

Rapport

Ledelse i barnehage og skole

En kunnskapsoversikt



Rapport

Ledelse i barnehage og skole

En kunnskapsoversikt

EMNEORD:

Kunnskapsoppsummering
Skole
Barnehage
Ledelse

VERSJON

1

DATO

2014-11-28

FORFATTER

Siri Mordal

OPPDRAGSGIVER

Utdanningsforbundet

Jorunn Dahl Nordgård

PROSJEKTNR

102008660

ANTALL SIDER:

68

SAMMENDRAG

SINTEF har høsten 2014 gjennomført en kunnskapsoversikt om ledelse i barnehage og skole på oppdrag fra Utdanningsforbundet. Hensikten har vært å få samlet forskningsbasert kunnskap om ledelse i sektoren, med vekt på faglig-pedagogisk ledelse og tilrettelegging for de ansattes profesjonsutøvelse.

Arbeidet har konsentrert seg om nyere forskning, gjennomført eller publisert de siste ti årene. Rapporten tar først og fremst for seg nordisk og nord-Europeisk forskning på området, men også annen internasjonal forskningslitteratur i engelske tidsskrift er inkludert. Her har den naturlige begrensningen gått ved vestlige land hvor sammenligningsgrunnlaget blir noe mer relevant. Dette gjelder i hovedsak USA, Canada, Australia, New Zealand og Vest Europa.

Denne rapporten søker å svare på hva som i dag oppfattes eller forstås som god ledelse i henholdsvis barnehagesektoren og utdanningssektoren, og identifiserer eksisterende kunnskapshull på feltet.

UTARBEIDET AV

Siri Mordal, Forsker

SIGNATUR**KONTROLLERT AV**

Karin Dyrstad, Forsker

SIGNATUR**GODKJENT AV**

Randi E. Reinertsen, Forskningsjef

SIGNATUR**RAPPORTNR**

SINTEF A26525

ISBN

978-82-14-05790-4

GRADERING

Åpen

GRADERING DENNE SIDE

Åpen

Innholdsfortegnelse

1	Om rapporten	5
1.1	Ledelsesbegrepet	6
1.2	Forklaringer og begrensninger	6
1.3	Ledelse i forhold til hvem?	8
2	Metodisk tilnærming	9
2.1	Resultater av søk	11
3	Hva er god ledelse? Ledelsestrender i oppvekst og utdanningssektoren	15
3.1	Distribuert ledelse	15
3.2	Pedagogisk ledelse (instructional leadership)	17
3.3	Transformasjonsledelse	17
3.4	Kollektiv ledelse (collaborative) og ledelse av læring	18
4	Kvalitet og ledelse i barnehagen	19
4.1	Den norske konteksten	20
4.2	Ledelse i ECEC	22
4.2.1	Effektiv ledelse	22
4.2.2	Barnehagestyrere og lederoppgaver	23
4.2.3	Ny organisering og nye lederroller	24
4.2.4	Distribuert Ledelse i ECEC	26
4.2.5	Pedagogisk ledelse i ECEC	28
4.2.6	Lederidentitet og lederrolle	28
4.3	Hva er god ledelse i barnehagen?	29
5	Kvalitet og ledelse i skolen	31
5.1	Den norske konteksten	33
5.2	Ledelse i skolen	34
5.2.1	Effektiv ledelse	34
5.2.2	Distribuert ledelse i skolen	37
5.2.3	Instructional leadership og transformasjonsledelse i skolen	38
5.2.4	Successful Principalship	39
5.2.5	ISSPP i Norden og den Nordiske konteksten	41
5.2.6	Leder og lærer – tillit og relasjoner	42
5.3	Hva er god ledelse i skolen?	44
6	Likheter og ulikheter	47
7	Oppsummering og kunnskapshull	49

Referanseliste..... 51

1 Om rapporten

Denne rapporten er en kunnskapsoppsummering gjort av SINTEF for Utdanningsforbundet høsten 2014. Formålet har vært å utarbeide en kunnskapsoversikt om ledelse i barnehage og skole, for å få et samlet forskningsbasert kunnskapsgrunnlag om ledelse i sektoren, med vekt på faglig-pedagogisk ledelse og tilrettelegging for læreres profesjonsutøvelse. Et overordnet spørsmål med kunnskapsoversikten har vært hva nyere forskning sier om hvilken rolle relasjonen leder–lærer(e) spiller for kvalitet i opplæringen.

Rapporten består av til sammen syv kapitler. **Dette første kapitlet** kan sees på som en innledning hvor rapportens tema blir presentert, og hvor viktige avklaringer gjøres. **Kapittel 2** omhandler prosjektets metodiske tilnærming, og søker å forklare og beskrive fremgangsmåte i kunnskapsoppsummeringen. Kapitlet beskriver også resultatet av søkene som er gjort, og ulike avveininger som er gjort underveis i litteratursøkene. Her vil det også nevnes noe som antall artikler og annen litteratur, og hvordan dette fordeler seg mellom de to sektorene skole og barnehage. **Kapittel 3** tar for seg noen klargjørende spørsmål som både definerer ledelse for denne rapporten, og avgrenser temaet. Ulike ledelsestrender og filosofier som gjør seg gjeldende i skole- og barnehagesektoren blir presentert i **kapittel 4**, dette kapitlet søker å si noe om hva som blir sett som viktige lederegenskaper i forhold til ledelse i skole og barnehager i dag. **Kapittel 5** tar for seg ledelse innenfor barnehagesektoren, mens **kapittel 6** tar for seg ledelse i skolen. Begge disse kapitlene sier noe om hva som forstås som god ledelse innenfor de to områdene. **Kapittel 7** søker å vise likheter og ulikheter i forhold til hva som er god ledelse på de to områdene. Til slutt vil **kapittel 8** oppsummere funnene fra denne kunnskapsoppsummeringen, og kommunisere eventuelle kunnskapshull.

Rapporten søker å gi kunnskap om følgende spørsmål:

- **Hva kjennetegner god ledelse i henholdsvis barnehage og skole?**
- **Hvilken betydning spiller faglig ledelse i barnehage og skole?**
 - o Her inkluderes både ledelsesfaglig og fagspesifikk kompetanse i faglig ledelse.
- **Hva bidrar til å utvikle gjensidige tillitsrelasjoner mellom leder og lærer i skole og barnehage?**
 - o Her ser rapporten på forskning om relasjonen mellom rektor/styrer og lærer/medarbeider
- **Hvilke rammebetingelser og prosesser er viktige i denne sammenheng?**
 - o Hvilke rammebetingelser er viktige for å sikre gode relasjoner mellom leder/styrer og lærer/medarbeider
 - o Hvilke prosesser bidrar til relasjonsbygging mellom leder/styrer og lærer/medarbeider
- **Hvilke fellesnevner finnes på tvers av barnehage og skole?**
- **Hva er de vesentligste forskjellene?**
- **Hvilke konsekvenser har sammenslåing til større enheter og det al. lederen ikke er daglig til stede i institusjonen?**
 - o Dette er først og fremst et spørsmål knyttet til barnehagelitteraturen, da man sjeldent finner skoleledere som styrer flere skoler

1.1 Ledelsesbegrepet

Ledelsesbegrepet har blitt et stadig viktigere moment både i utdanningsforskningen og i organisasjonsforskning generelt. Rollen har befestet seg som avgjørende både for de ansattes individuelle utvikling, så vel som for organisasjonsutvikling i et bredere perspektiv. Rollen som leder både i oppvekst- og utdanningsinstitusjoner har over lengere tid beveget seg fra å være "den beste blant likemenn" til den "profesjonelle leder". I takt med denne dreiningen har tilbudet om utdanning for ledere i sektorene vokst betraktelig, (i større grad i skolesektoren enn i barnehagesektoren), evalueringer og forskning på lederrollen har økt, og fokuset generelt på betydningen av god ledelse i både barnehager og skolen har økt.

De to sektorene som diskuteres her (skole og barnehage) er på mange måter lik, men også svært forskjellig. Dette vises blant annet gjennom kulturen for ledelse, muligheten for etterutdanning for lederne, og rammebetingelsene for lederne. Like fullt finnes det også ulikheter internt i sektorene, hvor eksempelvis størrelse på barnehagen/skolen, organisering av den resterende ledelsen, organisasjonskultur samt ledelsens faglige kompetanse vil ha betydning for ledelsespraksisen.

Oppvekst- og utdanningssektoren har tradisjonelt vært preget av en flat ledelsesstruktur, og har også i dag flere ulike lederstillinger internt ved den enkelte enhet. Dette blir også tydelig når man søker etter ledelse i litteraturen. I skolen har man blant annet rektorer, trinnledelse, inspektører, fagledelse, kontaktlærere og klasseledelse. Hvem som inkluderes i skolens ledelse er svært kontekstuel, både mellom landegrenser men også mellom fylker eller kommuner. Ledelse er slik sett betinget både av ramme faktorer og kultur ved den enkelte enhet. Det samme kan man si om barnehagene. Her finner man eksempelvis daglige ledere, styrere, pedagogiske ledere, avdelingsledere og førskolelærere som har delegert ansvar. Også innenfor denne sektoren finner man store ulikheter i organisering både internasjonalt og nasjonalt. Det kan se ut som om at ledelsesbegrepet er enda mer uklart og kontekstuel betinget i barnehagesektoren enn i skolesektoren, noe som har sin naturlige forklaring i at sektoren er nyere, og at den først i de senere år har blitt profesjonalisert på et nasjonalt nivå. Denne kunnskapsoppsummeringen begrenser seg til ledelse som enhetsledelse. Dette vil si at den omhandler styrere/daglige ledere og skoleledere/rektorer.

1.2 Forklaringer og begrensninger

Det er vanskelig å besvare spørsmålet om hva som er god ledelse. Begreper som god ledelse og kvalitet i ledelse kan beskrives som både tidsbundet, subjektive og kontekstuelle. Derfor sikter ikke denne rapporten inn mot en enkelt forklaringsmodell, eller svar man kan sette to streker under, rett og slett fordi det ikke lar seg gjøre ut fra litteraturen og forskningen på området. Ledelsesteorier og hva som er allment forståtte kvaliteter går i bølger, og hva som er god ledelse i barnehager/skoler i dag trenger ikke nødvendigvis være det samme som god ledelse for ti år siden. Man kan likevel

belyse ulike tema og retninger som sier noe om hva som er god ledelse og kvalitet i ledelse i dag, noe som denne rapporten søker å gjøre.

Rapporten tar først og fremst for seg skandinavisk forskning på området, men også annen internasjonal forskningslitteratur i engelskspråklige tidsskrift. Her har den naturlige begrensningen gått ved vestlige land hvor sammenligningsgrunnlaget blir noe mer relevant. Dette gjelder i hovedsak USA, Canada, Australia, New Zealand og Vest-Europa. Det er imidlertid noen unntak. For eksempel finnes det noen store Internasjonale forskningsprosjekter hvor ledelse i enten barnehage eller skole har vært inkludert som forskningsspørsmål. I disse prosjektene er det også enkelte ikke-vestlige land med, og noen slike artikler er medregnet i studien, da de enten er svært relevant på tema, eller fordi de i litteraturen sammenligner seg med land som inngår i denne kunnskapsoppsummeringen, såkalte komparative analyser. Videre fokuserer rapporten på litteratur og artikler fra de siste ti årene, altså fra 2004 – 2014.

Når det gjelder utdanningssektoren og det vi definerer som grunnutdanning i Norge, er oppbyggingen av denne relativt lik i den vestlige verden. Noen forskjeller finnes, som eksempelvis graden av inkludering i skolen, organiseringen av de ulike skoleslagene, og ledelsesstrukturene som finnes. Man kan likevel si at skole er et begrep som forstås og tolkes noenlunde likt i landene som inkluderes i denne kunnskapsoppsummeringen. Denne rapporten tar for seg skoleledelse i barneskole, ungdomsskole og videregående skole, altså fra elevene begynner på skolen til de eventuelt begynner på høyere utdanning. I internasjonal litteratur så er altså "upper secondary school" og "high school" inkludert. Likevel er det mange av artiklene om ledelse i skolen som ikke er spesifikk på hva slags skoletype de tar for seg, men heller ser på "educational management" som et mer generelt fenomen. Trenden er at disse lett kan sees i en grunnopplæringskontekst, og at forfattere generelt er flink til å presisere når de snakker om høyere utdanning.

Når det gjelder barnehagen og litteratur rundt ledelse i barnehage er bildet litt mer komplisert. Dette fordi barnehagene er mye mer heterogene mellom landene, og de har ulike prinsipper når det gjelder inkludering, organisering og målsetting. Begreper som barnehage, dagskolan, dagtilbud, kindergarten, day care, nursery og pre school illustrerer hvor ulik barnehageordningen kan være (og er) fra land til land. For å sammenfatte litteraturen på dette området, og for å ha en omforent tanke om hva det er som inkluderes i dette feltet, benyttes gjerne begrepet early childhood education (and care). Dette er et begrep som brukes i internasjonal forskning, i OECD, i EU og generelt i litteraturen når man snakker om barnehagefeltet. Forkortelsene ECEC (Early childhood education and care), ECE (Early childhood education), og ECC (Early childhood center) går igjen. ECEC kan defineres som all organisatorisk/institusjonell aktivitet frem til barn er 8 år, med spesielt fokus på årene før den obligatoriske skolegangen begynner.

I denne rapporten vil forkortelsen ECEC bli benyttet når det er snakk om barnehagesektoren, i tillegg til begrepet barnehage. ECEC vil fortrinnsvis brukes for å oppsummere og diskutere internasjonal litteratur, mens barnehage blir brukt i forhold til den norske konteksten.

1.3 Ledelse i forhold til hvem?

Et viktig moment som må klargjøres i forhold til denne kunnskapsoppsummeringen er hva vi legger i ledelsesbegrepet. Ledelse kan være så mangt, og litteraturen i forhold til ledelse kan virke uendelig. Ikke bare har vi ulike typer ledelsesposisjoner i organisasjonene vi skal undersøke, men vi har også andre ulike ledelsesfunksjoner. Innenfor skole og barnehage er det ofte snakk om klasseledelse eller ledelse av barn for eksempel. Denne kunnskapsoppsummeringen fokuserer først og fremst på ledelse av organisasjonen på et overordnet nivå, og ledelse av medarbeidere spesielt. Særlig innenfor ledelseslitteraturen tilknyttet skole er ledelse for effektive skoler et sentralt tema, noe som også for så vidt har gjort seg gjeldende innenfor ECEC litteraturen. Denne retningen domineres av litteratur som går på effektivitetsmålinger og karaktermålinger, og ser på ledelse som en viktig faktor for selve resultat kvaliteten ved den enkelte enhet.

Det er gjort store metaundersøkelser på dette feltet hvor kanskje de mest kjente og siterte er Hattie [1, 2], som bygger på og oppsummerer 800 metaanalyser basert på 52 000 studier med i alt 83 millioner elever. Hattie kommer frem til at betingelser knyttet til skolenivå og organisering har blitt tillagt overdrevet stor betydning når det gjelder elevenes læringsresultater, og at den faktoren som har størst betydning for elevenes læring er læreren (og særlig det relasjonelle mellom lærer og elev). Når resultat kvaliteten måles i elevenes karakterer og mestring, blir ofte leder og ledelse på overordnet nivå en indirekte effekt, heller enn noen av de mest forklarende faktorene.

Denne rapporten vil ikke fokusere på ledelse i forhold til barn/elever og resultat kvaliteten, da effektive skoler er et stort tema som ikke defineres inn i denne rapportens problemstillinger. Det vil likevel berøres i noen grad, da kvalitet, effektivitet og ledelse ofte vanskelig lar seg skille. I de siste årene er det også gjort flere andre store undersøkelser om sammenhengen mellom ledelse og elevers skolerresultat [3-9]. Majoriteten av undersøkelsene konkluderer med at en del lederegenskaper eller måter å lede på har større påvirkning på elevenes resultater, og ut fra dette kan man anta at disse måtene og lede på også fungerer bedre for lærerne. I forhold til ECEC-litteraturen finner vi svært få artikler som tematiserer lederpraksis og resultat kvaliteten, derfor vil dette først og fremst tas opp i kapittel 5 om skoleledelse.

En annen innflytelsesrik metaundersøkelse som også er gjennomført i New Zealand, og som kan sies å være mer relevant for denne kunnskapsoppsummeringen, er Robinson og kollegers studier av hvordan ledelse påvirker elevenes resultat kvaliteten [10-13]. Ut fra en rekke artikler og bøker identifiserer hun hva som er gode lederhandlinger, og hvordan disse handlingene utgjør en forskjell for undervisning og læring. Forklaringer og utdypninger av Robinsons arbeider vil presenteres utover i rapporten.

2 Metodisk tilnærming

Rapporten er bygd opp etter funn fra en systematisk gjennomgang av litteratur på området ledelse i barnehager og skoler. For å finne frem til relevant internasjonal og skandinavisk forskning har det blitt gjort søk i ulike internasjonale litteraturdatabaser. Hoveddelen av litteraturen er fremskaffet gjennom systematiske søk i følgende databaser;

- **Eric - The Education Resources Information Center.** Dette er en litteraturdatabase som indekserer et bredt utvalg av journaler tilknyttet utdanning. Databasen inkluderer både skole og utdannings journaler og journaler knyttet til early childhood education/Barnehager.
- **Science direct (SD)** er en tverrfaglig database som viser fulltekst tidsskrifter utgitt av Elsevier fra 1995 og frem til i dag. Databasen inneholder artikler fra ca. 2500 ulike tidsskrift, hvorav 670 er samfunnsvitenskapelige.
- **ISI Web of science (ISI)** er en tverrfaglig database over vitenskapelige tidsskrift og artikler med fagfelle vurdering. Til sammen inkluderer databasen søk i over 23 000 akademiske journaler, fra ca. 1900 og frem til i dag.

Kunnskapsoppsummeringen har benyttet følgende søkeord:

- **Management** (i alle former) – Mange av basene tilbyr en såkalt wildcard-funksjon som gjør det mulig å søke på et ord i mange ulike former. I forhold til management er også managing, manager og manage inkludert.
- **Leadership** (i alle former) – dette inkluderer leader og leading. I de tilfeller hvor synonymer ikke regnes inn i søkene, har det også blitt søkt på principal, head teacher, eller director.
- **School**
- **Education**
- **Early childhood education (ECE)** – her er det også søkt på kindergarten.

I samtlige søkemotorer benyttet i denne kunnskapsoppsummeringen kan man bruke AND/OR for å spisse og begrense søket. Eksempelvis har søkeordene blitt satt sammen på følgende måte: *Management OR Leadership AND "early childhood education" OR ECE OR kindergarten.* I søkemotorene har det kun blitt søkt etter artikler med fagfelle vurdering (peer review), og i artikler som inkluderer søkeordene i det spesifikke søket enten i abstract, tittel eller nøkkelord. Etter at søkene var gjennomført ble alle treff (tittel, nøkkelord og abstract) overført til en egen database i egnet programvare for å samle og systematisere referanser (EndNote). En første grovsortering av artikler er så gjort i EndNote, gjennom å lese tittel og abstract. Deretter er det gjort en finere sortering gjennom å skrive ut og lese artiklene, for så å se om de berører spørsmålene som denne kunnskapsoppsummeringen skal svare på.

Fremgangsmåten for å finne litteratur i ERIC skiller seg i noen grad fra fremgangsmåten for de to andre søkemotorene. Sammenlignet med de to andre søkemotorene er ERIC en enklere søkemotor, men inneholder flere relevante tidsskrift/litteratur innenfor skole og ECEC. Rent praktisk er det også vanskeligere å overføre referanser og abstracts fra ERIC til EndNote, da ERIC kun *viser* til de ulike artiklene heller enn å samle de i en egen database. Dette vil si at man må ut av databasen for å finne den enkelte artikkel, noe som både er tidkrevende og som vanskeliggjør prosessen. Derfor har ERIC blitt brukt som et supplement til de to andre databasene, og søkene på ERIC har blitt gjort etter de andre søkene. I praksis har dette blitt gjort ved å se på hvilke journaler som inkluderes i ERIC-søkene, for så å se om disse er dekket av de to andre søkemotorene (SD og ISI). De artiklene som er i journaler som ikke er dekket av SD eller ISI har blitt importert til databasen i EndNote, og gått igjennom samme sortering som resterende artikler.

Søkene i ERIC er gjort på følgende måte:

- Søketråd: "early childhood education" OR kindergarten AND management OR leadership OR administration
 - Kriterier: Artikler fra siste ti år
- Søketråd: school AND management OR leadership OR administration
 - Kriterier: Artikler fra siste 5 år, beskrivelser: principal og educational administration

I tillegg har det blitt gjennomført manuelle søk i følgende tidsskrift:

- Nordic studies in education
- Nordisk barnehageforskning/Nordic early childhood education research
- Norsk pedagogisk tidsskrift
- School leadership and management
- International journal of educational management
- International journal of leadership in education
- Journal of educational administration
- Management in education
- Early childhood education

Med manuelt søk menes det al. man går igjennom samtlige artikler som tidsskriftet har publisert i den aktuelle perioden (altså fra 2004 til 2014), for så å plukke ut de som har vært aktuell for denne kunnskapsoppsummeringen.

Samtlige journaler, både i de systematiske og i de manuelle søkene er godkjente vitenskapelige publiseringskanaler enten på nivå 1 eller 2. Hvilke tidsskrift som tilhører nivå 1 og 2 blir fastsatt gjennom vurderingskriterier basert på Universitet- og høyskolerådets rapport *Vekt på forskning* (2004), og revideres jevnlig. Nivå 2-tidsskrift skal være begrenset til det som oppfattes som de mest

ledende i brede fagsammenhenger, som utgir de mest betydelige publikasjonene fra ulike lands forskere og som til sammen utgir omlag en femtedel (20 %) av fagets vitenskapelige publikasjoner.

I tillegg til artikler går kunnskapsoppsummeringen også gjennom såkalt "grå litteratur", nasjonale publikasjoner som stortingsmeldinger, og enkelte relevante bøker publisert på temaet ledelse og barnehager/skoler. Grå litteratur er studier og vitenskapelige publiseringer som ikke er utgitt via forlag eller fagtidsskrift. Typisk litteratur innenfor dette feltet kan være forskningsrapporter.

Følgende nettsteder og databaser er gått igjennom manuelt for å finne publikasjoner utenom fagfelleverderte tidsskriftartikler:

- Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC)
- International Successful School Principalship Project (ISSPP)
- International Leadership Research Forum in Early Childhood Education (ILRF – ECE)
- FINNUT/Utdanning 2020 – forskningsrådet
- EECERA – European Early Childhood Research Association
- NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- SINTEF - Skandinavias største uavhengige forskningskonsern
- Nordisk ministerråd – de nordiske regjeringenes offisielle samarbeidsorgan
- Utdanningsdirektoratet
- Skolverket
- EVA – Danmarks evalueringsinstitutt

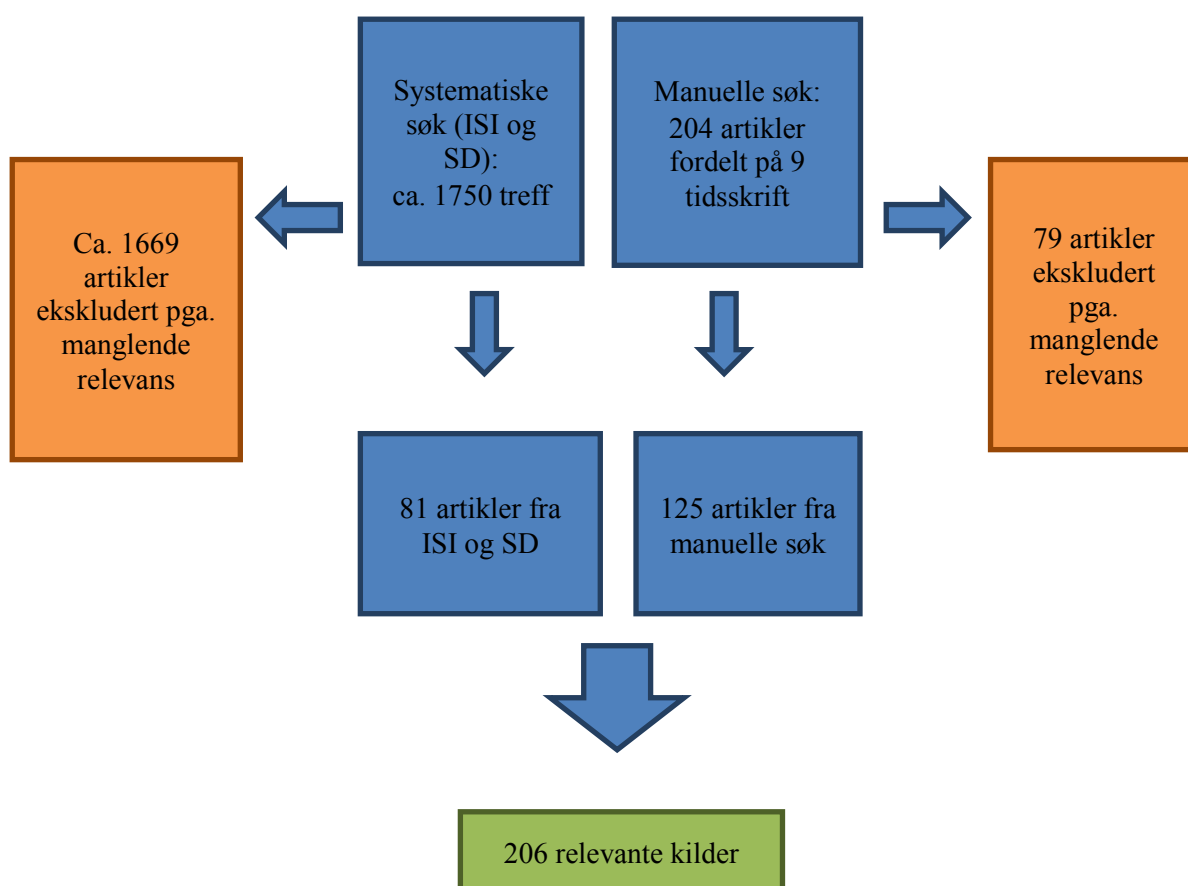
Til sammen gir dette et relativt omfattende søk rundt ledelse i skole og barnehager, med spesielt fokus på nordisk litteratur.

2.1 Resultater av søk

Kunnskapsoppsummeringen startet med de systematiske søkene i de utvalgte søkemotorene. Allerede her ble det tydelig at forskjellen er stor når det gjelder tilgjengelig litteratur på henholdsvis ECEC og ledelse, og skole og ledelse. Når det gjelder ledelse i ECEC finner vi ikke ett eneste tidsskrift som handler spesifikt om dette i våre søk. Det finnes en god del tidsskrift som tar for seg forskning på ECEC, men ingen av disse går eksplisitt på ledelse. Når det gjelder skolen derimot finnes det en svært omfattende litteratur på området.

Gjennom søkene gjort til denne rapporten ble det identifisert artikler fra ni ulike kvalitetssikrede og godkjente tidsskrift som spesifikt handler om utdanning og ledelse. Det finnes selvsagt også noe litteratur på ECEC i disse tidsskriftene, men dette er svært begrenset. Etter grovsorteringen i artikler fra søkene satt vi igjen med ca. 1950 artikler som svarte på våre søkekriterier. Disse ble deretter

sortert ned til 206 artikler som kunne sies å ha relevans for denne kunnskapsoppsummeringen. De mest vanlige grunnene til ekskludering var at artiklene handlet om høyere utdanning, om ledelse av barn/elever, om land med svært ulik kontekst og som det ville være unaturlig å sammenligne norske forhold med (f.eks. Iran, Saudi Arabia, Uganda etc.), diskursive artikler som ikke sier noe om hva som er god ledelse, om andre lederfunksjoner innenfor skolen eller ECEC, om leder og lærerutdanning eller spesifikke satsninger/prosjekt. Figur 1 illustrerer søkeprosessen og resultatene.



Figur 1 - litteratursøk, resultater

I tillegg til disse artiklene bygger kunnskapsoppsummeringen på et utvalg bøker, bokkapitler, rapporter og offentlige dokumenter. Disse teller til sammen 37 ulike kilder. Dette vil si at det totale antallet kilder benyttet i denne kunnskapsoppsummeringen er **243**.

Både de systematiske og manuelle litteratursøkene har vist at det er store forskjeller når det gjelder tilgjengelig litteratur på henholdsvis ledelse i skole og ledelse i ECEC. I ERIC blir forskjellene i publiseringer rundt ECEC og skole svært tydelig. Søket i ECEC er i utgangspunktet videre enn

søket som er gjort i forhold til skole, likevel viser ECEC-søket kun 95 artikler, mens søket på skole viste 144 artikler. Legger man de samme søkekriteriene til grunn i skole-søket som ble gjort i ECEC søket, finner ERIC 13 285 artikler.

Majoriteten av tidsskrift på området har et navn som i utgangspunktet kan romme både ECEC litteratur og skole litteratur, og inneholder ulike sammensetninger av ordene education og management eller research. Det viser seg likevel at det finnes minimalt med ECEC-artikler i disse journalene, og hovedfokuset ligger helt klart på det som kan defineres som grunnopplæringen. Flere av artiklene innenfor ECEC feltet nevner også denne utfordringen, altså at litteraturen på området er svært tynn og til tider vanskelig å lokalisere [14-17].

For å demme opp for denne mangelen på litteratur tar kunnskapsoppsummeringen inn en god del grå litteratur, og artikler/bøker som ikke nødvendigvis har gått igjennom den samme kvalitetssikringen som resterende artikler. Dette først og fremst på området barnehage/ECEC og ledelse. På grunn av den manglende litteraturen, bygger rapporten særlig på den nordiske basen for forskning på ECEC (NB-ECEC) og International Leadership Research Forum in Early Childhood Education (ILRF – ECE). Dette selvfølgelig i tillegg til de artikler som finnes tilgjengelig i journaler.

Etter litteratursøkene var artikler, forskningsrapporter og bokkapitler/bøker fordelt på følgende måte:

Tabell 1 - fordeling, litteratur

Type litteratur	Barnehage	Skole	Totalt
Artikler	20	186	206
Artikler i bok	11		11
Bok	2	7	9
Rapporter	5	6	11
Annet (phd, st.meld.)	5	1	6

3 Hva er god ledelse? Ledelsestrender i oppvekst og utdanningssektoren

Som nevnt tidligere har forskning og litteratur opp igjennom årene ført til mange ulike teorier og forståelser rundt ledelse, også innenfor skolen og ECEC. Den største dreiningen som har funnet sted i senere tid er at fokuset nå er flyttet over fra lederegenskaper til ledelsesmåter [18, 19]. Man har i ledelsesteorien gått fra å se på ledere som individer med egnede (eller uegnede) egenskaper, til å se på ledelse som en prosess eller en arbeidsmåte. Individualiseringen av ledelse har i så måte forsvunnet og blitt erstattet med ulike fremgangsmåter og tankesett som skal bidra inn i utøvelsen av ledelse.

Bakgrunnen for dette er at de leder-sentrerte teoriene ikke evnet å adressere spørsmål knyttet til ledelsesbehov i forhold til globalisering, gruppeprosesser, å unngå hierarkiske modeller eller utviklingen mot behovet for strategisk tenking i organisasjonene [19]. Samarbeid både om oppgaver og ledelse ble viktigere i de fleste organisasjoner, selv om man fortsatt så behovet for å ha formelle ledere i organisasjonen [16, 20]

I norsk utdanningspolitikk har kjennetegnet på god ledelse lenge vært en ledelse som kommuniserer tydelige mål og forventninger, en ledelse som løpende evaluerer drift og retning, som søker å utvikle en kultur for læring på arbeidsplassen, samt ha oversikt og orden på de administrative oppgavene. Dette er definert som god ledelse både i utdanningsdirektorat, stortingsmeldinger og i forskning/evaluering [21-24] Nyere forskning viser at lederne både i skolen og i barnehagene har fått betydelig flere administrative oppgaver i sitt mandat [25, 26], gjerne mer enn både de selv og medarbeiderne ønsker siden dette tar tid fra andre ledelsesoppgaver. Dette kan være spesielt tydelig ved større enheter eller i to-nivå kommuner hvor kommunen selv ikke har en utdannings- og oppvekst- ansvarlig, og der rektor eller styreere blir enhetsledere med større ansvar [27-29].

God ledelse er både tidsbundet, subjektivt og kontekstuel. Derfor blir det å beskrive god ledelse ofte en vanskelig og til tider relativt bred oppgave. Likevel ser vi noen dominerende trekk i ledelsesteorien de siste årene som preger hvordan god ledelse blir definert både i barnehagen og i skolen. Nedenfor vil de perspektiver som i størst grad kommer til syne i litteraturen til denne rapporten presenteres, og de kan i hovedsak knyttes til fire ulike retninger.

3.1 Distribuert ledelse

Distribuert ledelse er ledelsesteorier hvor fokuset er på samhandling og prosessen mellom ledere og medarbeidere. Innenfor dette synet argumenterer man for at ledelsestenkningen til nå har vært svært personfokustert, og at ledelse først og fremst handler om det ansvaret samtlige medlemmer har for å fatte beslutninger og gjennomføre disse i praksis [30]. Distribuert ledelse blir slik sett en retning

som har mange berøringspunkter med den kritiske og post-moderne ledelsestenkningen, hvor demokratiske og kollegiale idealer står sterkt [19, 31-33].

Hvordan man kan definere distribuert ledelse er mye diskutert i litteraturen, og det finnes et stort antall artikler som tar for seg det distribuerte ledelsesperspektivet i forhold til ECEC eller Skole [16, 18, 20, 31-49]. Ut fra litteraturen ser man at begrepet blir brukt og definert på noe ulike måter, Harris [44, 50] har i sin gjennomgang av litteraturen kommet frem til at distribuert ledelse gjerne blir benyttet som en samlebetegnelse på ulike former for organisering og delegering. Dette er også konklusjonen til Heikka et al. [18] etter deres gjennomgang av litteraturen på området.

Gronn [48, 51] karakteriserer to hovedstrømninger innenfor distribuert ledelse, en tolkende retning med et holistisk syn på ledelse som forsøker å ta inn over seg all ledelse (eksplisitt og implisitt) som skjer i den enkelte organisasjon, og en additiv tilnærming der lederskap defineres som summen av alle lederskapshandlingene vi finner i en organisasjon. I den additive tilnærmingen deles gjerne organisasjonens medlemmer inn i "ledere" og "følgere", der kontekst mer enn stillingsbeskrivelse bestemmer hvem som er leder og hvem som er følgere. Spillane [52] påpeker at distribuert ledelse søker å si noe om hvordan ledelse utøves i praksis, hvor praksisen i seg selv er et produkt innenfor et rammeverk av "ledere", "følgere" og situasjon. Utgangspunktet er et ønske om å komme vekk fra myten om den ene store helten, lederen som sterk og visjonær, og som er hovedpersonen i all endring og utvikling, til en mer kollektiv tankegang hvor man tar organisasjoners kompleksitet og medarbeidernes profesjonalitet på alvor. Dermed blir ikke ledelse innenfor det distribuerte synet nødvendigvis knyttet til noen formell lederposisjon, men fokuserer heller på den enkelte organisasjon [12].

Argumentene for distribuert ledelse er ofte fag- og kunnskapsbaserte. Her legger man vekt på betydningen av organisasjoner (skoler og barnehager) som er organisert slik at medarbeiderne har nok autonomi til å kunne fatte mange beslutninger på egen hånd, alternativt i mindre grupper [30]. Dette blir en nødvendighet i et samfunn hvor endringer og ny kunnskap oppstår og etterspørres hurtig. Teorien rundt distribuert ledelse er relativt ung, og har i mye større grad slått rot i skoleledelseslitteraturen enn i ECEC-litteraturen. Innenfor ECEC-feltet finnes det en del litteratur som tar i bruk begrepet [16, 18, 39, 40, 53, 54], men det finnes få artikler i anerkjente publiseringskanaler.

Så langt viser forskning at distribuert ledelse kan være positivt både for elevenes resultater i skolen, og for utvikling i organisasjoner generelt. Harris [50] peker på tre tydelige områder hvor denne ledelsesformen har en positiv påvirkning; (1) Distribuert ledelse bidrar til økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen (2) Det kan bidra til mer autonome lærere, som videre har positiv betydning for effektivitet og for motivasjon hos elevene, og (3) Distribuert ledelse bidrar til sterkere fokus på faglighet som igjen har positiv betydning for kompetanseutvikling mer generelt.

3.2 Pedagogisk ledelse (instructional leadership)

En relativt stor del av forskningslitteraturen handler om pedagogisk ledelse. Internasjonalt bruker man gjerne begrepet instructional leadership, om denne formen for ledelse, og i Norge kan også begrepet faglig ledelse gå under denne ledelsesformen (da særlig i skole og barnehage). Utgangspunktet i pedagogisk ledelse er at ledelsen må være kunnskapsbasert og ha spesialkompetanse innen det området hvor den skal anvendes [5, 55-64]. Den faglige kompetansen er svært viktig for å kunne sette seg inn i og forstå de utfordringer og situasjoner som medarbeiderne møter i sitt arbeid. I dette perspektivet kan man si at den sosiale relasjonen mellom ledere og medarbeidere først og fremst er kunnskapsbasert [12, 30, 65].

Kjernen i teorier rundt "instructional leadership" i skole og ECEC er knyttet til den evnen en leder har for å etablere faglige mål for sin virksomhet, til å overvåke og delta aktivt i medarbeidernes praksis i forhold til læringsarbeid, gi faglige tilbakemeldinger, samt drive systematisk kompetanseutvikling blant medarbeiderne. Gjennom forskning på "instructional leadership" har man i dag belegg for å hevde at flere faglige dimensjoner har betydning for elevenes læring [1, 30, 66, 67]; Lærernes deltakelse i faglige utviklingsaktiviteter, hvor mye tid som er avsatt til undervisnings og læringsaktiviteter, evaluering av undervisnings og læringsprosesser samt tilbakemelding til lærerne, og lærernes faglige ambisjoner og faglige nivå.

3.3 Transformasjonsledelse

De siste tiårene har ledelsesteorier i større grad fokusert på lederens rolle som inspirator, samt på relasjonsaspektet mellom leder og medarbeider. I dette nye ledelsesparadigmet hevdes det at ledelse i form av kontroll og detaljstyring bør suppleres med bruk av symbolikk og påpekning av mening i arbeidet den enkelte utfører. Et annet begrep som ofte blir brukt om denne formen for ledelse er narrativ ledelse, og ledelsesteoriene tar ofte for seg ulike mekanismer for hvordan medarbeideres motivasjon og moral kan påvirkes fra et lederperspektiv [30, 68-77].

I transformasjonsledelse kan følgende prosesser og praksiser sees på som sentrale for en leder; å gi individuell oppfølging av lærerne, at man motiverer de ansatte og skaper høye forventninger, at lederen stimulerer lærerne til større grad av kreativitet og nytenkning, samt utviklingen av en visjon for skolen som ansatte tror på og slutter seg til, og som gir grunnlag for tillit og respekt. Studier har vist at jo mer en rektor er etterspurt av lærerne når det gjelder råd og veiledning, og jo tettere relasjoner en rektor har til sine lærere, jo mer innstilt er lærerne på å initiere og gjennomføre endringer ved egen skole [77]. Flere av studiene nevnt over peker på følgende "kulturelle faktorer" som synes å ha stor betydning for elevenes læring:

- Hvorvidt lærerne tar ansvaret for elevenes læring
- Lærernes jobbtilfredshet, stolthet og moral
- Lærernes syn på kolleger, og deres kompetanse og interesse for skolen

3.4 Kollektiv ledelse (collaborative) og ledelse av læring

Til slutt har begreper som kollektiv ledelse, demokratisk ledelse og ledelse av læring vært gjengangere i gjennomgangen av litteratur. Både kollektiv og demokratisk ledelse forsåes her som ledelsesformer som tar inn over seg betydningen av, og mulighetene som ligger i, å gi medarbeidere både ansvar, påvirkningskraft og autonomi. Disse begrepene har tydelige likheter med det distribuerte ledelsesperspektivet, men tar kanskje i enda større grad innover seg medarbeidernes kompetanse og betydningen av denne i bestemmelses- og utviklingsprosesser. Kollektiv ledelse sees på som strategisk utvikling for forbedringer i organisasjonen som deles av både ledelse og medarbeidere [78-81].

Disse ledelsestrendene finner man både i skolelitteraturen og i ECEC litteraturen, så vel som i ledelseslitteratur generelt. Perspektivene bidrar til å belyse de gjeldende fokusområdene innen ledelsesdiskursen, uten at de i seg selv sier noe om hva som er god ledelse. Dette vil diskuteres videre i rapporten, og perspektivene i seg selv er nyttige for å definere og kategorisere ulike studier og funn.

4 Kvalitet og ledelse i barnehagen

Når vi snakker om ledelse i barnehagen og internasjonal forskning og publisering på dette emnet, er det særlig to utfordringer som melder seg: (1) Barnehagetilbudet, både i forhold til bruk, struktur og kontekst, er ulikt fra land til land, og (2) barnehagene har ulike ledernivå, så det kan i tilfeller være vanskelig å skille mellom hvilke ledere litteraturen henviser til.

Den største utfordringen er kanskje de kontekstuelle ulikhetene fra land til land [19]. Her er det store forskjeller på hva ECEC-tilbudet er ment å inneholde fra offentlige myndigheters side. Det er forskjell på hvor stor andel av barna som faktisk benytter seg av ECEC tilbudene, utdannelsen til de ansatte og hva som forventes av tilbudet av samfunnet generelt og foresatte spesielt. I tillegg er det store forskjeller i hvorvidt ECEC-tilbudet organiseres i offentlig eller privat sektor, og hvilke retningslinjer som finnes for disse to eierformene. Et eksempel på dette er ulikhetene i kompetansen til ECEC-ansatte i England og Norge. I Norge øker antallet med ECEC-spesifikk kompetanse og utdanning (ssb.no), og de private barnehagene må forholde seg til det samme lovverket som de offentlige barnehagene når det gjelder ansattes kompetanse. I England er 78 % av alle ECEC-plasser (nursery places) i privat sektor, og her finnes det ingen krav til ansettelse av kompetent arbeidskraft. Dette resulterer i at den dominerende private sektoren er bemannet av en lite kvalifisert og kompetent arbeidskraft [82].

Det er likevel noen trekk som går igjen i utviklingen av vestlige ECEC-tilbud, og det er en økende profesjonalisering, økende fokus på kvalitet, og økende bruk av læreplaner/rammeplaner i sektoren [83, 84]. Det kan også trekkes frem noen spesifikke trekk som går igjen i de skandinaviske landene:

- Barnehagen har de siste årene fått en tydeligere posisjon som utdanningsinstitusjon, noe som har blitt ytterligere tydeliggjort ved å legge ansvaret for området over til skolemyndighetene. I tillegg har barnehagene fått oppdaterte rammeplaner som sier noe om hva barnehagene skal fokusere på når det gjelder læring.
- En svært stor andel av barna går i barnehage, og man begynner i barnehagene i mye yngre alder nå enn tidligere. I Norge var 90 prosent av alle barn i aldersgruppen 1-5 år i barnehage ved utgangen av 2013. 92 prosent av disse barna hadde en avtalt oppholdstid på 41 timer eller mer per uke. Dekningsgraden i Norge ligger på ca. 90 % i 2013 mens den i 2000 lå i overkant av 60 %. Den økende dekningsgraden gjør seg gjeldende først og fremst for småbarna (1-2 år). De siste 13 årene har dekningsgraden for småbarna økt med 42 %, mens økningen for aldersgruppen 3-5 år har vært på nærmere 17 % (ssb.no). De samme trendene ser vi både i Sverige, Danmark og Finland.
- Barnehagens størrelse, i betydningen antall innskrevne barn, øker. Fra 2002 til 2008 ble barnehagene i Norge betydelig større. Det gjaldt særlig de nyeste barnehagene, men også de eldre barnehagene hadde tatt opp flere barn. Fra 2004 til 2008 hadde medianverdien for

antall barn økt fra 37 til 46 barn. Medianverdien i 2012 hadde økt til 47 barn. Samtidig hadde både de minste og de største barnehagene tatt opp flere barn i 2012 enn i 2008 [85]

- I de senere år seg man også en dreining mot nye organiseringsformer i ECEC. Trenden her går mot barnehager som resultatenheter i tråd med prinsipper fra New Public Management. Resultatenhetsorganisering har vært et faktum i den offentlige sektoren i lengere tid, men er imidlertid relativt ny innenfor ECEC [86]. Dette har bidratt til en ny organisasjonsmodell i barnehagesektoren, hvor den enkelte barnehage blir resultatenheter og den enkelte leder blir enhetsleder. En slik organisasjonsmodell virker inn på både arbeidsoppgaver, arbeidsdeling og faglig-pedagogisk arbeid i barnehagen [86].

4.1 Den norske konteksten

God ledelse i ECEC i dag er knyttet tett opp til kvalitetsbegrepet [15]. Derfor er dette delkapittelet viet til å se nærmere på hva som er god kvalitet i barnehagen i den norske konteksten. Hva evalueringer og forskningsresultater viser, og hva som er kommunisert på det offentlige, politiske nivå. Dette er momenter som har direkte konsekvenser for hva som blir sett som god ledelse i barnehager i Norge i dag, det sier noe om hva staten vil oppnå med barnehagetilbudet, hva som betegnes som kvalitet, og om rammebetingelsene til den norske barnehagen.

Kvalitetsbegrepet i den norske barnehagepolitikken er tydelig kommunisert gjennom stortingsmeldingene "Barnehage til beste for barn og foreldre" [87] og "... og ingen sto igjen" om tidlig innsats [88]. I og med stortingsmeldingen om kvalitet i barnehagen [89], blir imidlertid kvalitetsfokus på det totale barnehagetilbudet fremtredende: *"Etter en periode med sterk vekst i antallet barnehageplasser, innføring av maksimalpris for foreldrebetaling og rett til plass, skal regjeringens innsats nå rettes mer mot kvalitet og innhold i barnehagene."* I meldingen legges det til grunn at de ansattes kompetanse er avgjørende for kvaliteten. I Norge er det særlig "Framtidens barnehage" [90] som har fokusert på kvalitet i barnehagesektoren. Kunnskapsdepartementet har de siste årene også fokusert på kompetansespørsmålet gjennom en kompetansestrategi for hele personalet for perioden 2007-2011 [91], og en strategi for rekruttering av førskolelærere i samme periode [92]. Et omfattende prosjekt kalt GLØD ble etablert i 2011 for å styrke rekruttering, status og kompetanse i barnehagene. GLØD-prosjektet utarbeidet en ny kompetansestrategi for perioden 2014-2020, hvor målet er å rekruttere og beholde barnehagelærere og ansatte med relevant utdanning i barnehagen, heve kompetansen for alle ansatte, og øke status for arbeid i barnehage. [93]

NOKUT [94]¹ har evaluert førskolelærerutdanningen og funnet både positive og negative sider. Evalueringen konkluderte med en rekke forhold som ga grunnlag for en revidering av rammeplanen

¹ Også kjent som FLUEVA-studien.

for utdanningen og styringsverktøyene. En av de mest sentrale utfordringene som ble påpekt i evalueringen var at kompetanse man fikk av utdanningen ikke samsvarte med kompetansebehovet i praksisfeltet. Herunder ble det påpekt at utdanningen tok inn over seg ledelsesaspekter i svært liten grad, og at utdanningen bør fokusere mer på kollegaveiledning og ledelse generelt.

Trøndelag forskning og utvikling (TFoU) publiserte i 2012 en kartlegging av behov for kompetanseutvikling i barnehagesektoren [95]. De som har besvart kartleggingen er eiere og ansatte i barnehagen. Også denne kartleggingen slår fast at utvalgets foretrukne faglige tema for kompetanseutvikling blant annet er ledelse både for styrer og pedagogiske ledere, dette stemmer godt overens med NOKUTs undersøkelse. Videre konkluderer TFoU med at førskolelærerutdanningens relevans er god når det gjelder lek, læring og omsorg i barnehagen, men mindre bra på områder som ledelse og veiledning av personalet i barnehagene og samarbeid med instanser utenfor barnehagen.

NOVA har kartlagt arbeidet med strukturkvalitet i barnehagene og blant annet sett på utdanningsstatus blant de ansatte og kompetansearbeid i barnehagene, gjennom en survey til barnehagestyrere [85]. Sammenliknet med tidligere undersøkelser fant de en noe økende andel førskolelærere blant de ansatte, særlig i de minste barnehagene, og at denne gruppen fortsatt var den mest stabile arbeidskraften i barnehagene. Halvparten av barnehagene hadde eget opplæringsbudsjett, en andel som ikke svingte mye over tid. Andelen interne opplæringstiltak var imidlertid i jevn vekst.

SINTEF leverte i 2013 en rapport om kvaliteten i lærerutdanningen i Norge [96]. Undersøkelsen måler oppfatninger av en lang rekke kvalitetsdimensjoner ved de ulike lærerstudiene. Ett av de mest tydelige funnene i førskolelærerutdanningen er den ulike virkelighetsoppfatningen til henholdsvis utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet. De som er ansatt i praksisfeltet er gjennomgående mindre positiv til utdanningens kvalitet enn utdannerne og studentene. Dette kan være et tegn på at utdanningens relevans ikke er god nok. Ledelses- og veiledningskompetanse blir også etterspurt av studentene som har besvart surveyen, og rapporten konkluderer med at det er behov for at utdanningen tar for seg ledelse og veiledning i atskillig større grad.

I Norge kan barnehagesektoren sees på som forholdsvis lite regulert av statlige direktiver. Man ser at barnehageadministrasjonen bygges ned i kommunene, noe som resulterer i at styrerne blir enhetsledere med større frihet og større ansvar enn før [27]. I tillegg er barnehagesektoren en sektor med mange private eiere under kommunalt tilsyn, i 2013 var hele 53 % av landets barnehager private. I en nylig publisert rapport viser Fafo og SSB resultater fra en omfattende evaluering av tilbudet om gratis kjernetid for de eldste barna i barnehagen i utvalgte deler av Oslo [97]. Rapporten viser i korte trekk at barn fra private barnehager gjør det bedre på skolen. Dette kan være et resultat av at de private barnehagene i snitt er mindre enn de kommunale, at de private barnehagene oftere setter inn vikar og melder om større økonomisk handlingsrom, eller det kan skyldes strukturelle

forskjeller i barnas sosioøkonomiske status. Rapporten viser nemlig også at gjennomsnittlig inntekt for familiene som benytter private barnehager er mer enn 300 000 kr høyere enn for familiene som benytter offentlige barnehager. Også foreldrenes utdanningsnivå er i gjennomsnitt nesten to år lengre hos de private barnehagebarna i evalueringens utvalg. Disse resultatene er ikke ensbetydende med at private barnehager og styreere automatisk er bedre enn de offentlige, det viser heller at det muligens er systematiske forskjeller i hvem som velger kommunale og private barnehager, og at dette igjen kan gi utsalg på senere skoleprestasjoner.

4.2 Ledelse i ECEC

Vi har tidligere vært inne på at litteraturen om ledelse i ECEC fortsatt er noe begrenset. Mangelen på forskning på området har ført til at man i dag ikke har mye teori på pedagogisk ledelse i ECEC [16]. Likevel finner man artikler som fremhever god ledelse i ECEC-sektoren som kollektivt orientert, og dette står i samsvar til de generelle ledelsesfilosofiene som dominerer i dag [98]. Sommersel et al. [99] har gjennomført en systematisk forskningskartlegging om kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning fra 2006 til 2011 som påpeker at forskningen viser til viktigheten av god ledelse og gode relasjoner, uten at det finnes konkrete oppskrifter eller definisjoner på hva dette faktisk er. Kartleggingen viser også at barnehageledelse i skandinavisk forskning i stor grad sees som et strukturelt fenomen heller enn et prosessuelt fenomen, hvilket er interessant når forskningen konkluderer med at god ledelse også betyr gode relasjoner.

4.2.1 Effektiv ledelse

I ECEC-litteraturen er det også svært få artikler, rapporter eller studier som tar for seg perspektivene rundt *effektiv ledelse* som skissert i kapittel 3. Aukrust og Rydland [100] har utarbeidet en kunnskapsoversikt over sammenhenger mellom barnehage og skolefaglig læring, men denne tar ikke spesifikt for seg ledelse og ledelsesformer i barnehagen. Den viser imidlertid at selv om det er vanskelig å svare på effekter av barnehagen, har man empirisk belegg for å hevde at barnehagekvalitet har positive kort- og langtidseffekter på et bredt sett av indikatorer for skolefaglig læring.

Ang [98] går i sin studie både igjennom konteksten til ledelse i ECEC, og definerer hvilke synspunkter ECEC-ledere har på ledelse og praksis. Her påpekes det at flere studier viser sammenhengen mellom ledelse i ECEC-sektoren og *effektive* barnehager. Dette er altså studier som viser viktigheten av ledelse i ECEC, og leders rolle i ECEC i forhold til kvaliteten på ECEC tilbudet generelt og barnas senere læring i skolen spesielt. Ang (2012) viser til at *effektive* ECEC-tilbud nesten alltid karakteriseres av tydelig ledelse, med minimale endringer i kollegiet (få som slutter), og hvor ledere og medarbeidere har tydelige visjoner for praksis, særlig knyttet til det pedagogiske arbeidet. Ang [98] viser til en nøkkel-studie om ledelse i ECEC sektoren som viser at ledelsen bør være faglig kompetent, ha kapasitet til å reflektere og engasjere seg i skiftende kontekster/rammefaktorer, og ha kapasitet til å kommunisere og sikre visjoner for organisasjonen.

4.2.2 Barnehagestyrere og lederoppgaver

En ledelsesmodell som har blitt tatt i bruk når det gjelder barnehageledelse i Norge er en modell som skiller mellom *administrativ ledelse*, *pedagogisk ledelse*, *personalledelse* samt *ledelse utad* [27, 29]. Tradisjonelt har man utelatt den siste dimensjonen i ledelse (ledelse utad) [27], men med dagens situasjon for barnehagene (med nesten full dekning og fritt barnehagevalg) har den siste dimensjonen blitt stadig viktigere. Ut fra dette har man innført strategisk ledelse, eller ledelse i forhold til omgivelsene, som en likestilt ledelsesfunksjon [101, 102]. Denne ledelsesmodellen med oppdeling i fire ulike kategorier sier noe om hva som defineres som viktig i ledelse av barnehager, samt at den sier noe om ledelsespraksis i barnehagene, men sier ikke noe om ønsket balanse mellom de ulike lederoppgavene.

Administrativ ledelse utøves for kontroll, tilrettelegging, ivaretagelse og oppfølging av interne regler og rutiner, i tillegg til rapportering fra avdelingene og arbeid med økonomi og budsjett. Børhaug og Lotsberg [27] påpeker i sin artikkel at styrerne ofte opplever at denne posten er relativt omfattende.

Pedagogisk ledelse som begrep kan defineres på ulike måter og gis ulikt meningsinnhold. I skolen er ofte dette begrepet noe mer definert enn det er i ECEC. I ECEC litteraturen finner man heller at begrepet brukes i ulike kontekster og forstås på ulike måter [16]. Børhaug og Lotsberg [27] viser i sin artikkel til en bred forståelse av pedagogisk ledelse. Her omfatter pedagogisk ledelse all tilrettelegging for barns utvikling, og alle tiltak som er rettet inn mot å påvirke hvordan de ansatte arbeider med ulike pedagogiske utfordringer. Dette kan slik sett defineres som det *faglige ledelsesaspektet*. Styrerne i undersøkelsen denne artikkelen bygger på mente de brukte mye tid på veiledning og ledelse av personalet, og at dette var en viktig oppgave.

Personalledelse går på å skape oppslutning blant medarbeidere om felles mål, og å støtte, motivere og inspirere dem. Personalledelse kan også gjelde tilrettelegging av samarbeidsforhold og arbeidsmiljø i organisasjonen [27]. Personalledelse oppfattes som en viktig oppgave, og en utfordrende oppgave.

Den strategiske ledelsen, eller ledelse i forhold til omverdenen har blitt viktigere for barnehagen de siste årene. Dette henger sammen med den skiftende organiseringskulturen i sektoren [83, 84, 86], og den økende andelen barn som benytter seg av tilbudet. Relasjonen til omverdenen fremstår som en viktig lederoppgave for barnehageledere, og styrerne omtaler seg selv som langt mer utadvendte i sitt arbeid for å ivareta barnehagens funksjoner enn det som er kommet frem i tidligere forskning. Børhaug og Lotsberg [27] beskriver styrere som strategiske aktører i den tiltakende konkurransen om barn. Her inngår både forhandlinger med eier og kommune, nettverksbygging for å sikre ressurser til barnehagen, og dialog og kommunikasjon med foresatte og andre interessenter.

Moen og Granrusten [29] har gjennomført en kvalitativ studie om distribusjonen av ledelsesfunksjoner i barnehager (i Norge) som har gått igjennom organisatoriske endringer. Barnehagene i utvalget er store barnehager som nettopp har gjennomgått en omorganisering som et resultat av kommunens skifte fra tre til to administrative nivåer. Barnehagene har også blitt slått sammen i den forstand at flere barnehager deler styrer. Studien viser at både styrere og pedagogiske ledere brukte mindre tid på pedagogisk ledelse etter omorganiseringen. Forfatterne argumenterer for at dette er et resultat av at pedagogisk ledelse i større grad er distribuert ned til det operasjonelle nivået på den enkelte avdeling. Styrerne har fortsatt delvis oversikt over det pedagogiske arbeidet gjennom avdelingsledere eller fagledere, noe som er nødvendig siden det er styrerne som sitter med ansvaret for virksomhetens pedagogiske praksis. Samtlige styrere i studien oppga at de brukte mest tid på personalledelse eller administrativ ledelse, og de opplevde at oppgavene knytte til personalledelse hadde økt kraftig etter omorganiseringen. Det økte fokuset på personalledelse kan både være et resultat av at medarbeiderne har økt i antall, eller at styreren har fått økt autoritet og ansvar i to-nivå systemet.

Studien viser også en økning i tiden brukt på strategisk ledelse, og forfatterne påpeker at dette er den eneste ledelsespraksisen som ikke er distribuert til andre i samtlige barnehager i studien. Basert på funnene stiller forfatterne noen spørsmål ved den pedagogiske ledelsen i barnehagene: om pedagogisk ledelse i mindre grad blir utført i barnehagene nå enn før, om den pedagogiske ledelsen nå distribueres ut i praksisfeltet, og i tilfelle hvilken kvalitetssikring som finnes for eventuell distribusjon av viktige oppgaver.

4.2.3 Ny organisering og nye lederroller

Flere studier peker på omveltningene i ECEC sektoren de siste årene, en trend som går igjen i de fleste vestlige land. Vi ser at ECEC generelt har fått mye større betydning for den oppvoksende generasjon ved at flere og flere familier benytter seg av tilbudene, og at feltet har fått større betydning og fokus både på det nasjonale og internasjonale nivå [14, 15, 18, 27, 29, 83, 84, 98, 103-106]. Sektoren har vært gjenstand for store omstruktureringer og reformer, etter en erkjennelse av at man trenger både organisatorisk og kvalitetsmessig oversikt og kontroll over feltet. I mange vestlige land er det satt i gang store kvalitetsarbeider i ECEC-sektoren, og dette har selvsagt stor innvirkning på ledelseskompetansen og ledelsessynet. Behovet for hva som trengs av en leder i ECEC har endret seg. I deler av litteraturen om ledelse i ECEC nevnes ofte begrepet "*new public management*" som et styresett og en ideologi som finner vei inn i ECEC sektoren i større og større grad [15, 27, 28, 83, 103, 107].

En tydelig endring i ECEC-sektoren i Norge er størrelsen på barnehagene. Fordi om antallet barn i Norske barnehager har økt og fortsetter og øke, har antallet barnehager blitt mindre siden 2008. Dette vil si at vi i dag har færre barnehager med høyere antall både barn og ansatte [29]. Den samme tendensen ser vi også i andre nordiske land som Finland [16]. Moen og Granrustens studie [29] viser at enhetslederne etter en overgang til resultatenheter og større enheter bruker mer tid på

personalledelse enn det de gjorde før omstruktureringen og overgangen til større enheter. De bruker også mer tid på strategisk ledelse, og mindre tid på pedagogiske ledelsesfunksjoner. Flere studier i Norden peker på den samme utviklingen (sammenslåingen til større enheter), noe som krever en helt annen kompetanse av styrerne og fordrer nye ledelsespraksiser [108-110]. Slike endringer kan resultere i motsigende forventninger til hva som er leders rolle og leders oppgaver, noe som videre bidrar til forvirring og usikkerhet i personalet i forhold til syrs arbeid og arbeidsoppgaver. En slik usikkerhet kan igjen føre til negative oppfatninger og forståelser i personalet, samt tretthet blant styrerne selv, samtidig som det kan føre til svekket arbeidsglede for medarbeiderne [111].

En annen undersøkelse gjennomført i Finland [112], har sett på hvordan ledelse oppfattes i ECEC-tilbud hvor styrerne er leder for flere enheter. Studien har søkt å sammenligne opplevelsene fra de medarbeidere som har en styrer fysisk til stede på enheten, og de som har en mer perifer styrer. Studien viser at styrerne leder på en annen måte i de to ulike kontekstene, at ledelse praktiseres annerledes når de ikke er fysisk til stede på enheten. Fordi om det er mindre personlig interaksjon ved de enhetene som "fjern-ledes", ser det ut til at strukturen er mer eksplisitt ved disse enhetene. Ved at styrer ikke er til stede hele tiden, tvinges det frem strukturer og rutiner som oppleves som oversiktlige for medarbeiderne.

Når styrere får ansvaret for store nok enheter, eller ansvaret for flere enheter, er det grunn til å tro at pedagogisk ledelse gjennom organisasjonsdesign blir viktigere. Dette vil si ledelse gjennom instruks, regler og prosedyrer som skal ivareta de pedagogiske hensynene som styrer mener er viktig. Denne organiseringsformen og ledelsesformen reiser en serie praktiske utfordringer, og skiller seg fra den omsorgsorienterte, tette og direkte ledelsesformen som preger norsk barnehagetradisjon [27].

Danmarks Evalueringsinstitutt [113] gjennomførte I 2011-2012 en evaluering av områdeledelse på daginstitusjonsnivået. Områdeledelse defineres her på følgende måte: *fælles ledelse af ensartede institutionstyper, typisk tidligere selvstændige institutioner inden for fx 0-6-års-området, der indgår som afdelinger i én ny institution. Den fælles ledelse af områdeinstitutionen udøves af en områdeleder i samarbejde med afdelingsledere af de enkelte afdelinger.* Evalueringen påpeker at det er vanskelig å isolere betydningen av områdeledelse, på grunn av andre endringer i sektorene i samme tidsperiode, og at det i noen av undersøkelsene er forskjeller i ulike informantgruppers vurderinger av områdeledelse. Likevel peker evalueringen på sju ulike områder som de organisatoriske endringene har hatt konsekvenser for.

- Endringen av ledelsesstruktur har ført til en endring i daginstitusjonenes kultur. I noen kommuner har man opplevd at de tidligere enhetene har blitt mer åpne, og at det er mindre konkurranse mellom enhetene. Man har klart å etablere samarbeid, samhörighet og felleskap på tvers av de fysiske grensene. Det påpekes at dette i størst grad gjelder opplevelsen til

de som sitter i lederposisjoner, mens de ansatte i praksisfeltet ikke opplever det samme fellesskapet eller den samme "vi-følelsen".

- Evalueringen peker på at overgangen til nye lederroller, og oppgave- og ansvarsfordelingen mellom områdeleder og daglige ledere, er en utfordring i kommunene. Det har ført til usikkerhet og tvil rundt lederrollen, samt tilfeller av dobbeltarbeid. Det oppleves også et ledelsesfaglig løft som et resultat av de etterutdanningsmuligheter man har hatt, og nettverkene som har oppstått. Videre oppleves rollen som faglig leder noe ensom, og lederne opplever et krysspress mellom rollen som leder og rollen som pedagog.
- Evalueringen trekker frem at de daglige lederne opplever å ha mindre tid til personal-ledelse og pedagogisk utvikling etter innføringen av områdeledelse, uten at dette trenger å påvirke organisasjonen i negativ forstand. Evalueringen avdekker en rekke fordeler ved det tverrgående faglige samarbeidet mellom daginstitusjonene som har blitt etablert i forbindelse med strukturendringene, men dette er først og fremst samarbeid på ledelsesnivå.
- Evalueringen viser at ved noen daginstitusjoner har omorganiseringen ført til tilfeller hvor medarbeiderne opplever at de har fått mindre innflytelse, og at kommunikasjonsveiene har blitt lengre.
- Evalueringen sier videre at omorganiseringen ser ut til å ha ført til bedre rammevilkår for den administrative ledelsen. At man nå har bedre mulighet for å få overblikk over økonomien, og at man har forbedret kvaliteten i oppgaveløsningen.
- Til slutt peker evalueringen på at den nye organiseringen har ført til at den strategiske ledelsen er styrket, og at den har bidratt til større sammenheng mellom praksis, lovgivning og de kommunalt fastlagte målsettingene. Det pekes også på at områdelederen nå har en større mulighet for strategisk innflytelse på kommunalt nivå. Slik sett har omorganiseseringen gjort dagtilbudsområdet mer synlig på politisk nivå.

4.2.4 Distribuert Ledelse i ECEC

Flere artikler tar for seg det distribuerte lederperspektivet i forhold til ECEC sektoren [16, 18, 19, 28, 29, 39, 40, 107, 110-112, 114, 115], og på generelt grunnlag kan man si at det er belegg for å hevde at en distribuert ledelsespraksis sees som positiv i ECEC-litteraturen. En stor andel av litteraturen tar for seg ulike måter og distribuere ledelse på, og den generelle diskursen rundt distribuert ledelse, heller enn å si noe eksplisitt om hvilke former for distribuert ledelse som bidrar til god ledelse.

Eksempelvis studerer Halttunen [108] i sin artikkel hva som påvirker ledelsesformer, med antakelsen om at det ikke bare er ledere selv som definerer og bestemmer ledelsespraksis. Her diskuteres ulike elementer som er med på å definere lederskap i ECEC sektoren, og artikkelen viser

hvilke elementer som bør vurderes/medregnes før man gjør endringer i strukturer eller organisasjoner. Artikkelen konkluderer med at medarbeiderne har en signifikant rolle når det gjelder å definere lederskap, men den definerer ikke tydelig hva som er god distribuert ledelse.

Heikka og Hujala [39] påpeker at det pedagogiske arbeidet til både styrere og medarbeidere er en kritisk faktor i utviklingen av kvalitet i ECEC-sektoren. Videre hevder de også at det er nødvendig med en bedre organisering og bestemmelse av distribuert ledelse, og ansvaret som ligger i dette, for at det skal bidra til økt kvalitet. Dette vil samtidig øke mulighetene for å imøtekomme de skiftene (og av og til konkurrerende) ledelsesoppgavene som finnes i ECEC-sektoren. Forfatterne konkluderer også med at kvalitetsarbeid og pedagogisk ledelse blir sett på som de viktigste arbeidsoppgavene når det gjelder ledelse i sektoren.

Børhaug [28] ser i sin studie på demokratiske ledelsespraksiser i barnehager i Norge. I en gjennomgang av forskningen på området hevdes det at den norske barnehagekonteksten i stor grad har vært preget av en demokratisk og ikke-hierarkisk ledelse. Dette faller sammen med sterke normer om demokrati, involvering, likhet og deltakelse i hele sektoren. Den siste tiden har imidlertid "New Public Management" – tenkningen utfordret ledelseskulturen, og presser i retning av sterkere ledelse og mindre demokratisk involvering av de ansatte. I sin studie viser Børhaug til følgende resultater;

We have found that support for consultation does not vary with individual backgrounds of center directors comprising factors such as age, gender, training or amount of experience. It does however vary with the organizational structure in which director's work. First, directors in non-governmental ECECs involved staff in more issues than did governmental directors. Second, consulting the staff was negatively correlated to size. The problem of size is most likely that with increasing size, consultation becomes more complex and time consuming. The influence of size is probably related to the fact that the informal, face to face type of daily consultation that is reported in previous research could survive in small ECEC centers, but not in bigger ones.

Man ser altså at distribuert ledelse og teoriene rundt dette ofte blir brukt i studiene som en forståelsesramme, eller en del av den metodiske tilnærmingen, heller enn et studieobjekt. Studiene er enige om at distribuert ledelse i praksis både er nyttig og nødvendig, og at det forekommer både bevisst og ubevisst. Hujala og Eskelinen [109] viser ut fra sine studier at kommunikative ferdigheter, støtte fra kolleger og egenutvikling/kompetanseutvikling er viktige faktorer for å lykkes som styrer. De påpeker også at distribuert ledelse i ECEC sektoren ikke henviser til hvordan man delegerer oppgaver i organisasjonen, men heller til en grunnleggende forståelse for hvordan enhetens oppgaver gjennomføres gjennom samhandling og samarbeid. Dette betyr at det er viktig å gjøre medarbeiderne klar over sine roller og sitt ansvar, da dette er en forutsetning for at de skal kunne arbeide målrettet mot sine mål og ansvarsområder.

4.2.5 Pedagogisk ledelse i ECEC

Flere artikler peker på at begrepet *pedagogisk ledelse* er noe uklart i ECEC-sektoren [16, 109], og at dette bør klargjøres både i litteratur og i praksisfeltet. Heikka og Waniganayake [16] påpeker at pedagogisk ledelse som begrep brukes i mange ulike kontekster. Her viser man til at det også er forvirring blant styrere om hva som legges i pedagogisk ledelse, og hvordan dette kan knyttes til kvalitet i praksis. Videre peker de på sammenhengen mellom pedagogisk ledelse og distribuert ledelse, siden nyere forskning nå fokuserer på de kollektive prosessene som ligger i de lokale bestemmelsene av pedagogisk ledelse. Forfatterne viser til undersøkelser som støtter opp under koblinger mellom kollektiv tenkning rundt roller og ansvar, og god pedagogisk ledelse.

Roberts-Holmes [82] har i sin studie sett på den profesjonelle statusen til ECEC-styrere i England. Funnene tyder på at pedagogisk ledelse ansees som viktig til en viss grad i ECEC sektoren, men at den profesjonelle statusen både er tvetydig og til tider problematisk. Forfatteren påpeker at dette blant annet skyldes dårlige lønnsbetingelser, en misforstått og tvetydig profesjonell rolle og status, samt en økning i styrenes ledelsesansvar.

Litteraturen synes likevel å enes om at pedagogisk og faglig ledelse er svært viktig i ECEC-sektoren, og at denne ledelsesformen blir viktigere jo mer profesjonalisert og kvalitetsfokusert sektoren blir. Det finnes imidlertid få eller ingen studier som sier noe om hvilke praksiser innenfor pedagogisk ledelse som bidrar til god ledelse. Flere studier peker også på at utdanningen i Norge ikke tar inn over seg det ledelsesfaglige aspektet i tilstrekkelig grad, og at dette er noe det bør arbeides med fremover.

4.2.6 Lederidentitet og lederrolle

Et annet moment som blir tatt opp i ECEC-litteraturen er lederidentitet og lederrolle. Flere artikler peker på tradisjonen i ECEC-sektoren i forhold til ledelse, som er preget av demokrati, flate ledelsesstrukturer og en "beste blant likemenn" tankegang [106, 116, 117]. Det økende fokuset på ECEC-sektoren og de nye rammebetingelsene for ECEC-enhetene fordrer styrere som har kompetanse og kunnskap rundt ledelse. Dette stemmer imidlertid ikke alltid helt med styrenes utdanning og kompetanse, og man har nå et stort behov for etterutdanning og kvalifisering i sektoren [15, 82, 83, 86, 106]. Flere artikler påpeker at identiteten til styrerne i ECEC-sektoren enda er mer knyttet til det praktiske og pedagogiske arbeidet heller enn selve lederoppgavene, noe som har konsekvenser for både ledelsesform og hvordan den enkelte leder ser arbeidet sitt. En artikkel påpeker at:

Many of the individuals who are promoted into a management role did not, until recently, have the training to support them. Whilst individuals are being encouraged to participate in the managerial roles now demanded by the professionalization agenda, it could be argued that the traditional EY(ECEC) workforce are primarily motivated by a strong desire to work

with children. Even if their own employer provides in-house management training or the opportunity to participate in national schemes, these young women, like many professionals becoming managers, move away from what they like doing best - working with the client/children[117].

Seland [118] fant i sin avhandling at ECEC forvaltningen i Norge er dominert av administrative funksjoner, noe som fører til mindre oppmerksomhet til de pedagogiske problemstillingene i barnehagen. Pedagogiske organisasjoner er i økende grad tvunget til å forholde seg til markedsøkonomi, produktivitet og effektivitet, og ECEC ledere tvinges til å bruke forståelser og språk tilhørende forretningsdiskursen i større grad enn tidligere. Slik sett kan man argumentere for at "New Public Management" trenden har hatt stor innvirkning både på styrernes identitet og roller. Hujala [119] viste i sin forskning at ECEC-styrere anbefalte sine medarbeidere og lære seg den økonomiske diskursen, både for å forstå og for å kunne verdsette styrernes profesjonelle arbeid i forbindelse med offentlige myndigheter og eiere. I motsetning til dette peker også flere finske forskere på at barnehagene er profesjonelle organisasjoner som forventer visjonær ledelse knyttet til barnehagen, både faglig og kontekstuell, heller enn den tradisjonelle ledelsesmodellen som både er administrativ, hierarkisk og toppstyrt.

4.3 Hva er god ledelse i barnehagen?

Som sagt tidligere er det vanskelig å definere hva som er god ledelse i ECEC-sektoren. Gjennomgangen over har vist at det finnes både ulike perspektiver, teoretiske ledelsestrender og forståelsesgrunnlag når det gjelder ledelse. Mye av litteraturen er også mer beskrivende, og tar ikke stilling til hva som er god eller mindre god ledelse. Likevel kan man oppsummere og se noen tendenser, som til sammen sier noe om hva som vektlegges som god ledelsespraksis i ECEC-sektoren i dag.

- God ledelse må ta inn over seg den konteksten barnehagen befinner seg i. Det er viktig at styreren/ledelsen er kjent med de kontekstuelle rammene, og kjenner organisasjonen godt. Dette blir spesielt viktig innenfor det distribuerte perspektivet både i forhold til delegering av ansvar og oppgaver, men også i forhold til forståelsen av de prosesser som skjer i organisasjonen.
- God ledelse i barnehagen krever en form for distribuert ledelse hvor personalet får ansvar og blir fulgt opp på en god måte. Litteraturen viser at man i dag har en situasjon hvor ECEC-enhetene vokser både i antall barn og antall ansatte. I tillegg til dette ser man oftere at en styrer er leder for flere enheter. I studiene beskrevet over ser vi at dette kan være både negativt og positivt, men det litteraturen er enig om er at det krever en ny form for ledelse. Det krever en delegering av oppgaver, samt at det krever en styrer som kan følge opp sine medarbeidere som har fått delegert oppgavene.

- God ledelse i ECEC-sektoren fokuserer også på den pedagogiske ledelsen eller "instructional leadership". Her påpekes det al. styreren må ha fokus på den pedagogiske ledelsen, og at han/hun kan fagfeltet.
- Gode ledere kan ledelse, derfor blir det viktig med videre- og etterutdanning og at ledelse blir tatt inn i utdanningen. Utviklingen i ECEC-sektoren har som vi har vært inne på gitt seg utslag i et betydelig fokus på kvalitet. Dette gjenspeiler seg både i politiske og offentlige dokumenter, både innenfor det enkelte land men også internasjonalt igjennom EU og OECD. Studier viser videre at kvalitet svært ofte er relatert til læring også i ECEC sektoren. Kvalitetsledelse og distribuert ledelse krever tydelige styrere om kan sitt fagfelt både når det gjelder ledelse og pedagogikk.
- Gode ledere er flinke til å utøve strategisk ledelse eller ledelse i forhold til omverdenen. De evner å forholde seg til ulike interesser og kommunisere barnehagens visjoner, mål og behov til de riktige interessegruppene/aktørene.
- En forutsetning for god ledelse er å ha ledere som vil være ledere, og ledere som har tid til å være ledere. Ledere i barnehagene trenger ofte nærhet til praksis for å trives.
- Gode ledere har et nettverk hvor de kan avreagere og snakke om viktige tema.

5 Kvalitet og ledelse i skolen

I skolelitteraturen finnes det store mengder både forskning og artikler som omhandler kvalitet og ledelse. Eksempelvis fant vi i forbindelse med denne kunnskapsoppsummeringen et tosifret antall journaler som tar for seg ledelse og skole/utdanning, og da har vi unnlatt de landspesifikke journalene. Ledelse er et område man har fokusert mer på i skolen enn i ECEC sektoren, både når det gjelder omfang og i et tidsperspektiv.

Også i skolen henger kvalitet og ledelse tett sammen. I den norske konteksten har vi gjerne benyttet en tredeling av kvalitetsbegrepet i skolesektoren: Strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet. Generelt kan man si at det fra offentlig hold har vært mest fokus på resultat-kvalitet i skolen, naturligvis fordi denne viser til elevenes resultater som jo er skolens hovedoppgave. Ledelse har nesten alltid blitt målt som struktur eller resultat i forskningen, ikke prosess. Dette har imidlertid endret seg noe de senere årene.

Skolen som organisasjon har i lang tid måttet forholde seg til rammeplaner, styringsdokumenter og andre kvalitetsindikatorer som skal bidra til at skolen fungerer best mulig, og som skal bidra positivt i elevenes læring. Slik sett har rammevilkårene og konteksten til skolene på tvers av landegrenser vært mer homogen enn det som er tilfelle i ECEC-sektoren. Likevel kan man argumentere for at skole og utdanning opererer i svært forskjellige kontekster fra land til land, noe som kan ha påvirkning både på hva som forstås som kvalitet og hva som forstås som god ledelse. Eksempelvis er utbredelsen av private skoler svært forskjellig i Norge og England, og rammeplanene for hva elevene skal lære varierer fra land til land. Likeledes er organiseringen av utdanningsinstitusjoner ulike mellom landene både når det gjelder barns alder og skoleplikt.

Likevel er det noen fellestrekk som går igjen i skoleutviklingen i de vestlige landene. Ett av disse utviklingstrekkene som har hatt stor betydning for ledelse i sektoren, er den skjerpede resultatorienteringen. Det har funnet sted en skjerpet resultatorientering i utdanningssektoren helt ned i barneskolen, dette rammes gjerne inn i nasjonale kvalitetsvurderingssystemer, og fremmes gjennom tester og teststyring. Resultatene blir gjerne sammenlignet både internt og eksternt, innad i kommunene eller mellom nasjoner. Flere slike tester har fått stor oppmerksomhet og betydning skolepolitisk over de siste tiårene, vi kan nevne PISA, TIMMS og nasjonale prøver.

Leithwood et al. [120] har gjennom sin review av forskning på skoleledelse kommet frem til **sju påstander om skoleledelse**, som sier noe om forskningsfeltets fokus de siste årene samt at det sier noe om hva som ser ut til å fungere når det gjelder ledelse i utdanningssektoren:

- **Skoleledelse er den andre sterkeste faktoren når det gjelder påvirkning på elevenes læring.** Forskning viser at det er undervisningen som har sterkest effekt på elevenes læring, og at skoleledelse kommer på andreplass. Denne påstanden blir hovedsakelig trukket ut fra

kvalitative studier, men også noen kvantitative studier viser at effekten ledelse har på elevenes resultater er signifikant. I tillegg finner man undersøkelser som studerer effekter av spesifikke ledelsespraksiser opp mot studentenes resultater, og også her finner man sammenhenger mellom leders kompetanse og elevenes resultater. Man finner også forskning som tyder på at leders engasjement og forpliktelse i forhold til skolen har mye og si for elevenes resultater. Her har minst ti store kvantitative studier konkludert med at effektene av transformasjonsledelse i skolen er positive i forhold til elevenes resultater.

- **Nesten alle suksessfulle ledere bruker det samme repertoaret av ledelsespraksiser.** Denne påstanden kommer fra nyere forskning, hvor ledelsens sentrale oppgave først og fremst er å forbedre medarbeideres prestasjoner, og at disse prestasjonene er et resultat av medarbeideres tro, verdier, motivasjon, kunnskap og kompetanse, samt arbeidsplassens rammevilkår. Slik sett inkluderer godt lederskap en praksis som bidrar til å øke disse dimensjonene, og bygge opp under lærernes utvikling på disse områdene. Flere store undersøkelser har de siste årene påvist at fire ulike lederskapskvaliteter eller lederpraksiser bidrar til å øke lærernes utvikling og prestasjoner. Dette vil oppsummeres i et eget delkapittel i denne rapporten (5.2.4)
- **Det er måten ledere utøver ledelse på, og ikke selve ledelsespraksisen (ledelsesverktøyet) som demonstrerer at leder er lydhør for den enkelte skoles kontekst.** Store mengder forskningslitteratur peker på betydningen av at skoleledere forstår og er sensitive i forhold til den konteksten de arbeider i. Gjennomgangen viser at god ledelse avhenger av en forståelse av organisasjonens kontekst, men dette trenger ikke bety at man må bruke ulike praksiser for hver kontekst. Det betyr heller at man utvikler kombinasjonen av lederpraksiser (som skissert i forrige kulepunkt) i forhold til den enkelte skoles kontekst.
- **Skoleledere forbedrer undervisning og læring indirekte og sterkest gjennom deres påvirkning på medarbeidernes motivasjon, engasjement og arbeidsvilkår.** Dette står noe i motsetning til fokuset som man i nyere forskning har hatt på "instructional leadership", hvor det pedagogiske utviklingsarbeidet (hvor læreplaner fortolkes og utvikles), er viktig for god ledelse. Det er imidlertid lite forskning som beviser at skoleledere bygger og utvikler medarbeidernes kapasitet gjennom kunnskap om læreplaner. Forfatterne mener et slikt "instructional" syn på ledelse igjen vil føre oss til den "heroiske" lederen, hvor ledelse bygger på den ene lederens egenskaper heller enn en mer demokratisk forståelse av ledelse.
- **Skoleledelse har en større påvirkning og innvirkning på skolen og elevenes resultater når den er distribuert.** Dette er en populær antakelse i de siste årenes forskning og litteratur, men den beviselige faktoren er både mindre og mer indirekte enn de overforstående påstandene. Likevel kan man si at argumentet er overbevisende, i lys av den forskningen som finnes. Gjennomgangen finner at det er en signifikant sammenheng mellom den "totale ledelsen" (den kombinerte påvirkningen av ledelse fra alle kilder) og lærernes

oppfatning av arbeidsbetingelser, lærernes motivasjon og forpliktelse, samt lærernes kapasitet.

- **Noen distribusjonsmønster er mer effektive enn andre.** Det er gjort store og mange studier som beviselig viser at en distribuert ledelsespraksis er bedre enn fokusert ledelse (enpersons ledelse). En studie som inkluderte 110 skoler har videre vist at det er sammenheng mellom ulike måter og distribuere ledelsen på og elevenes prestasjoner. Resultatene viser at skoler med gode elevprestasjoner attribuerte dette til gode muligheter for påvirkning av ledelse, mens skoler med lave elevprestasjoner hadde mindre mulighet for ledespåvirkning. På de skolene med høye elevprestasjoner hadde både lærerteam, foresatte og elever større påvirkningskraft og større mulighet for å bli hørt. Studien viste også at rektorer hadde den største påvirkningskraften på samtlige skoler, både de med lave elevprestasjoner, og de med høye elevprestasjoner.
- **Et lite utvalg personlige egenskaper forklarer det høye samsvaret i variasjon på effektiv ledelse.** Generelt er det gjennomført store mengder studier på dette området, og da særlig studier som ser på ledelse i privat sektor. Det er imidlertid lite litteratur som fokuserer eksplisitt på skoleledelse. Innenfor dette forskningsfeltet har det vært lite fokus på personlige karakteristikk og intelligens. Det er likevel gjennomført noen studier som ser spesifikt på lederegenskaper i forhold til å forbedre lavt-presterende skoler [61, 121-128]. Disse studiene viser at de mest suksessfulle skolelederne er åpne for innspill og å lære fra andre, de har fleksible tankemønstre innenfor sine kjerneverdier, samtidig som de er tøffe, har pågangsmot og er optimistiske.

5.1 Den norske konteksten

Mange norske kommuner har de siste årene gått fra en tre-nivå organisering til en to-nivå organisering. Ved å fjerne ett ledd i den kommunale organisasjonen er tanken blant annet al. man fjerner unødvendig administrasjon, og at det fører til en ansvarliggjøring av enhetene i større grad, samt at flere beslutninger blir flyttet ned på enhetsnivå. Man kan argumentere for at den nye organiseringen fører til at kommunikasjon mellom nivåer i stor grad skjer gjennom måldokumenter og tilbake-rapportering, og rektorer i slike kommuner er virksomhetsledere med utvidet ansvar både faglig og økonomisk. Flere evalueringer og artikler peker på utfordringer og implikasjoner ved disse nye organiseringsformene [129-131].

Evalueringen av Kunnskapsløftet som styringsreform viste blant annet al. det er stor variasjon både når det gjelder skolefaglig kompetanse, og bemanning av skolene i kommunene. Dette resulterer i variasjoner når det gjelder hvilket støtteapparat kommunen som skoleeier kan tilby rektorene. Den lokale konteksten og endringer i lokal styringsstruktur vil dermed påvirke innrammingen av lederjobben [132, 133].

Desentraliseringen som har funnet sted i den norske skolen har medført at langt flere økonomiske og administrative oppgaver blir lagt til den enkelte enhet, og i forlengelsen av dette får den enkelte enhet tydeligere krav rettet mot seg. En viktig forskjell fra 90-tallsreformenes fokus på enhetsskole og fellesskapets referanserammer, er at Kunnskapsløftet er mye mer opptatt av den enkelte elevs prestasjoner og skolens kunnskapsnivå i et internasjonalt komparativt perspektiv. Med Kunnskapsløftet har vi beveget oss fra et system med innsatsstyring til et system med resultatorientering, og dette betyr endrede forventninger til lederrollen i skolen [134].

5.2 Ledelse i skolen

Ledelse i skolen eller utdanningsledelse er som sagt et omfattende forskningsfelt, og det finnes svært mange ulike tidsskrift for publisering på dette området. Samtidig finnes det også mange ulike former for ledelse i skolen, og mange ulike teoretiske perspektiv som har blitt introdusert opp igjennom årene. Begreper som *instructional leadership* [135, 136] og *transformational leadership* [69, 137] er noen av perspektivene som har vært godt synlig, sammen med begreper som distribuert ledelse, delt ledelse og kollektiv ledelse. Dette delkapittelet vil ta for seg de ulike hovedmomentene i forhold til ledelse i skolen som har blitt synlig gjennom denne kunnskapsoppsummeringen.

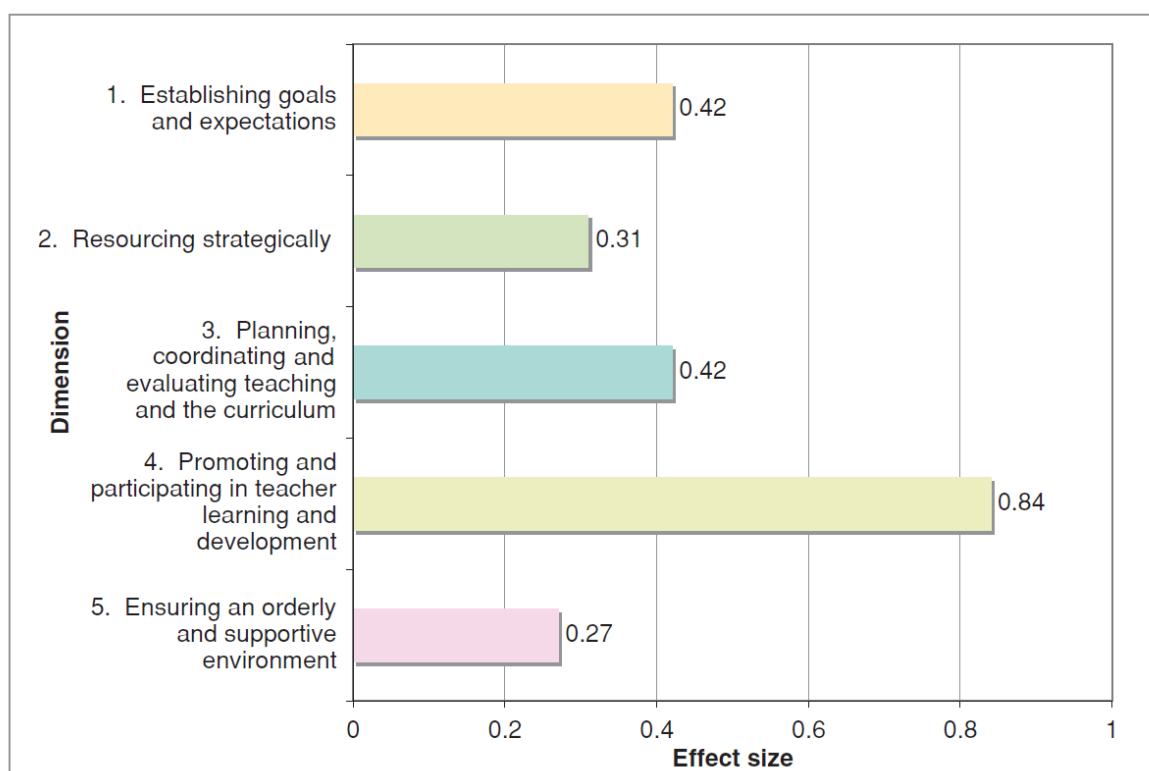
5.2.1 Effektiv ledelse

Som nevnt tidligere må ledelse som funksjon ha et tydelig mål før man kan betegne den som god eller mindre god. I skolesammenheng har ofte elevresultater blitt brukt for dette formålet, og flere store undersøkelser tar for seg hvilke ledelse som fører til gode resultater hos elevene, oftest implisitt. I disse undersøkelsene og artiklene blir begrepet effektiv ledelse svært ofte brukt, og det finnes mange studier som omhandler sammenhengen mellom ledelse og elevers resultater i vårt materiale [4-8, 12, 13, 79, 121, 138-159].

Leithwood et al. [138, 160] konkluderte gjennom sin kunnskapsoppsummering om hvordan ledelse påvirker elevenes læring, med at feltet har vært preget av en såkalt "trendforskning" som i liten grad har bidratt til å belyse de faktiske lederutfordringene i skole- og utdanningssektoren. Forskergruppen etterlyser begreper og forståelser som mer presist beskriver hva som er gode ledelsespraksiser, og slik sett erstatte den "slagordpregede" forståelsen av ledelse som har dominert feltet. Kunnskapsoppsummeringen konkluderer videre med at man i stedet for å utvikle én lederprofil (etter varierende trender) eller rendyrke én egenskap, må skoleledere beherske et stort repertoar av ledelsespraksiser, og vite når og hvordan de skal velge blant de ulike alternativene. Gruppen kommer frem til at skoleledelse er den andre viktigste faktoren (etter undervisning) i forhold til å påvirke elevenes læring, og at det på tross av trendforskningen finnes noen grunnleggende kjernepraksiser som alle skoleledere bør beherske, og som har påvirkning på elevenes læring:

- Evnen til å formulere og kommunisere mål og gi retning for arbeidet er viktig. Å ha en tydelig kurs som hele personalet kjenner til og forstår er viktig for god ledelse, i tillegg til å ha høye forventninger til personalet, og bruke data for å evaluere fremgang.
- Evnen til å motivere og inspirere sine medarbeidere er viktig. Dette inkluderer å utvikle kollegiet, og å gi skolens lærere både støtte og kompetanseheving.
- Det er viktig å kunne tilpasse organisasjonens strukturer til det arbeidet som skal gjøres. Altså å forsikre seg om at rekken av rammevilkår og incentiver bidrar til ønsket læring og utvikling heller enn å fungere som en barriere.

Spesielt Robinsons [11-13] forskning på feltet har hatt stor betydning de senere årene, og har i stor grad påvirket hvordan man i dag ser på god ledelse i skolen og utdanningssektoren. I denne systematiske oversikten [12] finner forfatterne klare effekter av ledelsens handlinger på elevenes læringsutbytte. Her identifiseres det fem ulike lederhandlinger som har direkte effekt på elevenes læring, og tre lederhandlinger med indirekte effekt på elevenes læring. De fem lederhandlingene som har direkte effekt vises i Figur 2.



Figur 2 - ledelse og elevers resultat (Robinson 2009)

Figur 2 viser at den enkeltstående lederhandlingen som gir størst utslag blant de fem, er at lederen deltar aktivt, sammen med lærerne, i skolens læreprosesser og utviklingsprosesser. Videre viser figuren at det å etablere tydelige mål og forventninger, å planlegge, koordinere og evaluere læring og læreplaner, strategisk utnyttning av ressurser samt å sørge for et stabilt positivt miljø er viktige

lederhandlinger som har direkte effekt på elevenes læring. I tillegg til disse punktene peker kunnskapsoppsummeringen på hvilke eksplisitte lederpraksiser som kan defineres under hvert av disse fem hovedpunktene;

- **Å etablere tydelige mål** – Dette handler om å være tydelig i kommunikasjonen til de ansatte i forhold til hvilke mål man har, både for elevenes læring men også for medarbeidernes læring og utvikling. Dette krever en ledelse som klarer å kommunisere viktigheten av å ha slike mål, forsikre seg om at målene er tydelige og at alle har forstått målene på tilnærmet samme måte. I tillegg må man få medarbeiderne til å være enig i målene og utvikle eierskap til målene. Dette krever at målene er realistiske.
- **Strategisk utnytting av ressursene** – Dette handler om evnen til å erverve og allokere både materielle-, intellektuelle- og menneskelige ressurser i forhold til skolens pedagogiske retning eller mål. Her er det viktig å bruke tydelige kriterier for ressursutnyttelse som er i tråd med de pedagogiske målene, og å sikre langvarige, stabile investeringer for pedagogiske prioriteringer.
- **Å planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læreplaner** – Studien viser at ledelsen i skoler med høye prestasjoner skiller seg fra ledelsen i skoler med lave prestasjoner ved at de personlig involverer seg i både planlegging, koordinering og evaluering av læring og lærere. Det påpekes at følgende praksiser er viktige for å gjennomføre dette punktet:
 - Å fremme diskusjon i kollegiet om læring og hvordan det påvirker elevenes læring.
 - Å sørge for oversikt og koordinering av undervisningsplanene.
 - Å observere lærernes undervisning og gi konstruktive og nyttige tilbakemeldinger.
 - Og til sist å sikre en systematisk kontroll i forhold til elevenes fremgang, og å bruke resultater for videre utvikling.
- **Promotere og delta i lærernes læring og utvikling** – Dette bør gjøres gjennom å sikre et intensivt fokus på samspillet og sammenhengen mellom undervisning og læring, gjennom å forfekte et kollektivt ansvar for elevenes resultater og trivsel, og gjennom å gi nyttige og konstruktive innspill om hvordan man kan løse utfordringer knyttet til undervisningen.
- **Å sørge for et stabilt og positivt miljø** hvor man har lyst til å lykkes. Stabile og rolige miljø gjør det mulig for både lærerne og elevene å fokusere på læring. For å få til dette blir det viktig å beskytte eller verne om undervisningstiden, å sikre konsistente rutiner for hva som er lov og ikke lov, samt konsekvente følger av overtredelse og å identifisere og løse konflikter raskt og effektivt.

I tillegg til disse fem faktorene finner Robinson et.al [12] tre faktorer som har indirekte effekt på elevenes læringsutbytte. Disse tre faktorene er: (1) **Å bygge pedagogiske betydningsfulle forbindelser**. Dette kan være koblinger mellom individer, organisasjoner eller kulturer hvor hovedfokus er elevenes læring. Dette gjøres ved å etablere kontinuitet mellom elevenes identitet

og skolens praksis, ved å utvikle kontinuitet og sammenheng mellom undervisningsplaner, og ved å sikre effektive overganger mellom timene og fagene. (2) **Engasjere seg i konstruktive diskusjoner om utfordringer.** Dette handler om evnen til å sette navn på, beskrive og analysere utfordringer på måter som muliggjør skolebasert utvikling. Ledere som bidrar aktivt i slike diskusjoner evner å se hvorfor lærerne praktiserer på den måten de gjør, og de evner å lede diskusjoner rundt reell og ideell pedagogisk praksis. (3) **Å velge, utvikle og bruke hjelpemidler og etablere rutiner for bruken.** Dette kan være alt fra ipad og smartboart til klasseroms-inventar eller offentlige dokumenter. Hjelpemidler er smart hvis de promoterer lærernes læring om hvordan man kan øke elevenes læring. God ledelse bruker og designer hjelpemidler gjennom å sikre seg at de er basert på valide teorier, og å forsikre seg om at de fungerer godt.

Basert på denne systematiske kunnskapsoppsummeringen er altså det aller viktigste en skoleleder kan gjøre å legge til grunn at praksis alltid kan bli bedre og at alle som arbeider i skolen må ha et felles ønske om å lære hvordan de kan bli bedre praktikere. Ledere som klarer å sette de små dagligdagse gjøremålene inn i en større sammenheng, får de ansatte til å oppleve at de er med på noe som er viktig og betydningsfullt. Når lederen engasjerer seg i lærernes læringsprosesser, opplever også lærerne at de har faglig støtte i arbeidet sitt.

5.2.2 Distribuert ledelse i skolen

Distribuert ledelse i skolen viser seg også å være et tema som ofte beskrives, forklares eller testes i litteraturen. [20, 31-33, 35, 36, 43-46, 48-52, 141, 161-167]. Som sagt i 3.1 kan distribuert ledelse sees som ledelsesteorier hvor fokuset er på samhandlingen og prosessen mellom ledere og medarbeidere. Det finnes også artikler som heller bruker begreper som kollektiv ledelse og demokratisk ledelse [79, 81, 141, 146, 166, 168-174], man kan likevel argumentere for at de hører til under hovedtrenden distribuert ledelse da ledelse også her sees på som noe kollektivt.

Harris [33] påpeker i sin artikkel at distribuert ledelse har blitt et godt kjent begrep når det gjelder skoleledelse og skoleutvikling. Det påpekes at ideen om distribuert ledelse forutsetter en fundamental rekonseptualisering av ledelsespraksis, samt at teoriene utfordrer den konvensjonelle kunnskapen om sammenhengen mellom ledelse og organisasjoners prestasjoner. Leithwood et al. [175] peker også på at distribuert ledelse er et populært konsept innenfor skolekonteksten, både blant forskere, politikere, i utdanningsreformer, og utdanningsinstitusjoner. Begrunnelsen for populariteten er den økende forståelsen om at distribuert ledelse fører til mer effektive skoler.

Som vi har vært inne på krever distribuert ledelse andre kvalifikasjoner og andre praksiser av skoleleder. Det blir blant annet viktig å kjenne sin organisasjon og kontekst. Om man tenker på distribuering som delegering av ledelsesoppgaver, blir det svært viktig for resultatet al. leder kjenner sine ansatte, kjenner kompetansen til de som får delegert oppgavene, og etterspør utvikling

og fremdrift. Slik sett krever distribuert ledelse både kunnskaps om medarbeidere, faglig kompetanse og ledelseskompetanse. Leithwood et al. [175] eksemplifiserer det på følgende måte;

Within a school, for example, encouraging administrators, teachers, support staff and students to exercise leadership over those decisions about which they have the most information would seem an obvious way of extending leadership responsibilities. On the other hand, assigning a group of teachers without the knowledge and skills to make appropriate decisions would seem unlikely to generate leadership capacity and would more likely result in potential chaos for the school, as a whole.

De siste årene har det kommet flere studier som søker å se på sammenhengen mellom resultat kvalitet og distribuert ledelse. Blant annet Robinson [12, 13] har, som vi viste i 5.2.1, sett på sammenhengen mellom distribuert ledelse og elevers resultat. Også Heck et al. [176] har sett på sammenhengen mellom distribuert ledelse og elevenes matematikk-prestasjoner, og kommet frem til at det er en direkte sammenheng mellom distribuert ledelse og endringer i skolens akademiske kapasitet, samt en indirekte sammenheng mellom distribuert ledelse og elevenes matematikkresultater.

På generelt grunnlag kan man si at litteraturen støtter opp under distribuerte ledelsesformer, både når det gjelder forståelsen av hvordan organisasjoner fungerer og i forhold til distribuering av oppgaver og kollektiv ledelse.

5.2.3 Instructional leadership og transformasjonsledelse i skolen

Som beskrevet i kapittel 5 er begreper som pedagogisk ledelse, instructional leadership og transformasjonsledelse flittig brukt i litteraturen [5, 10, 58, 59, 63, 64, 72-74, 77, 177-190]. Mens en del av artiklene er av en mer deskriptiv art som søker å beskrive hvordan pedagogisk ledelse og transformasjonsledelse utføres i praksis i skolen, søker også en del av litteraturen og beskrive gode praksiser i forbindelse med de to ledelsesformene.

Den transformasjonelle leder er den anvendelige lederen som kan brukes ”overalt”, en stimulerende leder som bygger på administrasjon, kollegialitet og motiverende tiltak. En instructional leder er for eksempel en pedagogisk leder som har dyp kunnskap om kjernevirksomheten. Noen studier har også sammenlignet de to ulike ledelsesformene eller ledelsesoppgavene, for så å se hvilken av de som har størst effekt på kvaliteten i skolen. Disse studiene viser i hovedsak at den pedagogiske ledelsen har større effekt på elevenes læring enn den transformativ ledelsen. Shatzer [5] oppsummerer det på følgende måte:

The purpose of this study was to compare transformational and instructional leadership theories, examine the unique impact that school leaders have on student achievement, and

determine which specific leadership practices are associated with increased student achievement. Results indicated that instructional leadership explained more of the variance in student achievement than did transformational leadership. Principals' leadership style tended to have a meaningful impact on student achievement beyond the impact of school context and principal demographics.

Også Robinson [11-13] har sammenlignet effekten av transformativ ledelse og pedagogisk ledelse. Hun har sett på disse lederegenskapene i forhold til elevenes læringsutbytte, og det viser det seg at instructional leadership har vesentlig større betydning for elevens læring. Robinson et al. [12] beskriver funnene slik:

In the first, we compared the impact of transformational and pedagogical leadership. This analysis showed the impact of pedagogical leadership to be nearly four times that of transformational leadership. Transformational leadership has traditionally emphasized vision and inspiration, while pedagogical leadership has emphasized the importance of establishing clear educational goals, planning the curriculum, and evaluating teachers and teaching.

Given transformational leadership's emphasis on relationships and pedagogical leadership's emphasis on educational purposes, one could argue that both theories are needed. It is certainly important not to set up an artificial opposition between the two. Indeed, transformational leadership is increasingly incorporating elements that are specifically educational, and pedagogical leadership is attending to relational matters such as consensus on school goals.

Ut fra litteraturen i denne oppsummeringen kan det se ut som om at pedagogisk eller faglig ledelse er viktigere i skolen enn transformasjonsledelse. Det å ha kunnskap og kompetanse innen fagfeltene skole og ledelse har lenge vært, og er fortsatt, svært viktig for god ledelse i skolen. Dette viser også kapittel 5.2.1 og 5.2.4, selv om det her ikke eksplisitt nevnes instructional leadership. Likevel er transformasjonsledelse viktig for eksempelvis lærernes motivasjon og eierskap til arbeidet og arbeidsplassen, slik sett kan man si at elementer av begge ledelsestrendene bidrar til det som i dag defineres som god ledelse i skolen.

5.2.4 Successful Principalship

International Successful School Principalship Project (ISSPP) er et stort og aktivt nettverk rundt forskning på suksessfullt lederskap i skolen. Nettverket startet i 2001, og bestod den gang av anerkjente forskere innen skoleledelse fra Australia, Canada, Kina, Danmark, England, Norge, Sverige og USA. Etter hvert har forskere fra andre land også knyttet seg til nettverket. Nettverkets mål er å utføre studier som undersøker suksessfull skoleledelse i de respektive landene. Metodene

som benyttes i nettverkets studier er: (1) Å samle inn data fra ulike perspektiver og ulike interessenter med tilknytning til skolen/utdanningssektoren, (2) Sammenligning av effektiv ledelse i ulike kontekster, og (3) søke å identifisere personlige kvaliteter og profesjonell kompetanse som er generisk for effektive skoleledere.

Nettverket har publisert en mengde artikler som omhandler suksessfullt lederskap og suksessfulle skoler som er relevant for denne kunnskapsoppsummeringen [54, 127, 128, 191-204]. De ser på suksessfullt lederskap i utdanningssektorene ved hjelp av ulike metoder og ulik bakgrunn, og i ulike kontekster. Det er derfor ikke rom for å gå inn i samtlige funn fra dette nettverket, da dette blir en oppgave som går ut over denne kunnskapsoppsummeringen. Vi vil imidlertid forsøke å oppsummere hva hovedtendensene er i forskning og publisering knyttet til dette nettverket. Nettverket har hatt noen felles kriterier for utvelgelse av skoler som har blitt inkludert som studieobjekter i undersøkelsene:

- Det er skoler som har fått positive eksterne analyser eller evalueringer, eller har fått positive tilbakemeldinger i inspeksjonsrapporter, da spesielt i forhold til ledelse.
- Det er skoler som har forbedret sine resultater, både raskt og over tid.
- Det er skoler hvor skolelederen (rektor) blir sett på av sine likemenn som suksessfull.

Hovedfunnene fra denne forskningen er at det er fem kjernepraksiser i lederskapet som er med på å definere suksessfulle skoleledere. Skoleledere må sette tydelig retning for skolens arbeid, bidra i utvikling av sine medarbeidere, legge til rette og bidra aktivt i utvikling av sin skole, ledelse av læring og undervisning, samt ledelse i forhold til skolens kontekst og "ytre" rammer. Moos et al. [200] (769-770) beskriver kjernepraksisene på følgende måte:

First main function: *Leading school's direction:* This understanding is implied in the generic concept of leadership that is understood as: 'Lead the way...' and 'be at the head of ...' It is also understood in this way in the research, where it is found that successful principals are setting the direction for their schools: "... successful leadership creates a compelling sense of purpose in the organizations by developing a shared vision of the future, helping build consensus about relevant short-term goals and demonstrating high expectations for colleagues' work."

Second main function: *Understanding and developing people* is another major task. As teachers are the most important persons for student learning in school, they need to be given and themselves construct optimal conditions for their relations to students. This means that structures and school cultures for education and teaching must be good and that support and capacity building must be in place: '*Communicative Strategies among Successful Danish School Principals*'

Third main function: *Designing and managing communities:* schools are organizations, held together by structures, but if they are to be effective and successful, they must also be communities, held together by a shared sense of identity and by sufficiently common norms. Classrooms and schools are social fields and education and learning take place in those social fields. Loyalty and commitment to the organization is not by any means an automatic starting position for any institution; so building and deepening it is a leadership duty and mission. If staff and students are to behave loyally to their organization, leaders should make an effort to transform the organization that is characterized by all members being sufficiently committed to the ethos of the community.

Fourth main function: *Managing the teaching and learning program:* If the principal focuses her/his attention and that of the teachers around a given set of goals, standards and criteria – as those laid out in the teaching program, there is a better chance that students will acquire the competencies, aimed at.

Fifth main function: *Leading the environments.* Schools are profoundly dependent on their environments, be they political, administrative, community, professional, cultural or other. Therefore it is a very important practice for the principal to manage and lead the relations to the outer world. They must be able to understand and interpret signals and expectations from many stakeholders and they must be good at having the environments think that the school is doing a good job, be it through league tables, inspection reports or through political negotiations with stakeholders.

I tillegg til dette viser forskningen utført av nettverket al. suksessfulle skoleledere:

- Sørger for og ivaretar et fysisk og emosjonelt trygt arbeidsmiljø
- Har tydelige kjerneverdier som kommuniseres tydelig til personalet
- Utvikler forbedringsplaner tilpasset skolens kontekst
- Etablerer tillit i større og større grad
- Er synlig i skoleorganisasjonen
- Søker å påvirke både undervisning og læring
- Samarbeider i en bredere kontekst for å utvikle nye muligheter for elevene

Generelt ser vi at mange av de samme elementene går igjen her som hos Robinson et al. [12, 13], og at lederpraksisen i dette nettverket også ligger tett inntil det vi kan kalle distribuert ledelse og instructional/pedagogisk ledelse.

5.2.5 ISSPP i Norden og den Nordiske konteksten

Det finnes også en god del artikler som søker å si noe om skoleledelse i den nordiske konteksten [53, 54, 165, 188, 192, 195-197, 199, 201, 203-215]. For Norges del, og i studiene som tar for seg

de norske skolene som er inkludert i ISSPP, viser resultatene at ledelse i den norske konteksten i stor grad kan karakteriseres som samarbeidende og team-orientert. Slik kan ledelse i disse skolene sees på som en organisatorisk kvalitet på linje med det som defineres som distribuert ledelse [53, 204].

De norske skolene hadde også en svært elevsentrert tilnærming, hvor elevens læring var fokus både for skolens filosofi og praksis. I tillegg viser disse studiene at den offentlige styringen av de norske skolene går i retningen av "New Public Management" filosofien, med et økende fokus på enhetslederens ansvar, men at dette ikke samsvarer helt med de ledelsesformer man finner internt ved skolene. Disse er i større grad preget av demokratiske verdier og distribuert ledelse, heller enn den instrumentelle rasjonaliteten som henger sammen med "New public management" tenkningen.

5.2.6 Leder og lærer – tillit og relasjoner

Flere undersøkelser har den siste tiden fokusert på hvordan ledelse eller lederen påvirker eller har innvirkning på sine medarbeidere [70, 73, 75, 140, 142, 152, 162, 163, 182, 184, 189, 216-244]. Disse studiene kan teoretisk falle inn under både det distribuerte ledelsesperspektivet, effektivitetsperspektivet eller inn under transformasjonsledelse. Felles for studiene er at de først og fremst har fokus på relasjonen mellom leder og medarbeider.

Litteraturen kan i hovedsak deles inn i to hovedretninger. Den ene tar for seg relasjonen mellom leder og lærer i forhold til lærernes faglige prestasjoner og utvikling. Den andre hovedretningen er studier som i større grad fokuserer på relasjonens betydning for lærernes motivasjon, trivsel, egen mestring, eller tilknytning til arbeidsplassen. Generelt kan man fra litteraturgjennomgangen over si at både distribuert ledelse og transformasjonsledelse er ledelsespraksiser som har positiv innvirkning på relasjonen mellom leder og ansatt, gjennom eksempelvis å gi medbestemmelse, bidra til helhetstenkning, gi eierskap og støtte medarbeidernes profesjonalitet. Kapittel 5.2.1 som presenterte effektiv ledelse i skolen, har også vist til hva rektor bør gjøre for at lærerne skal undervise på en best mulig måte i forhold til elevenes utbytte. Derfor vil dette kapitlet først og fremst ta for seg relasjonen mellom leder og lærer i forhold til tillit, og relevante elementer tett knyttet til tillit.

Wahlstrom et al.. [243] har i sin studie sett på ulike faktorer som ofte er til stede i rektor-lærer og lærer-lærer relasjoner, for så å se hvilken påvirkning disse har på lærerens pedagogiske praksis. Studien viser at tillit er viktig, men at betydningen av tillit til rektor for lærernes pedagogiske arbeid blir mindre viktig når skolen praktiserer kollektiv ledelse (shared leadership) og profesjonelle læringsfellesskap. Denne studien tar først og fremst for seg effekten av tillit på lærernes pedagogiske praksis, dette beskrives i kapittel 5.2.1, så vi går ikke nærmere inn på dette punktet her. Det kan likevel være verdt å merke seg at studien viser at lærernes tillit til rektorenes pedagogiske arbeid bli mindre viktig når ledelsen distribueres ved skolen.

Helstad et al [229] har i sin artikkel om ledelse som relasjonelt arbeid sett på forholdet mellom tillit og makt. Forfatterne påpeker at det har vært lite forskning rundt hvordan man bygger tillit i forhold til skoleledelse, men at temaet har fått noe mer fokus de siste årene. Likevel er det få studier som ser på spenningen mellom makt og tillit, og hvordan kollektiv samhandling relatert til skoleledelse utvikler seg i skolesettingen. Funnene i denne studien viser hvordan ledelsesposisjoner og maktrelasjoner utvikles, utfordres og endres i samhandling og over tid. Slik blir ledelse en interaktiv prosess, og hvor dynamikken rundt makt og tillit er i stadig utvikling. Artikkelen viser hvor viktig relasjoner og kontinuitet er i arbeidet med å bygge og beholde tillit.

På et mer spesifikt nivå beskriver Handford et al.. [228] i sin artikkel 13 ulike faktorer som har betydning for lærernes tillit til rektor. Studien er kvalitativ og har utforsket hvorvidt det finnes spesifikke praksiser eller handlinger knyttet til tilliten lærerne har til rektor. Studien indikerer at det finnes noen faktorer som er viktigere enn andre når det gjelder tillitsforholdet. De fire viktigste faktorene for rektors tillit blant lærerne er kompetanse, åpenhet, å være konsekvent, og å vise respekt. Når det gjelder kompetanse viser studien at arbeidsrelatert kunnskap og kompetanse er den viktigste faktoren for tillit. Åpenhet ble sett på som den andre viktigste faktoren, og her ble evnen til kollektive prosesser og beslutningstaking viktig. Også pålitelighet og det å være konsekvent viste seg å være viktige faktorer for lærernes tillit, og det å være flittig/grundig/arbeidsom regnes også inn i denne faktoren. Den fjerde viktigste faktoren for tillit viste seg å være respekt. Dette gjelder både respekten for lærernes profesjon og fagkompetanse, og opplevelsen av rektors støtte både faglig og personlig. I forhold til dette punktet er det å være genuint lyttende, ha oppriktige og ærlige samtaler, og å sette pris på tilbakemeldinger og informasjon viktige komponenter.

Geijsel, et al.. [226] har sett på viktigheten av lærernes psykiske tilstand, skolens organisatoriske betingelser (samarbeid og distribuert ledelse) og ledelsespraksiser for lærernes profesjonelle utvikling. Resultatene viste at psykologiske faktorer som lærerens mestringsforventninger og internalisering av skolens mål har sterk effekt på lærernes deltakelse i profesjonelle læringsaktiviteter.

Samtlige av disse studiene viser viktigheten av gode relasjoner mellom rektor og lærer, og at tillit er viktig både for medarbeidernes trivsel og faglige praksis og utvikling. Det er ikke like mange studier som sier noe om hva som er viktig for å bygge rektor-lærer tillit og å vedlikeholde den, men gjennomgangen viser noen sentrale elementer som er viktig for tilliten; Rektors faglige kompetanse, åpenhet i forhold til diskusjoner og beslutningsprosesser, at rektor er konsekvent og pålitelig, samt at lærerne opplever respekt fra rektor både på faglig og personlig. Dette henger tydelig sammen med punktene både i kapittel 5.2.1 og 5.2.4, og bidrar slik til å styrke disse studiene.

5.3 Hva er god ledelse i skolen?

I delkapitlene over har det blitt presentert flere ulike studier og retninger som sier noe om hva som i dag sees på som god ledelse i skolen. Som nevnt tidligere er det vanskelig å skulle besvare spørsmålet om hva som er god ledelse, men ut fra denne oppsummeringen kan vi trekke frem følgende punkter som sier noe om hva som er god ledelse i skolen;

- God skoleledelse bygger på en **distribuert praksis** hvor ledelse blir et kollektivt ansvar. Dette bidrar til at medarbeidere ansvarliggjøres og får medvirknings/påvirknings-kraft. Ansvar og medvirkning er bra både for trivsel og motivasjon. Samtidig bidrar distribuering av ledelse til at praksisfeltet (lærerne), altså de som kjenner arbeidet og har fagkunnskapen, får brukt sine ressurser inn i egnet utviklings- eller kvalitetsarbeid. Dette gjennom en antakelse om at det er praksisfeltet som kjenner praksis best, og som vet hvor skoen trykker. Studier rundt distribuert ledelse påpeker også at makt ikke er en konstant, distribuering av lederoppgaver fører ikke til en omskiftning av makt først og fremst, men det fører til mer makt. Dette kan eksempelvis illustreres med at en rektor ikke får mindre makt av å distribuere lederpraksiser eller ansvar for faglige kvalitetsutvikling nedover i organisasjonen. Det kan heller føre til at rektor får mer makt gjennom nettopp å vise tillitt og ydmykhet ovenfor sine medarbeidere.
- God skoleledelse krever **pedagogisk ledelse** (instructional leadership). Det krever ledere som har inngående kunnskap og kompetanse både skolefaglig og ledelsesfaglig. Den faglige kompetansen er svært viktig for å kunne sette seg inn i og forstå de utfordringer og situasjoner som medarbeiderne møter i sitt arbeid.
- God ledelse setter **tydelige retninger** for skolens arbeid. Dette handler om å være tydelig i kommunikasjonen til de ansatte i forhold til hvilke mål man har både for elevenes læring men også for medarbeidernes læring og utvikling. Dette krever en ledelse som klarer å kommunisere viktigheten av å ha slike mål, forsikre seg om at målene er tydelige og at alle har forstått målene på tilnærmet samme måte, og å få medarbeiderne til å være enig i målene og utvikle eierskap til målene. Dette forutsetter realistiske mål som man har mulighet til å nå.
- Gode ledere må kunne **legge til rette for læring og lærernes læring**. Siden lærere viser seg å være den viktigste faktoren for elevens læring er det viktig å legge til rette for optimale forhold mellom lærere og elever. Dette betyr at både strukturer og kulturer for læring må fungere godt, både i forhold til undervisningen av elever men også i forhold til lærernes egen utvikling. Forskning viser at dette er både motiverende og inspirerende for læring og utvikling.
- God skoleledelse forutsetter god **planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og læreplaner**. Dette henger sammen med det mer generelle punktet om

pedagogisk ledelse. God ledelse fordrer personlig involvering i både planlegging koordinering og evaluering av læring og lærere. Det påpekes at følgende praksiser er viktige for å gjennomføre dette punktet: Å fremme diskusjon i kollegiet om læring og hvordan det påvirker elevenes læring. Å sørge for oversikt og koordinering av undervisningsplanene. Å observere lærernes undervisning og gi konstruktive og nyttige tilbakemeldinger. Og til sist å sikre en systematisk kontroll i forhold til elevenes fremgang, og å bruke resultater for videre utvikling.

- God ledelse fordrer en ledelse som **legger til rette for, og bidrar aktivt i utvikling av sin skole**. Det er ikke automatikk i medarbeidernes lojalitet og eierskap til arbeidsplassen, hverken i skolesektoren eller i andre organisasjoner. God ledelse må derfor søke å bygge og opprettholde lojalitet og eierskap, dette gjøres blant annet gjennom å utvikle skolen i en retning medarbeiderne opplever som nyttig og som er bygd på gode felles verdier.
- God ledelse **sørger for et stabilt og positivt miljø**, hvor man har lyst til å lykkes. Stabile og rolige miljø gjør det mulig for både lærerne og elevene å fokusere på læring. For å få til dette blir det viktig å beskytte eller verne om undervisningstiden, å sikre konsistente rutiner for hva som er lov og ikke lov, samt konsekvente følger av overtredelse. I tillegg handler dette også om å identifisere og løse konflikter raskt og effektivt.
- God ledelse preges også av en form for **transformasjonsledelse**. Fordi om denne gjennomgangen har vist at den pedagogiske ledelse er viktigere for resultat kvaliteten, har den også slått fast at leders rolle som inspirator er viktig. Flere studier viser sammenhengen mellom muligheten av å se nytte og verdier i den utviklingen som skjer på skolen, og lærernes motivasjon.
- God ledelse krever **kontinuerlig arbeid med relasjoner**, da dette er viktig både for å bygge tillit og for å opprettholde tillit. Gode relasjoner og tillit til sine ledere er noe som stadig må bearbeides og reforhandles, og god ledelse krever ledere som tar relasjonen til medarbeiderne alvorlig. I tillegg til dette er rektors kompetanse og åpenhet viktig for tilliten, samt rektors evne til å være konsekvent og å vise respekt (både i forhold til kompetanse og individ).

6 Likheter og ulikheter

Kapittel 4 og kapittel 5 i denne rapporten viser at det finnes både likheter og ulikheter når det gjelder ledelse i henholdsvis skole og barnehage. Vi ser at de generelle trendene når det gjelder ledelsesteorier gjør deg gjeldene i begge sektorene, da særlig fokuset på distribuert ledelse. Oversikten viser også at de to sektorene tradisjonelt sett har vært preget av de samme ledelsespraksisene til en viss grad, og at ledelse kulturelt sett har vært preget av demokrati, "den beste blant likemenn" og flate ledelsesstrukturer.

Likevel kan man fastslå at sektorene er svært forskjellige på flere områder, og at disse ulikhetene har stor innvirkning på ledelsespraksis og ledelsesroller. Barnehagen består i atskillig større grad av private aktører, og i Norge i dag er over 50 % av barnehagene private barnehager. Dette har konsekvenser for både for den strukturelle kvaliteten, prosesskvaliteten og resultat kvaliteten. Samtidig vet vi at det er større rom for ulikt innhold i barnehagen enn i skolen, barnehagen har friere rammer enn utdanningssektoren både når det gjelder verdier og praksis. Barnehagene har heller ikke det samme fokuset på resultat kvalitet som vi finner i skolen, naturlig nok fordi man i barnehagen ikke har læringsmål eller omfattende læreplaner.

I tillegg er det slik at barnehage både er frivillig og at man ikke tilhører ulike barnehagekretser, slik som man gjør i skolen. Det er opp til den enkelte familie å bestemme både hvor og når barna skal begynne i barnehage. Dette fører naturligvis til mer konkurranse i barnehagesektoren enn i skolesektoren, ved at barnehager faktisk må "selge seg inn" hos den enkelte familie. Man har også relativt ulike medarbeidere i de to sektorene, og her preges skolene i større grad av profesjonalitet og kompetanse i form av utdanning. En stor andel av barnehagenes personale er ufaglært, noe man må anta har betydning for både ledelse og da spesielt den pedagogiske ledelsen.

Alle disse bakenforliggende faktorene har innvirkning på ledelsen, hvordan den forstås og hvordan den praktiseres. Nedenfor skisseres de mest fremtredende ulikhetene i forhold til ledelsen i skolen og ledelsen i barnehagen.

- Det er mye mindre fokus på effektiv ledelse i barnehagelitteraturen, men til gjengjeld er det et stort fokus på kontekstuell ledelse. Her fremmes betydningen av å kjenne til enhetens kontekst i stor grad.
- På grunn av de tiltagende endringene i organiseringen av barnehager som vi ser i de skandinaviske landene (at man har en styrer som leder flere enheter), har dette ført til et fokus i barnehageforskningen som vi ikke ser i skolelitteraturen; Ledelse av flere enheter. Studiene som er gjort i forhold til dette er ikke entydige, og de er relativt begrenset, men peker på ledelsesutfordringer man ikke nødvendigvis møter i like stor grad i skolen.
- Ut fra litteraturen kan det også virke som om ledelse i skolen er mer profesjonalisert enn ledelse i barnehagen. Flere artikler peker på at man i barnehagene har en mer administrativ

rolle som styrer, og hvor den pedagogiske ledelsen blir ivaretatt av nettopp pedagogiske ledere eller avdelingsledere.

Likevel er det rimelig å anta at mye av den forskningen som eksempelvis er gjort i skolesektoren også vil være relevant i ECEC-sektoren. Gjennom litteraturgjennomgangen ser man at det stadig refereres til hverandre (da spesielt at barnehage-studier refererer til skolestudier), samt at man bruker mye av de samme begrepene og teoretiske innfallsvinklene i sektorene. Litteraturgjennomgangen kom imidlertid ikke over noen artikler som søkte å sammenligne ECEC-enheter og skoler (eller ECEC-sektoren og skolesektorene) når det gjelder ledelse.

7 Oppsummering og kunnskapshull

Denne gjennomgangen av forskning på ledelse i forhold til barnehage og skole viser flere interessante funn også utenom de studiene som sier noe om hva som kan betegnes som god ledelse. Blant annet viser den to forskningsfelt som er svært ulik både når det gjelder omfang i studier og publiseringer. Mens gjennomgangen av forskningen på skoleledelse gir et bilde av et forskningsfelt med svært mye aktivitet, er bildet svært annerledes når det gjelder ECEC.

Det som kjennetegner begge feltene er imidlertid at det viser seg vanskelig å finne et helhetlig bilde av status på forskningen. Noe av grunnen til dette kan være at de abstrakte ledelsesteoriene som gjerne blir benyttet, vanskeliggjør defineringen av spesifikke ledelsespraksiser som er gode eller fungerer for elevenes resultater. Med andre ord kan det virke som om at forskningen for så vidt vet hva som virker, men at man har større vanskeligheter med å forklare dette teoretisk [13, 30]

Lysø et al.. [30] eksemplifiserer denne utfordringen på følgende måte;

Nyere empiriske studier har funnet at "læreres samarbeidsklima" og "at rektorer utvikler lærere" er viktige faktorer som positivt påvirker elevenes læring, er det likevel en utfordring knyttet til å påvise hva som forårsaker dette. Spørsmålet blir om dette kan skyldes at rektorene har kunnskap om "hva som virker" (transaksjonsledelse), om det skyldes at rektorene har "æren for" samarbeidsklimaet (transformasjonsledelse), at rektorene er gode pedagogiske formidlere og kunnskapsutviklere (pedagogisk ledelse), eller hvorvidt det er lærerne som har fått tilstrekkelig autonomi til å kunne være pådrivere for denne utviklingen selv (distribuert ledelse)?

Jacobson (2011) har på samme måte vist at det å sette opp mål for elevenes læring, utvikle lærernes kompetanse og tilpasse organisasjonen til læringsmålene, er noen av de mest sentrale faktorer som har positiv betydning for elevenes læring. Samtidig erkjenner han at slike faktorer i høy grad er avhengig av forhold som rektorer og skoleledere i liten grad har kontroll over – herunder demografiske og personlige kjennetegn ved elevene, styringsstrukturen som skolen er underlagt, samt ulike sosioøkonomiske og familiære forhold (Jacobson 2011: 41). Slik sett er det kanskje ikke så rart at dagens teorier som søker å forklare relasjonen mellom skoleledelse og elevenes læring antar at "successful school principalship is an interactive, reciprocal and evolving process involving many players which is influenced by – and in turn influences – the context in which it occurs" (Mulford & Silins 2011: 61-62).

Som rapporten viser er det store forskjeller på ledelseslitteraturen i henholdsvis ECEC-sektoren og i skolen. Mens skolen har vært gjenstand for studier og store metaanalyser om hva som er god ledelse, og hvilken effekt dette har, er slike studier i forhold til ECEC-sektoren nærmest ikke-eksisterende. De studier som finnes i forhold til ECEC-sektoren er gjerne preget av kvalitative og deskriptive studier, heller enn eksplorerende i forhold til hva som er god ledelse. De er heller ikke publisert igjennom anerkjente publiseringskanaler. Det finnes derimot en del støttelitteratur i form

av bøker (eksempelvis ment for styrere som videreutdanner seg), som ikke nødvendigvis viser til empiriske studier innenfor ECEC-sektoren, men heller støtter seg på generell ledelseslitteratur.

Behovet for forskning og publisering på ledelse i barnehagen/ECEC er stort, og det finnes som sagt svært lite kvalitetssikret litteratur på området. Når det gjelder kvalitetssikret litteratur på hva som er god ledelse i barnehage eller ECEC, er det langt mellom artiklene. Søker man på tidsskrift som tar for seg ledelse og ECEC, finner man ingen engelskspråklige eller norske/svenske/danske tidsskrift i denne kategorien. Slik sett kan man argumentere for at forskning på ledelse i barnehagen er et stort kunnskapshull i seg selv.

NOVAs gjennomgang av foreliggende forskningslitteratur om kvalitet og innhold i norske barnehager i 2008 konkluderte med at behovet for videre forskning fortsatt er stort [103], på bakgrunn av denne gjennomgangen kan det samme sies om dette spesifikke feltet "ledelse i barnehagen". Mer spesifikt kan man også framholde ledelse og nye organisasjonsstrukturer i barnehagen som et viktig tema fremover, og et tema det finnes lite dokumenterte studier på. Med den raske organisatoriske endringen i barnehagesektoren, både når det gjelder barnehagens strukturelle rammebetingelser, og de pedagogiske rammebetingelsene, er det nødvendig med mer kunnskap om hvordan disse endringene påvirker ledelse og lederrollen, og hvordan dette igjen påvirker enhetene.

Et annet område som er relevant både for ECEC-sektoren og skolen, er ledelse i forhold til den digitale hverdagen. De digitale hjelpemidlene, har lenge vært på vei inn i skolen og er nå også på vei inn i ECEC-sektoren. Denne utviklingen startet for alvor med St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring. Her ble det slått fast at digital kompetanse skulle være en av de fem grunnleggende ferdighetene. I tillegg til dette bidrar den digitale hverdagen til at nettverk skapes utenfor de tradisjonelle arenaene, noe begge disse sektorene må forholde seg til. Hvordan dette kan påvirke både ledelsesroller og ledelsespraksiser vil være viktige momenter i tiden fremover.

I forhold til den skandinaviske konteksten i ECEC-sektoren har denne oppsummeringen vist at man i disse landene beveger seg mot nye organiseringsformer. Enhetene i seg selv blir større både i forhold til barn og personale, samtidig som man ser en økning i styrere som leder flere barnehager. Studier viser også at den pedagogiske ledelsen endrer seg i takt med disse organisatoriske endringene. Det vil derfor være nyttig å studere (1) om pedagogisk ledelse i mindre grad blir utført i barnehagene nå enn før, og (2) om den pedagogiske ledelsen nå distribueres ut i praksisfeltet, og i tilfelle hvilke kvalitetssikring som finnes for denne distribusjonen av viktige oppgaver.

Referanseliste

1. Hattie, J., *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. 2009: Taylor & Francis.
2. Hattie, J. and H. Timperley, *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 2007. **77**(1): p. 81-112.
3. Heck, R.H. and K. Moriyama, *Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: a regression discontinuity approach*. *School Effectiveness and School Improvement*, 2010. **21**(4): p. 377-408.
4. Nir, A.E. and L. Hameiri, *School principals' leadership style and school outcomes*. *Journal of Educational Administration*, 2014. **52**(2): p. 210-227.
5. Shatzer, R.H., et al., *Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice*. *Educational Management Administration & Leadership*, 2014. **42**(4): p. 445-459.
6. Marsh, S., M. Waniganayake, and J. De Nobile, *Improving learning in schools: the overarching influence of 'presence' on the capacity of authoritative leaders*. *International Journal of Leadership in Education*, 2013. **17**(1): p. 23-39.
7. Coelli, M. and D.A. Green, *Leadership effects: school principals and student outcomes*. *Economics of Education Review*, 2012. **31**(1): p. 92-109.
8. Dumay, X., T. Boonen, and J. Van Damme, *PRINCIPAL LEADERSHIP LONG-TERM INDIRECT EFFECTS ON LEARNING GROWTH IN MATHEMATICS*. *Elementary School Journal*, 2013. **114**(2): p. 225-251.
9. Jami, H.A., et al., *System of Educational and Qualification-Based Management: A Meta-Analysis About Management Models on the Basis of Competency*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2012. **46**(0): p. 4751-4755.
10. Louis, K.S. and V.M. Robinson, *External mandates and instructional leadership: school leaders as mediating agents*. *Journal of Educational Administration*, 2012. **50**(5): p. 629-665.
11. Robinson, V., *Elevsentrert skoleledelse*. 2014, Oslo: Cappelen Damm akademisk.
12. Robinson, V., M. Hohepa, and C. Lloyd, *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why (Best Evidence Synthesis Iteration)*. 2009, Auckland: University of Auckland.
13. Robinson, V.M.J., C.A. Lloyd, and K.J. Rowe, *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. *Educational Administration Quarterly*, 2008. **44**(5): p. 635-674.
14. Hujala, E., M. Waniganayake, and J. Rodd, *Cross-National Contexts of Early Childhood Leadership*, in *Researching Leadership in Early Childhood Education*, E. Hujala, M. Waniganayake, and J. Rodd, Editors. 2013, Tampere University Press: Tampere.

15. Roth, A.-C.V., *Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education*. Journal of nordic early childhood education research, 2014. **8**(1): p. 36.
16. Heikka, J. and M. Waniganayake, *Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education*. International Journal of Leadership in Education, 2011. **14**(4): p. 499-512.
17. Mistry, M. and K. Sood, *Challenges of Early Years leadership preparation: a comparison between early and experienced Early Years practitioners in England*. Management in Education, 2012. **26**(1): p. 28-37.
18. Heikka, J., M. Waniganayake, and E. Hujala, *Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education: Current Understandings, Research Evidence and future Challenges*. Educational Management Administration & Leadership, 2013. **41**(1): p. 30-44.
19. Hujala, E., *Contextually Defined Leadership*, in *Researching Leadership in Early Childhood Education*, E. Hujala, M. Waniganayake, and J. Rodd, Editors. 2013, Tampere University press: Tampere.
20. Spillane, J.P. and K. Healey, *CONCEPTUALIZING SCHOOL LEADERSHIP AND MANAGEMENT FROM A DISTRIBUTED PERSPECTIVE An Exploration of Some Study Operations and Measures*. Elementary School Journal, 2010. **111**(2): p. 253-281.
21. Irgens, E.J., *Profesjon og organisasjon*. 2009, Bergen: Fagbokforlaget.
22. Irgens, E.J., *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. 2011, Bergen: Fagbokforlaget.
23. kunnskapsdepartement, D.k.n., *St. Meld 19 Tid til læring*. 2009-2010.
24. Utdanningsdirektoratet, *Ledelse i skolen - krav og forventninger til en rektor*, YUtdanningsdirektoratet, Editor: Oslo.
25. Lundestad, M., *Barnehagen so arbeidsplass. Å vare som pedagog og leder*. 2012, Bergen: Fagbokforlaget.
26. Seland, I., et al., *Spørsmål om tid - En studie av arbeidsbetingelser og tidsbruk for ledere av skoler og sykehjem*. 2012, NIFU: Oslo.
27. Børhaug, K. and D.Ø. Lotsberg, *Barnehageledelse i endring*. Journal of nordic early childhood education research, 2010. **3**(3): p. 16.
28. Børhaug, K., *Democratic Early Childhood Education and Care Management? The Norwegian Case*, in *Researching Leadership in early childhood education* H. Eeva, M. Waniganayake, and J. Rodd, Editors. 2013, Tampere University Press: Tampere.
29. Moen, K.H. and P.T. Granrusten, *Distribution of Leadership Functions in Early Childhood Centers in Norway Following Organisational Changes*, in *Researching Leadership in Early Childhood Education*, E. Hujala, M. Waniganayake, and J. Rodd, Editors. 2013, Tampere university press: Tampere.
30. Lysø, I.H., et al., *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. 2011, NIFU: Oslo.

31. Lumby, J., *Distributed Leadership: The Uses and Abuses of Power*. Educational Management Administration & Leadership, 2013. **41**(5): p. 581-597.
32. Hatcher, R., *The distribution of leadership and power in schools*. British Journal of Sociology of Education, 2005. **26**(2): p. 253-267.
33. Harris, A., *Distributed Leadership: Friend or Foe?* Educational Management Administration & Leadership, 2013. **41**(5): p. 545-554.
34. Rayner, S. and H. Gunter, *Rethinking leadership: perspectives on remodelling practice*. Educational Review, 2005. **57**(2): p. 151-161.
35. Murphy, J., et al., *The role of the principal in fostering the development of distributed leadership*. School Leadership & Management, 2009. **29**(2): p. 181-214.
36. Larsen, C. and B.S. Rieckhoff, *Distributed leadership: principals describe shared roles in a PDS*. International Journal of Leadership in Education, 2013. **17**(3): p. 304-326.
37. Jäppinen, A.-K. and A. Sarja, *Distributed pedagogical leadership and generative dialogue in educational nodes*. Management in Education, 2012. **26**(2): p. 64-72.
38. Hulpia, H. and G. Devos, *Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders*. Educational Studies, 2009. **35**(2): p. 153-171.
39. Heikka, J. and E. Hujala, *Early childhood leadership through the lens of distributed leadership*. European Early Childhood Education Research Journal, 2013. **21**(4): p. 568-580.
40. Heikka, J., *Enacting Distributed Pedagogical Leadership in Finland: Perceptions of Early Childhood Education Stakeholders*, in *Researching Leadership in Early Childhood Education*, E. Hujala, M. Waniganayake, and J. Rodd, Editors. 2013, Tampere University Press: Tampere.
41. Hartley, D., *Paradigms: How Far Does Research in Distributed Leadership 'Stretch'?* Educational Management Administration & Leadership, 2010. **38**(3): p. 271-285.
42. Hartley, D., *Education policy, distributed leadership and socio-cultural theory*. Educational Review, 2009. **61**(2): p. 139-150.
43. Harris, A. and J. Spillane, *Distributed leadership through the looking glass*. Management in Education, 2008. **22**(1): p. 31-34.
44. Harris, A., et al., *Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence*. Journal of Educational Change, 2007. **8**: p. 10.
45. Harris, A., *Distributed leadership: according to the evidence*. Journal of Educational Administration, 2008. **46**(2): p. 172-188.
46. Hargreaves, A. and D. Fink, *Distributed leadership: democracy or delivery?* Journal of Educational Administration, 2008. **46**(2): p. 229-240.
47. Hall, D.J., H. Gunter, and J. Bragg, *The strange case of the emergence of distributed leadership in schools in England*. Educational Review, 2013. **65**(4): p. 467-487.
48. Gronn, P., *The future of distributed leadership*. Journal of Educational Administration, 2008. **46**(2): p. 141-158.

49. Crawford, M., *Solo and Distributed Leadership: Definitions and Dilemmas*. Educational Management Administration & Leadership, 2012. **40**(5): p. 610-620.
50. Harris, A., *Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence*. International Journal of Leadership in Education, 2007. **10**(3): p. 315-325.
51. Gronn, P., *Distributed Leadership. Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. 2002, Dordrecht: Kluwer Academic Printers.
52. Spillane, J.P., *Distributed leadership*. 2006, San Fransisco: Jossey-Bass.
53. Møller, J., *Learning to share: a vision of leadership practice*. International Journal of Leadership in Education, 2009. **12**(3): p. 253-267.
54. Møller, J., et al., *Successful principalship in Norway: sustainable ethos and incremental changes?* Journal of Educational Administration, 2009. **47**(6): p. 731-741.
55. Urick, A. and A.J. Bowers, *What Are the Different Types of Principals Across the United States? A Latent Class Analysis of Principal Perception of Leadership*. Educational Administration Quarterly, 2014. **50**(1): p. 96-134.
56. Terosky, A.L., *From a Managerial Imperative to a Learning Imperative Experiences of Urban, Public School Principals*. Educational Administration Quarterly, 2014. **50**(1): p. 3-33.
57. Singh, P. and C.M. Dali, *The value of empathy as an instructional leadership competency for school principals*. Education as Change, 2014. **17**: p. S65-S78.
58. Ruff, W.G. and A.R. Shoho, *Understanding instructional leadership through the mental models of three elementary school principals*. Educational Administration Quarterly, 2005. **41**(3): p. 554-577.
59. Rigby, J.G., *Three Logics of Instructional Leadership*. Educational Administration Quarterly, 2014. **50**(4): p. 610-644.
60. Neumerski, C.M., *Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here?* Educational Administration Quarterly, 2013. **49**(2): p. 310-347.
61. Naicker, I., V. Chikoko, and S.E. Mthiyane, *Instructional leadership practices in challenging school contexts*. Education as Change, 2014. **17**: p. S137-S150.
62. Mestry, R., I. Moonsammy-Koopasammy, and M. Schmidt, *The instructional leadership role of primary school principals*. Education as Change, 2014. **17**: p. S49-S64.
63. Hallinger, P. and M. Lee, *Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice?* Educational Management Administration & Leadership, 2014. **42**(1): p. 6-29.
64. Bush, T., *Instructional leadership and leadership for learning: global and South African perspectives*. Education as Change, 2014. **17**: p. S5-S20.
65. Robinson, S., *Primary Headteachers: New Leadership Roles Inside and Outside the School*. Educational Management Administration & Leadership, 2011. **39**(1): p. 63-83.

66. Leithwood, K., S. Patten, and D. Jantzi, *Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning*. Educational Administration Quarterly, 2010. **46**(5): p. 671-706.
67. Leithwood, K. and D. Jantzi, *Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy*. Educational Administration Quarterly, 2008. **44**(4): p. 496-528.
68. Titrek, O. and O. Celik, *Relations between Self-Awareness and Transformational Leadership Skills of School Managers*. New Educational Review, 2011. **23**(1): p. 355-369.
69. Shields, C.M., *Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts*. Educational Administration Quarterly, 2010. **46**(4): p. 558-589.
70. Minckler, C.H., *School leadership that builds teacher social capital*. Educational Management Administration & Leadership, 2014. **42**(5): p. 657-679.
71. Hartley, D., *Management, leadership and the emotional order of the school*. Journal of Education Policy, 2004. **19**(5): p. 583-594.
72. Friedman, A.A., *Beyond mediocrity: transformational leadership within a transactional framework*. International Journal of Leadership in Education, 2004. **7**(3): p. 203-224.
73. Eliophotou Menon, M., *The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction*. Journal of Educational Administration, 2014. **52**(4): p. 509-528.
74. Bird, J.J. and C. Wang, *Superintendents describe their leadership styles: Implications for practice*. Management in Education, 2013. **27**(1): p. 14-18.
75. Barnett, K. and J. McCormick, *Leadership and individual principal-teacher relationships in schools*. Educational Administration Quarterly, 2004. **40**(3): p. 406-434.
76. Alsaeedi, F. and T. Male, *Transformational Leadership and Globalization: Attitudes of School Principals in Kuwait*. Educational Management Administration & Leadership, 2013. **41**(5): p. 640-657.
77. Moolenaar, N.M., A.J. Daly, and P.J.C. Slegers, *Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate*. Educational Administration Quarterly, 2010. **46**(5): p. 623-670.
78. Hallinger, P. and R.H. Heck, *Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process*. School Effectiveness and School Improvement, 2011. **22**(2): p. 149-173.
79. Hallinger, P. and R.H. Heck, *Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement?* Educational Management Administration & Leadership, 2010. **38**(6): p. 654-678.
80. Hallinger, P. and R.H. Heck, *Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning*. School Leadership & Management, 2010. **30**(2): p. 95-110.
81. Hallinger, P., *Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research*. Journal of Educational Administration, 2011. **49**(2): p. 125-142.

82. Roberts-Holmes, G., *The English Early Years Professional Status (EYPS) and the "split" Early Childhood Education and Care (ECEC) system*. European Early Childhood Education Research Journal, 2013. **21**(3): p. 339-352.
83. Krejsler, J., *Quality reform and "the learning pre-school child" in the making*. Nordic studies in education, 2011. **32**.
84. Stamopoulos, E., *Reframing early childhood leadership*. Australasian Journal of Early Childhood, 2012. **37**(2): p. 42-48.
85. Gulbrandsen, L. and E. Eliassen, *Kvalitet i barnehager: rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. NOVA-rapport. Vol. 1/2013. 2013, Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. 158 s.
86. Larsen, A.K. and M.V. Slåtten, *Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet?* Journal of nordic early childhood education research, 2014. **7**(5): p. 20.
87. St.meld. nr. 27 (1999-2000), *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Stortingsmelding. 1999, Oslo: Barn- og familiedepartementet.
88. St.meld. 16 (2006-2007), *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Stortingsmelding. 2006, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
89. St.meld. nr. 41 (2008-2009), *Kvalitet i barnehagen*, in *Stortingsmelding. 2009*, Kunnskapsdepartementet: Oslo. p. 122.
90. Meld. St. 24 (2012-2013), *Framtidens barnehage*. Meld. St. Vol. 24 (2012-2013). 2013, [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. 115.
91. Kunnskapsdepartementet, *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. 2007, Kunnskapsdepartementet: Oslo.
92. Kunnskapsdepartementet, *Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011*. 2007, Kunnskapsdepartementet: Oslo.
93. Kunnskapsdepartementet, *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*, in *Strategi*. 2013, Kunnskapsdepartementet: Oslo.
94. NOKUT, *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport*. 2010, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen: Oslo. p. 132.
95. Gotvassli, K.-Å., et al., *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. [TFoU] Rapport. 2012, Steinkjer: Trøndelag forskning og utvikling. 208.
96. Finne, H., S. Mordal, and T. Stene, *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. 2014, SINTEF.
97. Bråten, B., et al., *Gratis kjernetid i barnehager - sluttrapport*. 2014, Fafo: Oslo.
98. Ang, L., *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, 2012. **40**(3): p. 289-304.
99. Sommersel, H.B., S. Vestergaard, and M.S. Larsen, *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. 2013, Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.

100. Aukrust, V.G. and V. Rydland, *Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2009. **93**(3): p. 11.
101. Møller, J., *Ledelsesroller og lederidentitet i dagtilbud under forandring. Identitetsdannelse og identitetsledelse i daginstitutioner på 0 til 6 års området*. 2009, Roskilde universitet: Roskilde.
102. Dahlsgaard, A. and L. Mejl, *Den profesjonelle pædagog*. 2009, København: Hans Reitzel.
103. Borg, E., I.-H. Kristiansen, and E. Backe-Hansen, *Kvalitet og innhold i Norske barnehager - en kunnskapsoversikt*. 2008, Nova.
104. Irvine, S. and A. Farrell, *The rise of government in early childhood education and care following the Child Care Act 1972: The lasting legacy of the 1990s in setting the reform agenda for ECEC in Australia*. Australasian Journal of Early Childhood, 2013. **38**(4): p. 99-106.
105. Rodd, J., *Reflecting on the Pressures, Pitfalls and Possibilities for Examining Leadership in Early Childhood within a Cross-National Research Collaboration*, in *Researching Leadership in Early Childhood Education*, E. Hujala, M. Waniganayake, and J. Rodd, Editors. 2013, Tampere University Press: Tampere.
106. Woodrow, C., *Discourses of professional identity in early childhood: movements in Australia*. European Early Childhood Education Research Journal, 2008. **16**(2): p. 269-280.
107. Børhaug, K. and D.Ø. Lotsberg, *Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki? De poedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess*. Nordig Early Childhood Education Research Journal, 2014. **7**(13): p. 17.
108. Halttunen, L., *Determination of Leadership in a Day Care Organisation*, in *Researching Leadership in Early Childhood Education*, E. Hujala, M. Waniganayake, and J. Rodd, Editors. 2013, Tampere University Press: Tampere.
109. Hujala, E. and M. Eskelinen, *Leadership Tasks in Early Childhood Education*, in *Researching Leadership in Early Childhood Education*, E. Hujala, M. Waniganayake, and J. Rodd, Editors. 2013, Tampere University press: Tampere.
110. Hujala, E., M. Waniganayake, and J. Rodd, *Researching Leadership in Early Childhood Education*, in *Researching Leadership in Early Childhood Education*, E. Hujala, M. Waniganayake, and J. Rodd, Editors. 2013, Tampere University Press: Tampere.
111. Fonsén, E., *Dimensions of Pedagogical Leadership in Early Childhood Education and Care*, in *Researching Leadership in Early Childhood Education*, E. Hujala, M. Waniganayake, and J. Rodd, Editors. 2013, Tampere University Press: Tampere.
112. Soukainen, U., *Superior's Pedagogical Support in Distributed Organisation of Early Childhood Education*, in *Researching Leadership in Early Childhood Education*, E. Hujala, M. Waniganayake, and J. Rodd, Editors. 2013, Tampere University Press: Tampere.
113. Danmarks, e., *Oversigt over kommunale evalueringer af områdeledelse*. 2012, Danmarks evalueringsinstitut.
114. Cardno, C. and B. Reynolds, *Resolving leadership dilemmas in New Zealand kindergartens: an action research study*. Journal of Educational Administration, 2009. **47**(2): p. 206-226.

115. Luff, P. and R. Webster, *Democratic and participatory approaches: Exemplars from early childhood education*. Management in Education, 2014. **28**(4): p. 138-143.
116. Hard, L. and A.H. Jonsdottir, *Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC*. European Early Childhood Education Research Journal, 2013. **21**(3): p. 311-325.
117. Preston, D., *Being a manager in the English early years sector*. European Early Childhood Education Research Journal, 2013. **21**(3): p. 326-338.
118. Seland, M., *Det moderne barnet og den fleksible barnehagen*. 2009, Norges Tekniske Naturvitenskapelige Universitet: Trondheim.
119. Hujala, *Dimensions of leadership in the childcare context*. Scandinavian Journal of Educational Research, 2004. **48**(1): p. 18.
120. Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins, *Seven strong claims about successful school leadership*. School Leadership & Management, 2008. **28**(1): p. 27-42.
121. Cai, Q., *Can principals' emotional intelligence matter to school turnarounds?* International Journal of Leadership in Education, 2011. **14**(2): p. 151-179.
122. Duke, D. and M. Salmonowicz, *Key Decisions of a First-year 'Turnaround' Principal*. Educational Management Administration & Leadership, 2010. **38**(1): p. 33-58.
123. Finnigan, K.S. and A.J. Daly, *Mind the Gap: Organizational Learning and Improvement in an Underperforming Urban System*. American Journal of Education, 2012. **119**(1): p. 41-71.
124. Hamilton, M.P., J.V. Heilig, and B.L. Pazez, *A Nostrum of School Reform? Turning Around Reconstituted Urban Texas High Schools*. Urban Education, 2014. **49**(2): p. 182-215.
125. Klar, H.W. and C.A. Brewer, *Successful Leadership in High-Needs Schools: An Examination of Core Leadership Practices Enacted in Challenging Contexts*. Educational Administration Quarterly, 2013. **49**(5): p. 768-808.
126. Ylimaki, R.M., S.L. Jacobson, and L. Drysdale, *Making a difference in challenging, high-poverty schools: Successful principals in the USA, England, and Australia*. School Effectiveness and School Improvement, 2007. **18**(4): p. 361-381.
127. Jacobson, S.L., et al., *Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools*. Journal of Educational Administration, 2005. **43**(6): p. 607-618.
128. Day, C., *Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances*. International Journal of Leadership in Education, 2005. **8**(4): p. 273-290.
129. Ottosen, A.L., *Kunnskapsløftet – konservativ eller radikal restaurasjon? Kan Kunnskapsløftet leses som et innspill i en reforhandling av de tradisjonelle utdanningspolitiske posisjoner i Norge?* Norsk pedagogisk tidsskrift, 2009. **2**.
130. Bjørnestad, E., S. Ludvigsen, and H.C. Arnseth, *Kunnskapsløftet – hva viser forskningen?* . Norsk pedagogisk tidsskrift, 2013. **6**.
131. Utdanningsdirektoratet. *Evalueringen av Kunnskapsløftet - Hvordan har Kunnskapsløftet endret skolen og henger resultatene sammen med intensjonene?* 2010 [cited 2014 15.11.]; Available from: <http://www.udir.no/tilstand/evaluering-av-kunnskapsloftet/>.

132. Ottesen, E. and J. Møller, *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. 2010, NIFU STEP: Oslo.
133. Aasen, P., et al., *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. 2012, NIFU: Oslo.
134. Møller, J., *Rektor som faglig leder av profesjonelle medarbeidere*, in *Profesjon og politikk – et artikkelhefte til Utdanningsforbundets landsmøte 2012*, Utdanningsforbundet, Editor. 2012.
135. Grobler, B., *The school principal as Instructional Leader: A structural equation model*. Education as Change, 2014. **17**: p. S177-S199.
136. Grobler, B. and L. Conley, *The relationship between emotional competence and instructional leadership and their association with learner achievement*. Education as Change, 2014. **17**: p. S201-S223.
137. Khasawneh, S., A. Omari, and A.M. Abu-Tineh, *The Relationship between Transformational Leadership and Organizational Commitment: The Case for Vocational Teachers in Jordan*. Educational Management Administration & Leadership, 2012. **40**(4): p. 494-508.
138. Leithwood, K., et al., *Review of research - How leadership influences student learning*. 2004, Center for Applied Research and Educational Improvement: University of Minnesota.
139. Horng, E.L., D. Klasik, and S. Loeb, *Principal's Time Use and School Effectiveness*. American Journal of Education, 2010. **116**(4): p. 491-523.
140. Elfers, A.M. and T. Stritikus, *How School and District Leaders Support Classroom Teachers' Work With English Language Learners*. Educational Administration Quarterly, 2014. **50**(2): p. 305-344.
141. Leithwood, K. and B. Mascall, *Collective leadership effects on student achievement*. Educational Administration Quarterly, 2008. **44**(4): p. 529-561.
142. Supovitz, J., P. Sirinides, and H. May, *How Principals and Peers Influence Teaching and Learning*. Educational Administration Quarterly, 2010. **46**(1): p. 31-56.
143. Alavi, H.R. and T. Rahimipoor, *Correlation of Managers' Value Systems and Students' Moral Development in High Schools and Pre-university Centers*. Educational Management Administration & Leadership, 2010. **38**(4): p. 423-442.
144. Blandford, S., *The Impact of 'Achievement for All' on School Leadership*. Educational Management Administration & Leadership, 2013. **41**(1): p. 45-62.
145. Bush, T., *Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development*. Educational Review, 2009. **61**(4): p. 375-389.
146. Heck, R.H. and P. Hallinger, *COLLABORATIVE LEADERSHIP EFFECTS ON SCHOOL IMPROVEMENT Integrating Unidirectional- and Reciprocal-Effects Models*. Elementary School Journal, 2010. **111**(2): p. 226-252.
147. Helene Ärlestig, D., et al., *Leadership for school success: lessons from effective principals*. International Journal of Educational Management, 2014. **28**(7): p. 798-811.

148. Sun, H. and R. de Jong, *Effective school improvement in The Netherlands*. International Journal of Educational Management, 2007. **21**(6): p. 504-516.
149. Foster, R., *Leadership and secondary school improvement: case studies of tensions and possibilities*. International Journal of Leadership in Education, 2005. **8**(1): p. 35-52.
150. Schrum, L. and B.B. Levin, *Leadership for twenty-first-century schools and student achievement: lessons learned from three exemplary cases*. International Journal of Leadership in Education, 2013. **16**(4): p. 379-398.
151. Crum, K.S., W.H. Sherman, and S. Myran, *Best practices of successful elementary school leaders*. Journal of Educational Administration, 2010. **48**(1): p. 48-63.
152. Heck, R. and P. Hallinger, *Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning*. Journal of Educational Administration, 2014. **52**(5): p. 653-681.
153. Sammons, P., et al., *Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership*. Journal of Educational Administration, 2014. **52**(5): p. 565-589.
154. Sanzo, K.L., W.H. Sherman, and J. Clayton, *Leadership practices of successful middle school principals*. Journal of Educational Administration, 2011. **49**(1): p. 31-45.
155. Boonla, D. and S. Treputtharat, *The Relationship between the Leadership Style and School Effectiveness in School Under the Office of Secondary Education Area 20*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2014. **112**(0): p. 991-996.
156. Dina, A.-T., *Challenges Faced by Educational Leadership on Influencing Student Learning*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2013. **93**(0): p. 290-295.
157. Setwong, R. and T. Prasertcharoensuk, *The Influence of Instructional Leadership of School Administrators on School Effectiveness*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2013. **106**(0): p. 2859-2865.
158. Barker, B., *The leadership paradox: Can school leaders transform student outcomes?* School Effectiveness and School Improvement, 2007. **18**(1): p. 21-43.
159. De Maeyer, S., et al., *Educational leadership and pupil achievement: The choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research*. School Effectiveness and School Improvement, 2007. **18**(2): p. 125-145.
160. Leithwood, K., *Understanding successful principal leadership: progress on a broken front*. Journal of Educational Administration, 2005. **43**(6): p. 619-629.
161. Arrowsmith, T., *Distributed leadership in secondary schools in England: the impact on the role of the headteacher and other issues*. Management in Education, 2007. **21**(2): p. 21-27.
162. Crippen, C., *Enhancing authentic leadership—followership: Strengthening school relationships*. Management in Education, 2012. **26**(4): p. 192-198.
163. Mascall, B., et al., *The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism*. Journal of Educational Administration, 2008. **46**(2): p. 214-228.
164. Maxcy, B.D. and T.S.T. Nguyen, *The politics of distributing leadership - Reconsidering leadership distribution in two texas elementary schools*. Educational Policy, 2006. **20**(1): p. 163-196.

165. Vennebo, K.F. and E. Ottesen, *School leadership: constitution and distribution*. International Journal of Leadership in Education, 2011. **15**(3): p. 255-270.
166. Woods, P.A., *Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership*. International Journal of Leadership in Education, 2004. **7**(1): p. 3-26.
167. Woods, P.A. and P. Gronn, *Nurturing Democracy The Contribution of Distributed Leadership to a Democratic Organizational Landscape*. Educational Management Administration & Leadership, 2009. **37**(4): p. 430-451.
168. Slater, L., *Leadership for collaboration: An affective process*. International Journal of Leadership in Education, 2005. **8**(4): p. 321-333.
169. San Antonio, D.M., *Creating better schools through democratic school leadership*. International Journal of Leadership in Education, 2008. **11**(1): p. 43-62.
170. Lumby, J., *Collective Leadership of Local School Systems Power, Autonomy and Ethics*. Educational Management Administration & Leadership, 2009. **37**(3): p. 310-328.
171. Korkmaz, H.E. and M. Erden, *A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools*. Journal of Educational Research, 2014. **107**(5): p. 365-373.
172. Johansson, O., *A democratic, learning and communicative leadership?* Journal of Educational Administration, 2004. **42**(6): p. 697-707.
173. James, C.R., et al., *Collaborative practice: a model of successful working in schools*. Journal of Educational Administration, 2007. **45**(5): p. 541-555.
174. Hammersley-Fletcher, L. and M. Brundrett, *Collaboration, collegiality and leadership from the head: The complexities of shared leadership in primary school settings*. Management in Education, 2008. **22**(2): p. 11-16.
175. Leithwood, K., et al., *Successful School Leadership - What It Is and How It Influences Pupil Learning*. 2006, University of Nottingham: Nottingham.
176. Heck, R.H. and P. Hallinger, *Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement*. American Educational Research Journal, 2009. **46**(3): p. 659-689.
177. Barnes, C.A., et al., *Developing Instructional Leaders: Using Mixed Methods to Explore the Black Box of Planned Change in Principals' Professional Practice*. Educational Administration Quarterly, 2010. **46**(2): p. 241-279.
178. Brazer, S.D. and S.C. Bauer, *Preparing Instructional Leaders: A Model*. Educational Administration Quarterly, 2013. **49**(4): p. 645-684.
179. Burch, P., *The professionalization of instructional leadership in the United States: competing values and current tensions*. Journal of Education Policy, 2007. **22**(2): p. 195-214.
180. du Plessis, P., *The principal as instructional leader: Guiding schools to improve instruction*. Education as Change, 2014. **17**: p. S79-S92.
181. Fisch, B., *Narrative leadership in a quality organization: a meaningful alternative to management by measurement*. International Journal of Leadership in Education, 2013. **17**(2): p. 154-173.

182. Griffith, J., *Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance*. Journal of Educational Administration, 2004. **42**(3): p. 333-356.
183. Klar, H.W., *Fostering department chair instructional leadership capacity: laying the groundwork for distributed instructional leadership*. International Journal of Leadership in Education, 2011. **15**(2): p. 175-197.
184. Leithwood, K. and D. Jantzi, *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. School Effectiveness and School Improvement, 2006. **17**(2): p. 201-227.
185. Mangin, M.M., *Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership*. Educational Administration Quarterly, 2007. **43**(3): p. 319-357.
186. Marks, H.M. and J.P. Nance, *Contexts of accountability under systemic reform: Implications for principal influence on instruction and supervision*. Educational Administration Quarterly, 2007. **43**(1): p. 3-37.
187. Purinton, T.E.D., *Is instructional leadership possible? What leadership in other knowledge professions tells us about contemporary constructs of school leadership*. International Journal of Leadership in Education, 2012. **16**(3): p. 279-300.
188. Rapp, S., *Headteacher as a Pedagogical Leader: a Comparative Study of Headteachers in Sweden and England*. British Journal of Educational Studies, 2010. **58**(3): p. 331-349.
189. Ross, J.A. and P. Gray, *Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy*. School Effectiveness and School Improvement, 2006. **17**(2): p. 179-199.
190. van Oord, L., *Towards transformative leadership in education*. International Journal of Leadership in Education, 2013. **16**(4): p. 419-434.
191. Day, C., *Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools*. Journal of Educational Administration, 2005. **43**(6): p. 573-583.
192. Drysdale, L., et al., *Heroic leadership in Australia, Sweden, and the United States*. International Journal of Educational Management, 2014. **28**(7): p. 785-797.
193. Gurr, D., L. Drysdale, and B. Mulford, *Successful principal leadership: Australian case studies*. Journal of Educational Administration, 2005. **43**(6): p. 539-551.
194. Jacobson, S.L., et al., *Successful principal leadership: Australian case studies*. Journal of Educational Administration, 2005. **43**(6): p. 539-551.
195. Johnson, L., et al., *Cross-national comparisons in the International Successful School Principalship Project (ISSPP): The USA, Norway and China*. Scandinavian Journal of Educational Research, 2008. **52**(4): p. 407-422.
196. Höög, J., O. Johansson, and A. Olofsson, *Successful principalship: the Swedish case*. Journal of Educational Administration, 2005. **43**(6): p. 595-606.
197. Höög, J., O. Johansson, and A. Olofsson, *Swedish successful schools revisited*. Journal of Educational Administration, 2009. **47**(6): p. 742-752.

198. Johansson, O., et al., *An Australian model of successful school leadership*. Journal of Educational Administration, 2009. **47**(6): p. 697-708.
199. Merchant, B., et al., *Successful school leadership in Sweden and the US*. International Journal of Educational Management, 2012. **26**(5): p. 428-441.
200. Moos, L. and O. Johansson, *The International Successful School Principalship Project: success sustained?* Journal of Educational Administration, 2009. **47**(6): p. 765-780.
201. Moos, L. and K. Kasper Kofod, *Sustained successful school leadership in Denmark*. Journal of Educational Administration, 2009. **47**(6): p. 709-718.
202. Moos, L., et al., *Successful school principalship in Danish schools*. Journal of Educational Administration, 2005. **43**(6): p. 563-572.
203. Moos, L., J. Krejsler, and K.K. Kofod, *Successful principals: telling or selling? On the importance of context for school leadership*. International Journal of Leadership in Education, 2008. **11**(4): p. 341-352.
204. Møller, J., et al., *Successful school leadership: the Norwegian case*. Journal of Educational Administration, 2005. **43**(6): p. 584-594.
205. Bjornsdottir, A., B. Hansen, and O.H. Johannsson, *The influence of teachers in the operation of basic schools in iceland*. Scandinavian Journal of Educational Research, 2008. **52**(5): p. 513-526.
206. Christophersen, K.A., E. Elstad, and A. Turmo, *The Nature of Social Practice Among School Professionals: Consequences of the Academic Pressure Exerted by Teachers in Their Teaching*. Scandinavian Journal of Educational Research, 2011. **55**(6): p. 639-654.
207. Creemers, B. and L. Kyriakides, *School Factors Explaining Achievement on Cognitive and Affective Outcomes: Establishing a Dynamic Model of Educational Effectiveness*. Scandinavian Journal of Educational Research, 2010. **54**(3): p. 263-294.
208. Kärreman, D., M. Alvesson, and R. Wenglén, *The charismatization of routines: Management of meaning and standardization in an educational organization*. Scandinavian Journal of Management, 2006. **22**(4): p. 330-351.
209. Møller, J., *Educational leadership and a new language of learning*. International Journal of Leadership in Education, 2006. **10**(1): p. 31-48.
210. Gu, Q. and O. Johansson, *Sustaining school performance: school contexts matter*. International Journal of Leadership in Education, 2012. **16**(3): p. 301-326.
211. Norberg, K., H. Arlestig, and P.S. Angelle, *Global conversations about social justice: The Swedish-US example*. Management in Education, 2014. **28**(3): p. 101-105.
212. Persson, A., G. Andersson, and M. Nilsson Lindström, *Successful Swedish headmasters in tension fields and alliances*. International Journal of Leadership in Education, 2005. **8**(1): p. 53-72.
213. Germeten, S., *The new National Curriculum in Norway: A change in the role of the principals?* Australian Journal of Education, 2011. **55**(1): p. 14-23.
214. Larusdottir, S.H., *Educational leadership and market values: A study of school principals in Iceland*. Educational Management Administration & Leadership, 2014. **42**(4): p. 83-103.

215. Wildy, H., S.M. Sigurdardottir, and R. Faulkner, *Leading the small rural school in Iceland and Australia: Building leadership capacity*. Educational Management Administration & Leadership, 2014. **42**(4): p. 104-118.
216. Behbahani, A., *Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2011. **15**(0): p. 9-11.
217. Celep, C. and B. Çetin, *Teachers' perception about the behaviours of school leaders with regard to knowledge management*. International Journal of Educational Management, 2005. **19**(2): p. 102-117.
218. Cemaloğlu, N., *Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying*. Journal of Educational Administration, 2011. **49**(5): p. 495-512.
219. Day, C., *Building and sustaining successful principalship in England: the importance of trust*. Journal of Educational Administration, 2009. **47**(6): p. 719-730.
220. Desimone, L.A., T.M. Smith, and K. Ueno, *Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma*. Educational Administration Quarterly, 2006. **42**(2): p. 179-215.
221. Donaldson, M.L., *Principals' Approaches to Cultivating Teacher Effectiveness: Constraints and Opportunities in Hiring, Assigning, Evaluating, and Developing Teachers*. Educational Administration Quarterly, 2013. **49**(5): p. 838-882.
222. Drago-Severson, E. and J. Blum-DeStefano, *A new approach for new demands: the promise of learning-oriented school leadership*. International Journal of Leadership in Education, 2012. **16**(1): p. 1-33.
223. Drago-Severson, E. and K.C. Pinto, *School leadership for reducing teacher isolation: Drawing from the well of human resources*. International Journal of Leadership in Education, 2006. **9**(2): p. 129-155.
224. Duyar, I., S. Gumus, and M. Sukru Bellibas, *Multilevel analysis of teacher work attitudes*. International Journal of Educational Management, 2013. **27**(7): p. 700-719.
225. Elstad, E., K.A. Christophersen, and A. Turmo, *The strength of accountability and teachers' organisational citizenship behaviour*. Journal of Educational Administration, 2012. **50**(5): p. 612-628.
226. Geijsel, F.P., et al., *The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools*. Elementary School Journal, 2009. **109**(4): p. 406-427.
227. Goddard, Y.L., et al., *A MULTILEVEL EXPLORATORY STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF PRINCIPALS' INSTRUCTIONAL SUPPORT AND GROUP NORMS FOR INSTRUCTION IN ELEMENTARY SCHOOLS*. Elementary School Journal, 2010. **111**(2): p. 336-357.
228. Handford, V. and K. Leithwood, *Why teachers trust school leaders*. Journal of Educational Administration, 2013. **51**(2): p. 194-212.
229. Helstad, K. and J. Møller, *Leadership as relational work: risks and opportunities*. International Journal of Leadership in Education, 2013. **16**(3): p. 245-262.

230. Hulpia, H., G. Devos, and H. Van Keer, *The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function*. Educational Administration Quarterly, 2011. **47**(5): p. 728-771.
231. Hurren, B.L., *The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction*. Educational Studies, 2006. **32**(4): p. 373-385.
232. James, C. and M. Connolly, *An analysis of the relationship between the organizational culture and the performance of staff work groups in schools and the development of an explanatory model*. International Journal of Leadership in Education, 2009. **12**(4): p. 389-407.
233. King, F., *The role of leadership in developing and sustaining teachers' professional learning*. Management in Education, 2011. **25**(4): p. 149-155.
234. Klein, J., *The open-door policy*. International Journal of Educational Management, 2012. **26**(6): p. 550-564.
235. Meyer, M.J., R.B. Macmillan, and S. Northfield, *Principal succession and its impact on teacher morale*. International Journal of Leadership in Education, 2009. **12**(2): p. 171-185.
236. Moye, M.J., A.B. Henkin, and R.J. Egley, *Teacher-principal relationships*. Journal of Educational Administration, 2005. **43**(3): p. 260-277.
237. Orphanos, S. and M.T. Orr, *Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes*. Educational Management Administration & Leadership, 2014. **42**(5): p. 680-700.
238. Pedder, D. and J. MacBeath, *Organisational learning approaches to school leadership and management: teachers' values and perceptions of practice*. School Effectiveness and School Improvement, 2008. **19**(2): p. 207-224.
239. Printy, S.M., *Leadership for teacher learning: A community of practice perspective*. Educational Administration Quarterly, 2008. **44**(2): p. 187-226.
240. Shen, J. and J. Xia, *The relationship between teachers' and principals' decision-making power: is it a win-win situation or a zero-sum game?* International Journal of Leadership in Education, 2011. **15**(2): p. 153-174.
241. Stockard, J. and M.B. Lehman, *Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management*. Educational Administration Quarterly, 2004. **40**(5): p. 742-771.
242. Tschannen-Moran, M., *Fostering Teacher Professionalism in Schools The Role of Leadership Orientation and Trust*. Educational Administration Quarterly, 2009. **45**(2): p. 217-247.
243. Wahlstrom, K.L. and K.S. Louis, *How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility*. Educational Administration Quarterly, 2008. **44**(4): p. 458-495.
244. Youngs, P., *How elementary principals' beliefs and actions influence new teachers' experiences*. Educational Administration Quarterly, 2007. **43**(1): p. 101-137.



Teknologi for et bedre samfunn

www.sintef.no