

# Pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon<sup>1</sup>

Marit Bøe

## Sammendrag

Kunnskapsdepartementet legger føringer for barnehagesektoren gjennom *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020*. Ett av satsingsområdene er *Pedagogisk ledelse – barnehagen som lærende organisasjon*. I denne artikkelen vil jeg gjøre rede for hvordan denne prioriteringen kan forstås i dagens samfunnskontekst. Artikkelen åpner for å løfte fram betydningen av ledelse og hvorfor ledelse har fått en sentral rolle i barnehagen som utdanningsinstitusjon. Videre drøftes forskningsbaserte begrunnelser for ledelse av barnehagen som lærende organisasjon i lys av kritiske faktorer og muligheter. Tre ulike tilnærminger til ledelse drøftes: «instructional leadership», distribuert ledelse og hybrid ledelse. Med en økende forventning til en profesjonalisering av barnehagen konkluderer artikkelen med at hybride ledelsesformer kan utvikles som en måte å håndtere både ansvarligheten til lokale myndigheter og faglige hensyn i ledelse av barnehagen som lærende organisasjon.

## Abstract

The Ministry of Education and Research provides guidelines for the early childhood sector through *Competence for the future early childhood centers. Strategy for competence and recruitment 2014–2020*. One of the focus area is *Pedagogical leadership – the early childhood center as a learning organization*. In this article, I will elaborate on how this focus area can be understood in the contemporary social context. The article opens up to highlight the significance of leadership and why leadership has become a central area in early childhood. Further, different concepts of leading are discussed where critical issues and possibilities are emphasized in light of leading a learning organization. More specifically, instructional leadership, distributed leadership and hybrid leadership are highlighted. The article argues that hybrid leadership could be a way of managing professional and managerial accountabilities in leading a learning organization.

## Innledning

I den nåværende profesjonelle og politiske diskusjonen om barnehage er det en økende forventning til profesjonalisering av barnehagen. Barnehagelæreren står derfor i møte med nye lederoppgaver, roller og ansvar i ledelse av en lærende organisasjon. Endringer i lederrollen kan sees i forhold til mer og tydeligere styring og økt politisk kontroll med barnehagen som utdanningsinstitusjon. Den økonomiske organisasjonen

OECD er en aktør som er en drivkraft i å sette utdanning på agendaen og som påpeker den økonomiske betydningen av barnehager. I en tid der økonomi er tett koblet til utdanning, og der man investerer med forventninger om bestemte resultater utvikles det et forsterket behov for ledelse og krav om kontroll for å sikre resultater av investeringene og en mer fokusert utdanning. OECD-programmene har fått stor opp-

merksomhet blant politikere og påvirker hvordan kvalitet defineres. Møller og Skedsmo (2013) påpeker hvordan OECD ved å introdusere internasjonale sammenlignbare testresultater sammen med evalueringsrapporter har bygd opp sin rolle som en global produsent av trender innenfor utdanning. Gjennom strengere krav til evaluering og dokumentasjon kan det settes opp mål og standarder for den beste praksis og kvalitet i barnehagen. Dette skjer gjennom policyområdet Early Childhood Education and Care som er en undergruppe for barnehage, på samme måte som PISA, og hører under det samlede OECD direktoratet for utdanning. OECD som en drivkraft i å sette utdanning på agendaen baner vei for nye måter å styre og lede barnehagen som lærende organisasjon på. For å bedre kvalitet i barns læring og utvikling i barnehagen framheves innholdskvalitet, personalets kvalifikasjoner og barns læringsutbyttet som viktig. I OECD-rapporten fra 2015 *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care* (OECD 2015b) vektlegges systematisk dokumentasjon og kartlegging av barnehagetilbudet som nødvendig. Dette sees i forhold til ansvarliggjøring i forhold til offentlige investeringer i barns utdanning og interessen for kvalitet ved å identifisere styrker og svakheter i barnehagesystemet. I evalueringsrapporten for Norge for 2015 (*Early Childhood Education and Care Policy Review, Norway*) gis det inn-sikt og anbefalinger til barnehagesektoren om hvordan sektoren kan styres for å forbedre kvalitet (OECD 2015a). Hovedområder som må styrkes er: 1) arbeidsstokken i barnehagen/de ansattes kvalifikasjoner, 2) standarder og reguleringer, 3) dokumentasjon og kartlegging og 4) forskning.

Med bakgrunn i anbefalingene fra OECD fokuserer artikkelen på tre områder som er med på å kunne gi en dypere forståelse av

Kunnskapsdepartementet sitt prioriterte satsningsområde *pedagogisk ledelse – barnehagen som lærende organisasjon*. Disse er: *Behov for en tydeligere ledelse, personalets kompetanse som kvalitetsfaktor og kvalitet i læring*. I relasjon til disse diskuteres forskningsbaserte begrunnelser for ledelse av barnehagen som lærende organisasjon. Før disse tre områdene diskuteres redegjør jeg for begrepene pedagogisk ledelse og den lærende organisasjon.

*- Organisasjonslæring oppstår først når individenes læring nedfelles i organisasjonen slik at de blir retningsgivende for organisasjonens medlemmer senere.*

## Pedagogisk ledelse

Generelt er pedagogisk ledelse et uklart begrep som defineres på ulike måter avhengig av konteksten. Gotvassli (2013: 68) har en bred forståelse av pedagogisk ledelse og forklarer begrepet gjennom tre ulike bidrag: 1) å lede det pedagogiske arbeidet og kjerneaktivitetene hvor pedagogisk ledelse er arbeidet med danning gjennom omsorg, lek og læring; 2) sette i gang, tilrettelegge og lede utviklingsprosesser for å bli en lærende barnehage; 3) Pedagogisk ledelse må hele tiden ha fokus på verdigrunnlaget og samfunnsmandatet, og kjerneaktivitetene må sees i sammenheng med barnehagen som læringsarena for barn. Gotvassli (2013) påpeker at de tre bidragene ikke må stå i motsetning til hverandre, og hver for seg viser de til en snever definisjon av begrepet. Sammen bidrar de til å forklare kompleksiteten i pedagogisk ledelse.

Pedagogisk ledelse knyttes til den lærende organisasjon og hvordan ledere i barnehagen har ansvar for å utvikle egen

barnehagen slik at det skapes en kultur for læring og endring, der læring og kunnskap blir viktige ressurser og drivkrefter for utvikling i tråd med barnehagens verdigrunnlag, både for ansattes individuelle utvikling så vel som for organisasjonsutvikling. I ledelseslitteraturen springer det fram tilnærminger til pedagogisk ledelse som kobler ledelse, pedagogikk og læring på ulike måter. I denne artikkelen diskuteres «instructional leadership», distribuert ledelse og hybrid ledelse som er former for pedagogisk ledelse der ledelse av kjerneaktiviteter, verdigrunnlaget og læring – og utviklingsprosesser er i fokus. Senere i artikkelen drøftes disse i lys av kritiske faktorer og muligheter i ledelse av barnehagen som lærende organisasjon.

*- Neo-liberalistiske argumenter har en bestemt logikk i tankene som sikter på å gjennomsette en politisk-økonomisk regulering av samfunnet som kombinerer markedsstyring med statlig styring.*

## Lærende organisasjon

Den lærende organisasjon er et forholdsvis nytt begrep i barnehagen, og representerer en ny og utfordrende måte å tenke barnehage på. Det er mange oppfatninger om hvordan lærende organisasjoner bør defineres, men en felles forklaring er at lærende organisasjon sees på som en organisasjon som har kapasitet til å lære effektivt og som dermed blir mer endringsvillig (Filstad 2010). Den velkjente teorien til Peter Senge om fem disipliner viser at lærende organisasjoner kjennetegnes ved at ledere og ansatte kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape de resultatene de trakter etter (Irgens 2011). Det skiller mellom lærende organisasjon og organisasjonslæring,

hvor lærende organisasjon først og fremst er en metafor og beskrivelse av en idealtilstand som organisasjoner må streve etter før de får å respondere på krav, press og utfordringer de blir stilt ovenfor. Organisasjonslæring er et virkemiddel for å arbeide mot denne idealtilstanden der læring skjer kontinuerlig og har en sentral plass i det som skjer. Irgens (2011) ser på organisasjonslæring som en forutsetning for å utvikle den lærende organisasjon. Når det skapes forbindelse mellom endring og læring, vil erfaringer og kunnskaper på individnivå lede til læringsprosesser på organisasjonsnivå. Organisasjonslæring oppstår først når individenes læring nedfelles i organisasjonen slik at de blir retningsgivende for organisasjonens medlemmer senere. Slik er individuell læring nødvendig, men ikke en tilstrekkelig forutsetning for organisasjonslæring.

## Behov for en tydeligere ledelse

OECD sin drivkraft for å forbedre barns læringsutbyttet har bidratt til å underbygge viktigheten av ledelse. I det politiske feltet har neo-liberale argumenter, kjennetegnet av fokuset på planlegging, kontroll, standarder og top-down ledelse, blitt brukt for å argumentere for forbedringer i utdanning og for å fremme nødvendigheten av ledelse og ansvarliggjøring (Møller og Skedsmo 2013). Neo-liberalistiske argumenter har en bestemt logikk i tankene som sikter på å gjennomsette en politisk-økonomisk regulering av samfunnet som kombinerer markedsstyring med statlig styring. New Public Management, sett på som et rasjonaliserings- og styringsredskap er tett forbundet med kjerneverdiene i neoliberalistisk tenking og er stikkord for en ny ledelsesstruktur med en tro på ledelse, på styring ved hjelp av mål, resultater og

kvalitet. Dette kommer tydelig til uttrykk i Stortingsmeldingen Framtidens barnehage (Meld. St. 24 2013: 62) som framhever at en lærende organisasjon må ha en kunnskapsorientert ledelse som vet hva det vil si å lede endringsprosesser.

*- Som en konsekvens av mindre tilstedeværelse i pedagogisk arbeid, kan organisasjonslæring endre form fra en ledelse innenfra med praksis som utgangspunkt for læring til en utenfra og inn ledelse med bruk av teorier, nedskrevne framgangsmåter, forelesninger, instruksjoner og tradisjonelle kurs.*

Ledelse av en lærende organisasjon blir sett på som et virkemiddel for å oppnå kravene som blir stilt til barnehagen og hvor kvalitet i barns læring skal styrkes ved at personalet utvikler sin kompetanse (Skjæveland 2014). Dette følges opp når Kunnskapsdepartementet i 2013 lanserer en ny strategi for kompetanse og rekruttering i barnehagen, *Kompetanse for framtidens barnehage 2014–2020. Strategi for kompetanse og rekruttering* (Kunnskapdepartementet 2013). Her ble *pedagogisk ledelse – barnehagen som lærende organisasjon* et av fire tematiske satsingsområder. I denne strategien blir ledelse av barnehagen som lærende organisasjon forbundet med tema som personalet trenger å utvikle kompetanse på, og både styrer og pedagogisk leder ansvarliggjøres gjennom sin ledelse i forhold til å sikre at visse kompetanser ivaretas. Hvordan ledelse av lærende organisasjoner skal ledes kobles til læring i fellesskap, kollektive refleksjonsprosesser og deling av kunnskap. (Skjæveland 2014).

I den nye Stortingsmelding 19, *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 2016) er det blitt en enda tydeligere

ansvarliggjøring av ledere ved at pedagogisk ledelse framstår som en målrettet og planlagt prosess som forutsetter en tydelig, ansvarlig og kunnskapsorientert ledelse på alle nivåer. Det trekkes fram at en kunnskapsorientert ledelse handler om forskningsbasert kunnskap om barn og barndom og kunnskap om å lede endring og utviklingsprosesser. Tydelig ledelse framheves som behovet for en mer profesjonell ledelse som krever kunnskap om å lede kompetanseutvikling innenfra. Meldingen viser en tydeligere hierarkisk ledelse og differensierer i større grad enn i forrige melding ledelsesansvaret til eier, styrer og pedagogisk leder. Det er en tydelig plassering av ansvar hos styrer og eiere i forhold til systematisk kompetanseutvikling. Mens styrer har ansvar for å stimulere til pedagogisk utviklingsarbeid og lede på et mer overordnet nivå, har pedagogisk leder ansvar for ledelse for læring av barna og å sikre kvalitet i det pedagogiske arbeidet gjennom veiledning, refleksjon og vurdering av praksis.

Satsningen på pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon kan forstås med behovet for en ny ledelsesstruktur som et svar på nødvendigheten av kravet om fornying og utvikling og en større grad av profesjonalisering av barnehagen. Det forutsetter en tydelig og kompetent leder som kan omforme barnehagen fra å bare være en institusjon til en lærende organisasjon (Stiberg-Jamt m.fl. 2014). Det innebærer et større fokus på barns utvikling og læring og hvor kunnskap sees på som virkemiddel for organisasjonslæring som styringsform. Kravene om en tydeligere og kunnskapsorientert ledelse sees på som drivkraften til å respondere på endringer så vel som å sette standarder, nå målsetninger, styrke profesjonalitet og øke ansvarligheten i forhold til læring og kompetanseutvikling.

Når Stortingsmelding 19 framholder viktigheten av oppdatert kunnskap om barn og barndom er det tegn på en pedagogisk styring hvor forskningsbasert kunnskap gir retning for en tydeligere definering og formidling av pedagogiske og faglige standarder for arbeidet for hvordan ting skal være og gjøres. På bakgrunn av dette kan lederrollen i barnehagen sies å ha beveget seg fra å være «den beste blant likemenn», hvor ledelse tidligere mer var en bieffekt av det pedagogiske arbeidet, til «en kunnskapsleder» hvor både fag og ledelse er viktig for å håndtere utfordringer, kompleksitet og resultater ved å styre og kontrollere virksomheten.

Det kan derfor tyde på en forståelse av pedagogisk ledelse som en målrettet og planlagt prosess hvor krav om dokumentasjon, systematisering og ansvarliggjøring forsterkes. En slik forståelse kan fremme forventninger om at barnehagen som lærende organisasjon er et mål som skal nås, mens det ifølge Irgens (2011) er en metafor eller en visjon som isteden innebærer at det handler om å være i kontinuerlige læringsprosesser gjennom ulike arbeidsformer.

### «Instructional leadership» – kritiske faktorer og muligheter

En kunnskapsorientert ledelse kan vi kjenne igjen fra skoleforskning hvor forskning viser at god ledelse krever «instructional leadership» som er en form for pedagogisk ledelse der målorientering, læringsutbytte og lederens handlinger som å gi retning, koordinere, kontrollere, utvikle og gi råd er sentralt (Fuglestad og Møller 2006; Mordal 2014). «Instructional leadership» dukket opp i skoleforskningen i USA på 1970-tallet hvor fokuset var på den enkelte skoleleder som ble sett på som en nøkkelperson som endret hele organisasjonen til det bedre. På 1980-tallet ble «instructional leadership» knyttet

til effektive skoler (Fuglestad og Møller 2006; Postholm og Emstad 2010) og forskning innenfor denne retningen fokuserte på elevens resultater for å måle hvor gode skolene er. Det ble utviklet måleverktøy for å måle effektiv skoleledelse (Hallinger i Abrahamsen 2016: 14). En hoved-kritikk mot denne formen for ledelse er det ensidige fokuset på enkeltlederen som utelukker andre sider ved ledelse som har betydning for læring. Det er den enkelte leders ledelse som blir vurdert i forhold til resultater hos elevene, og som stilles ansvarlig. Vurdering av enkeltlederens prestasjoner i forhold til læringsutbytte er en kritisk faktor i en tid med økende press med flere arbeidsoppgaver og mer ansvar for administrative og pedagogiske oppgaver. Dette kan føre til at lederen i større grad fjerner seg fra det daglige pedagogiske arbeidet med barna. Som en konsekvens av mindre tilstedeværelse i pedagogisk arbeid, kan organisasjonslæring endre form fra en ledelse innenfra med praksis som utgangspunkt for læring til en utenfra og inn ledelse med bruk av teorier, nedskrevne framgangsmåter, forelesninger, instruksjoner og tradisjonelle kurs. Det er en rasjonell kunnskapslogikk som ligger til grunn for «instructional leadership» hvor kunnskapen besittes av lederen som spres til medarbeiderne gjennom instruksjoner, råd, informasjon og kunnskap. Dette gjenspeiles i hvordan organisasjonslæring tar form som individuell kunnskapstilegnelse. En kritisk faktor er at selv om individuell læring skjer, er dette ikke tilstrekkelig for organisasjonslæring (Elkjær 2004). Læringen kan risikere å bli sittende fast i enkeltindividenes hoder som ikke blir nedfelt i organisasjonen. Organisasjonslæring er derfor betinget av lederens kunnskapssyn og hvordan hun utnytter ressursene i praksisfellesskapet.

Mulighetene for «instructional leadership» i barnehagekonteksten er hvordan

lederen kan bygge og utvikle medarbeidernes kompetanse ved å bruke sin personalkunnskap. Fordi barnehageledelse i stor grad har vært preget av en ikke-hierarkisk ledelse (Børhaug 2013) kan «instructional leadership» bidra til at lederen får en tydeligere posisjon ved å skape retning for det pedagogiske arbeidet med base i praksis. Barnehagelæreres kunnskapsgrunnlag har blitt sett på som svakt, blant annet som en konsekvens av forskningsfunn som viser en svak arbeidsdeling mellom assistenter og barnehagelærere (Smeby 2012; Steinnes og Haug 2013). Det er derfor mulig å tenke seg at «instructional leadership» kan styrke en kunnskapsorientert ledelse ved å skape et tydeligere ledelseshierarki.

En omdefinering av pedagogisk ledelse som en kunnskapsorientert ledelse kan føre til at lederen står i et dilemma hvor hun påvirkes av ulike styringsformer. På den ene siden er lederen deltaker i kollegafelleskapet hvor det forventes at hun ved å bruke sin kunnskap tar ansvar for å skape faglig utvikling i tråd med fagets tradisjoner og verdier, mens på den andre siden er lederen iverksetter av offentlig politikk og er en endringsagent for overordnet myndighet med ansvar for å skape system og retning mot barnehagen som lærende organisasjon. Lederen må derfor balansere mellom lojaliteten til medarbeidernes faglige behov og deres arbeidsprosesser og ansvaret til overordnet leder og myndighet.

Postholm og Emstad (2010) har utarbeidet en norsk oversettelse av «instructional leadership» (basert på Hallinger og Murphy sin modell) og kaller den «ledelse av arbeidet med forbedring av undervisning og læring» (forkortet som FUL-ledelse, s. 185). FUL kjennetegnes av at lederen utvikler en læringskultur der man retter søkelyset mot hvordan skolen hele tiden kan forbedre seg. Lederen er synlig i organisasjonen, og en-

gasjerer seg i planlegging og iverksetting av ideene som blir utarbeidet blant personalet. I tillegg blir det pedagogiske personalet oppmuntret til å samarbeide. Dette er et bredere perspektiv av «instructional leadership» som i større grad integrerer medarbeiderne i ledelsesarbeidet. Mulighetene her ligger i at medarbeiderne får økt motivasjon og et større eierforhold til endringsarbeid.

I barnehagekonteksten har det tradisjonelt vært en flat struktur hvor kollegafelleskap og medvirkning har stått sterkt. Muligheten FUL-ledelse gir til organisasjonslæring kan derfor være mer enn individuell kunnskapstilleggelse. Ifølge Elkjær (2004) hviler læring som tar utgangspunkt i praksisfelleskapet på en deltakelsesmetafor, der læring sees på som en integrert del av organisasjonens hverdagsliv. Fokuset beveger seg vekk fra individets kunnskapstilleggelse over på erfaringslæring og læring i praksisfelleskapet hvor synet på kunnskap sees på som delt ekspertise (kunnskap i handling) kontekstualisert i en bestemt felles praksis. Muligheten til endring og utvikling ligger i at lederen benytter seg av ressursbaserte strategier som samhandling hvor hun over tid kan oppnå legitimitet og tillit hos medarbeiderne som sees på som en forutsetning for refleksjon og vurdering av egen praksis. Samtidig er det en kritisk faktor i denne formen for organisasjonslæring på grunn av det store antallet ukvalifisert personale. Resultater fra Ødegård (2011) og Eik (2014) sin forskning viser hvordan nyutdannede pedagogiske ledere må forhandle og posisjonere seg for å oppnå legitimitet fra medarbeiderne ved å tilpasse seg eksisterende kultur som blant annet skjer ved å være forsiktig med å bruke fagspråket sitt og å stille kritiske spørsmål til praksis. Tilpasning oppleves som viktig for å få innpass i og bli en del av kollega-

felleskapet, men det kan også føre til en nivellering av barnehagelærerens faglige kompetanse fordi den oppleves som lite relevant eller at den blir gjort taus på grunn av at det ikke er kultur for å bruke den (Eik, Steinnes og Ødegård 2016). På bakgrunn av dette er det vanskelig å utvikle læring på organisasjonsnivå.

I FUL-ledelse som kombinerer hierarkiske og demokratiske former for ledelse kan det ligge et potensial for å skape læringsarenaer ved at lederen samhandler og er i dialog med medarbeiderne og samtidig kan benytte seg av strategisk ledelse i form av kompetanseutvikling. Samtidig ligger det en kritisk faktor i at kompetanseutvikling innenfra kan føre til at kompetanseutviklingstiltakene blir tilfeldige og at de ikke settes i forsvarlig system. Dersom man skal bruke styrken i fellesskapet må det skapes en forbindelse mellom konteksten der læring skjer og overordnede målsettinger. For at læring skal skje på organisasjonsnivå forutsetter det en strategisk ledelse hvor kompetanseutvikling ikke bare har klarlagt hvilke temaer som skal utvikles, men tar utgangspunkt i hvilke kompetanser organisasjonen trenger for å ivareta sitt mandat (Frogh, Bøe og Hognestad 2013).

## Personalets kompetanse som kvalitetsfaktor

En sterk anbefaling fra OECD (2015, Norway) er at det bør stilles kompetansekrav til alle ansatte i barnehagen som jobber direkte med barna. OECD anbefaler at det i tillegg til kompetansekrav til ansatte utarbeides en nasjonal strategi for å redusere antall ukvalifiserte ansatte. I lys av dette vil regjeringen i 2016 styrke kvalitetsutvikling med 410 millioner kroner (Meld. St. 19, 2016). Styringsdokumenter peker på

at personalet sin kompetanse er den viktigste faktoren i det pedagogiske tilbudet. Denne forståelsen har basis i blant annet et stort britisk forskningsprosjekt kalt EPPE-studien (Effective Provision of Pre-School Education) som konkluderer med at høyt kvalifisert personale er den viktigste faktoren for høy pedagogisk kvalitet og for barn sin læring (Sylva m.fl. 2010).

Samtidig er realiteten i barnehagen at det per desember 2014 er 40 prosent av det totale personalet som ikke har formell barnehagelærerutdanning. Når den direkte kontakten med barna utføres av ukvalifisert personale er det en kritisk faktor for kvaliteten på barns trivsel og utvikling og dermed også for pedagogisk ledelse (Steinnes og Haug 2013). Dette øker ansvaret til eiere og ledere i barnehagen i forhold til å opprettholde pedagogisk kvalitet, og kompetanseutvikling, veiledning og opplæring av personalet kan sees på som et svar på dette ansvaret.

Rammeplanen gir stort lokalt handlingsrom og overlater et stort tolkningsansvar til personalet av verdigrunnlaget og de pedagogiske prinsippene. Dette krever høy kompetanse i forhold til å oversette planen til praksis slik at barnas interesser ivaretas. Satsningen på pedagogisk ledelse kan derfor forstås ut fra behovet for å iverksette refleksjonsprosesser og vurdering av egen praksis som utgangspunkt for endring og utvikling slik at hele personalet utvikler sin kompetanse til å lede kjerneaktivitetene i tråd med verdigrunnlaget, barns rettigheter og perspektiver.

## Distribuert ledelse – kritiske faktorer og muligheter

Forskning har vist at distribuert ledelse er en form for ledelse som er positiv for endring og utvikling i organisasjoner (Harris 2007). Distribuert ledelse er former for led-

else hvor både formelle og uformelle ledere utøver ledelsespraksis, og hvor arbeidet kjennetegnes av samarbeid, fordeling av oppgaver og gjensidig avhengighet. I barnehageforskningen innenfor distribuert ledelse presiseres det at distribuert ledelse er mer enn å delegerer oppgaver da det isteden handler om en grunnleggende forståelse for hvordan barnehagens oppgaver gjennomføres gjennom samhandling og samarbeid (Heikka og Waniganayake 2011). Potensialet med distribuert ledelse ligger i koblingen mellom pedagogisk ledelse og distribuert ledelse, hvor samarbeid sees på som forutsetning for gjennomføring og utviklingen av pedagogisk ledelse. Når Ebbeck og Waniganayake (2003) introduserte distribuert ledelse i barnehagekonteksten i 2003 plasserte de fagkunnskapen i sentrum av organisasjonskulturen hvor hensikten er kunnskapsdeling. Sims m.fl. (2015) påpeker hvordan distribuert ledelse kan være både produktiv og mindre produktiv. Med en forståelse av distribuert ledelse som delegering av oppgaver, kan man miste den kontinuerlige refleksjonen og diskusjonen som ellers finnes i en dynamisk distribuert ledelse hvor alle involverte engasjerer seg i meningsskaping og utvikling av barnehagens praksis. En distribuert ledelse som skaper felles meningsskaping forutsetter et praksisfellesskap slik Lave og Wenger (1991) definerer det, som en gruppe som deler en sak eller en lidenskap for noe de gjør, og lærer hvordan de skal gjøre det bedre når de samhandler regelmessig. Ifølge Elkjær (2004) kan organisasjonslæring som kobler deltakelse i praksisfellesskapet med læring som kunnskapstilegnelse bidra til at individet og organisasjonen utvikler seg samtidig. Det er også et forsøk på å anerkjenne erfaringer som kilder til læring.

I denne form for organisasjonslæring ligger det en mulighet i å utvikle relasjonen

individ organisasjon hvor enkeltindividet fungerer forpliktende innenfor organisatoriske rammer eller føringer, og som verken er løsrevet fra organisasjonen eller underordnet praksisfellesskapet. I en slik tilnærming er læring mer komplekst enn å se på summen av enkeltindividenes læring.

I distribuerte former for ledelse viser det seg at den formelle lederen har stor påvirkning i kvalitetsutvikling (Heikka 2014; Sims m.fl. 2015; Siraj-Blatchford og Manni 2007). Colmer, Waniganayake, og Field (2014) fant i sin undersøkelse at distribuert ledelse støttet faglig utvikling og endringsarbeid i barnehagen ved at pedagogiske ledere spilte en sentral rolle i å engasjere medarbeidere i prosessen med å oversette ny kunnskap fra faglig utvikling til praksis.

Ut fra distribuerte former for ledelse springer det ifølge Clark og Murray (2012) ut en ny form for pedagogisk ledelse som beskrives som «catalytic leadership». Dette er en form for ledelse hvor den pedagogiske lederen inspirerer til felles refleksjon og hvor ledelse er produktiv gjennom relasjoner som skapes med medarbeiderne. Som en konsekvens av et økende fokus på distribuert ledelse påpekes det at denne formen for ledelse krever nye kvalifikasjoner som både faglig kompetanse og generell ledelseskompetanse (Leithwood m.fl. i Mordal 2014: 38). Heikka og Waniganayake (2011) argumenterer for at implementeringen av distribuert ledelse i barnehagen kan møte kravene om å utvikle og styrke barns læringspotensial, men på grunn av for mange konkurrerende krav og forventninger, er det en fare for at distribuert ledelse bare tar form som ressursfordeling og delegering. Heikka (2014) har i sin forskning vist hvordan distribuert ledelse kan utvikles ved at den ikke bare bygger på samhandling innad i den enkelte barnehage, men også hvordan gjensidighet mellom



mikro og makro nivå har bidratt til å forbedre pedagogisk innhold mellom ulike ledelsesnivåer. Dette betyr at en distribuert ledelse kan styrke pedagogisk ledelse gjennom samarbeid mellom styrer og eier slik Stortingsmelding 19 krever. Schonkoff (i Waniganayake 2014) foreslår en modell for distribuert ledelse som innlemmer makrokonteksten og knytter sammen forskjellige aktører, forskere og politikere. Modellen vektlegger viktigheten av en langsiktig strategisk tilnærming i oversettelsen av visjoner til konkrete mål og planer som utvikles i samarbeid knyttet til det lokale samfunn. Det som er forskjellig fra denne måten å tenke distribuert ledelse på er utvidelsen av samarbeid som involverer læring på tvers av fag hvor distribuert ledelse sees på som strategisk ledelse hvor det forventete resultatet er utvikling av allianser i form av nettverk. Muligheten i en distribuert ledelse kan ligge i utvikling av en kunnskapsorientert ledelse som kan fremme det spesielle med barnehageledelse i en tverrfaglig kontekst.

## Kvalitet i læring

Stortingsmelding 19 *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 2016) trekker fram den positive virkningen barnehage har på lang sikt. Ved å sette inn ressurser tidlig istedenfor å satse på kompenenserende tiltak senere har ledet til politisk fokus på tidlig innsats og barnehagen som virkemiddel i arbeidet mot sosial utjevning (NOU 2012:1). Satsningen på pedagogisk ledelse og barnehagen som læringsarena kan derfor forstås med base i barnehagen som forebyggende arena for vansker senere i livet.

Det helhetlige læringssynet med omsorg, lek og læring som barnehagen bygger på fremheves som positivt av OECD, men det

påpekes at den nåværende rammeplanen ikke er presis nok i forhold til å sikre god innholdskvalitet. Når rammeplanen ikke er et godt nok styringsverktøy, kan satsingen på pedagogisk ledelse derfor indikere et økt behov for pedagogisk styring som kan komme til uttrykk gjennom veiledningshefter, pedagogiske standarder og interne og eksterne kompetanseutviklingstiltak. OECD ser på dokumentasjon og kartlegging av kvalitet som nøkkelkomponenter fordi det kan avdekke styrker og svakheter, samt skape incentiver som kan forbedre kvalitet på personalets praksiser og veilede dem videre i barns utvikling og læring. De kobler systematisk kartlegging til ansvarliggjøring av kvaliteten i det pedagogiske tilbudet, personalet og barns utvikling og læringsutbytter. Dette gjør at man kan forstå satsningen på pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon som en måte å styrke forpliktelsen og ansvarligheten til barnehagelederne i betydningen av en regnskapsplikt, ved å kunne vise og dokumentere at de ressursene man har fått og bruker betaler seg i form av konkrete og synlige læringsresultater. Pedagogisk ledelse innskriveres på denne måten inn i en ny myndighetsrelasjon hvor barnehagelederen blir en endringsagent for den politiske målsettingen som er kvalitet i læring. Satsningen kan da forstås som et ønske om en omdefinering av pedagogisk ledelse – fra en bred forståelse av begrepet (Gotvassli 2013: 68) til en snever forståelse som nedbryter helhetspedagogikken. Isteden blir læring splittet opp i enkeltaktiviteter som lettere kan måles og dokumenteres.

Denne nedbrytingen av sammenheng i læringsaktiviteter bidrar til et forsterket behov for ledelse fordi kravet om kontroll gjennom dokumentasjon øker (Ahrenkiel m.fl. 2012). På den måten kan det måles og kontrolleres i hvilken grad barnehagen lever

opp til kravene som er satt. Kjernen i pedagogisk ledelse blir da at ledelse sees på som noe, som i seg selv er viktig og nødvendig, og ikke noe som springer ut fra faglig refleksjon.

*- Det oppstår en spenning hvor det er vanskelig for disse to styringsformene å kombinere seg på hensiktsmessige måter.*

I lanseringen av Stortingsmelding 19 har det vært kraftig motstand fra profesjonen mot forslaget om å innføre språknorm for femåringer, dokumentasjon, kartlegging og læringsubytte-beskrivelser. Å innføre metoder for læring som fører til at observasjon, dokumentasjon og vurdering av barns utvikling og læring tar form som en instrumentell pedagogikk står i motsetning til en ansvarlighet som har en profesjonsetisk forankring med base i fagkunnskapen. Utdanningsfilosofen Gert Biesta (Biesta og Sjøbu 2014) er kritisk til hvordan læringsbegrepet har gjort seg gjeldende i det pedagogiske fagspråket i Europa til fordel for andre pedagogiske begreper som undervisning og oppdragelse. Han argumenterer for at det er nødvendig å tenke om igjen på hva som er hensikten med utdanning. Utdanningsforskeren Michael Fullan (Fullan og Sandengen 2014) går også i samme retning når han mener at den største utfordringen ikke er å utvikle økonomisk konkurranedyktighet og vekst. Han mener utfordringen er å skape et bærekraftig og fornyende samfunn som hever naturkapital og sosialkapital. Med det mener han at det er behov for nytenking av hvilke formål utdanningen skal ha. Han presenterer samarbeid, sosial kompetanse, kreativitet, empati, medborgerskap og kommunikasjon som viktige kunnskapsområder som må gjøres eksplisitt i undervisning. Dette er kompetanser

som alltid har stått sterkt i den norske barnehagetradisjonen i forståelsen av læring.

Samfunnet gjennomgår store endringer når det gjelder teknologiutvikling og global mobilitet, og mangfoldet i familietyper er større enn før. Når styringsdokumentene framhever betydningen av å utvikle bestemte kunnskaper for å møte et framtidig komplekst samfunn i vekst kan man forstå satsningen om at barnehagen skal være en lærende organisasjon som er rustet til å møte nye krav og utfordringer (Rammeplan for barnehagen 2011). Samtidig indikerer dette at man i et økende teknologisert samfunn kanskje ikke alltid på forhånd kan vite hva slags nye kompetanser det vil være nødvendig å utvikle, og derfor må sosiale basiskompetanser settes på agendaen i utdanning. Med målsettingen om at barnehagen skal sikre gode overganger og styrke sammenhengen i utdanning reiser det seg et spørsmål om det er mulig å forstå satsningen på pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon som et nødvendig forsøk på å styrke ledelse av en helhetlig pedagogikk i barns læring.

### **Hybrid ledelse – kritiske faktorer og muligheter**

Et større fokus på å øke barns læring og en økt profesjonalisering av pedagogiske og faglige standarder gjør at barnehagen står ovenfor nye ledelsesoppgaver. Evalueringsrapporten av Nasjonal lederutdanning for styrere påpeker at det har skjedd et skifte fra fagledelse til profesjonell ledelse med krav om kompetanse i personalledelse og til å lede faglig utvikling internt. Samtidig er det større vekt på administrative oppgaver og en mer utadrettet ledelse mot lokale myndigheter og foreldre (Stiberg-Jamt m.fl. 2014). En kunnskapsorientert ledelse sees på som et nødvendig tiltak for å ansvarlig-

gjøre barnehagen som lærende organisasjon slik at den kan møte utfordringene i sektoren. Evalueringsrapporten vektlegger at en kunnskapsorientert ledelse krever en sensitivitet til både eksterne og interne omgivelser og ledelse av endringsprosesser. I praksis innebærer det at barnehagelederen leder kvalitet i læring ved å bevege seg mellom en ekstern og en intern ansvarspåklagt hvor hun er forpliktet til å følge overordnede reguleringer samtidig som hun har en forpliktelse til praksisfelleskapet og for å ivareta og sikre de etiske standardene til profesjonen (Møller 2009). Barnehagelederen befinner seg således i krysspisset mellom en faglig og profesjonell ledelse hvor hun på den ene siden leder på det operasjonelle nivået med base i fagkunnskapen sin og lojalitet til kollegafelleskapet, mens på den andre siden leder hun arbeide på det strategiske nivået og igangsetter prosesser som kan gjøre barnehagen til en lærende organisasjon. Byrkjeflot og Jespersen (2014) viser hvordan hybrid ledelse kan utvikles når styringsprinsipper som fokuserer på den enkeltes målbare prestasjoner og resultater vanskelig lar seg kombinere med styringsprinsipper som preges av samarbeid og samhandling. Det oppstår en spenning hvor det er vanskelig for disse to styringsformene å kombinere seg på hensiktsmessige måter. Konsekvensen kan bli at det kan utvikles hybride former for ledelse. Styrken i hybrid ledelse er at det utvikler seg nye måter å lede på ved at den tar form som kombinasjoner av ulike ledelsespraksiser og roller som kan respondere på komplekse krav. Det er derfor mulig å forstå pedagogisk ledelse som en hybrid ledelse som tar form som en fagprofesjonell ledelse som kobler ledelse, barnehagepedagogikk og læring.

Sitatet under er hentet fra artikkelen «Knowledge development through hybrid leadership practices» (Hognestad og Bøe

2014: 6) og er et eksempel på hvordan en pedagogisk leder kombinerer en faglig og profesjonell ledelse.

When I faced this situation, I become very conscious about the opportunity I had to guide the assistant there and then. This assistant is willing to learn and often asks for guidance. I believe that it is in such moments of everyday work that knowledge development has the greatest potential. When I lead knowledge development among staff members, I build on my own knowledge of teaching children, and I express an awareness of our roles and responsibilities as professionals to arrange for fruitful learning conditions and interactions for the children, placing the focus on what is the best thing to do under the circumstances. I think it is important to take the assistants seriously when they express uncertainty in pedagogical work and wonder about something.

Sitatet viser hvordan barnehagelederen bruker sin kunnskap om barn i ledelse og hvordan hun bruker spontan faglig veiledning som verktøy for faglig utvikling. Sitatet sier også noe om at ledelse av faglig utvikling krever en sensitivitet til konteksten slik at det er mulig å respondere på en hensiktsmessig måte. En fagprofesjonell ledelse signaliserer at det er særpreg ved barnehagen som krever en spesiell forståelse av ledelse. Det innebærer at en profesjonell ledelse alene, som nedtoner betydningen av faget og isteden fremhever formell kompetanse om generell ledelse, ikke er tilstrekkelig i ledelse av barnehagen som lærende organisasjon. Dette kommer også fram gjennom evalueringsrapporten fra styrerutdanningen hvor styrerne melder behov for mer kunnskap om barnehageled-

else (Stiberg-Jamt m.fl. 2014). Det kan bety at barnehageledere i dag er blitt mer oppmerksomme på å fremme at det finnes en ledelsespraksis i barnehagen som ikke kan gjøres til generelle og instrumentelle metoder, og som ligger langt utenfor det som eksplisitt kan dokumenteres (Steinsholt 2013).

Når ulike verdisyn forhandles og det individuelle ansvaret til enkeltlederen øker kan det oppstå usikkerhet og tvetydighet rundt hvilke saker og mål som til enhver tid skal prioriteres. Det kan føre til stadige forhandlinger om etiske dilemmaer hvor hybrid ledelse blir løsningen på utfordringene istedenfor å endre på forholdene rundt.

Føringer for organisasjonslæring som styringsform kan utvikle en større bevissthet hos lederne for ledelse av kompetanseutvikling innenfra, og på den måten uttrykke en lojalitet til myndighetene. En kritisk faktor her er at organisasjonslæring som styringsform kan mildnes når lederne i barnehagen forsøker å få det beste ut av kravene og gjør så godt de kan ut fra de begrensede ressursene de har. De gjør dette med utgangspunkt i sin faglighet, som kanskje er en måte å gripe sjansen til å synliggjøre og få anerkjennelse for arbeidet sitt i en hverdag som er fragmentert, uforutsigbar og hektisk (Ahrenkiel m.fl. 2012). Dette kan føre til at kravene på kvalitetsstandarder i pedagogisk ledelse senkes, og som ansvarlig leder kan lederen møte på et slags uforsonlig dilemma fordi hun kan lett bli beskyldt for å mislykkes som leder mens det som egentlig er årsaken avhenger av strukturelle forhold som ikke er gode nok (Hognestad og Bøe 2015). Hybrid ledelse kan forklare kompleksitet i ledelse, men det kan være temmelig utfordrende for en leder alene å håndtere mange roller og oppgaver samtidig (Voxted 2008). En måte å ivareta hybrid ledelse kan være for eksempel gjen-

nom samhandling i ledernetverk. Det kan være vanskelig for ledere å få til forandringer i organisasjoner når lederne er i det samme sosiale fellesskapet og står i de samme arbeidsprosessene som sine medarbeidere. Argumentasjonen for en profesjonell ledelse er at en leder med formell kompetanse i ledelse vil kunne lede mer uavhengig av faglige tradisjoner med en større lojalitet til organisasjonens overordnede målsettinger (Stiberg-Jamt m.fl. 2014; Vie 2012).

Berg (2015) stiller et kritisk spørsmål til om hybrid ledelse gir ny innsikt i ledelsesarbeidet, eller om bruken av begrepet kun handler om å sette navn på sammenhenger hvor hybride ledere tar ulike hensyn og kobler ulike kompetanser uten at den egentlig konkret beskriver en ny ledelsesform. Mer detaljerte beskrivelser av ulike praksiser kan derfor være et bidrag til at hybrid ledelse kan gi en dypere forståelse av barnehageledelse. I doktoravhandlingen min identifiseres tre hybride ledelsespraksiser som er begrepsfestet som en inkluderende, dynamisk og faglig praksis. Disse hybride praksisene forsøker å fortelle hva som er særpreg for pedagogiske ledes ledelse på avdelingen i barnehagen (Bøe 2016).

## Oppsummering

Myndighetene har forventninger til ledelse av barnehagen som lærende organisasjon. Ledelse med dette som hensikt kan foregå med utgangspunkt ut fra mange ulike forståelser. Aubrey (2015) fremholder at det trengs flere og nye perspektiver på ledelse som understreker viktigheten av etiske hensyn og utviklingen av etisk kompetanse. Med en økt differensiering i ledelsesansvaret til styrer og pedagogisk leder vil man kunne anta at det kan utvikle seg

mange ulike kombinasjoner av måter å lede barnehagen som lærende organisasjon på, som en måte å håndtere både ansvarligheten til lokale myndigheter og faglige hensyn. En anerkjennelse av dette kan være nødvendig for at barnehageledere kan utfolde sitt faglige potensial og utvikle det som er spesielt for barnehageledelse. Det er uløselig knyttet til personalkompetansen, ikke bare som en individuell kompetanse, men som en integrert dimensjon i den lærende organisa-

sjon. I oktober 2016 presenteres resultater fra forskningsprosjektet «Ledelse for læring – utfordringer for barnehager i Norge». I prosjektet har det blitt forsket på hvordan styring og ledelse påvirker barnehagen som læringsarena for barn. Det blir derfor interessant å høre mer om utviklingen av ledelse av barnehagen som lærende organisasjon og hva det kan bety for kvalitet i læring for barna.

## Note

<sup>1</sup>Artikkelen er en lettbearbeidet versjon av prøveforelesning som ble holdt 20. juni 2016 i anledning disputas ved Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, NTNU. Tittelen på prøveforelesningen var: *Kunnskapsdepartementet legger føringer for barnehagesektoren gjennom «Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020»*. Ett av satsingsområdene er «Pedagogisk ledelse – barnehagen som lærende organisasjon». Gjør rede for hvordan denne prioriteringen kan forstås i dagens samfunnskontekst og drøft forskningsbaserte begrunnelser for ledelse av barnehagen som lærende organisasjon. Drøft både kritiske faktorer og muligheter. Tittelen på avhandlingen er: «Personalledelse som hybride praksiser. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen.» Sammendrag av avhandlingen fins trykt i dette nummeret av *Barn*.

## Litteratur

- Abrahamsen, N. H. 2016. *School Leadership as Educational Discourses in an Age of Increased Accountability*. PhD-avhandling. University of Oslo, Oslo. (243)
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. og Warring, N. 2012. *Dagsinstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Bogforlaget Frydenlund.
- Aubrey, C. 2015. Editorial. *Early Education Journal* 77, 3.
- Berg, L. N. 2015. *Multifaglig ledelse: Hybridisering i sykehusledelse etter NPM-reformen*. PhD, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Biesta, G. og Sjøbu, A. 2014. *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Byrkjeflot, H. og Jespersen, P. K. 2014. Three conceptualizations of hybrid leadership in hospitals. *International Journal of Public Sector Management* 27(5): 441–458. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/IJPSM-12-2012-0162>
- Bøe, M. 2016. *Personalledelse som hybride praksiser. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen*. PhD-avhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. (143)
- Børhaug, K. 2013. Democratic early childhood education and care management? The Norwegian case. I: E. Hujala, M. Waniganayake og J. Rodd, red. *Researching Leadership in Early Childhood Education*: 145–162. Tampere: Tampere University Press.
- Clark, M. R. og Murray, J. 2012. *Reconceptualizing Leadership in the Early Years*. Maidenhead, UK: Open University Press.

- Colmer, K., Waniganayake, M. og Field, L. 2014. Leading professional learning in early childhood centres: Who are the educational leaders? *Australasian Journal of Early Childhood* 39(4): 103–113.
- Ebbeck, M. og Waniganayake, M. 2003. *Early Childhood Professional; Leading Today and Tomorrow*. Sydney: MacLennan and Petty Ltd.
- Eik, L. T. 2014. *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. PhD-avhandling. Universitetet i Oslo, Oslo. (192)
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. og Ødegård, E. 2016. *Barnehagelæreres profesjonslæring: i barnehagens mulighetsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elkjær, B. 2004. Organizational learning the «third way». *Management learning* 35(4): 419–434.
- Filstad, C. 2010. *Organisasjonslæring: fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frogh, C., Bøe, M. og Hognestad, K. 2013. Kompetanseutvikling i barnehagen som lærende organisasjon. I: F. Rønning, R. Diesen, H. Hoveid og I. Pereliussen, red. *FoU i praksis 2012 conference proceedings*: 94–102. Trondheim: Akademika forlag.
- Fuglestad, O. L. og Møller, J. 2006. *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. og Sandengen, S. 2014. *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. 2013. *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harris, A. 2007. Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 10(3): 315–325. doi: 10.1080/13603120701257313
- Heikka, J. 2014. *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. PhD-avhandling. Tampere: University of Tampere.
- Heikka, J. og Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 14(4): 499–512.
- Hognestad, K. og Bøe, M. 2014. Knowledge development through hybrid leadership practices. *Nordisk barnehageforskning* 8(6): 1–14.
- Hognestad, K. og Bøe, M. 2015. Leading site-based knowledge development; a mission impossible? Insights from a study in Norway I: M. Waniganayake, J. Rodd og L. Gibbs, red. *Thinking and Learning about Leadership: Early Childhood Research from Australia, Finland and Norway*.
- Irgens, E. J. 2011. *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapdepartementet. 2013. *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lave, J. og Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meld. St. 19. 2016. *Meld. St. 19 (2015–2016) (White Paper 19 Time for play and learning. Better content in Early Childhood Education)*. Oslo.
- Meld. St. 24. 2013. *Meld. St. 24 (2012–2013) Framtidens barnehage*. Hentet fra [http://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/202478/St%20meld%2024%20\(2012-2013\)%20Framtidens%20barnehage.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/202478/St%20meld%2024%20(2012-2013)%20Framtidens%20barnehage.pdf).
- Mordal, S. 2014. *Ledelse i barnehage og skole: En kunnskapsoversikt*. Trondheim: SINTEF.
- Møller, J. 2009. School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change* 10(1): 37–46. doi: 10.1007/s10833-008-9078-6

- Møller, J. og Skedsmo, G. 2013. Modernising education: New public management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History* 45(4): 336–353. doi: 10.1080/00220620.2013.822353
- NOU. (2012:1). Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene. Oslo.
- OECD. 2015a. *Early Childhood Education and Care Policy Review, Norway*.
- OECD. 2015b. *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*.
- Postholm, M. B. og Emstad, A. B. 2010. Instructional leadership: et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. *Kompetent ledelse*: 183–194. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rammeplan for barnehagen. 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan\\_2011/KD\\_bokmal\\_Rammeplan\\_2011\\_web.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bokmal_Rammeplan_2011_web.pdf).
- Sims, M., Forrest, R., Seeman, A. og Slattery, C. 2015. Conceptions of early childhood leadership: Driving new professionalism? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 18(2): 149–166. doi: 10.1080/13603124.2014.962101
- Siraj-Blatchford, I. og Manni, L. 2007. *Effective Leadership in the Early Years Sector: The ELEYS Study*. London: Institute of Education, University of London.
- Skjæveland, Y. 2014. Barnehagen som lærande organisasjon i ein politisk kontekst. I: S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. Moen Hoås og E. Skogen, red. *Ledelse av en lærende barnehage*: 39–57. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smeby, J.-C. 2012. Profesjonalisering av førskolelæreryrket. *Arbeidsmarknad & Arbetsliv* 17(4): 43–58.
- Steinnes, G. S. og Haug, P. 2013. Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordisk barnehageforskning* 6(13): 1–13. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.400>
- Steinsholt, K. 2013. Praktisk klokskap og faren for et nytt dogme. *Første steg. Et tidsskrift for barnehagelærere fra utdanningsforbundet*: 2: 28–29.
- Stiberg-Jamt, R., Staunæs, D., Knudsen, H., Jensen, B. og Vestergaard, M. 2014. Gode resultater er blitt bedre? Evaluering av nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehagen. Sluttrapport-Programkvalitet og gjennomføringskvalitet. I: O. R. AS, red. Kristiansand.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. og Taggart, B. 2010. *Early Childhood Matters*. London: Routledge.
- Vie, O. E. 2012. Ledelse på norsk – i skjæringspunktet mellom faglig og profesjonell ledelse. *Magma*, 4: 60–67. Hentet fra <http://www.magma.no/ledelse-pa-norsk>
- Voxted, S. 2008. Mellemliderrollen mellom profesjon og driftsledelse I: C. Sløk og K. Villadsen, red. *Velfærdsledelse – I den selvstyrende velfærdsstat*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Waniganayake, M. 2014. Being and becoming early childhood leaders: Reflections on leadership studies in early childhood education and the future leadership research agenda. *Journal of Early Childhood Education Research* 3(1): 65–81.
- Ødegård, E. 2011. *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. PhD-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.

Marit Bøe disputerte i juni 2016 med avhandlingen *Personalledelse som hybride praksiser – et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen*. Avhandlingen består av fem publiserte artikler og en overbyggende kappe. Marit Bøe er ansatt som førsteamanuensis på Høgskolen i Sørøst-

Barn 34(3)

Norge og underviser i barnehagelærerutdanningen og i masterstudiet Pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse.

Marit Bøe, Høgskolen i Sørøst-Norge, Campus Notodden, Lærerskoleveien 41, NO-3676 Notodden, Norge. Email: marit.boe@hit.no