praksis, i form av å ha gjort dem til bedre ledere og gitt motivasjon til å endre måten å lede på.
- Rundt fire av ti de er helt enige i at lederutdanningen har gjort dem mer engasjerte i arbeidet.
- Bortimot syv av ti gir uttrykk for at barnehagen i *noen* grad har blitt forandret som følge av utdanningen. Flere styrere oppgir dette enn assisterende styrere.
- Det er en betydelig lavere andel barnehageledere som uttrykker at barnehagen i liten eller svært liten grad har forandret praksis som følge av egen lederutdanning, sammenliknet med skolelederes vurderinger knyttet til skolen.

# Referanser

- Aas, M., Andersen, F.C., Vennebo, K.F. og Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. OsloMet.
- Ang, L. (2012). Leading and Managing in the Early Years: A Study of the Impact of a NCSL Programme on Children's Centre Leaders' Perceptions of Leadership and Practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 289–304. <https://doi.org/10.1177/1741143212436960>
- Bergene, A.C., Lødding, B., Vika, K.S. & Samuelsen, Ø.A. (2022) *Deltakerundersøkelsen for barnehage- og skoleledere 2022: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakerne i den modulbaserte videreutdanningen for ledere i 2021–2022*. NIFU-rapport 2022:21. Oslo: NIFU.
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuck, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N. og Shah, S. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes, *Early Childhood Research Quarterly*, 53(4). 217– 248.
- Bråten, M., Jensen, R. S. & Svalund, J. (2022). *Variasjon innenfor satte rammer. Nasjonal lederutdanning for styrere. Delnotat 1*. Fafo-notat 2022:01. Oslo: Fafo.
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleiring i praksis*. Oslo: Samlaget.
- Colmer, K., Waniganayake, M & Field, L. (2014). Leading professional learning in early childhood centres: Who are the educational leaders? *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 103-113.
- Colmer, K., Waniganayake, M & Field, L. (2015). Implementing curriculum reform: insights into how Australian early childhood directors view professional development and learning. *Professional Development in Education*, 41(2), 203-221. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986815>
- Colmer, K. (2017). Collaborative professional learning: contributing to the growth of leadership, professional identity and professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 436-449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308167>
- Darling-Hammond, L. (red.) (2006). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level* (5 vols.). New York: National Commission on



- Teaching and America's Future, American Association of College and Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3). 291-309.
- Davis, G. (2014). Graduate leaders in early childhood education and care settings, the practitioner perspective. *Management in Education*, 28(4). 156-160.  
<https://doi.org/10.1177/0892020614550467>
- Ertsås, T.I & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse, i: *Postholm, M.B. (red) Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Eurofound (2015). Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review Hentet fra [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef1469en.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1469en.pdf)
- Gjerustad, C., Bergene, A. C., & Vika, K. S. (2022). *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen*. NIFU-rapport 2022:6. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C., Pedersen, C. & Borlaug, S.B. (2021a). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse blant lærere som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU-rapport 2021:16. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C., Bergene, A.C. & Borlaug, S.B. (2021b). *Deltakerundersøkelsen for barnehagestyrere 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse blant barnehagestyrere som har tatt videreutdanning*. NIFU-rapport 2021:19. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C., Bergene, A.C. & Lynnebakke, B. (2021c). *Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager: Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong*. NIFU-rapport 2021:7. Oslo: NIFU.
- Gjersutad, C. & Bergene, A.C. (2020). *TALIS Starting Strong Survey: Hovedfunn. Andre kortrapport med oppsummering av OECDs internasjonale undersøkelse av ansatte og styrere i barnehagene*. NIFU-rapport 2020:26. Oslo:NIFU.
- Gjerustad, C., Opheim, V., Hjetland, H.N., Rogde, K., Bergene, A.C. & Gulbrandsen, L. (2020). *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen. Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen i barnehage (FUBA) og BASIL*. NIFU-rapport 2020:10. Oslo: NIFU.
- Gotvassli, K.-Å. (1990). *Barnehagestyrere – mellom barken og veden. En intervjuundersøkelse av styrere i barnehagen (5)*. Nord-Trøndelags distriktshøgskole.

- Gotvassli, K.-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Sivertsen, H. & Nossun, G. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. Rapport 2012:1. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. I. (2016). Utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon – den pedagogiske lederfunksjonen. I Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å. & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4). 273–87.
- Huber, S.G. (2011) Leadership for learning – learning for leadership: the impact of professional development. I Townsend, T. & MacBeath, J. (red) *Springer International Handbook on Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer (635-652).
- Jensen, R. S., Bråten, M., Svalund, J. & Talberg, N. (2018). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2018*. Fafo-rapport 2018:30. Oslo: Fafo.
- Jensen, R. S., Bråten, M., Svalund, J. & Talberg, N. (2019). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2019*. Fafo-rapport 2019:30. Oslo: Fafo.
- Jensen, R.S., Bråten M. & Svalund, J. (2020). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2020*. Fafo-rapport 2020:23. Oslo: Fafo.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4), 945–980.
- Lundestad, M. & Kise, M. (2016). Mer utdanning gir faglig mot til styrere. *Første steg 4/2016*. 44-47.
- McMillan, D. J, McConnell, B. og O’Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland, *Professional Development in Education*, 42(1), 150–167.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37, 17-25.
- Miettinen, R. & S. Peisa (2002). «Integrating school-based learning with the study of change in working life: the alternative enterprise method». *Journal of Education and Work*, 15(3). 303-319.
- Moen, K. H. (2016). Forventninger om læring – forskjellige opplevelser blant styrere i private og kommunale barnehager? I Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å. & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Myran, S. & Masterson, M. (2021). Training early childhood leaders: developing a new paradigm for professional development using a practice to theory approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 173-196. DOI: 10.1080/09243453.2020.1803924
- Naper, L.R., Myhr, R., Janninger, L. & Løe, I. (2021). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2020. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. SINTEF-rapport 2021:00076. Trondheim: SINTEF.
- NOU (2022: 13). *Med videre betydning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Oxford Research (2014). *Gode resultater er blitt bedre? Evaluering av nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager. Sluttrapport*. I samarbeid med Institut for Uddannelse og Pædagogik (IUP/AU) ved Aarhus Universitet. Oxford Research.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaite, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters J. & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(9). 9-22.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shore, R. A., Lambert, R. G., Shue, P. L. (2021). An Evaluation of Leadership Professional Development for Early Childhood Directors. *Leadership and Policy in Schools*, 20(4). 690-703.
- Siddiq, F. & Gjerustad, C. (2017). *Deltakerundersøkelsen for barnehageansatte 2017: Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i barnehagen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage»*. NIFU-rapport 2017:23. Oslo: NIFU.
- Skjæveland, Y. (2016). Nye perspektiv på leiing av læring i barnehagen. I Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å. & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. & Heggen, K. (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*.  
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research* 2000(3). 395- 415.

- Talan, T. N., Bloom, P. J. & Kelton, R. E. (2014). Building the Leadership Capacity of Early Childhood Directors: An Evaluation of a Leadership Development Model. *Early Childhood Research & Practice, 16*(1).
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 496–536.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press
- Vika, K.S., Lyckander, R., Bergene, A.C., Samuelsen, Ø.A. & Gjerustad, C. (2023). *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022. Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen*. NIFU-rapport 2023:6. Oslo: NIFU.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research, 79*, 702–739.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 9*, 191-198.
- Zhang, X., Admiraal, W., A., og Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level, *Journal of Education for Teaching, 47*(5), 714– 731.

# Tabelloversikt

Tabell 2.1 Svarstatus .....	24
Tabell 3.1 Antall deltakere og prosent deltakere per studiested, i tillegg til antall svar, prosent og svarprosent per studiested .....	26
Tabell 3.2 'Hvilken fylkeskommune bor du i?', antall og prosent .....	30
Tabell 5.1: 'Har deler av utdanningen foregått digitalt?', antall .....	50
Tabell 6.1 Korrelasjon mellom utsagn om studiets relevans (N=163-165) .....	66

## Figuroversikt

Figur 3.1 'Hva er din stilling?', prosent (N=169).....	27
Figur 3.2 'Vennligst oppgi din alder', prosent (N=167).....	28
Figur 3.3 'Hvor mange år har du arbeidet i barnehagesektoren?', prosent (N=168).....	28
Figur 3.4 'Hvordan er eierskapet for barnehagen du jobber i?', prosent (N=169).....	29
Figur 3.5 'Hvilken type avdeling jobber du på?', prosent (N=168).....	29
Figur 3.6 'Hvor mange barn er det i barnehagen?', prosent (N=169) .....	30
Figur 3.7 'Vi har fått oppgitt at du fikk tilbud om å ta videreutdanning fra høsten 2021. Hva er din situasjon nå?', prosent (N=190) .....	31
Figur 3.8 'Dersom du ikke har fullført utdanningen, hva er grunnene til dette? Kryss av for alle som passer', prosent (N=13) .....	32
Figur 4.1 'I hvilken grad mener du utgiftsdekkingen har vært tilstrekkelig?', prosent (N=136) .....	35
Figur 4.2 Avlastning fra oppgaver, prosent (N=147) .....	36
Figur 4.3 Tilretteleggingens påvirkning på utbyttet fra studiet, prosent (N=43-105).....	37
Figur 4.4 Kombinere studier med privatliv og arbeid. Prosent. N = 149-150.....	38
Figur 4.5 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?' (N=166).....	41
Figur 4.6 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om lederutdanning?' (N=164-166) .....	42
Figur 4.7 Ytrestyrt motivasjon etter eierskap. Prosent.....	43
Figur 4.8 Ytrestyrt motivasjon etter stilling. Prosent. ....	44
Figur 4.9 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling i barnehagen og i kommunen der du jobber' (N=150-152).....	46
Figur 4.10 Kultur for kunnskapsdeling i barnehage og skole. Prosent. ....	47

Figur 5.1 'Hvordan vurderer du utbyttet av de delene av utdanningen som har vært digitale?', prosent (N=142) .....	51
Figur 5.2 'Hva slags sluttvurdering/eksamen har utdanningen din? Flere kryss mulig.', prosent (N=238) .....	52
Figur 5.3 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Prosent (N=162-164).....	53
Figur 5.4 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Barnehage- og skoleledere. Prosent.....	55
Figur 5.5. 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Andel ikke hatt (N=159-164) .....	56
Figur 5.6. 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Egenarbeid. Andel blant de som faktisk har hatt.....	57
Figur 5.7 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Samarbeid. Andel som faktisk har hatt. ....	58
Figur 5.8 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Praksisrettet arbeid. Andel som faktisk har hatt. ....	60
Figur 5.9 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Læringsaktiviteter etter andel svært viktig, prosent (N=72-164).....	61
Figur 5.10 'Hvor enig er du i utsagnene under om samarbeid og støtte i studiene?'. Prosent. (N=150) .....	62
Figur 6.1. Faglig nivå og relevans. Prosent. (N=163-165).....	64
Figur 6.2. Faglig nivå og relevans. Barnehage- og skoleledere Prosent. ....	65
Figur 6.3 Utsagn om anvendelse av utdanningen. Prosent. (N=150).....	67
Figur 6.4 'Hvem har vært viktig for deg i å oversette det du har lært i videreutdanningen til praksis? Flere kryss er mulig.' Prosent.....	68
Figur 6.5 'I hvilken grad er du fornøyd med utdanningen som helhet?'. Prosent. (N=156) .....	69
Figur 6.6 'I hvilken grad er du fornøyd med utdanningen som helhet?'. Barnehage- og skoleledere. Prosent. ....	69
Figur 6.7 'Alle forholdene ved utdanningen tatt i betraktning: hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?' Sammenlikning 2021 og 2022. Prosent. ....	70
Figur 6.8 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen'. Prosent. (N=157).....	72
Figur 6.9 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen'. Barnehage- og skoleledere. Gjennomsnitt .....	74
Figur 6.10 'I hvilken grad ...'. Prosent. (N=156) .....	75

Figur 6.11 'I hvilken grad ...'. Barnehage- og skoleledere. Prosent.....76



Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

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