



Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehagen – en arena for kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Siri Sollied Madsen¹; Hanne Merete Hestvik Kleiven², Sissel Mørreaunet², Yngve Antonsen¹ og Betty Steinsvik¹

¹UiT Norges arktiske universitet, Norge

²Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, Norge

*Korrespondanse: Siri Sollied Madsen, e-post: Siri.s.madsen@uit.no

Sammendrag

I studien undersøker vi hvordan grensekryssingen mellom arbeidet og styrerutdanningen bidrar til kvalifisering, sosialisering og subjektivering i rollen som leder i barnehager. Det teoretiske rammeverket er Biestas (2014) forståelse av kvalifisering, sosialisering og subjektivering som utdannings tre funksjonsområder. Studien bygger på kvalitative data og presenterer analyse av eksamensoppgaver fra to kull ved UiT Norges arktiske universitet ($n = 38$). Resultatene viser at deltakerne ble mer enn faglig kvalifisert; de ble sosialisert inn i en lederrolle i studiet som ble overført til praksis i barnehagen. Deltakerne utviklet subjektivering i form av autonomi som leder overfor de øvrige ansatte og eiernivået, og de følte seg mer rustet til å håndtere spenninger, utfordringer og oppgaver. Studien viser betydningen av at utdanninger fremmer sosialisering og subjektivering gjennom en kombinasjon av faglig påfyll, veksling mellom kontekster og diskusjoner samt arbeidsplassbasert gjennomføring av mellomarbeid.

Nøkkelord: barnehage; ledelse; styrerutdanning; subjektivering; kvalifisering; sosialisering

Abstract

National education for leaders in early childhood education – an arena for qualification, socialization, and subjectification

The study examines in which way border crossing between work and education contributes to qualification, socialization, and subjectification for leaders in early childhood education. The theoretical framework used in this article is Biesta's (2014) understanding of qualification, socialization, and subjectivation as education's three main domains. The study is based on qualitative data and presents an analysis of exam papers from

two cohorts at UiT The Arctic University of Norway ($n = 38$). The results showed that the participants became more than professionally qualified, they were socialized into a role as a leader during the program. The participants developed subjectification in the form of autonomy as leaders in relation to the other employees and they felt more equipped to handle tensions, challenges and tasks associated with their position. The study shows the importance of education promoting socialization and subjectification through the combination of lectures, the crossing between contexts, discussions among peers, as well as workplace-based implementation of intermediate work.

Keywords: *early childhood education; leader; national education for leaders; subjectification; qualification; socialization*

Gjesteredaktører: Karin Hognestad, Marit Bøe, Elin Birgitte Ljunggren og Kari Ludvigsen

Innledning

Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager (styrerutdanning) er en nasjonal satsing fra 2011 for å høyne kvaliteten på ledelse av barnehager. Utdanningstilbudet er for styrere, fagledere, daglig ledere og assisterende styrere som har faglig ansvar, administrativt ansvar og personalansvar i barnehager (UiT, 2023). I 2014 ble samtlige slike lederutdanninger i Norge evaluert av konsulentselskapet Oxford Research, som fant at deltakerne i utdanningen i stor grad var tilfredse med studiet sitt. Studiet hadde gitt dem økt forståelse av lederrollen, bidratt til refleksjon over deres egen praksis og gitt dem et grunnlag for videreutvikling som leder (Stiberg-Jamt et al., 2014). Siden 2017 har årlige deltakerundersøkelser fra styrerutdanningene vist tilsvarende resultater, uavhengig av studie-sted (Bråten et al., 2022; Gjerustad et al., 2021; Jensen et al., 2018, 2020; Siddiq & Gjerustad, 2017). Et klart flertall opplevde at teori og praksis var kombinert på en god måte, og de har stor nytte av studiet i sin egen jobbhverdag. Funnene fra de kvantitative deltakerundersøkelsene viser at deltakernes læringsutbytte først og fremst er knyttet til deres egen utvikling og refleksjon, og i mindre grad til å utvikle barnehagen som organisasjon (Jensen et al., 2020).

Ledere i barnehager som tar styrerutdanning beveger seg mellom ulike arenaer ved å veksle mellom barnehagekonteksten og utdanningskonteksten. Overgangen mellom ulike kontekster kan betegnes som «grensekryssing», hvor både arbeidsliv og utdanning anses som viktige arenaer for læring (Eraut, 2010). Det er viktig kunnskap som erfares og læres på de ulike arenaene (Smeby, 2008), ikke minst i overgangen mellom dem (Eraut, 2004; 2010; Tuomi-Gröhn et al., 2003). Ifølge Eraut (2010) og Tuomi-Gröhn et al. (2003) bidrar formell læring best og mest når den er relevant og godt «timet». Kunnskapen må derfor også videreutvikles i praksis for at den skal bli mest mulig funksjonell og overførbar. Wadel og Knaben (2019) viser i en empirisk studie hvordan barnehagelærerutdanningen former deltidsstudenter, som pendler mellom utdanning og arbeid gjennom hele studietiden. Pendlingen mellom to kontekster muliggjør raske og kontinuerlige koblinger mellom teori og praksis. Det bidrar til en grensekryssing fra en status og identitet som assistent

til en status og identitet som barnehagelærer, og de finner at utdanningen har bidratt til en mer kunnskapsbasert og bevisst teoriforankret praksis (Wadel & Knaben, 2019). Hva og hvordan deltakerne på styrerutdanningen lærer, vil da også kunne dreie seg om både oversettelse og overføring av kunnskap og erfaring fra de ulike kontekstene de beveger seg mellom.

Målet med denne studien er å undersøke hvordan kobling mellom utdanning og arbeid kan bidra til å utvikle deltakerne som ledere. Dette gjøres ved å gå i dybden på deltakernes egne beskrivelser av hvilke utfordringer de opplever som ledere, og på hvilken måte utdanningen bidrar til utvikling som er overførbart til deres egen videre yrkesutøvelse. Som teoretisk rammeverk benytter vi Biestas (2014) forståelse av kvalifisering, sosialisering og subjektivering som utdannings tre funksjonsområder. Vi anvender det teoretiske rammeverket i analysen for å få frem nyanser og belyse hvilke mekanismer som kan forklare hvorfor utdanninga fungerer slik den gjør og hva som ligger til grunn for de positive tilbakemeldingene fra deltakerne. Studien bygger på analyse av 38 eksamensoppgaver fra to kull ved UiT Norges arktiske universitet. I denne studien stiller vi følgende forskningsspørsmål: *På hvilke måter bidrar grensekryssing mellom arbeidet og styrerutdanningen til kvalifisering, sosialisering og subjektivering i rollen som leder i barnehager?*

I det videre redegjør vi for litteratur om styreres oppgaver i barnehagen for å få frem kompleksiteten i deres yrkeskontekst og for begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014). Artikkelen er deretter strukturert med metode og analyse før vi går videre til resultat, diskusjon og oppsummering.

Kontekst for styrerens yrkesutøvelse i barnehagen

Ledelse i barnehagesammenheng kan forstås som en funksjon som ivaretar oppgaver eller funksjoner som er viktige for at organisasjonen skal fungere (Børhaug et al., 2018). Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen beskriver at styrerne er overbelastet. Styrerrollen har rammer som skaper forventninger som går ut over det man som person kan makte, og ledelsesansvaret karakteriseres som komplekst omfattende og mangfoldig (Børhaug et al., 2018). Som styrer skal du blant annet drive både administrativ og pedagogisk ledelse. Administrativ ledelse beskrives av Gjerustad et al. (2021) som en ledelsesfunksjon hvor tiden primært brukes på oppgaver som rapportering, budsjettarbeid, forberedelser før tilsyn, kommunikasjon med kommunale eller statlige myndigheter og personaloppfølging. Norske styrere rapporterer at hele 48 prosent av tiden går til administrativ ledelse (OECD, 2019a). Omtrent halvparten av de norske lederne rapporterer at de opplever stress relatert til å ha for mye administrativt arbeid og tilleggsoppgaver grunnet fraværende ansatte, noe som utfordrer styrernes mulighet til å utøve pedagogisk ledelse (OECD, 2019b). Gjerustad et al. (2021) beskriver pedagogisk ledelse som en ledelsesfunksjon som fokuserer på kollektiv utvikling av barnehagens pedagogiske kvalitet, og å organisere faglige utviklingstiltak

for de ansatte, blant annet å utvikle nye praksisformer. Det innebærer å gi støtte til læringsaktiviteter, bygge praksisfellesskap og støtte faglig utvikling. Dette er i utgangspunktet to ledelsesfunksjoner som skal utfylle hverandre, men opplevelsen av ressursmangel kan føre til at disse oppleves som motsetningsfylte, som dokumentert i flere studier (se Hognestad & Bøe, 2021; Sataøen & Økland, 2022; Skogen et al., 2021).

I tillegg til de ovennevnte funksjonene opplever barnehageledere økte krav og forventninger knyttet til utadrettet ledelse (Gotvassli, 2019; Iversen et al., 2021). Det gjelder blant annet å få et tilstrekkelig antall foreldre til å søke om barnehageplass. Videre må barnehagens leder også samarbeide med eier, eksterne instanser, foreldre og sentrale myndigheter for å utvikle og kvalitetssikre arbeidet ut fra kravene som stilles til sektoren. Barnehagen er stadig mer eksponert for både markeds- og offentlig styring, noe som bidrar til en utvidet styrerrolle (Børhaug & Lotsberg, 2010; Gotvassli, 2019).

Oppsummert er kvaliteten i barnehager for lav, og kvalifisering av styrere skal bidra til å øke kvaliteten på barnehagene (Bråten et al., 2022). Dette fremgår også i *Barnehager mot 2030*, regjeringens strategi for barnehagekvalitet 2021–2030 (Kunnskapsdepartementet, 2021). I denne strategien vises det også til at barnehagestyrere bruker mye tid på administrative oppgaver, og at pedagogisk ledelse ofte overlates til pedagogiske ledere og barnehagelærere. Videre er det et mål at barnehagene skal være profesjonelle læringsfellesskap som systematisk jobber med å utvikle kvaliteten, og som har ledere med relevant kompetanse. Et av tiltakene for å nå disse målene er at styrere skal ha styrerutdanning, og at andelen styrere med mastergrad øker. Et annet tiltak er at andelen barnehagelærere skal øke til 50 prosent innen 2025, siden mangel på faglærte kan gjøre det utfordrende å utvikle gode profesjonsfellesskap i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Disse tiltakene i strategien vektlegger kompetanseheving og utdanning av ansatte.

Utdanningers funksjon som kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Her presenteres Biestas (2014) begreper knyttet til utdanningers tre funksjonsområder og dermed tre områder hvor vi kan sette ord på utdanningens formål. Disse funksjonsområdene er ikke atskilt – det kan oppstå både synergier og konflikter mellom dem.

Kvalifisering

Kvalifisering handler om å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter, verdier og evner – med andre ord hvordan utdanning kvalifiserer deltakerne til å gjøre noe (Biesta, 2014). Dette «noe» kan være snevert forstått, som når man kvalifiserer noen til å kunne gjennomføre en konkret jobb eller ett yrke, eller det kan anses som mer bredt, for eksempel rollen barnehagen spiller i å kvalifisere unge til å håndtere sine egne liv i et komplekst moderne samfunn (Biesta & Van Braak, 2020). Det handler overordnet sett om å gjøre kunnskaper og ferdigheter tilgjengelig. I denne studien relateres kvalifisering til leders faglige utvikling, påfyll av teori og konkrete verktøy som kan benyttes i lederarbeid.

Kvalifisering forstås også som å få et grunnlag for å fortsette å utvikle seg som leder i en barnehagekontekst.

Sosialisering

Utdanning handler også om hvordan deltakere og nykommere sosialiseres inn i eksisterende sosiale, kulturelle og politiske praksiser samt tradisjoner og handle- og væremåter (Biesta, 2014). Sosialisering har også betydning for videreføring av positive og negative aspekter ved kulturer og tradisjoner (Biesta, 2009). Biesta (2019) beskriver sosialisering i en utdanningskontekst, men vi er i tillegg opptatt av sosialisering i den konteksten som en tøver ledelse i. For ledere vil sosialisering også handle om å tilegne seg og forstå den sosiale konteksten man inngår i, ha kunnskap og forståelse for sosiale strukturer, samt forståelse for de forskjellige rollene som eksisterer i denne barnehagekonteksten og ledelse i denne konteksten.

Subjektivering

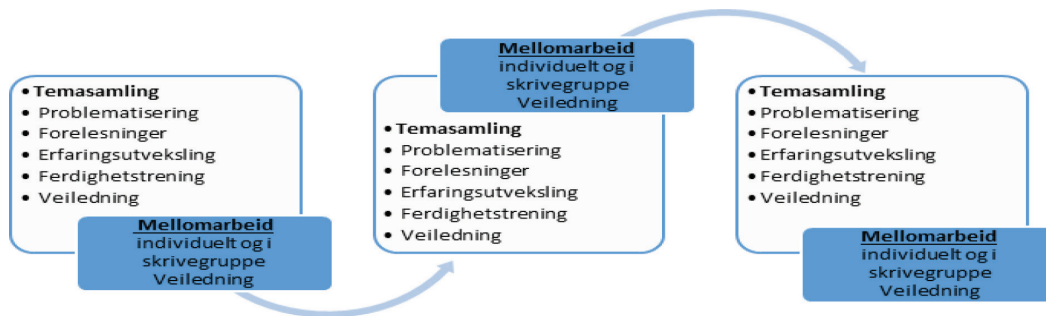
Subjektivering beskrives som mer komplekst siden utdanning alltid påvirker deltakerne individuelt ved å forbedre eller å begrense deres kapasitet og evner. Biesta (2020, s. 93) skriver: «Put simply, what is at stake in the idea of subjectification is our freedom as human beings and, more specifically, our freedom to act or to refrain from action.» Denne funksjonen handler om frigjøring og frihet, og om ansvaret denne friheten fører med seg. Mens sosialisering handler om å inngå i etablerte normer, kulturer og ordener, handler subjektivering om det å kunne eksistere utenfor slike ordener (Biesta, 2014). Frihet handler om et førstepersonsperspektiv – hvordan man eksisterer som subjekt i sitt eget liv (Biesta, 2020). Subjektivering knyttes her til leders profesjonelle autonomi og sier noe om handlingsrommet som benyttes eller ikke benyttes – med andre ord på hvilken måte man inngår i sosiale strukturer, og på hvilken måte man gjennom sin posisjon tar selvstendige valg.

Metode

Beskrivelse av studiet og tekstmaterialet

Styrerutdanningen ved UiT omfatter 30 studiepoeng på masternivå og er fordelt over tre semestre (se figur 1). Studiet gjennomføres som en kombinasjon av syv samlinger over tre dager med oppgaver knyttet til egen arbeidsplass mellom samlingene.

Samlingene er tematiske, og det gis forelesninger tilknyttet ulike faglige tema. Disse skal bidra til innsikt om barnehagen som organisasjon med vekt på ledelse ut fra en kombinasjon av forskningsbasert faglitteratur, praktisk erfaring og øvelser. Studiet vektlegger deltakernes læringsprosesser og lederansvar for å utvikle barnehagen som organisasjon med sikte på gode rammer for barns behov for lek, læring, danning og omsorg. Det legges inn tid og rom for erfaringsutveksling og drøftinger i plenum, hvor også ferdighetstrening



Figur 1. Illustrasjon av utdanningens oppbygning

individuelt og i gruppe inngår. Her gis deltakerne mulighet til å reflektere over og utvikle sin egen lederrolle i en barnehagefaglig kontekst.

Mellomperiodene skal brukes både individuelt og i studiets faste skrivegrupper, hvor deltakerne jobber med oppgaver gjennom hele studieløpet. I arbeidet med oppgavene skal studentene reformulere og anvende teori fra studiet sammen med ledere eller kolleger i egen barnehage. Slik foregår grensekryssing mellom kontekster over tid, og den foregår både akademisk skriftlig i studentgrupper og ved praktisk arbeid i egen barnehage. Oppgavetekstene bearbeides og utvikles gjennom studiet og vil avslutningsvis inngå i en felles eksamensmappe for skrivegruppene.

Oppgavene studentene arbeidet med er følgende:

Tabell 1. Oversikt over eksamensoppgave, sammensatt av seks deloppgaver

Oppgave 1	Individuell del: Sett opp mål for egen utvikling og presentasjon av egen barnehage. Felles del: Kort oppsummering med likheter og variasjoner.
Oppgave 2	Felles del: Redegjør kort for hva en SWOT-analyse er. Individuell del: Beskriv hvordan du gjennomførte analysen i din egen barnehage. Presenter vesentlige funn fra kartleggingen. Ta utgangspunkt i dette og drøft deretter to eller tre av funnene i lys av relevant teori. Avsluttende fellesdel: Se på likhetstrekk og variasjoner mellom barnehagene.
Oppgave 3	Felles del: Gjør rede for organisasjonskulturbegrepet og talent-overslag-modellen. Individuell del: Gjennomfør en talent-overslagsanalyse i din barnehage. Pek deretter på mulige utviklingsområder relatert til funn i analysen. Avsluttende fellesdel: Se på likhetstrekk og variasjoner mellom barnehagene.
Oppgave 4	Norske barnehager er inne i en periode hvor de utsettes for et betydelig endringstrykk. Eksempler på dette er endringer i lovverket som trådte i kraft januar 2021 (barns psykososiale miljø), nyere forskning om kvalitet i barnehagen, ny bemannings-/pedagognorm som trådte i kraft 1. august 2018, og kompetanseplan for fremtidens barnehage – strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022. Felles del: Redegjør for ett eller flere av eksemplene på endring som er nevnt over. Individuell del: Vis til relevant organisasjons- og/eller ledelsesteori, modeller eller verktøy for å vise hvordan barnehagen og du som leder kan håndtere eller har håndtert slike endringsutfordringer. Avsluttende del: Se på likheter og variasjoner mellom barnehagene.
Oppgave 5	Felles del: Redegjør for hovedtrekkene i endringsstrategiene kalt «strategi E» og «strategi O». Individuell del: Ta deretter utgangspunkt i endringsprosesser du har vært gjennom, eller står overfor, og drøft hvordan disse to endringsstrategiene har fungert eller vil kunne fungere i din barnehage. Avsluttende fellesdel: Se på likheter og variasjoner mellom barnehagene.
Oppgave 6	Individuell del: Ta utgangspunkt i din presentasjon fra innledningskapitlet på eksamensoppgaven og beskriv hva du har lært gjennom arbeidet med studiet. Er det andre utfordringer du nå ser for deg i din barnehage/arbeidsplass (hva og hvorfor)? Felles del: Gjør et tilbakeblikk på arbeidet med eksamensoppgaven. Hva har denne bidratt med læringsmessig for dere som gruppe?

Hovedfokuset i artikkelen er å se etter hva som kjennetegner prosessen fra den innledende beskrivelsen av utfordringer til læringsreisen er over ved avlagt eksamen i oppgave én og seks. Disse to oppgavene vil derfor være av særlig betydning for analysen.

Datagrunnlag

Datagrunnlaget tar utgangspunkt i eksamensbesvarelser av totalt 38 deltakere, fra 2019/2020-kullet på 19 deltagere ($n = 19$, informert samtykke fra 100 %) og 2021/2022-kullet på 21 deltagere ($n = 19$, informert samtykke fra 90 %). Begge kullene tok utdannelsen ved UiT. Samtlige deltagere var ansatt som ledere i barnehager i Nord-Norge. Ut over det er det variasjon i både alder, kjønn og hvor lang ledererfaring de har fra arbeid i barnehagen. Det er en stor overvekt av kvinner i utvalget, noe som også kjennetegner kjønnsfordelingen i yrkesgruppen. Studiene ble gjennomført under covid-19-pandemien, men dette fikk få konsekvenser for studien siden bare en av samlingene for det første kullet ble gjennomført digitalt.

Etikk

Alle deltagerne på studiet ble informert om forskningsprosjektet, og de som ønsket å delta, har signert en informert samtykkeerklæring. Eksamensbesvarelsene er levert med kandidatnummer, og studien har vært vurdert av Sikt. Det eksisterte en risiko for at man gjennom triangulering av variabler kunne avdekke hvilken deltaker som hadde forfattet de forskjellige tekstene, til tross for bruk av pseudonymer og kandidatnumre. Etter veiledning fra Sikt ble data ytterligere anonymisert og deretter slettet når analysen var gjennomført.

Analyse av eksamensbesvarelser

Tekstanalysen av eksamensoppgavene har vært gjennomført ved bruk av NVivo. Å bruke dataprogrammer for å bearbeide og analysere materialet kan bidra til å gjøre prosessen mer transparent og kan dermed bidra til å øke studiens validitet (Dalen, 2011). Prosessen knyttet til kvalitativ tekstanalyse i denne studien, kan beskrives gjennom disse tre stegene hvor vi benytter både åpen induktiv koding og deduktiv tematisk analyse.

Steg 1

Alle forfatterne har lest igjennom hele eller deler av materialet som består av eksamensoppgaven og bidratt med ideer til koding av materialet. Vi diskuterte hva som var relevante deler å gå videre med i analysen, og den videre analysen ble avgrenset til del 1 og del 6 av eksamensoppgaven som var de delene som i størst grad ville bidra til å kunne besvare studiens problemstillinger.

Steg 2 (deloppgave 1)

Vi gjennomførte en åpen induktiv koding (Maxwell, 2012, s. 107) for å få en oversikt over de ledelsesrelaterte utfordringene som deltakerne beskrev og vektla før oppstarten i

del 1 av eksamensoppgaven. I første runde fikk vi åtte koder, eksempelvis: (a) *Utøve tydelig ledelse og bli trygg i rollen* og (b) *Faglig og pedagogisk utvikling*. Vi gjennomførte så en ny gjennomlesning av kodene og rekodet deler av materialet, noe som resulterte i seks koder på opplevde utfordringer. Analysen synliggjorde at noen utfordringer gikk igjen for deltakerne, og at utfordringene var komplekse. Det eksisterte sammenhenger på tvers av disse kodene, og etter en tredje vurdering av koder endte vi opp med følgende fire deskriptive kategorier (Maxwell, 2012) som kjennetegnet de mest sentrale utfordringene beskrevet av begge kullene:

- Utøve tydelig ledelse og bli trygg i rollen
- Avklare roller og forventninger og finne balanse i rollen som leder
- Faglig og pedagogisk utvikling samt gjennomføring av prosjekter og tiltak
- Eksterne utfordringer

Steg 3 (deloppgave 6)

I fase 3 gjennomførte førsteforfatteren en deduktiv tematisk analyse av hvilke læringsprosesser som beskrives som relevante i del 6 av eksamensbesvarelsen. Dette kjennetegnes ved at analysen innleder med forhåndsbestemte kategorier, men tar også høyde for eventuelle behov for justering og endring av koder. Dette bidrar til at analysen også involverer induktive arbeidsprosesser (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Med utgangspunkt i empirien valgte vi å anvende Biestas (2014) beskrivelse av utdanningens formål og funksjoner, som er: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Begrepene ble anvendt for å finne mer nyanserte kjennetegn på hvilke prosesser som lå til grunn for deltakernes opplevelse av utbytte. Som Aakvaag (2012, s. 15) beskriver, benyttes disse begrepene som «bokser» til å klassifisere og analysere dataene. En deduktiv analyse ved hjelp av teorier og begreper kan utdype og forklare hva dataene dokumenterer (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 237). Alle forfatterne leste deretter igjennom og kvalitetssikret analysen og bidro i en felles diskusjon om funnene.

Studiens svakheter

En svakhet med studien er at den bygger på deltakernes egne beskrivelser i en eksamensoppgave som skulle vurderes av forfatterne. Det er mulig at deltakerne i sin beskrivelse av sin læringsreise har vært mindre kritiske enn om data hadde vært samlet inn på en annen måte av andre forskere fra andre institusjoner. For å motvirke dette har vi som forskere og undervisere etterspurt ros og ris fra deltakerne underveis i styrerutdanningen. Videre har deltakerne levert tekster underveis hvor de har vært oppmuntret til å beskrive både kritikk og utfordringer.

Forfatterne fra UiT har alle i ulik grad deltatt i gjennomføringen av styrerutdanningen, noe som kan være en svakhet for å sikre distanse til datamaterialet og analyse. For å sikre kritiske stemmer har en av forfatterne fra DMMH ingen tilknytning til styrerutdanningen,

mens den andre har fungert som ekstern sensor over flere år. Fire forfattere er kjent med alle studenttekstene, som dermed er med på å danne et bakteppe og bidra til kjennskap og forståelse. Resultatene fra analysen av oppgave 1 og 6 gjenfinnes også i de andre oppgavetekstene.

Overførbarhet og gyldighet

Studiens positive resultater samsvarer også med andre kvantitative evalueringer (Bråten et al., 2022; Gjerustad et al., 2021; Jensen et al., 2018, 2020; Siddiq & Gjerustad, 2017). Selv om dette er en casestudie er det å forvente at studiens resultater er gyldige for andre kull ved UiT siden denne styrerutdanningen har vært gjennomført med små endringer. En detaljert beskrivelse av denne studien er gjort for å vise at styrerutdanninger med tilsvarende design vil kunne gi samme resultater, noe som har blitt beskrevet som naturalistisk generalisering av Stake og Trumbull (1982).

Resultater

Denne delen av resultatene fra tekstmaterialet er strukturert med overskrifter fra kategoriene i steg 2 i analysen, som er anbefalt av Maxwell (2012). Vi redegjør for hvilke utfordringer deltakerne opplever å ha som ledere i barnehager ved oppstarten av studiet.

Utøve tydelig ledelse og bli trygg i rollen

Totalt 34 av de 38 deltakerne beskrev utfordringer med å kunne utøve tydelig ledelse og bli trygg i rollen som styrer. Det gjaldt både å bli trygg på seg selv, trygg overfor sine ansatte og trygg i rollen som leder i møte med eksterne aktører. Å bli tryggere som leder beskrives av flere som det å bli i stand til å stole på egne avgjørelser og å håndtere og mestre vanskelige samtaler og situasjoner. En av deltakerne beskrev sine egne utfordringer med å være en tydelig leder og fortalte at det handlet om «å kunne stole på egne avgjørelser, med teori, lovverk og erfaringer i ryggen». Utfordringer knyttet til det å være en tydelig leder, handlet også om å bli tryggere på å stille krav og være tydelig på hva som forventes av egne medarbeidere.

Avklare roller og forventninger og finne balanse i rollen som leder

Totalt 29 av de 38 deltakerne beskrev utfordringer knyttet til behovet for å avklare roller, og forventninger knyttet til roller. De som hadde gått fra en annen stilling til en lederstilling i samme barnehage, beskrev at det var en krevende overgang. En styrer skrev: «Den største utfordringen nå, at jeg går fra å være likestilt med resten av personalet til å skulle være leder for dem, med de oppgaver og utfordringer en slik stilling kan by på.» Endring av posisjon innad i barnehagen fører også til en overgang når det gjelder hvordan man blir oppfattet av de andre, og hvordan man inngår i relasjonen med dem. Ekstra krevende syntes det å være for de som ikke arbeidet fulltid som styrer, men som hadde en andel av sin stilling i

avdelingen. I disse tilfellene måtte styreren veksle mellom ulike roller i løpet av en dag eller arbeidsuke, og overgangen til rollen som styrer kunne fremstå uklar innad i organisasjonen. En deltaker skrev: «Det er vanskelig å balansere rollene som kollega, leder og fagperson for barnehagen i og med at min jobb er todelt. I det ene øyeblikket er jeg kollega på en avdeling, i det neste øyeblikket er jeg leder for alle i barnehagen.» Barnehagene har tradisjonelt sett fungert som organisasjoner med relativt flat struktur, noe som kan bidra til at slike overganger blir ekstra krevende. Deltakerne opplevde det utfordrende å finne balansen mellom det å være en støttespiller og det å være en leder som kan stille krav og si ifra overfor personalet. En annen balansegang handlet om å avklare roller knyttet til det praktiske i en travel hverdag, samtidig som man som leder får prioritert de administrative oppgavene.

Faglig og pedagogisk utvikling, samt gjennomføring av prosjekter og tiltak

I alle besvarelsene fremgikk det at faglig og pedagogisk utviklingsarbeid er en utfordring. 33 av de 38 deltakerne beskrev utfordringer knyttet til å klare å gjennomføre igangsatte prosjekter og tiltak. Årsakene var mangel på tid til å gjennomføre dem, samt opplevelsen av å ikke ha tilstrekkelige ferdigheter og kompetanse til å motivere og lede personalet gjennom igangsatte utviklingsprosesser. Mange strevde med å innarbeide en kultur for å arbeide som en lærende organisasjon og opplevde manglende mestring som leder i forsøket på å nå dette målet. En styrer skrev: «Den største utfordringen er å drive en pedagogisk virksomhet der alle i personal gruppen er med på sine premisser og sitt faglige nivå. Der vi sammen kan utvikle både oss selv og organisasjonen i sin helhet.» En annen styrer beskrev at de manglet kunnskap om hvilke arbeidsformer og hva slags ledelse som fremmet kollektiv endring av praksis. Opplevelsen av manglende tid kombinert med opplevelsen av manglende suksess i forsøket på å motivere medarbeidere, utålmodige prosesser og fravær av gode arbeidsstrukturer resulterte ofte i at prosjekter og tiltak som ble igangsatt, ikke ble fulgt opp.

Eksterne utfordringer

Halvparten, 19 av 38 deltakere, beskrev eksterne utfordringer knyttet til det å utøve lederrollen. Dette var en mangfoldig kategori og omhandlet forhold som økonomi, sammenlåinger av kommuner, rekruttering, fraværende barnehageeier, ryktebygging og høyt sykefravær. Flere av deltakerne opplevde at å skaffe vikarer og ansette kvalifisert personale gikk ut over driften. En styrer beskrev det slik:

Det er utfordrende å få nok kvalifiserte søkere til pedagogstillinger. De fleste barnehageår i det siste har det blitt konstituert fagarbeidere opp i disse stillingene [...] Det blir et større ansvar for meg som styrer å sikre det pedagogiske arbeidet ved å konstituere fagarbeidere opp i pedagogstillingene.

Krav som er pålagt av barnehageeieren og fra politisk hold, er i stadig endring og harmonerer ikke alltid med barnehagens økonomiske rammer. Deltakerne trakk derfor frem

økonomi som en utfordring de opplevde å stå i. En av dem forklarte «at det er gitt [økonomiske] rammer som forventes at man skal holde seg innenfor, men som ytre faktorer gjør at man ikke klarer å overholde». Det kom frem av deltakernes beskrivelse at arbeidet som styrer er sammensatt og komplekst, og fordrer bred lederkompetanse på flere områder. Videre i resultatene skal vi presentere hvilke erfaringer deltakerne gjorde seg i løpet av studiet, og på hvilken måte de opplevde å bli bedre rustet til å innta rollen som leder.

Utvikling av lederkompetanse i kraft av deltakelse på studiet

Analysen av eksamensbesvarelsene viser tydelig at konklusjonene fra tidligere kartlegginger harmonerer med deltakernes opplevelser av studiet og sine egne læringsutbytter. Overordnet sett erfarte deltakerne at de ble dyktigere til å avgrense seg som leder i møte med det øvrige kollegiet. De erfarte å bli tryggere på sin egen rolle og inntok bevisst i større grad rollen som leder fremfor å ukritisk innta rollen som medarbeider. I det følgende presenterer vi deltakernes beskrivelser av egne læringsreiser med utgangspunkt i begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Kvalifisering

Hele 37 av de 38 deltakerne beskrev både implisitt og eksplisitt at faglig påfyll og teoretisk forståelse for ledelse hadde bidratt positivt og vært viktig for deres utvikling som ledere. Å få teoretisk innsikt og benytte konkrete verktøy bidro til at de fikk nye perspektiver på sin egen rolle. Ny innsikt fungerte både som en bekreftelse på tidligere praksis og førte til kritisk refleksjon. En styrer skrev:

Siden jeg startet som styrer i 2017 har barnehagen vært gjennom en enorm endringsprosess uten at jeg har hatt den teoretiske kunnskapen om det. Når jeg da lærte om strategi E og strategi O gikk det opp mange lys for meg – både i forhold til ting jeg har gjort riktig og bra, men også i forhold til feller jeg har gått i.

En annen løftet frem betydningen av konkrete verktøy for sin egen utvikling og ledelse av barnehagen:

Jeg har gjennom dette studiet også fått nye verktøy som jeg ønsker å ta med meg videre. Både SWOT, Talent-overslag modellen, GLL-metoden [gjort, lært, lurt] og Ringstabeck-krysset er nyttige rammeverk for alle som ønsker å utvikle seg. Det er viktig for meg som leder å ha kjennskap til gode verktøy som jeg kan hente fram ved behov.

Ut fra sitatene og resultatene betrakter deltakerne at utdanningen bidro til kvalifisering i den forstand at ny kunnskap og tilegnelse av verktøy for pedagogisk utviklingsarbeid hadde konkret overføringsverdi til rollen som styrer.

Sosialisering

Hele 37 av de 38 deltakerne beskrev endring som kunne tolkes som sosialiseringprosesser. Flere beskrev at lederrollen var en ensom jobb ved oppstarten av studiet, da det var få å drøfte utfordringer med. Gjennom studiet ble de mer bevisste og trygge på forskjellen mellom å være ansatt i avdelingene og å være leder for organisasjonen. En styrer skrev at hun gjennom studiet opplevde å ha fått en større forståelse av hva det å lede innebærer, og hvilke plikter og ansvar det bringer med seg. For denne sosialiseringprosessen har det vært avgjørende at utdanningen har vært strukturert slik at det i stor grad forventes samhandling deltakerne imellom. En styrer skrev:

En annen viktig side med å møtes i grupper eller til samling, er at gjennom å dele og lytte på andre så opplever vi at vi ikke er alene med egne utfordringer. Andre har også lignende saker, det er ikke noe jeg som leder er alene om. Det gjør også at vi kan kjenne oss tryggere og stå mer stødig i egen lederrolle.

Gruppestrukturen i studiet fungerte også som et faglig nettverk, som videre ble ramme for felles sosialisering. En styrer beskrev at det «å skape nettverk har vært viktig for meg i studiet, og har vært noe jeg har satt meget stor pris på. Jeg har blitt kjent med mange dyktige mennesker, som vil være en god støtte og berikelse i min jobb som daglig leder».

Det som løftes frem som et særlig viktig faglig bidrag i prosessen mot å finne sin plass som leder, er jungiansk typeindeks (JTI), hvor deltakerne gjennomførte en personlighetstest som utgangspunkt for refleksjon over hvordan man fungerer og samhandler med andre. Gjennom å bli tryggere på grensene for de forskjellige måtene å agere på, ble det tydeligere for flere av deltakerne at de må distansere seg fra det som var tidligere var å anse som ansvarsområder. Med utgangspunkt i utfordringer knyttet til overganger fra ansattrolle til lederrolle, kan dette kanskje forstås som en type resosialisering. Flere beskrev hvordan avklaring av roller har bidratt positivt for de øvrige ansatte. En styrer skrev: «Det er lettere å delegere arbeid til mine pedagogiske ledere eller fagarbeidere/assistenter [...] Å være tydelig i mine forventninger i forhold til mine medarbeidere er viktig og blir satt pris på.» Styrerens rolle står alltid i relasjon til øvrige roller i barnehagen, og når styrerens rolle blir tydelig, blir også andres roller tydeligere. Rolleavklaring er positivt for driften, noe som beskrives av en annen styrer:

Medarbeiderne skal vite hva slags forventninger som ligger der, og at de ikke er i tvil om hva som er deres oppgaver, og hva de har ansvar for. Når disse tingene er på plass er det mye lettere for meg å være leder og mine medarbeidere vet hva som er deres oppgave.

Sosialiseringprosesser gjennom studiet oppsto i møte med øvrige deltakere i samme situasjon. Deltakerne beskrev at det å få innsyn i andres tanker, utfordringer og kunnskaper

bidro til læring og refleksjon. Prosessen fra pedagog til leder kan beskrives som en utfordrende overgang. En styrer skrev at hun forut for studiet ikke hadde reflektert så mye over sin egen rolle som leder, men hun beskrev en utvikling knyttet til økt innsikt og forståelse for både seg selv, sitt ansvar og den rollen hun har i barnehagen. Denne styreren hadde som mål å arbeide med balansen mellom det å være venn og leder og hadde utviklet et mer reflektert forhold til hva rollen som leder krever, og hvilke kostnader som kan følge det å inngå i en slik posisjon. Hun skrev:

Det [å være venn] merket jeg ble enda vanskeligere etter at jeg gikk over fra å jobbe som pedagogisk leder til styrer. Etter hvert skjønnte jeg at jeg var nødt til å gjøre noen grep. Å stille klarere krav og å veilede personalet på en tydelig måte og å prøve å gi ei god retning for vårt arbeid med barna har vært noen av dem. Gjennom dette opplever jeg at jeg får mer tillit, men det gjør kanskje også at jeg ubevist trekker meg litt unna på privaten. Det er kanskje prisen å betale med lederrolle i et lite samfunn.

Deltakeren beskrev et skille mellom å bli innlemmet i eksisterende sosiale og kulturelle ordninger og å være en handlende aktør innad i disse ordningene. For å handle på bakgrunn av en posisjon må man først inngå og etablere rammer for hva som er mulig handlingsrom for ens rolle. Sosialisering henger her sammen med subjektivering som gjensidige sammenvevde prosesser.

Subjektivering

I vår analyse kom det frem at subjektiveringsprosesser var sentrale og viktige aspekter av det som ledet frem mot deltakernes opplevelse av læringsutbytte. Mer konkret: Det var sentralt å utvikle en bevisst stillingtagen ut ifra ens egen posisjon med tanke på å handle eller avstå fra å handle. Hele 36 av de 38 deltakerne beskrev læringsutbytter knyttet til økt opplevelse av å kunne handle friere ut ifra den posisjonen de innehar. Det gjaldt for eksempel i møte med barnehageeieren når det ble innført tiltak og stilt krav som styreren ikke var enig i. En styrer skrev:

Jeg har gjennom dette studiet fått mer bein i nesa og tør å bruke stemmen min høyt ut i samfunnet. Jeg reflekterer og stiller kritiske spørsmål når det kommer nye krav fra kommunalsjef som jeg må forholde meg til. Jeg har flere ganger dette året sagt at nok er nok, og at vi nå må få nok tid til å jobbe med det som er viktig for oss.

Deltakerne beskrev også at de var tryggere når de tok interne avgjørelser knyttet til områder det ikke var felles enighet om, og at det var utviklet aksept for og forståelse av at felles enighet ikke alltid lot seg gjøre i en organisasjon. For mange av deltakerne handlet subjektivering også om å avlære adferd og redefinere hva konstruktiv handlingsrom for en styrer bør være. De beskrev det for eksempel som å lære seg å ikke handle i situasjoner

hvor de tidligere hadde overtatt oppgaver og ansvarsområder fra medarbeidere. Dette var for mange helt avgjørende for å kunne ivareta rollen som leder. En styrer beskrev det slik: «Jeg står tryggere i å si nei til ting uten å føle at man skuffer den som spør. Jeg har lært meg å begrunne valgene mine ut fra hva jeg mener er best for barna i barnehagen eller for mine ansatte.»

En annen viktig subjektiveringsprosess handler om å aktivt arbeide for å heve yrkets status i samfunnet og fremme viktigheten av godt faglig arbeid i barnehagen. En styrer skrev at det handler om å bygge stolthet rundt sin egen profesjon og vise frem for samfunnet hvor viktig barnehagen som organisasjon er: «Jeg må tørre å bruke min barnehagestemme, og tørre å vise fram hva vi i barnehagen er god på og hvilken kompetanse vi faktisk innehar!»

Utdanningens struktur gir synergier mellom sosialisering, subjektivering og kvalifisering

Deltakerne beskrev at både konkrete verktøy, ny kompetanse og nettverk var viktig for utviklingen gjennom studiet. Noen av dem beskrev disse gjensidig avhengige prosessene implisitt, mens andre reflekterte eksplisitt over dette. At både kvalifisering, sosialisering og subjektivering henger sammen og har bidratt til synergier, kan illustreres gjennom dette sitatet:

Det jeg har tatt til meg av teori og læringsutbytte har gitt meg en boost som leder. Jeg er mye mer sikker i min stilling i dag enn jeg var da vi startet opp, Jeg vet i dag hva jeg må gjøre for å være en tydelig leder.

Faglig påfyll har bidratt til at styreren opplever selvsikkerhet i utøvelse av ledelse. En annen styrer beskrev det slik: «Den største endringen er at jeg står stødigere i meg selv og jeg har tilegnet meg verktøy som gjør at jeg er tryggere i min utøvelse som leder.»

Det har vært avgjørende for resultatet at utdannelsen har vært strukturert og gjennomført på en måte som ivaretar behovet for både kvalifisering, sosialisering og subjektivering. En av arbeidsstrukturene som ble løftet frem som viktig, var arbeidet i faste skrivegrupper gjennom hele studiet. Deltakerne beskrev det å arbeide i skrivegrupper som forpliktende for gjennomføringen og viktig for prosessen. Skrivegruppene ble en arena hvor deltakerne styrket den faglige utviklingen gjennom å tilegne seg og diskutere teorier og verktøy. Gruppen tilførte også en fellesskapsfølelse og kollektiv refleksjon som var viktig for deltakerne. En av dem beskrev det slik:

Det har vært godt å drøfte både med skrivegruppa og basisgruppa hvilke utfordringer man står i som styrer i barnehagen. Det er mye som går igjen i alle barnehager. Selv om man ikke nødvendigvis kan hjelpe hverandre med det som er utfordrende, så er det godt å få tips og råd til hvordan jeg selv kan løse det på best mulig måte.

Flere av deltakerne beskrev at relasjoner som oppsto i løpet av studiet, var så nyttige at de ønsket å opprettholde kontakten videre. Skrivegruppen utviklet seg til å bli en trygg arena som fungerte støttende, slik at opplevelsen av å stå alene om utfordringer ikke ble så stor. Det å kjenne seg igjen i andres problemstillinger bidro også til refleksjon over egen lederrolle. En styrer beskrev: «Basisgruppa har vært en arena der det er rom for å dele det som er vanskelig og vi har fått støtte, veiledning og tips fra hverandre.» Gjennom analysen av materialet fremgikk det tydelig at den faglige kvalifiseringen er kun én del av behovet deltakerne på styrerutdanningen har ved oppstart av studiet. Tilsvarende viktig for læringsreisen var bevissthet om og prosesser knyttet til rollen som leder. Både kvalifisering og sosialisering var viktige forutsetninger for å subjektiveres som trygge og handlekraftige ledere. Denne sammenhengen ble illustrert av en av styrerne: «De ulike måtene studiet har vært lagt opp på, med forelesninger som rent fagpåfyll, sammen med gruppearbeid og denne oppgaven som både er individuell og gruppeprosess, har gitt like mye verdifullt påfyll som den teoretiske delen.»

Avsluttende diskusjon

Resultatene viser at styrerutdanningen bidrar til å utvikle deltakerne forstått ut fra Biestas (2014) begreper om kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Deltakerne ble mer enn faglig kvalifisert; de ble sosialisert inn i en lederrolle i studiet som ble overført til praksis i barnehagen. Deltakerne utviklet subjektivering i form av autonomi som leder overfor de øvrige ansatte og eiernivået, og de følte seg mer rustet til å håndtere spenninger, utfordringer og oppgaver. Samlet bidro studiet til at deltakerne ble tryggere ledere, noe som var en utfordring før studiet startet. Når styreren inntar rollen som styrer og arbeider frem klarere avgrensninger i rollen og tydeligere forventninger til sine medarbeidere, har det positive konsekvenser for organisasjonen som helhet. Styrerne kan for eksempel skjerme seg og bruke tid på administrativ ledelse (Gjerustad et al., 2022) og ekstern ledelse (Gotvassli, 2019), noe de er pålagt å gjøre. Subjektiveringen kan slik bidra til å hjelpe lederne til å stå i arbeidet over tid og gjøre styrerarbeidet mindre belastende enn som tidligere beskrevet (Børhaug et al., 2018). I kraft av at styrerens rolle blir avgrenset og tydelig, blir også pedagogenes rolle avgrenset og tydeligere. Det kan gi en opplevelse av autonomi, ansvar og handlingskraft, også for de øvrige ansatte. I likhet med tidligere funn viser denne studien betydningen av lederutdanning for styrernes arbeidshverdag (f.eks. Bråten et al., 2020; Jensen et al., 2020; Stiberg-Jamt et al., 2014). Arbeidsperiodene mellom undervisningen i studiet bidro også til å rette deltakernes oppmerksomhet mot pedagogisk ledelse, noe de tradisjonelt har lite tid til i hverdagen (Børhaug et al., 2018). Deltakerne analyserte kritisk sine tidligere erfaringer med pedagogisk ledelse og arbeidet fremover med nye strategier og tiltak som involverte medarbeiderne.

Studiens resultater viser også at grensekryssing mellom kontekster over tid i lederstudier (Eraut, 2010) fremmer deltakernes læring, som også dokumentert av Wadel og

Knaben (2019). Både det faglige innholdet i og strukturen på studiet ved UiT ser ut til å være avgjørende for at læringsutbyttene i så stor grad dekker de opplevde behovene som ble beskrevet før oppstarten av studiet. Å tenke på utvikling av ledelseskompetanse som både en faglig og personlig prosess fordrer at tid til utvikling er sentralt. Et element fra utdanningens struktur som var betydningsfullt for sosialisering og subjektivering, er at det veksler mellom kontekster: fra faglig påfyll og diskusjon på studiesamlinger til arbeidsplassbasert gjennomføring av mellomarbeid i barnehagene. Gjennom grensekryssing har deltakerne tatt med seg egen praksis inn i utdanningen og tatt med seg teori inn egen lederpraksis. Videre anses denne grensekryssingen i form av vekselvirkning mellom utdanning og praksis som viktig for endring på et dypere nivå. Eraut (2010) beskriver kompleksiteten og utfordringene i slike overganger og trekker frem ulike forhold som betydningsfulle. Evnen til å velge ut relevant kunnskap fra de ulike kontekstene var sentralt for deltakerne. Betydningen av at deltakerne utvikler forståelse for nye situasjoner og deltar i uformell sosial læring, er sentral for å kunne erkjenne hvilke kunnskaper og ferdigheter som er relevante, og for å kunne omforme dem slik at de blir nyttige i nye situasjoner. Når det gjelder grensekryssing mellom kontekster (Eraut, 2010; Tuomi-Gröhn et al., 2003), bør deltakerne også kunne innlemme ny kunnskap med annen og tidligere ervervet kunnskap og ferdigheter og slik kunne tenke, handle og kommunisere relevant i nye situasjoner. Det fremgår av materialet at deltakerne har oppnådd slike prosesser gjennom studiet på grunn av de konkrete kravene i mellomperiodearbeidene og eksamen.

Som Biesta (2020) beskriver, er det kanskje behov for å revurdere hvordan vi tenker rundt utdanning. Han kritiserer at det ofte blir lagt mer vekt på kvalifisering og sosialisering fremfor subjektivering. Han anser videre avbrudd og pauser som viktige komponenter for at en utdanning skal ta subjektivering på alvor. Her viser våre funn at grensekryssing mellom kontekster (Eraut, 2010) bidrar til avbrudd og pauser som fremmet synergier i deltakernes kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Det forutsetter en tilgang til læring som bygger på det å ha tid og tålmodighet, fremfor en avgrenset forventning om utdanning som «fast and furious» (Biesta, 2020). Biestas begreper er videre utviklet for å forstå utdanningens struktur som var betydningsfullt for kvalifisering, sosialisering, og subjektivering. Vår studie viser også hvordan Biestas (2020) og Erauts (2010) begreper kan kombineres i forståelse av barnehagelederes kvalifisering, sosialisering og subjektivering i en yrkes- og ledelseskontekst og for videre utvikling av styrerutdanningen.

Forfatteromtaler¹

Siri Sollied Madsen er førsteamanuensis ved barnehagelærerutdanningen, UiT Norges arktiske universitet. Hun er forskningsgruppel leder i nasjonalt senter for barnehageforskning,

1 Madsen er hovedforfatter og har hatt særlig ansvar for prosjektledelse, teoretisk perspektiv, metodisk design, analysestrategi, gjennomført analyse og fremskriving av resultater. Antonsen, Kleiven, Mørreaunet og Steinsvik er oppført i alfabetisk rekkefølge og har bidratt til drøfting av analyse, skriving av teori og litteraturoversikt, faglig drøfting og redigering av tekst.

BARNkunne, og hovedfokuset i hennes er profesjonsfaglig digital kompetanse i lærerutdanningene.

Hanne Merete Hestvik Kleiven er førsteamanuensis i samfunnsfag ved Dronning Mauds Minne høgskole. Hun underviser blant annet i master i barnehageledelse og i LSU i barnehagelærerutdanningen. Hennes forskningsfelt er i hovedsak demokrati, offentlig styring og organisasjonskultur.

Sissel Mørreaunet er førstelektor i pedagogikk ved Dronning Mauds Minne høgskole. Hun har ansvar for nasjonal lederutdanning for styrere og underviser blant annet på master i barnehageledelse. Hennes hovedfokus i forskning knyttes til ledelse og veiledning, barnehagens verdigrunnlag og samfunnsmandat.

Yngve Antonsen er professor i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hans forskningsinteresser omfatter nyutdannede lærere, ledelse, endring og læring i organisasjoner og lærerutdanning. Han underviser ved masterstudiet i utdanningsledelse.

Betty Steinsvik er universitetslektor i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Hun har siden 2014 hatt et hovedansvar for ledelse og utvikling av nasjonal lederutdanning for styrere i barnehagen ved UiT. FOU-arbeid har vært samarbeid med praksisfeltet og utvikling av undervisningskvalitet i ulike utdanninger tilknyttet barnehagesektoren.

Referanser

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1). <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. J. J. & Van Braak, M. (2020). Beyond the medical model: Thinking differently about medical education and medical education research. *Teaching and Learning in Medicine*, 32(4), 449–456. <https://doi.org/10.1080/10401334.2020.1798240>
- Bråten, M., Jensen, R. S. & Svalund, J. (2022). *Variasjon innenfor satte rammer. Nasjonal lederutdanning for styrere*. FAFO.
- Børhaug, B., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen.

- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3). <https://doi.org/10.7577/nbf.277>
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. I A. Tashakkori & C. Teddlie (Red.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 209–240). Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 201–221). Routledge.
- Gjerustad, C., Bergene, A. C. & Lynnebakke, B. (2021). *Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager. Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong*. (Nifu-rapport 2021:7). <https://hdl.handle.net/11250/2733774>
- Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Hammersley, H. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg.). Gyldendal.
- Hognestad, K. & Bøe, M. (2021). Utvikling av barnehagelederes kunnskapsledelse. I J. Aspors, R. Jakhelln & E. Sjølie (Red.), *Å analysere og endre praksis – teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Iversen, W. H., Ljunggren, B. & Moen, K. H. (2021). *Utadrettet barnehageledelse*. Universitetsforlaget.
- Jensen, R. S., Bråten, M. & Svalund, J. (2018). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2018* (Fafo-rapport 2018:23). <https://www.fafo.no/images/pub/2018/20679.pdf>
- Jensen, R. S., Bråten, M. & Svalund, J. (2020). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2020* (Fafo-rapport 2020:23). <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/videreutdanning-for-barnehagelaerere-og-lederutdanning-for-styrere-2020>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barnehager-mot-2030.pdf>
- Larsen, A. K. (2019). Tid och rum för pedagogisk ledning – förskolechefers utövande av pedagogisk ledning i förskolan. I K. Malmberg & A. Arnqvist (Red.), *Ledning i förskola: Villkor och uttryck*. 7. s. 127–150. Gleerups Utbildning AB

- Lundestad, M. (2019). Førskolan som lärande organisation – möjligheter och utmaningar som förskolechef. I K. Malmberg & A. Arnqvist (Red.), *Ledning i förskola: Villkor och uttryck* (s. 127–150). Gleerups Utbildning.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications.
- OECD. (2019a). *Further results from TALIS starting strong 2018. Country note*. <https://www.oecd.org/education/school/TALIS-Starting-Strong-2018-Vol2-Norway.pdf>
- OECD. (2019b). *Results from TALIS starting strong 2018. Country note*. https://www.oecd.org/education/school/Country_Note_Norway.pdf
- Sataøen, S. O. & Økland, M. S (2022). Frå program til lokale praksisar – iverksettingsarbeid i barnehagar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Siddiq, F. & Gjerustad, C. (2017). *Deltakerundersøkelsen for barnehageansatte 2017: Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i barnehagen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage.»* (Nifu-rapport 2017:23). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2464159>
- Skogen, E., Lundestad, M., Slåtten, M. & Haugen, R. (2021). *Å være leder i barnehagen* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.
- Stiberg-Jamt, R., Staunæs, D., Knudsen, H. & Vestergaard, M. (2014). *Gode resultater er blitt bedre? Evaluering av nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager* Oxford Research. https://issuu.com/oxfordresearch/docs/gode_resultater_er_bliitt_bedre_slut
- Stake, R. & Trumbull, D. E. (1982). Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1), 1–12.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Pergamon Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Den internasjonale studien TALIS 3S*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/starting-strong-survey/>
- UiT. (2023). *Etter- og videreutdanning ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk*. <https://uit.no/utdanning/videreutdanning/ilp#v-pills-659017>
- Vandenput, M. A. E. (1973). The transfer of training. Some organizational variables. *European Training*, 2(2), 251–262.
- Wadel, C. C. & Knaben, Å. D. (2019). Pendling mellom utdanning og arbeid. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–3), 96–107.
- Aakvaag, G. (2012). *Moderne sosiologisk teori* (3. utg.). Abstrakt forlag.