

Cecilie Joa

# Den pedagogiske lederen i samarbeidet om ledelse

En kvalitativ studie om hvordan den pedagogiske lederen operasjonaliserer egen rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse av barnehagen.



Masteroppgave i Barnehageledelse

MLMOP5900 – Masteroppgave

Trondheim, høsten 2018



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Forord

Det kan hevdes at arbeidet med en mastergrad er som en reise, og min reise har vært utfordrende, spennende og lærerik. Underveis i arbeidet med denne oppgaven har jeg tenkt at jeg ikke aner hva det er jeg holder på med, og jeg har tenkt på sitatet ”jeg hater å skrive, men jeg elsker å ha skrevet” (Churchill). Men nå er reisen blitt til en ferdig oppgave!

Gjennom studiet har jeg fått økt innsikt i barnehagens posisjon i samfunnet – og opplever at jeg etter mange år som pedagogisk leder i barnehagen har hevet blikket i større grad og fått en større bevissthet om barnehagens rolle og utvikling i et helhetlig samfunnsperspektiv.

Jeg vil takke Per Tore Granrusten, som har vært en tydelig og konstruktiv veileder gjennom hele prosessen med denne masteroppgaven. Klassemiljøet har vært helt unikt, hvor faglige diskusjoner, erfaringsutveksling og støtte har hatt stor betydning for egen faglige utvikling og trivsel i disse to årene. Jeg vil spesielt takke klassekamerat Synnøve Stegali for støtte og vennskap – uten våre skrivecamp på Ørland kysthotell hadde ikke denne prosessen vært det samme. Jeg vil også takke Heather Ahlers og alle på Solvangen barnehage for tilrettelegging i jobbhverdagen, støtte og oppmuntring. Til slutt vil jeg takke familie og venner for at de har holdt ut opp- og nedturer og mye prat om studiet generelt og masteroppgaven spesielt i disse to årene.

Trondheim - oktober 2018

Cecilie Joa

## Innhold

<b>Forord .....</b>	<b>1</b>
<b>Kapittel 1. Innledning.....</b>	<b>6</b>
1.1. Aktualitet og bakgrunn for valg av tema .....	6
1.1.1. <i>Aktualitet</i> .....	6
1.1.2. <i>Bakgrunn for valg av tema</i> .....	8
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål .....	9
1.3. Oppbygging av oppgaven .....	10
1.5. Utgangspunktet – valg av teori .....	11
<b>Kapittel 2. Forskning og teoretisk innramming.....</b>	<b>12</b>
2.1. Tidligere forskning.....	12
2.1.1. <i>Barnehageledelse i forskningen</i> .....	12
2.1.2. <i>Den pedagogiske lederen i forskningen</i> .....	12
2.2. Perspektiver på ledelse.....	14
2.2.1. <i>Styring og ledelse</i> .....	14
2.2.2. <i>Lederroller i barnehagen</i> .....	15
2.2.3. <i>Ledelse som funksjon</i> .....	16
2.2.4. <i>Strategisk ledelse</i> .....	18
2.2.5. <i>Distribuert ledelse</i> .....	19
2.2.6. <i>Relasjoner i ledelse</i> .....	21
2.2.7. <i>Intensjonal ledelse</i> .....	24
2.2.7. <i>Myndiggjørende ledelse</i> .....	25
2.3. Barnehagen som lærende organisasjon .....	26
2.4. Profesjonsidentitet.....	27
2.5. Motivasjon og selvbestemmelse .....	28
2.6. Organisasjonskultur.....	30
<b>Kapittel 3. Metodisk tilnærming.....</b>	<b>33</b>
3.1. Metodevalg – kvalitativ metode.....	34
3.2. Det kvalitative intervjuet.....	35
3.3. Utvalg.....	37
3.4. Forarbeidet til intervjusituasjonen.....	39
3.5. Intervjuguiden .....	40
3.6. Intervjusituasjonen .....	41
3.7. Datamaterialet – bearbeiding av informasjon og analyse .....	42

3.8. Forskerrollen .....	45
3.8.1. <i>Forforståelse og situering</i> .....	46
3.8.2. <i>Vitenskapsteoretisk syn</i> .....	48
3.8.3. <i>Forskningsetiske hensyn</i> .....	50
3.8.4. <i>Forskningsetiske hensyn i dette prosjektet</i> .....	51
3.9. Vitenskapelig kvalitet – validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	52
3.9.2. <i>Validitet (gyldighet)</i> .....	54
3.9.3. <i>Generalisering</i> .....	54
<b>Kapittel 4. Presentasjon av analyse og funn .....</b>	<b>55</b>
4.1. Den pedagogiske lederen som mellomleder .....	55
4.1.1. <i>Ledelseshierarki</i> .....	55
4.1.2. <i>Lederrolle og oppgaver</i> .....	56
4.1.3. <i>Autonomi</i> .....	58
4.2. Den pedagogiske lederen som samarbeidspartner .....	59
4.2.2. <i>Samarbeid med pedagogiske ledere</i> .....	60
4.2.3. <i>Samarbeid med øvrig personale</i> .....	61
4.2.4. <i>Samarbeidsarenaer</i> .....	62
4.2.5 <i>Lojalitet</i> .....	63
4.3. Den pedagogiske lederen som rollemodell .....	64
4.4. Den pedagogiske lederrollen i rammeplanen.....	66
4.5. Den pedagogiske lederen som strategisk leder?.....	67
4.6. Oppsummering .....	69
<b>Kapittel 5. Drøfting .....</b>	<b>72</b>
5.1. Hva kjennetegner samarbeidet om ledelse mellom den pedagogiske lederen og styreren? .....	72
5.1.1. <i>Ledelseshierarki</i> .....	72
5.1.2. <i>Gjensidig avhengighetsforhold i samarbeidet</i> .....	75
5.1.3. <i>Oppsummering</i> .....	75
5.2. Opplever den pedagogiske lederen autonomi når det gjelder egen rolle i ledelsesarbeidet i barnehagen?.....	76
5.2.1. <i>Handlingsrom</i> .....	76
5.2.2. <i>Lederidentitet</i> .....	78
5.2.3. <i>Oppsummering</i> .....	78
5.3. Kan distribuert ledelse benyttes for å sikre samarbeid om ledelsesprosesser i barnehagen?.....	79
5.3.1. <i>Distribuert ledelse</i> .....	79

5.3.2. <i>Et relasjonelt syn på ledelse</i> .....	82
5.3.2. <i>Oppsummering</i> .....	83
<b>Kapittel 6. Avslutning</b> .....	<b>85</b>
<b>Kapittel 7. Mulige veier for videre forskning</b> .....	<b>87</b>
<b>Referanser</b> .....	<b>88</b>
<b>Vedlegg 1</b> .....	<b>91</b>

## **Kapittel 1. Innledning**

I barnehagens ledelsesstruktur utgjør de pedagogiske lederne, styreren og avdelingsleder eller fagleder barnehagens lederteam som samarbeider om ledelse av barnehagen. Samarbeidet om ledelsesprosesser inneholder en kontinuerlig utvikling av barnehagen som organisasjon, med et fokus på utvikling, endring og læring. Samarbeidets grunnstein er utøvelsen av barnehagens samfunnsmandat som inneholder omsorg for barn hvor lek og uformell læring inngår.

Kvalitetsbegrepet og arbeidet med å sikre barnehagens kvalitet er blitt en sentral del av barnehagens ledelsesarbeid. Hvilke ledelsesoppgaver er det den pedagogiske lederen utfører i barnehagen, og på hvilken måte inngår disse i det felles samarbeidet om ledelse av barnehagen som organisasjon? Hva er den pedagogiske lederens rolle i ledelsesprosessene i barnehagen? Dette er sentrale spørsmål når det gjelder de pedagogiske ledernes rolle og ansvar i ledelsesarbeidet. Styrerrollen har vært viet økt oppmerksomhet når det gjelder lederutvikling, mens den pedagogiske lederrollen ikke har vært gjenstand for samme fokus. Forskningen gjenspeiler også dette, barnehageledelse er i stor grad sentrert om styrerrollen, og det er i mindre grad forsket på den pedagogiske lederrollen og i hvilken grad den pedagogiske lederen fungerer som sentral aktør i samarbeidet om ledelse av barnehagen (Børhaug og Lotsberg, 2014).

Denne oppgaven bygger på en casestudie som tar utgangspunkt i de pedagogiske ledernes rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse i barnehagen. Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming for å kunne få innblikk i de pedagogiske ledernes livsverden knyttet til opplevelser, erfaringer og kunnskap når det gjelder egen rolle i samarbeidet. Utgangspunktet for denne studien er semistrukturert intervju av seks pedagogiske ledere i tre forskjellige barnehager.

### **1.1. Aktualitet og bakgrunn for valg av tema**

#### *1.1.1. Aktualitet*

Den norske barnehagesektoren har gjennomgått store utviklings- og endringsprosesser i løpet av de siste tjue årene, og dette er kontinuerlige prosesser i dagens barnehagefelt. Barnehagens rolle i samfunnet er endret etter den politiske satsningen på oppnåelse av full barnehagedekning, og videre på barnehagens innhold og kvalitet (Granrusten, 2016). Kvalitetsheving og videreføring av en barnehagetradisjon med vekt på omsorg, lek og

uformell læring blir fremhevet som sentralt i dagens barnehageutvikling (Børhaug og Lotsberg, 2010). Det har vokst frem et økt fokus på læring i barnehagen, og på barnehagen som en del av et utdanningsløp.

Sammenhengen mellom ledelse og kvalitet blir løftet fram. I dagens barnehage er det helt sentrale lederoppgaver å handle slik at høy kvalitet i barnehagen sikres, og hvor barnehagen som læringsarena for både barn og voksne skal styrkes (KD 2009). Dette krever mye av ledere i barnehagen, spesielt i en tid der barnehagen har mange interessenter. Endringene i barnehagesektoren fører til at nye utfordringer tilknyttet barnehageledelse blir aktualisert. I forskning og litteratur er det fokusert mye på at styrerrollen er i endring. Det stilles også spørsmål om hva som skjer med de andre rollene i barnehagen når styrerrollen endres (Granrusten & Moen, 2011; Granrusten, 2016).

I tråd med samfunnsutviklingen hvor offentlig forvaltning har vært preget av reformer basert på ideer fra New Public Management (NPM) har det også i barnehagesektoren i stor grad vært satset på lederopplæring, og det har da vært fokusert på styrernes rolle.

Tydelig ledelse fremsettes gjerne som et mål. Tilknyttet barnehageledelse er et mye brukt perspektiv ledelse som funksjon (Adizes, 1991; Gotvassli, 1996; Strand, 2007; Børhaug og Lotsberg, 2010). Fokuset ligger her på de ulike ledelsesfunksjoner som må fylles i en organisasjon, og operasjonalisert inn i en barnehagekontekst er disse funksjonene administrativ ledelse, pedagogisk ledelse, personalledelse og utadrettet eller strategisk ledelse. En av grunntankene i dette perspektivet er at disse funksjonene ikke nødvendigvis må fylles av den øverste hierarkiske posisjonen, men at ledelsesansvaret kan fordeles på flere i organisasjonen (Børhaug og Lotsberg, 2010).

Med bakgrunn i tankene tilknyttet ledelse som funksjon, og sett mot et bakteppe av de utviklings- og endringsprosessene barnehagesektoren befinner seg i, er det interessant å se på de ulike rollene i barnehagen når det gjelder barnehageledelse. Styrerrollen er i endring, og er gjenstand for et stort fokus, også i forbindelse med lederutvikling. Hva skjer da med de pedagogiske lederne i barnehagen? Den pedagogiske lederen er mellomlederen som det tradisjonelt ikke er fokusert så mye på innen barnehageledelse. Den nye rammeplanen kom i 2017, og den inneholder et kapittel som omhandler en beskrivelse av de ulike rollene i barnehagen, og hvilket ansvar som ligger i disse rollene (Kapittel 2: Ansvar og roller, KD,

2017). Rammeplanen gir den pedagogiske lederen et tydelig ansvar for gjennomføringen av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. ”Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet” (KD, 2017).

Hennum og Østrem påpeker at det er nettopp barnehagelærerens skjønn og vurderinger som skal være styrende, og at standardiserte løsninger eller programpedagogikk dermed ikke har noen plass i barnehagen. Rammeplanen uttrykker dette gjennom et fokus på barnehagelærerens profesjonsidentitet (Hennum og Østrem, 2017). ”Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver” (KD, 2017).

Bakteppet for denne oppgaven er utviklingen i norsk barnehagesektor og en ny rammeplan som enda tydeligere enn før understreker den pedagogiske lederens rolle som iverksetter av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Sentrale spørsmål som danner utgangspunktet for denne studien er dermed:

- *Hva er den pedagogiske lederens rolle i et helhetlig samarbeid om ledelse av barnehagen som organisasjon?*
- *Hvordan forstår den pedagogiske lederen sin egen rolle og ansvar tilknyttet dette samarbeidet?*
- *Hva er det som kjennertegner samarbeidet om ledelse av barnehagen, og kan ledelsesansvaret distribueres?*

### *1.1.2. Bakgrunn for valg av tema*

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er en interesse for den pedagogiske lederen tilknyttet barnehageledelse, hvor fokuset ligger på den pedagogiske lederens rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse av barnehagen. Det jeg er interessert i å vite noe mer om er hvordan den pedagogiske lederen forstår og utfører samarbeid om ledelse av barnehagen tilknyttet egen rolle og ansvar. Hvordan operasjonaliserer de pedagogiske lederne dette i sin ledelsespraksis i barnehagehverdagen?



I denne sammenhengen er jeg også interessert i å vite mer om hva det er som kjennetegner samarbeidet mellom pedagogiske ledere og styrere når det gjelder ledelse av barnehagen. Tradisjonelt er det styrerens rolle som den øverste lederen i barnehagen som fremheves i forbindelse med barnehageledelse. I mitt prosjekt vil jeg imidlertid belyse og finne ut mer om de pedagogiske ledernes rolle og ansvar innen ledelse av barnehagens virksomhet. Det hadde også vært relevant og interessant å intervjuere styrere for å finne ut noe om samarbeidet om ledelse av barnehagen, men jeg velger å avgrense prosjektet til å omhandle de pedagogiske ledernes rolle i samarbeidet om ledelse av barnehagen. På denne måten velger jeg bort noe – intervju med styrere kunne gitt innsikter i samarbeidet fra deres ståsted. Samtidig avgrenser jeg tematikken og prosjektet og kan fokusere mer på å gå i dybden når det gjelder de pedagogiske lederne.

Gjennom arbeidet med denne studien og oppgaven vil jeg også finne ut mer om distribuerte ledelsesprinsipper, hva er egentlig det sentrale i disse teoriene, og i hvor stor grad er de anvendbare i samarbeidet om ledelse av barnehagen?

## **1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål**

Problemstillingen for denne oppgaven er:

*Hvordan operasjonaliserer pedagogiske ledere egen rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse av barnehagen?*

Problemstillingen fokuserer på de pedagogiske ledernes operasjonalisering av egen rolle og ansvar tilknyttet samarbeidet om ledelse av barnehagen. I begrepet operasjonalisere legger jeg i denne sammenhengen betydningen forståelse og utførelse – altså de pedagogiske ledernes forståelse og utførelse av ledelse tilknyttet egen rolle og ansvar. Forskningsspørsmålene har fokus på samarbeidet med styrer om denne ledelsen, og om de pedagogiske ledernes operasjonalisering av egen rolle og ansvar i denne sammenhengen. Som et teoretisk utgangspunkt er jeg interessert i å finne ut mer om distribuert ledelse, fordi jeg har noen tanker om at denne tilnærmingen til ledelse kan være vesentlig i samarbeidet. Det vil jeg finne ut noe mer om i dette prosjektet. Et av forskningsspørsmålene omhandler dermed om distribuert ledelse kan benyttes i forbindelse med ledelsessamarbeidet av barnehagen.

Gjennom å fokusere på oppgavens tema og hva det er jeg ønsker å finne ut noe mer om i dette prosjektet har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

- *Hva kjennetegner samarbeidet om ledelse mellom pedagogiske ledere og styrer/enhetsleder?*
- *Opplever den pedagogiske lederen autonomi i ledelsesarbeidet i barnehagen?*
- *Kan distribuert ledelse benyttes for å sikre samarbeidet om ledelsesprosesser i barnehagen?*

### **1.3. Oppbygging av oppgaven**

I dette innledende kapittelet gjør jeg rede for oppgavens tema, bakgrunnen for valget av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg viser også hvordan oppgavens oppbygging er, og gir en kortfattet redegjørelse for oppgavens teoretiske forankring.

I kapittel to går jeg inn i dette prosjektets teoretiske forankring og presenterer et utvalg av teoretiske rammer for å tenke med tilknyttet barnehageledelse. Jeg gjør kort rede for styring og ledelse og lederroller i barnehagen. Ledelse som funksjon, relasjoner i ledelse og distribuert ledelse er sentrale perspektiver i denne sammenhengen. Andre perspektiver på ledelse som trekkes inn er intensjonal ledelse og myndiggjørende ledelse. Annen teoretisk bakgrunn for denne studien er barnehagen som lærende organisasjon, hvor jeg trekker inn Senges fem disipliner. Motivasjon og selvbestemmelse, organisasjonskultur og profesjonsidentitet inngår også i den teoretiske tilnærmingen.

I kapittel tre gjør jeg rede for oppgavens metodiske tilnærming. Her går jeg nærmere inn på det kvalitative forskningsintervjuet som metode, og mine erfaringer i planleggingen og gjennomføringen av dette prosjektet. Forskerrollen og vitenskapsteoretisk tilnærming er også viktige aspekter tilknyttet den metodiske tilnærmingen.

Analyse og presentasjon av hovedfunnene er innholdet i kapittel fire. I kapittel fem drøftes funnene med bakgrunn i den teoretiske forankringen som presentert i kapittel 2. I dette kapittelet besvares forskningsspørsmålene og problemstillingen. I kapittel seks presenteres oppgavens konklusjon, før jeg ser på muligheter for videre forskning i kapittel syv.

### 1.5. Utgangspunktet – valg av teori

Den teoretiske forankringen i denne oppgaven er tilknyttet barnehageledelse, og sentral teori er dermed blant annet ulike perspektiver på ledelse. Jeg har valgt å benytte meg av ledelse som funksjon som et rammeverk i forbindelse med ledelsesoppgaver og ledelsesansvar i barnehagen. Ledelse som funksjon brukt i en barnehagekontekst deler inn ledelse i klart definerte kategorier (administrasjon, pedagogisk ledelse, personalledelse og utadrettet ledelse), og kan benyttes til å tenke på ledelse ut i fra ulike perspektiver, f. eks i et distribuert ledelsesperspektiv.

Andre tilnærminger til ledelse som jeg anser som relevant for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien er distribuert ledelse og strategisk ledelse. Etter mitt syn er et relasjonelt perspektiv på ledelse også relevant i denne sammenhengen, og jeg benytter meg av relasjonsledelse (Spurkeland), av Wadels interaksjonsperspektiv på ledelse, og på Human-resource perspektivet tilknyttet Bolman og Deals teorier. Tilknyttet et relasjonelt perspektiv på ledelse trekker jeg også inn intensjonal ledelse og begrepet ”etisk aktørskap”. Et siste perspektiv på ledelse som trekkes inn er myndiggjørende ledelse.

Videre presenteres teoretiske perspektiver på barnehagen som lærende organisasjon, hvor ulike syn på kunnskap, lederrollen i utviklingen av en lærende barnehage og den lærende organisasjonens fem disipliner (Senge) benyttes. Jeg benytter meg også av ulike perspektiver på motivasjon og selvbestemmelse (autonomi). Organisasjonskultur (Scheins kulturmodell) og profesjonsidentitet (Hennum og Østrem, Granrusten) er også en del av den teoretiske tilnærmingen til denne studien.

## **Kapittel 2. Forskning og teoretisk innramming**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teoretiske perspektiver som jeg anser som relevante for å belyse denne oppgavens tema og problemstilling. De teoretiske perspektivene anvendes gjennom at de knyttes til funnene fra intervjudataene, hvor målet til slutt er å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Den teoretiske fremstillingen i dette kapitlet er todelt – først kommer en oversikt over tidligere forskning, deretter ulike teoretiske perspektiver.

### **2.1. Tidligere forskning**

I denne delen vil jeg gjøre rede for aktuell forskning innen barnehageledelse og den pedagogiske lederens rolle og posisjon i barnehagen. Jeg presenterer kun et lite utvalg som jeg anser som relevant for mitt prosjekt.

#### *2.1.1. Barnehageledelse i forskningen*

I barnehageledelse er det tradisjonelt fokusert mye på styrerens rolle. I forbindelse med samfunnsutviklingen og endringer og utvikling i barnehagesektoren er det kommet et økt fokus på ledelse som en viktig del av barnehagen. Det er dermed forsket en del på barnehageledelse, hvor Gotvassli (1996) sitt arbeid har vært grunnleggende, og hvor blant annet Strand (2007) og Børhaug og Lotsberg (2010) har kommet med viktige bidrag. I denne forskningen er et mye brukt perspektiv vært ledelse som funksjon (Gotvassli, 1996; Strand, 2007). Jeg tar for meg mer om dette perspektivet i teorikapitlet.

#### *2.1.2. Den pedagogiske lederen i forskningen*

Det er forsket lite på den pedagogiske lederen, og det er gjort lite forskning tilknyttet den pedagogiske lederens rolle tilknyttet ledelse av barnehagen.

Et viktig bidrag kommer fra Børhaug og Lotsberg (2014), som har forsket på de pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. De argumenterer for at barnehageledelse kan være fordelt på flere personer enn styreren, og fokuserer på den pedagogiske lederens plass i et ledelseshierarki i barnehagen. Studien viser at den pedagogiske lederen er plassert i en

hierarkisk struktur i barnehagen, og Børhaug og Lotsberg peker på at de i liten grad er deltagere i kollektiv ledelse eller i barnehagens lederteam. Innenfor hierarkiske rammer har de imidlertid et stort lederansvar på egen avdeling (Børhaug og Lotsberg, 2014).

Slåtten og Larsen (2012) har også kommet med et bidrag, hvor de konkluderte med at den pedagogiske lederen har fått utvidet personalansvar for medarbeiderne på egen avdeling og generelt flere administrative oppgaver. Arbeidet med personalledelse handler om å skaffe vikarer, oppfølging av sykemeldte, opplæring av nyansatte og veiledning. De økte administrative oppgavene dreier seg om arbeid med dokumentasjon og rapportering (Slåtten og Larsen, 2012).

Seland (2009) utarbeidet en studie tilknyttet Trondheim kommunes prosjekt om nybygg som skulle fremme nyskapende og fleksible basebarnehager. Studiet tok for seg to barnehager, og hun fant at de pedagogiske lederne i disse barnehagene fikk et større ansvar innen ledelse, som gjorde at de fikk mindre tid til arbeidet på avdeling (Seland, 2009).

Granrusten og Moen (2011) har forsket på nye lederroller i kommunale barnehager med fokus på enhets- og fagledere, og de retter søkelyset på hvordan disse stillingene strukturelt er plassert i forhold til hverandre i barnehagen, og hvordan dette påvirker arbeidsfordelingen mellom rollene. Denne studien tar ikke for seg rollen til den pedagogiske lederen spesielt, men konkluderer med at verken enhetsledere eller faglederne har hovedfokuset på den pedagogiske ledelsen, dette delegeres nedover til de pedagogiske lederne. Den pedagogiske ledelsen delegeres altså til det operative nivået, de pedagogiske lederne (Granrusten og Moen, 2011).

Boka "Styring, organisering og ledelse i barnehagen" tar for seg hvordan barnehagens ledelses; organiserings; og styringsordninger preges og utvikles i takt med samfunnsmessige endringer (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg og Ludvigsen (2011). Boka bygger på et forskningsprosjekt som heter "Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagesektoren", også kalt "SOL-undersøkelsen".

## 2.2. Perspektiver på ledelse

Ulike tanker og perspektiver på ledelse gir ulike rammeverk å tenke med, og kan gi nye innsikter. Ledelse kan defineres og beskrives ulikt ut i fra ulike kontekster, men fenomenet ledelse er likevel sentralt innenfor alle organisasjoner (Skogen, 2017). Gotvassli (2017) påpeker at ledelse i en barnehagekontekst har likhetstrekk med ledelse i andre organisasjoner. Ledelse handler om å skape oppslutning blant barnehagens medarbeidere om oppgaver og mål, og for å oppnå dette er kommunikasjon, medvirkning og tette relasjoner sentralt. Ledelse kan defineres som ”ledelse er mellommenneskelig påvirkning, utøvet i en situasjon og rettet mot, gjennom kommunikasjonsprosessen, oppnåelse av ett eller flere spesifiserte mål” (Gotvassli, 2017, s. 36).

Skogen legger vekt på at ledelse handler både om utøvelse, prosesser og måloppnåelse:

En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i organisasjonen gjennom å kommunisere med personalet. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker og motiverer lederen personalgruppen. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål. (Skogen, 2017, s. 26-27).

I dette sitatet kommer det tydelig frem at å jobbe med mål er viktig, og disse målene vil variere fra organisasjon til organisasjon. I en barnehagekontekst er måloppnåelse knyttet til barnehagen som pedagogisk institusjon som gir barn omsorg og tilrettelegger for utvikling og læring (Skogen, 2017, s. 27).

Bolman og Deal (2014) hevder i likhet med Skogen at ledelse er et samspill. De vektlegger at ledere både former og at de selv blir formet av interessegruppene rundt seg. Deres forståelse er at ledelse er en prosess med gjensidig påvirkning ”hvor tanker, følelser og handlinger smelter sammen. Ledelse munner ut i en felles innsats til beste for både ledernes og de lededes mål og verdier” (Bolman og Deal, 2014, s. 384).

### 2.2.1. Styring og ledelse

Forholdet mellom styring og ledelse er komplekst, og ledere må beherske begge deler – det er sjelden enten styring eller ledelse, det er et samspill mellom begge. Både styring og ledelse

dreier seg om påvirkning av aktører for å få løst bestemte oppgaver, men innebærer bruk av ulike virkemidler (Gotvassli, 2017, s. 34-35).

En vanlig oppfatning er at styring handler om det formelle i en organisasjon, som f. eks organisering, rutiner, lovverk, formelle beslutninger, HMS-arbeid m.m. Rammeplanen og barnehagens årsplan kalles gjerne styringsdokumenter, fordi arbeidet i barnehagen skal organiseres ut i fra disse. Ledelse knyttes til å arbeide gjennom andre, lede andre i prosesser og påvirke innsats og samarbeid mot organisasjonens felles mål. Ledelsesarbeid preges av å arbeide med mellommenneskelige relasjoner og organisasjonskultur, og kjennetegnes av å være relasjonelt og prosessuelt (Gotvassli, 2017, s. 34-35).

### *2.2.2. Lederroller i barnehagen*

Lederrollen kan sies å være kompleks, og en leder skal fylle mange oppgaver og funksjoner. Gotvassli (2017) poengterer at ”utviklingen av lederrollen i barnehagen henger sammen med utviklingen av barnehagen som samfunnsinstitusjon og organisasjon” (Gotvassli, 2017, s. 13). Dette er godt synlig når man ser på endringene i styrerollen. Dagens styrerolle er preget av et fokus på ledelse og lederrolle i utvikling, med krav om ledelse av en lærende barnehage, fokus på kompetanseutvikling, og mer interesse og krav om et strategisk perspektiv på ledelse (Gotvassli, 2017, s. 24-27). Et politisk fokus og satsning på lederrollen i barnehagen kommer tydelig til uttrykk gjennom den nasjonale satsningen på styrerutdanningen som startet i 2011.

I dagens barnehagekontekst som er preget av utvikling og fokus på kvalitet spiller ledelse en sentral rolle – ledelse er et viktig tema innenfor feltet og i barnehagepedagogikken og knyttes tett opp til barnehageutviklingen. Kravene til barnehagen som organisasjon øker, og det kreves blant annet at barnehagen er i utviklings- og endringsprosesser. Skogen (2017) hevder at det er viktig for lederrollen i barnehagen å kunne kommunisere ledelse utad, og være synlige i forbindelse med at barnehagen er en utdanningsinstitusjon. Skogen inkluderer de pedagogiske lederne sammen med styreren som ledere i barnehagen, og vektlegger viktigheten av denne synliggjøringen og kommunikasjonen av barnehagens og egen rolle når det gjelder ledelse utad til andre organisasjoner for å også kunne bidra til å øke statusen til yrket (Skogen, 2017, s. 26). Gotvassli poengterer også at ”Et viktig poeng ved lederrollen i barnehagen er å få frem stemmen til barnehagen i forhold til andre interessenters behov og ønsker” (Gotvassli, 2017, s.29). Dette sees i sammenheng med at ulike interessenter er

interessert i og opptatt av barnehagens innhold, arbeidsmåter og hva ”den gode barnehagen” er, det er i dag flere som sitter på definisjonsmakten tilknyttet kvalitetsbegrepet når det gjelder barnehagen. Barnehagens indre liv (innhold, arbeidsmåter, organisering m.m.) påvirkes av barnehagens ytre liv, i form av påvirkning fra ulike interessenter (Gotvassli, 2017, s. 27).

### *2.2.3. Ledelse som funksjon*

Et mye brukt perspektiv innen barnehageledelse er ledelse som funksjon. Ledelse er her knyttet til ivaretagelse av ulike organisasjonsfunksjoner, som ikke nødvendigvis må utøves av den øverste lederen. Ledelse er i denne sammenhengen knyttet til ivaretagelse av sentrale organisasjonsfunksjoner - produksjon, administrasjon, integrasjon og entreprenørskap (PAIE). I barnehagesammenheng er disse funksjonene operasjonalisert til pedagogisk ledelse, administrasjon, personalledelse og utadrettet ledelse. (Adizes, 1991; Gotvassli, 1996; Bleken, 2005; Strand, 2007). Denne funksjonen kalles også strategisk ledelse (Gotvassli og Vannebo, 2016). Pedagogisk ledelse omhandler ledelse av barnehagens kjernevirksomhet, som er å lede det pedagogiske arbeidet, hvor faglig veiledning, utforming av mål, evaluering m.m. inngår. I administrasjon ligger administrativ ledelse, som fokuserer på orden og struktur av det indre livet i barnehagen gjennom regnskap, dokumentasjon, utforming av rutiner og regler, vaktlister og ansettelser m.m. I personalledelse inngår personalutvikling, motivasjon av medarbeidere, løse personalkonflikter etc. Utadrettet ledelse eller strategisk ledelse omhandler barnehagens ytre felleskap, med kontakt med instanser utenfor barnehagen, markedsføring, profilering, foreldrekontakt, i tillegg til langsiktig eller strategisk tenkning.

Disse ledelsesfunksjonene er sentrale for at en organisasjon skal kunne utvikle seg videre, og også kunne tilpasse seg omverdenen (Gotvassli, 1996; Strand, 2007). Grunnideen tilknyttet ledelse som funksjon er at ledelsen i en organisasjon ikke nødvendigvis må være knyttet til en enkelt person, den øverste lederen. Om vi identifiserer at ledelse handler om å jobbe med mål, beslutninger og kommunikasjon, så er det mange som utøver ledelse i barnehagen (Børhaug og Gotvassli, 2016). Innen dette tankesettet er organisasjoner avhengige av at funksjonene ivaretas, men de kan gjerne utøves av andre. Det er imidlertid et ledelsesansvar at de blir ivaretatt og fulgt opp.



I forbindelse med tankene rundt ledelse som funksjon er det relevant å trekke inn Børhaug og Lotsberg sitt forskningsprosjekt som fokuserer på de pedagogiske ledernes ledelsesoppgaver og ansvar innen barnehageledelse. De har gjort bruk av tankesettet tilhørende ledelse som funksjon for å se nærmere på de pedagogiske ledernes ledelsesoppgaver og ansvar i barnehagen – satt inn i en kontekst hvor barnehageledelse tradisjonelt er tillagt styrerrollen. De argumenterer for at ledelsen av barnehagen ikke nødvendigvis må utføres av den som har den formelt sett høyeste hierarkiske posisjonen i barnehagen, man kan derimot tenke at barnehageledelse kan være fordelt på flere enn styreren. Eierne, de tillitsvalgte, erfarne assistenter og ikke minst de pedagogiske lederne kan være deltagere i ledelsen av barnehagen i tillegg til styreren (Børhaug og Lotsberg, 2014). Deres forskning konkluderer med at de pedagogiske lederne inngår i en hierarkisk struktur hvor de i liten grad er deltagere av en kollektiv ledelse av barnehagen som organisasjon. Funnene deres viser at de pedagogiske lederne deltar i ledelsesprosessen, dvs. å ivareta ulike funksjoner ved å påvirke hvordan andre arbeider (f. eks gjennom personalledelsesfunksjonen), men at de altså ikke er direkte involvert i ledelsen av hele virksomheten i særlig grad. Funnene viser også at de pedagogiske lederne har et betydelig ansvar for arbeidet på sin avdeling, og det er de pedagogiske lederne som er operative når det gjelder f. eks pedagogisk ledelse (produsentfunksjonen). Dette er funn som kan sies å stå i kontrast til et mer tradisjonelt syn på barnehageledelse hvor styreren ivaretar alle ledelsesfunksjoner i barnehagen, og Børhaug og Lotsberg konkluderer med å foreslå en modell hvor styrer ivaretar ledelsesfunksjonene på et overordnet administrativt nivå for barnehagen som organisasjon, mens de pedagogiske lederne i stor grad ivaretar ledelsesfunksjonene innenfor et operativt nivå (Børhaug og Lotsberg, 2014).

Ved å gjøre bruk av tankesettet tilknyttet ledelse som funksjon inn i en barnehagekontekst, foretar man en tydelig innramming og en kategorisering av ledelse. I praksis er det klart at disse kategoriene vil gå over i hverandre når ledelse praktiseres, de kan ikke nødvendigvis ha en absolutt avgrensning. Man kan f. eks ikke utøve pedagogisk ledelse uten å samtidig jobbe med personalledelse. Ingen leder vil kunne begrense seg til kun en av kategoriene. Det er spennende å viktig å åpne opp for helhetlig tenkning hvor inndelingen i kategorier ikke blir begrensende. Å stille spørsmål ved etablerte perspektiver på ledelse kan åpne opp for kritisk tenkning og en utviklende læringskultur (Reinertsen og Flatås, 2017). Med slike tanker i bakhodet er ledelse som funksjon et godt teoretisk redskap til å tenke med når det gjelder ansvar og oppgaver knyttet til ledelse i barnehagen.

#### 2.2.4. Strategisk ledelse

Bruken av strategibegrepet og henvisninger til strategisk ledelse er ganske nytt i barnehagesektoren, det er begrep som er tatt i bruk det siste tiåret. Innen barnehageledelse er det er da primært tenkt opp mot styrere i barnehagen og deres lederrolle og ledelsesoppgaver. Den strategiske lederrollen i barnehagen handler om å se fremover og jobbe langsiktig. Det dreier seg om å arbeide med barnehagens ressursgrunnlag for å få til en positiv utvikling. I det ligger det et fokus på at beslutninger må taes for at barnehagen skal nå sine mål (Gotvassli og Vannebo, 2016; Granrusten, 2016). Disse beslutningene er altså knyttet til måloppnåelse, og de gir retning til arbeidet i barnehagen. Aktuelle eksempler tilknyttet barnehagekonteksten er kompetanseutvikling i personalgruppa, barnehagens pedagogiske profil, arbeide med å sikre barnehagens ressursgrunnlag, profilering av barnehagen i et marked som preges av konkurranse m.m.

Den rivende utviklingen som barnehagesektoren har vært i med fokus på kvantitet gjennom full barnehagedekning, og i etterkant av dette fokusering på kvalitet i barnehagen - har også gjort noe med lederrollen i barnehagen. Utviklingen i barnehagen har aktualisert andre utfordringer knyttet til barnehageledelse og lederrollen i barnehagen. Styrerrollen har naturlig nok utviklet seg i takt med utviklingen i sektoren, og har gått fra å være en lederrolle hvor fokuset har ligget på det indre livet i barnehagen, til å også måtte forholde seg til omverdenen og til ulike interessenter i mye større grad enn før. Den glemte og usynlige lederen er en karakteristikk av styrerrollen på 1970-tallet, mens det i dag har vokst frem et behov for mer målrettet ledelse i møte med fokuseringen på kvalitetsutvikling og utadrettet ledelse (Gotvassli og Vannebo, 2016). Det utadrettede perspektivet på ledelse ble omtalt av Unni Bleken i 2005, da hun tok til orde for at et utadrettet eller strategisk perspektiv skulle inkluderes sammen med de andre funksjonene pedagogisk ledelse, personalledelse og administrativ ledelse (Bleken, 2005 i Granrusten, 2016).

Klausen hevder at strategi også kan forstås som ledelse som utøves av flere aktører i et samspill. Dette samspillet foregår på flere arenaer og nivåer (Klausen i Granrusten, 2016). Strategisk ledelse blir beskrevet som en kontinuerlig prosess som foregår mellom ulike aktører. Organisasjoner opererer i et samspill med omgivelsene. Klausen har utarbeidet en modell som viser organisasjoner i det lille fellesskapet (innadrettet ledelse), og i forholdet til omgivelsene (utadrettet ledelse). Denne modellen kan omsettes til barnehagen, hvor

barnehagens indre liv tilknyttet personale og barn finnes i det lille fellesskapet. I det store fellesskapet finner vi ulike interessenter, som foreldre, eier, aktører på lokalt nivå (f. eks ppt, helsestasjon, skole) og aktører på nasjonalt nivå (f. eks myndigheter).

I den klassiske organisasjonslitteraturen har begrepet strategi og strategisk tankegang lenge hatt innpass. Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper av strategier – generiske og ressursbaserte. Generiske strategier handler om hvordan organisasjoner posisjonerer seg i forhold til omgivelsene, mens ressursbaserte strategier omhandler om de ulike ressursene som finnes i organisasjonen – fysiske, menneskelige og organisatoriske. De fysiske ressursene omhandler økonomi, uteområdet, barnehagebygget etc., mens de menneskelige ressursene dreier seg om de kunnskaper, ferdigheter og erfaringer som finnes innad i organisasjonen. De organisatoriske ressursene handler om organisering (f. eks av et godt foreldresamarbeid) og om samarbeid med ulike aktører (Gotvassli og Vannebo, 2016; Granrusten, 2016).

I boka ”Strategisk ledelse i barnehagen” (2016), fokuserer Gotvassli og Vannebo på fem ulike perspektiver på strategi. De henviser til Mintzberg og kolleger (2005) tilknyttet denne inndelingen. De fem perspektivene er strategi som plan, strategi som mønster, strategi som posisjon, strategi som kultur og strategi som makt.

*Strategi som plan* er tilknyttet den mest konvensjonelle definisjonen på strategi. Her inngår langsiktig planlegging gjennom planer og målsettinger. Barnehagens planarbeid hører hjemme i dette strategiperspektivet. *Strategi som kultur* omhandler organisasjonens virkelighetsforståelse knyttet til visjon, normer, kultur og verdier. Disse omsettes i praksis til rutiner, symbolikk, og til etablering av strategiske mål. *Strategi som mønster* er bevisste eller ubevisste handlingsmønstre som er planlagte eller blitt til gjennom rutiner, vaner eller tradisjoner. *Strategi som makt* fokuserer på hvordan organisasjonen bruker sin makt og påvirkningskraft til å konkurrere med andre som tilbyr samme tjeneste. *Strategi som posisjon* dreier seg om hvordan organisasjonen posisjonerer seg i et marked for å oppnå fordeler i en konkurransesituasjon (Gotvassli og Vannebo, 2016)

#### 2.2.5. Distribuert ledelse

Distribuert ledelse er et komplekst begrep, som kan sies å være preget av en konseptuell forvirring omkring begrepsbruken. Ulike begreper og definisjoner brukes, som f. eks delt ledelse eller demokratisk ledelse, og det er usikkerhet om begrepene egentlig inneholder den samme meningen. Begrepet distribuert ledelse knyttes til skoleledelse og skoleforskning, og

anvendbarheten til teoriene og forskningen inn i barnehageledelse kritiseres av Heikka, Waniganayake og Hujala (2012). De henviser til Fletcher og Kaufer (2003) som snakker om delte ledelsesprosesser som distribuert og hvor man er gjensidig avhengige av hverandre. Fokuset ligger på kollektiv oppnåelse som et team heller enn å se på ledelse som egenskaper knyttet til den individuelle lederen (Fletcher og Kaufer, 2003, i Heikka, Waniganayake og Hujala, 2012). Harris (2009) snakker også om gjensidig avhengighet tilknyttet distribuert ledelse, og poengterer at distribuert ledelse ikke bare handler om deling av oppgaver i en organisasjon, men at begrepet også omhandler interaksjon mellom medlemmer i organisasjonen som jobber mot samme mål (Harris, 2009; i Heikka, Waniganayake og Hujala, 2012).

Begrepet distribuert ledelse kan altså sies å inneholde et fokus på samhandlingen mellom ledere og medarbeidere. Et hovedtrekk i teoretiseringen omkring begrepet er tanken om at den tradisjonelle ledelsestenkningen har vært alt for personfokusert, med fokus på individuelle attributter hos ledere. Det er en tilnærming som fokuserer mer på selve organisasjonen, og at ledelse heller handler om det ansvaret som en organisasjon har for å fatte beslutninger og gjennomføre disse i praksis. Demokratiske og kollegiale idealer står sterkt i denne tenkningen.

Tilknyttet distribuert ledelse har Peter Gronn (2002, 2003) og James Spillane (2006) bidratt med kunnskap, og i Norge har blant andre Jorunn Møller (2006) bidratt til økt fokus. I artikkelen "Leadership: who needs it?" kritiserer Gronn den tradisjonelle ledelsestenkningen. Et sentralt moment er at han ønsker å flytte fokuset fra ledere som personer til ledelse som relasjoner mellom ledere og andre i en organisasjon (Gronn, 2003). Gronn identifiserer flere viktige konseptuelle utilstrekkeligheter tilknyttet ledelsesteori, og to av disse omhandler skillet mellom administrasjon og ledelse, og "leder-følger" antakelsen om en deling av arbeidskraft.

James Spillane (2006) understreker at distribuert ledelse omhandler hvordan ledelse utøves i praksis. Denne "praksisen" er et produkt innefor et rammeverk av "ledere", "følgere" og "situasjon". Han framhever et ønske om et skifte av fokus fra formelle ledere til nettet av ledelsessamhandling som et resultat av relasjoner mellom ledere, følgere og situasjon, og at det er dette som gir ledelse en form (Spillane, 2006). Et svært viktig utgangspunkt innen denne tankegangen er et ønske om å komme vekk fra myten om den ene store helten, om lederen som sterk og visjonær, som kommer inn på arenaen og alene ordner opp i alle

problemene. Dette er et eventyr og en slags heltedyrkelse, som forsterker myten om at noen ”høyere enn oss” skal ordne opp. Distribuert ledelsesteori avviser denne tankegangen, og vil fremheve at når snuoperasjoner skjer, så er dette et resultat av at mange har bidratt. Kanskje som et resultat av utvikling av disiplinen felles visjon (Spillane, 2006).

I et norsk perspektiv så har Jorunn Møller og Eli Ottesen (2006) bidratt innen distribuert ledelsesteori. De omtaler distribuert ledelse som ”*Ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter*” (Ottesen og Møller, 2006, s. 137). De viser til at det kan være vanskelig å vitenskapelig begrunne hvor viktig lederen er i forhold til resultater organisasjonene kan fremvise, men at ”troen på ledelse” (Ottesen og Møller 2006, s. 137) er sentral. Likevel er distribuert ledelsestenking viktig å forstå, og i tilknytning til Gronn (2002, 2003) og Spillanes (2006) arbeid viser Ottesen og Møller til at fruktbare tilnærminger til god lederutvikling i skolene kan være å koble distribuert ledelsesteori sammen med andre teorier.

#### 2.2.6. Relasjoner i ledelse

Sett i en barnehagekontekst kan det hevdes at relasjonsledelse er sentralt – i barnehagen er det et krav om å være i kontinuerlige utviklings- og endringsprosesser gjennom et fokus på nettopp utvikling, på læringsprosesser og på kompetanseheving. Rammeplanen understreker at barnehagen skal være en lærende organisasjon, og dette aspektet krever mye av ledere i barnehagen. Innen en sosiokulturell forståelse, som barnehagesektoren er sterkt preget av, er det sentralt at læringsprosesser skjer i samspillet med andre mennesker. For å kunne arbeide med samskapt læringsprosesser kan det sies å være helt avgjørende med tillit i relasjonene. Arbeid med tillit, motivasjon og dialog er derfor en naturlig del av barnehageledelse. Gode relasjoner på arbeidsplassen øker prestasjonsevnen og styrker samholdet i barnehagen. Spurkeland (2013) fokuserer på det mellommenneskelige i ledelse, hvor utgangspunktet er en gjensidig avhengighet tilknyttet ledelse. Dette er en positiv avhengighet i det mellommenneskelige i arbeidslivet hvor man sammen kan utrette mye. Fokuset ligger i det relasjonelle samspillet, og Spurkeland understreker at det er det som er kilden til at de beste prestasjonene skapes. Ledere skal være prestasjonshjelpere, og det krever relasjonelt mot for å møte og mestre alle de utfordrende relasjonelle situasjonene som oppstår i møte med andre (Spurkeland, 2013).

Tradisjonelt har det sentrale innen ledelse konsentrert seg om lederen som individ, og på lederens egenskaper og utvikling, med et fokus på at lederen skal lykkes. Relasjonsledelse tar utgangspunkt i det som foregår mellom mennesker, på utviklingen av gode team og samarbeid i arbeidslivet.

Relasjonsledelse er en menneskeorientert ledelsestilnærming som baserer seg på en naturlig interesse for mennesker, relasjoner og på menneskelig samspill. Relasjonsteorien knyttes opp mot psykologi, pedagogikk og sosiologi, og bygger på det vi vet om mennesket i samspill med andre. Spenningsfeltet mellom to individer er sentralt i denne tilnærmingen. Spurkeland understreker at lederskap finnes på alle nivåer i organisasjoner, og at det viktigste i lederrollen er menneskekunnskap og et blikk for samspill og helheter (Spurkeland, 2013, s. 15). Dagens medarbeidere ønsker ikke en leder som bestemmer alt, de ønsker å være delaktige i avgjørelser som angår deres arbeidshverdag. Spurkeland fremhever dialogen som det viktigste verktøyet for å kunne være en god leder. Gjennom dialogen kan lederen lytte til medarbeidernes forslag, og være en likeverdig samtalepartner og ikke en sjef som bare forteller hva andre skal gjøre. Gjensidig anerkjennelse er det viktigste elementet i dialogen.

Menneskesynet tilknyttet relasjonsledelse tar utgangspunkt i et positivt syn på mennesket, som ”tilsier at medarbeiderne ønsker å bidra og gjøre sitt beste for å nå organisasjonens mål” (Spurkeland, 2013, s. 43). Menneskene er altså de viktigste ressursene i en organisasjon, og de skal motiveres til å utvikle og bruke sin kompetanse. Hvordan blir man mer relasjonsorientert som leder? Spurkeland fremhever et fokus på ledelse av individer og ikke grupper. Et fokus på medarbeidernes totalkompetanse er viktig, og denne kompetansen kan komme frem gjennom en tillitsfull relasjon. For å bli mer relasjonsorientert er arbeid med kommunikasjon (dialogen), motivasjon og relasjonsfremmende atferd sentrale virkemidler. Relasjonsfremmende atferd er f. eks interesse for medarbeiderne, omsorg for andres utvikling og trivsel, oppmerksomhet og kunnskap om mellommenneskelige reaksjoner og emosjoner, humor, kreativitet og dialog (Spurkeland, 2013, s. 125). I et relasjonelt ledelsesperspektiv er ledelse å gjøre andre gode.

Wadel (2012) fremmer ledelse som sosial praksis som innebærer interaksjon, altså ledelse i et interaksjonsperspektiv. Relasjonelle perspektiver på ledelse omhandler ledelse som en

kollektiv handling hvor fokuset ligger på sosiale prosesser. Primært handler ledelse om å jobbe med felles retning i organisasjonsprosesser. Wadel (2012) hevder at ledelse er en relasjonell ferdighet, og vi bør snakke om ledelse som samledelse. Samhandling i ledelsesprosesser krever komplementære ferdigheter hos partene, og det bør derfor snakkes om og settes begreper på ledelseshandlinger og initiativ som gir retning til og driver samhandlingen i teamet videre. Dette kan oppnås gjennom å fokusere på utvikling av ferdigheter som hvordan man kan ta ledelsen og hvordan man kan bidra på i ledelsesprosesser. Uformell ledelse som medarbeidere i organisasjoner utøver i samhandling med hverandre (Wadel, 2012).

Human-resource perspektivet er mye benyttet når det gjelder personalledelse i organisasjoner. Dette perspektivet er blant annet benyttet av Bolman og Deal (2014) i boka ”Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse”. I denne boka ble fire perspektiver eller fortolkningsrammer som sammen vil kunne gi oversikt over hva som skjer i organisasjonen, og som også vil kunne si noe om videre veivalg og handlinger. De fire perspektivene er det strukturelle perspektivet, Human-resource perspektivet, det politiske perspektivet og det symbolske perspektivet, og disse funksjonene kan benyttes som ”å skifte briller” når man skal se på og bedømme ulike situasjoner og aspekter ved organisasjonen (Bolman & Deal, 2014). Videre vil jeg i denne sammenhengen fokusere på Human-resource perspektivet.

Human-resource perspektivet tar utgangspunkt i menneskene i organisasjonen. På hva enkeltmennesker og organisasjoner gjør med og for hverandre. Det handler om de menneskelige behov og organisasjonenes krav. Menneskene i organisasjonen blir sett på som komplekse individer med behov, følelser, ideer, vilje og innsikter. Menneskene har evne til å både lære og til å unngå læring. Human resource-perspektivet vokste frem da man innså at menneskelig kapasitet er viktig – misbruk av menneskelige ressurser er negativt for menneskene i organisasjonen og går ut over effektivitet og fortjeneste. Dette perspektivet har som utgangspunkt at det lønner seg å investere i mennesker. Motiverte og kvalifiserte medarbeidere er en kilde for konkurransefordeler for organisasjonen (Bolman og Deal, 2014).

Lederrollen sett i et human resource- – perspektiv handler om å lede gjennom å være støttende og myndiggjørende. Å hjelpe den enkelte å finne mening og motivasjon i arbeidet er sentralt her. Dette sees i sammenheng med at organisasjonen får de kreftene og

kvalifikasjonene den trenger for å ha fremgang. Utveksling av informasjon, meninger og behov er viktig for å styrke relasjonene. Det man vil oppnå er at den enkelte finner motivasjon og er i utvikling, og at dette gjør at man får en organisasjon hvor man står sammen og trekker i samme retning.

### *2.2.7. Intensjonal ledelse*

Hognestad og Bøe (2017) bruker begrepet ”etisk aktørskap” i artikkelen ”Den pedagogiske lederen som etisk aktør i ledelse”, (Hognestad og Bøe, 2017). Artikkelen fokuserer på den pedagogiske lederen som etisk aktør i sitt daglige ledelsesarbeid, og begrepet ”intensjonal ledelse” brukes for å illustrere og skape en forbindelse mellom ledelse og etisk aktørskap. Ledelse i barnehagen bygger på verdier, kunnskap og erfaring, og utøves i en kontekst hvor den pedagogiske lederen må møte ulike forventninger og krav fra mange ulike aktører, som eier, styrer, medarbeidere, barn og foreldre. Den pedagogiske lederen handler som etisk aktør gjennom å gi retning til det pedagogiske arbeidet som utføres av personalet, og benytter seg av sin profesjonskunnskap som barnehagelærer i denne sammenhengen. Hognestad og Bøe understreker motsetningen mellom å være en etisk aktør og en rasjonell aktør, hvor den rasjonelle aktøren er ukritisk når det gjelder å tilpasse seg og følge krav og føringer. En rasjonell aktør anses som en passiv igangsetter tilknyttet ledelse mens en etisk aktør leder ut fra faglig skjønn og vurderinger.

Intensjonal ledelse er et begrep som er oversatt fra ”intentional leadership” som er utviklet og benyttet i den australske barnehagesektoren, og omtalt av Waniganayake (2012). Fokuset innen denne tenkningen omkring ledelsesbegrepet er sentrert rundt tanken om å lede med en klar hensikt, å fokusere på ”lederarbeid som fremmer etisk praksis ved å iverksette ledelsesansvaret på en hensiktsmessig og positiv måte sammen med andre” (Hognestad og Bøe, 2017). Waniganayake (2012) skisserer tre kjernemomenter tilknyttet intensjonal ledelse i et helhetlig perspektiv. Det første momentet er ledelse og visjon, der det å lede med hensikt knyttes til strategisk ledelse i et fremtidsperspektiv i tråd med barnehagens verdigrunnlag. Det andre momentet dreier seg om å tilrettelegge og igangsette veiledning og kunnskapsutvikling tilknyttet barnehagen som lærende organisasjon. Det tredje momentet handler om at ledere setter ord på sine ideer, verdier og hensikter, slik at andre i personalgruppa kan få en klar forståelse av hvordan det pedagogiske arbeidet skal utføres (Waniganayake, 2017). Essensen i det Waniganayake uttrykker tilknyttet de tre kjernemomentene kan sies å være en nærhet i



ledelsesprosessene – intensjonal ledelse handler om å være tilstedeværende i ledelsen av utvikling og endring i barnehagen. Hognestad og Bøe (2017) påpeker videre at intensjonal ledelse kan relateres til den pedagogiske lederen gjennom ledelse i et spenningsfelt mellom fokus på oppdrag som gir konkrete resultater og ledelse som har en profesjonsetisk forankring (Hognestad og Bøe, 2017, s. 70). Når den pedagogiske lederen er tilstedeværende i det daglige arbeidet når det gjelder f. eks pedagogisk ledelse, og viser frem og setter ord på sine handlinger, verdier og tankesett tilknyttet dette arbeidet, så vil hun kunne bli en katalysator for den pedagogiske ledelsen i det felles aktørskapet. Dette er et eksempel på å lede med hensikt, hvor utviklingen av barnehagens verdier i praksisfellesskapet ikke overlates til eksterne aktører eller til tilfeldighetene. Den pedagogiske lederen som aktør kan operasjonalisere sine ledelsesoppgaver og ansvar på en etisk måte, hvor bevisstheten rundt egen kunnskap, verdier, holdninger og praksiser som de er en del av spiller en viktig rolle for deres lederhandling i det daglige arbeidet i barnehagen.

#### *2.2.7. Myndiggjørende ledelse*

Myndiggjørende ledelse omhandler det å oppnå resultater gjennom medarbeiderne, ved at medarbeiderne får handle ut fra egne forutsetninger og gjøre bruk av egne ressurser i arbeidet (Aanderaa og Halvorsen, 2001; i Schei og Kvistad, 2012, s. 145). Grunnleggende i myndiggjørende ledelse er å møte medarbeiderne som subjekter, og det gjensidige mellom ledelse og de ledede understrekes. Fokuset ligger på at den enkelte medarbeideren skal få utnyttet sitt potensial og sin kompetanse, og det er et lederansvar å sørge for at dette. Medarbeiderne skal få og ta ansvar. Begrepet myndiggjørende ledelse er knyttet til begrepet *empowerment*, som opprinnelig ble brukt tilknyttet en frigjøringsprosess og demokratisering (Schei og Kvistad, 2012, s. 145). Bolman og Deal (2014) understreker at myndiggjøring av de ansatte handler om mer enn informasjon, men om deltakelse og selvstendighet:

Avanserte organisasjoner gir de ansatte større myndighet i tillegg til å investere i opplæring og utvikling. Myndiggjøring vil blant annet si å gjøre informasjon tilgjengelig, men dette er ikke nok. Det er også nødvendig å fremme selvstendighet og deltakelse, omforme jobber og legge til rette for teamarbeid, likestilling og meningsfylte oppgaver (Bolman og Deal, 2014, s. 176).

God informasjon til alle ansatte, delaktighet, og støtte og oppmuntring til selvstendighet og medvirkning er sentralt når det kommer til å gi de ansatte større myndighet. Å myndiggjøre de ansatte knyttes også til å sørge for at arbeidet er meningsfylt for den enkelte ansatte.

Medvirkning knyttes til at arbeidet skal være meningsfylt (Bolman og Deal, 2014, s. 176-177). Schei og Kvistad understreker at myndiggjørende ledelse må knyttes til det prosessuelle over tid (Schei og Kvistad, 2012, s. 145). Det vil i korte trekk si at det må arbeides langsiktig og målrettet med prosesser over tid i organisasjonen med kompetanseheving, medvirkning m.m. for å oppnå myndiggjørende ledelse.

### **2.3. Barnehagen som lærende organisasjon**

Begrepet ”den lærende barnehage” ble introdusert i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i 2006:

Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalet. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16).

For at barnehagen skal være en lærende organisasjon må det arbeides med både læring og kunnskapsutvikling blant personalet. En lærende organisasjon fordrer at organisasjonen er i kontinuerlig utviklings- og endringsprosesser. Synet på kunnskap, læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner er et viktig fundament for arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon. Det må fokuseres både på den individuelle og den kollektive læringen for at utvikling og endring skal kunne skje i organisasjonen. Den individuelle læringen må få feste som kollektiv læring i organisasjonen, og dette er prosesser som tar mye tid. Læring skjer i en kontekst, og det skjer i samhandling med andre. For å utvikle en god læringskultur i barnehagen er det viktig å jobbe for å utvikle en positiv organisasjonskultur.

Det er sentralt i arbeidet i barnehagen at det må legges til rette for både individuell- og kollektiv læring for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Den individuelle læringen skal også få feste som kollektiv læring, og dette er prosesser som tar tid. Det må blant annet settes av mye tid til diskusjon og til refleksjon over egne og andres handlinger.

Begrepet organisasjonens kompetanse handler om summen av de kunnskaper og ferdigheter som organisasjonens personale besitter (Gotvassli, 2015, 2016).

Utviklingen av den lærende organisasjon kan beskrives ved hjelp av Senge sine fem disipliner. Disipliner vil i denne sammenhengen si fagområder, kunnskaper og ferdigheter som må utvikles og mestres. De fem disiplinene er personlig mestring, felles visjon, mentale modeller, gruppelæring eller læring i team og systemutvikling. *Personlig mestring* har et individfokus i en kollektiv organisasjonskontekst. Fokuset ligger på det visjonære, på en ønsket tilstand, på hva den enkelte i organisasjonen må gjøre for at man skal oppnå en tenkt ønsket fremtid for f. eks barnehagen. Langsiktig planlegging når det gjelder individuelle målsettinger er sentrale innenfor denne disiplinen. *Felles visjon* handler om at det må arbeides med felles oppfatning av mål på basis av de individuelle målsettingene. Det må utvikles en felles visjon gjennom bred deltakelse fra alle ansatte i barnehagen for å oppnå dette. *Mentale modeller* vil si omhandler forestillingene eller antakelsene som finnes i organisasjonen. Her er det snakk om å bringe frem disse forestillingene eller antakelsene, som det ofte ikke snakkes om, reflektere over dem og vurdere dem kritisk. Eksempler på dette i barnehagen er taus kunnskap og pedagogisk grunnsyn. *Gruppelæring* handler om læring sammen. Kunnskap kan utvikles i barnehagen gjennom dialog, diskusjoner og felles refleksjon. Den siste disiplinen til Senge omhandler *systemtenkning* eller helhetstenkning. Helhetlig tenkning er nødvendig for å sammenfatte disiplinene, slik at de ikke blir enkeltstående og uten forbindelse med hverandre. Denne visjonen kan ikke utvikles uten at det arbeides godt og helhetlig med alle de andre disiplinene parallelt. Et lederteam som evner å jobbe systematisk med personlig mestring, med sine mentale modeller, med utvikling av felles visjoner og med gruppelæring, vil kunne oppnå å fungere som en lærende ledelse i en lærende organisasjon (Gotvassli, 2015, 2017; Senge, 2006; Filstad, 2010).

I denne sammenhengen kan også tankene til Wenger (1998) med fokus på praksisfelleskap trekkes inn. Wenger er opptatt av hvordan identitet skapes gjennom deltakelse i et praksisfelleskap (Wenger, 1998).

#### **2.4. Profesjonsidentitet**

I forbindelse med den pedagogiske lederens rolle og ansvar i ledelsessamarbeidet ser jeg det som relevant å se på begrepene ”profesjonsidentitet” og ”profesjonell identitet”. Sett i en

barnehagekontekst forstås barnehagelærerprofesjonen er en profesjon tilhørende en yrkesgruppe med en spesialisert utdanning. Bestemte arbeidsoppgaver kan dermed utføres, og retten til å utføre disse tar utgangspunkt i en anerkjennelse av oppgavenes samfunnsmessige betydning. Yrkesgruppen gis altså en tillit basert på kompetansen som tillegges profesjonen (Granrusten, 2016, s. 219). Profesjonsidentitet er et produkt av de kollektive oppfatningene medlemmene i profesjonen har om egen identitet og gruppetilhørighet. For å tilhøre en profesjon kreves det en formell profesjonsutdanning, og denne utdanningen gir kompetanse, praksis og erfaringer, og også en sosialisering inn i egen profesjonsutøvelse. Profesjonell identitet handler om egen bevissthet av seg selv som yrkesutøver. Den profesjonelle identiteten påvirkes av ulike faktorer. ”Profesjonell identitet, *meg* som yrkesutøver, kan sees som summen av identitet skapt gjennom yrkessosialiseringen i utdanningen, den rådende profesjonsidentiteten og de erfaringene og refleksjonene den enkelte har gjort i sin karriere” (Granrusten, 2016, s. 220).

Hennum og Østrem (2016) skriver om barnehagelæreren som profesjonsutøver, og knytter profesjonen til politikken, kunnskapen og etikken i sin fremstilling. Tilknyttet profesjonen skal den pedagogiske lederen forvalte et samfunnsmandat på grunnlag av faglig kunnskap og forankret i etiske verdier (Hennum og Østrem, 2016). Hennum og Østrem knytter altså politikken, kunnskapen, og etikken til profesjonen og kaller det ”*profesjonsutøverens tre forpliktelser*” (Hennum og Østrem, 2016, s. 11). I deres profesjonstriangel er det altså forpliktelsene overfor samfunnet, kunnskapen og verdigrunnet og spenningsfeltet mellom disse forpliktelsene som utgjør grunnlaget for deres diskusjoner om profesjon og om barnehagelæreren som profesjonsutøver. Det å være profesjonsutøver vil si at man utfører bestemte oppgaver på vegne av samfunnet.

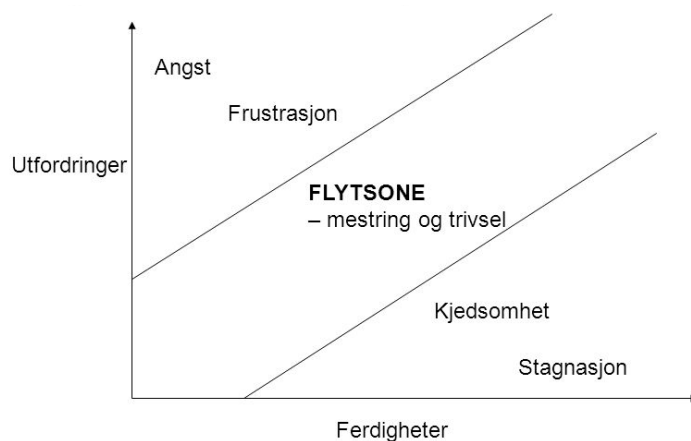
## **2.5. Motivasjon og selvbestemmelse**

En sentral oppgave innen ledelse er knyttet til motivasjon, det å motivere medarbeiderne i arbeidet som skal utføres, å inspirere til innsats. Arbeid med motivasjon er en utfordrende lederoppgave, og er sentral i utviklingen av en god organisasjonskultur. Motivasjon kan defineres som drivkraften bak en viljebestemt handling, og å motivere handler om å friggi krefter og energi hos medarbeiderne (Gotvassli, 2017, s. 151). I motivasjonsteorien står begrepet *den psykologiske kontrakten* sentralt. Dette begrepet henspiller på at det å motivere handler om å få tak i de følelsesmessige drivkreftene. Dette er et langsiktig arbeid som krever

tålmodighet og innlevelse (Shein, 1987; i Gotvassli, 2017, s. 152). Den følelsesmessige kontrakten er gjensidig – om medarbeiderne får sine følelsesmessige behov stilt gjennom medvirkning og deltakelse i arbeidet i barnehagen vil de også kunne bli lojale og engasjerte i dette arbeidet.

Deci og Ryan (1985) opererer med tre hovedfaktorer for å fremme indre motivasjon. Den første faktoren er at medarbeidere får belønning og tilbakemeldinger som gir *bekreftelse* (med fokus på medarbeidernes kompetanse). Belønninger og tilbakemeldinger er i utgangspunktet knyttet til ytre motivasjonsfaktorer, men det virker på den indre motivasjonen når fokuset er på medarbeidernes kompetanse. Den andre faktoren for å fremme indre motivasjon hos medarbeiderne er at de har størst mulig grad av *selvbestemmelse* når det gjelder utførelsen av eget arbeid. Den tredje faktoren er knyttet til *gruppetilhørighet*, at medarbeiderne føler tilhørighet med andre og opplever et godt arbeidsmiljø (Deci og Ryan, 1985, i Gotvassli, 2017, s. 161-162).

Motivasjon på arbeidsplassen handler både om motivasjon blant medarbeiderne, blant lederne, og i samspillet mellom medarbeiderne og lederne. Motivasjon øker trivsel, produktivitet, effektivitet og er helt sentral i utviklingen i organisasjonen. I en barnehagekontekst er motivasjon i arbeidet og tilknyttet arbeidsmiljøet helt sentral i utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon. Innsikt i motivasjon er viktig for ledere i barnehagen, for å kunne arbeide godt med utviklings- og læringsprosesser. Lillemyr sier at ”innsikt i motivasjon er av grunnleggende betydning for ledere i deres daglige ledelse av organisasjonen generelt, og i deres strategiske personalledelse spesielt” (Lillemyr, 2016, s. 198). I dette sitatet kommer forbindelsen mellom motivasjon og ledelse klart frem, det må arbeides langsiktig og prosessuelt med personalledelse i arbeidet med å motivere medarbeiderne – og motiverte medarbeidere er sentralt for videre utvikling, læringsprosesser og kompetanseheving. For den enkelte medarbeider er muligheten for videreutvikling av sin kompetanse og optimale utfordringer (utfordringer tilpasset kompetansenivå) svært viktig, og dette illustrerer flytsonemodellen til Csikszentmihalyi på en god måte. Flytsonemodellen viser at den positive følelsen av «flyt» kommer når oppgavene er godt tilpasset den enkelte medarbeiders kompetansenivå (Csikszentmihalyi, 1975; i Lillemyr, 2016, s. 199-200).



Etter Csikszentmihalyi, 1975.

Å være i *flyt* knyttes til en leken og kreativ holdning, hvor den indre motivasjonen gjør seg gjeldende. Oppgavene og utfordringene er tilpasset medarbeiderens kompetansenivå, og arbeidet preges av mestring og trivsel.

På norske arbeidsplasser kan det sies å være et fokus på selvstendighet i arbeidet, på myndiggjorte medarbeidere. Samtidig er det et tydelig hierarki når det gjelder beslutningsprosesser. Utviklingen i dagens arbeidsliv har gått mer mot arbeid i team med fokus på kunnskapsdeling og kvalitetssikring (Gotvassli, 2015, s. 115). Autonomi eller selvbestemmelse er sentralt i denne sammenhengen. Deci og Ryan har utviklet en teori om selvbestemmelse, som er en motivasjonsteori, og i den inngår det tre grunnleggende behov som er selvbestemmelsesbehovet, kompetansebehovet og det interpersonlige behovet. Det interpersonlige behovet dreier seg om menneskers behov for å være sammen med andre, og å føle gruppetilhørighet. I hvilken grad et menneske utvikler selvbestemmelse avhenger i dette synet om hvordan disse behovene blir dekket og utvikler seg (Skogen og Haugen, 2017).

## 2.6. Organisasjonskultur

Begrepet organisasjonskultur omhandler de normer og verdier som finnes i organisasjonen. Avgjørende for kulturen er hvordan medlemmene i organisasjonen samhandler og samarbeider. Organisasjonskulturen gjennomsyrrer hele organisasjonen og alle dens gjøremål i det daglige. Den blir til et slags "sosialt lim" (Gotvassli, 2015). På en arbeidsplass vil ikke

den enkelte medarbeider tenke på denne kulturen eller være seg den bevisst i det daglige, men den vil være noe som likevel vil finnes i bakhodet og ligge til grunn for mange handlinger og beslutninger i det daglige. Organisasjonskulturen i en organisasjon er det gjerne usagte men underbevisste ”slik gjør vi det hos oss”. En definisjon av organisasjonskultur er:

*”Organisasjonskultur er det sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og med omgivelsene.”* (Bang i Gotvassli, 2015, s. 131).

Sentralt i et kulturperspektiv tilknyttet organisasjoner er Edgar Schein (1987), som utarbeidet en kulturmodell. Denne modellen tar utgangspunkt i at organisasjonskultur er et mønster av grunnleggende antakelser som vil ha noe å si for hvordan man tenker, oppfatter og føler i en bestemt kultur (Schein (1987), i Gotvassli, 2015). I bunnen av modellen finner vi grunnleggende antagelser (eller oppfatninger), over denne kommer verdier og normer, mens kulturuttrykk (synlige uttrykk for kulturen, som hvordan rommene er møblert, påkledning og humor) ligger øverst i modellen.

Organisasjonskultur er sentralt både for organisasjonens indre liv og det som skjer der, og i forholdet til de ytre omgivelsene. Forholdet til omgivelsene handler om organisasjonens samfunnsoppgave og betydning, hvordan arbeidet skal vurderes og eventuelt forbedres, og hva som er målene. Organisasjoner med sterk organisasjonskultur har en sterk bevissthet når det gjelder forholdet til omgivelsene. Internt i organisasjonen er betydningen av organisasjonskulturen et felles språk og begrepsapparat, og regulering av gruppens innlemmelse og utstøtelse. Statusforhold, nærhet, makt og vennskap er også viktige komponenter i den interne organisasjonskulturen. Straff og belønning, hvilken atferd som settes pris på og hva slags atferd det er som straffes (og hvordan straffen utføres) er også en komponent (Gotvassli, 2015). I sterke organisasjonskulturer blir alle disse komponentene styrende kriterier for hvordan det blir forventet at du handler som medlem av organisasjonen, og for hvordan samhandlingen mellom medlemmene er. Et kulturperspektiv på organisasjonen gir ledere muligheter til å analysere hva som skjer på arbeidsplassen, og få en forståelse for hvorfor det skjer. Ledere kan dermed arbeide med å skape mening i det som skjer, og med å endre organisasjonskulturen. Schein (1987) fremhevet ledere som kulturelle arkitekter, som betydningsfulle og innflytelsesrike kulturskapere i organisasjonen. Han pekte

på fem viktige påvirkningskanaler: Lederens satsningsområder, lederens reaksjoner på kritiske hendelser og kriser i organisasjonen, bevisst rollemodellering og veiledning, bruken av belønninger og kriterier for rekruttering og seleksjon (Schein (1987), i Gotvassli, 2015).



### **Kapittel 3. Metodisk tilnærming**

Metodologi handler om utviklingen av forskningsprosjektets metodiske design, hvor forskeren beskriver og drøfter de valg som gjøres i henhold til det metodiske designet. Det utarbeides altså en plan for forskningsprosjektet når det gjelder metodologien. Et viktig spørsmål i dette arbeidet er hva de metodiske valgene som forskeren tar gir av konsekvenser for prosjektet. Valg av design for et prosjekt avhenger i stor grad av hva det er forskeren vil vite noe mer om, hva som er temaet og fokuset for prosjektet. I utarbeidelsen av det metodiske designet er det essensielt at forskeren reflekterer over de valg som gjøres underveis i prosessen. I denne sammenhengen spiller forskerens kompetanse og forforståelse en viktig rolle i de valgene som gjøres. Forskerens vitenskapsteoretiske ståsted er sentral – hva slags syn forskeren har på hvordan kunnskap produseres (epistemologi) og hvilket virkelighetssyn (ontologi) forskeren har vil påvirke de valgene som gjøres (Ringdal, 2014, s.37).

I følge Ringdal så studerer naturvitenskapen tradisjonelt fysiske objekter, mens samfunnsvitenskapen befatter seg med mennesket som tenkende og handlende vesen (Ringdal, 2014, s. 47). I henhold til dette så er det kvalitative forskningsmetoder som vil fungere godt innenfor samfunnsvitenskapen, hvor studiet av mennesket i en sosialt konstruert verden står sentralt i forskningen. I denne sammenhengen vil kunnskapssynet, eller epistemologien, være en oppfatning om at sosiale fenomener er i kontinuerlig endring og varierer etter den konteksten de studeres i.

Prosjektets problemstilling er utledet av min interesse for den pedagogiske lederens rolle i barnehageledelse. I denne sammenhengen har jeg valgt å fokusere på den pedagogiske lederrollen i samarbeidet om ledelse av barnehagen. Målet med denne studien er å frembringe innsikt og kunnskap om hvordan pedagogiske ledere i barnehagen opplever sin rolle og sitt ansvar i samarbeidet om ledelse av barnehagen. Problemstillingen er: *Hvordan operasjonaliserer pedagogiske ledere egen rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse av barnehagen?*

Jeg vil plassere dette forskningsprosjektet i en samfunnsvitenskapelig forståelse, fordi det er menneskers opplevelser, tanker og handlinger i en bestemt sosial kontekst (barnehagen) som står i sentrum for dette prosjektet. Jeg ønsker å innhente dybdekunnskap om den pedagogiske lederens operasjonalisering av egen rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse av barnehagen,

og velger dermed en fenomenologisk tilnærming til dette, og benytter meg av forskningsintervjuet som metode. Fenomenologien omhandler hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 33), og jeg anser derfor en fenomenologisk tilnærming til dette prosjektet som fruktbart for å kunne få innsikt i hvordan de pedagogiske lederne opplever egen rolle og ansvar i ledelsessamarbeidet i barnehagen.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metodologiske valg når det gjelder dette forskningsprosjektet. Kapittelet inneholder også en redegjørelse for vitenskapsteoretisk ståsted, og en beskrivelse av selve forskningsprosessen. Det metodiske designet vil være en overordnet plan for hvordan arbeidet med å kunne besvare prosjektets problemstilling skal foregå, gjennom valg av metodisk forskningsstrategi (kvalitativ metode), metodologi, plan for datainnsamlingen, arbeid med utvalg og analyse av datamaterialet. Sentrale deler av forskningsprosessen er etikk, validitet, reliabilitet og generaliseringsmuligheter. De valg og beslutninger som er gjort underveis i prosessen har blitt tatt på bakgrunn av prosjektets problemstilling.

### **3.1. Metodevalg – kvalitativ metode**

En kvalitativ tilnærming bygger på et syn om at den sosiale verdenen konstrueres gjennom individers handlinger, og at sosiale fenomener vil variere etter kontekstuelle forhold (Ringdal, 2014, s. 47). Brinkmann og Tanggaard (2012) sier at ”Når forskning er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles.” (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s.11). De beskriver videre at man er opptatt av å forstå, beskrive, fortolke eller dekonstruere menneskelige opplevelser, erfaringer og det sosiale liv. Ringdal understreker at kvalitativ forskning kjennetegnes av at forskeren søker etter mening, og etter formålsforklaringer. I kvalitativ metode vektlegges nærheten til forskningsobjektene, gjennom f. eks intervju eller observasjon. Det er gjerne et fåtall objekter som studeres, og disse studeres gjerne i sitt naturlige miljø. I motsetning kjennetegnes kvantitativ forskning av avstand, hvor forskeren gjerne er langt fra det eller dem som studeres, f. eks gjennom bruk av spørreundersøkelser med store utvalg. Kvalitative metoder bruker altså gjerne et fåtall av informanter, og samtaleintervjuet er en svært vanlig metode innenfor kvalitative forskningsdesign (Ringdal, 2014, s. 104-105).

Når det gjelder dette prosjektets tema og problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Dette valget er gjort på bakgrunn av et mål om å oppnå nye innsikter og ny kunnskap gjennom arbeidet med dette prosjektet. Ønsket om en nærhet til deltakerne i studien, og innsikter i deres livsverden er også en viktig del av dette valget. Et fokus på å fortolke informantenes meningsinnhold er sentralt i denne sammenhengen. Prosjektets problemstilling er utarbeidet med utgangspunkt i en interesse for de pedagogiske ledernes opplevelse og forståelse av egen rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse i barnehagen, og det kan dermed være hensiktsmessig å velge en metode som gir rom for en fenomenologisk tilnærming for å kunne oppnå innsikt i dette. En fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 33).

### **3.2. Det kvalitative intervjuet**

Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen har jeg valgt å gjennomføre dybdeintervju, eller det semistrukturerte intervjuet. I det semistrukturerte intervjuet utarbeides det som regel en intervjuguide, som er utgangspunktet for intervjuet. Det kan være hensiktsmessig å utarbeide en intervjuguide for å strukturere intervjuet, og ha formulerte spørsmål tilgjengelig, som man igjen kan følge opp med oppfølgingsspørsmål i selve intervjusituasjonen (Tjora, 2017, s. 153). Gjennom det semistrukturerte intervjuet kan forskeren justere spørsmål underveis, komme med tilleggsspørsmål eller be informanten utdype eller forklare. I en analyseprosess i etterkant kan forskeren også ta kontakt med informanten en gang til for å klargjøre eller utdype om noe f. eks er uklart. Mulighetene og styrken i det semistrukturerte intervjuet er at forskeren gjennom intervjuet har muligheten til å komme tett på informantens livsverden, og det er som metode dermed et godt utgangspunkt for en fenomenologisk tilnærming. Et semistrukturert intervju egner seg godt til å få frem temaer fra dagliglivet ut i fra informantenes perspektiv. Informantenes livsverden, og fortolkningen av meningen med fenomenene som beskrives i intervjuet er sentralt i det semistrukturerte intervjuet. Det at forskeren kan stoppe opp og avvike fra intervjuguiden underveis i intervjuet for å komme med tilleggsspørsmål eller be informanten utdype noe, gjør at forskeren kan få tilgang til og innsikt i informantenes refleksjoner over handlinger, erfaringer m.m. Intervju som forskningsmetode søker å forstå verden fra informantenes ståsted. Målet er å få frem deres opplevelser, følelser og erfaringer. Et sentralt begrep i denne sammenhengen er altså *livsverden*. Et annet sentralt begrep er *mening*. I løpet av intervjuet, og i arbeidet med analysen, forsøker forskeren å forstå

og fortolke ulike temaer som kommer frem i intervjuet i tilknytning til informantens livsverden.

Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale, som har en viss hensikt og struktur. Kunnskapen konstrueres i interaksjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom det mellommenneskelige (interaksjonen) og kunnskapsproduksjonen i intervjuet. Kvale og Brinkmann understreker at forskningsintervjuet er en samtalebasert erkjennelsesprosess som er sosial og intersubjektiv, det vil si at denne prosessen involverer intervjueren og informanten som skaper kunnskap i fellesskapet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 37). Kvale og Brinkmann skriver om syv trekk ved intervjubasert kunnskap. Kunnskapen er produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. Kunnskapen kommer altså ut av en intervjusituasjon, hvor produksjonen av kunnskapen skjer i en kontekst, og i interaksjonen (det relasjonelle) mellom forskeren og informanten. Kunnskapen uttrykkes gjennom en samtale, gjennom en narrativ praksis hvor det språklige er verktøyet. Kunnskapen produseres i et språklig samspill, hvor deltakernes diskurser og forforståelser spiller en sentral rolle. Kunnskapen er også pragmatisk, gjennom refleksjoner over om en undersøkelse er vitenskapelig, og om kunnskapen er nyttig. I en pragmatisk tankegang sees tanker og betydninger legitimitet når de gjør at vi mestrer den verden vi er i (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 76-78).

Det kvalitative forskningsintervjuet er en krevende metode, som krever mye av forskeren når det gjelder sensitivitet i de mellommenneskelige samspillet i intervjusituasjonen og etisk refleksjon tilknyttet f. eks maktbalansen mellom intervjuer og informant. Dette er altså en metode som krever en del forberedelse og trening. Som metode innehar intervjuet mange muligheter. Intervjuet som metode er godt egnet til å belyse de relasjonelle, samtalemessige, språklige og narrative områdene tilknyttet menneskelige erfaringer. Intervjuet gir forskeren muligheten til en stor nærhet til informantene, og til informantenes kontekst. Gjennom å fokusere på informantenes livsverden kommer forskeren tett på og kan få innsikter i opplevelser, erfaringer, refleksjoner, handlingsvalg m.m. direkte knyttet til tema og problemstillingen for forskningen. Intervjuet er deskriptivt og kan gi nyanserte og detaljerte beskrivelser, noe som kan gi dype innsikter. Intervjuet er mellommenneskelig, og kunnskapen

produseres i interaksjonen. Det kan sies at intervjuet er unik som metode når det gjelder nettopp nærheten og det relasjonelle aspektet.

En begrensning i denne sammenhengen kan være at det kvalitative forskningsintervjuet gjør bruk av få informanter. Er deres opplevelser og erfaringer gjeldende for flere, kan forskeren trekke ut mening av noen få samtaler? Kan intervjuet gi liten oversikt og kun fragmenterte innsikter? Og hvordan kan disse innsiktene anvendes videre i forskningen? Nærheten til informantene og deres kontekst kan gi mange muligheter, men kan også være begrensende for forskningen. Når kunnskapsproduksjonen skjer i det mellommenneskelige, i interaksjonen mellom forsker og informant, kan kontekstuelle forhold påvirke intervjuprosessen og de innsikter og kunnskaper den gir. Forskerens forforståelse tilknyttet tema og teori, og hvordan forskeren ordlegger seg og agerer i intervjusituasjonen har mye å si for det sosiale samspillet mellom forsker og informant. Hvilke temaer får mest oppmerksomhet, hva sies og hva snakkes det eventuelt ikke om? Det er forskeren/intervjueren som har en agenda og er styrende i samtalen, og intervjuet er derfor preget av et ubalansert maktforhold. Intervjuet som metode krever profesjonalitet og sensitivitet fra forskeren.

En annen begrensning ved intervjuet er knyttet til flertydighet – noe som blir sagt i intervjusituasjonen kan fortolkes på ulike måter. Forskerens personlige tilknytning til teorien og forforståelse kan spille inn i hvordan utsagn blir tolket (Kvale og Brinkmann, 2017).

### **3.3. Utvalg**

I arbeidet med planleggingen av datainnsamlingen inngår utvalget som en sentral del av forskningsdesignet. Under planleggingen av hvem som skal intervjues må det gjøres relevante valg tilknyttet prosjektets tema og det man som forsker vil vite noe mer om. I arbeidet med utvalget er strategi ved utvelgelse av informanter sentralt, hvor forskeren tar bevisste valg når det gjelder ulike kriterier som ønskes oppfylt (Kvale og Brinkmann, 2017).

Mitt prosjekt handler om den pedagogiske lederens rolle tilknyttet ledelse i barnehagen, og jeg ønsket dermed å komme ut i barnehager for å intervju pedagogiske ledere. Et kriterium i utvelgelsen av informanter var altså at informantene jobbet som pedagogisk leder i en barnehage. Et annet kriterium jeg valgte å fokusere på var at de pedagogiske lederne skulle ha flere års erfaring i arbeidet som pedagogiske ledere i barnehagen. Erfaring og arbeidspraksis som pedagogisk leder er relevant tilknyttet mitt prosjekt for å kunne få frem et mangfold av erfaringer, opplevelser og refleksjoner i deres arbeid som pedagogiske ledere, sett i

forbindelse med studiens tema og problemstilling. Det har også skjedd mange endringer i barnehagesektoren de siste tjue årene, og jeg ser det som relevant og spennende å kunne få frem tanker og erfaringer i intervjuene når det gjelder informantenes egne opplevelser i sitt arbeid i barnehagen over tid, i en kontekst hvor mye har endret seg både i forbindelse med politisk utvikling, pedagogisk fokus og endring av roller i barnehagen. Den nye rammeplanen som kom i 2017 danner også et relevant bakteppe i denne sammenhengen.

I arbeidet med utvalget til dette prosjektet valgte jeg å gjennomføre intervju med seks pedagogiske ledere. Et annet valg jeg gjorde under planleggingen av datainnsamlingen var å foreta intervjuene i tre barnehager, hvor jeg intervjuet to pedagogiske ledere i hver av disse barnehagene. Jeg ser det som meningsfylt å foreta intervjuene i flere barnehager heller enn å kun samle inn data i en eller to barnehager, fordi det vil være forskjeller i forbindelse med blant annet organisering, arbeidsmåter, pedagogisk fokus m.m. i ulike barnehageorganisasjoner. Under planleggingen av datainnsamlingen foretok jeg et tilfeldig utvalg når jeg valgte ut barnehager jeg tok kontakt med. I utgangspunktet valgte jeg ut barnehager hvor jeg ikke har noen tilknytning eller kontakter. Underveis i prosessen med å organisere datainnsamlingen gjorde jeg meg imidlertid noen erfaringer om at det var utfordrende å få innpass i barnehager for å komme og foreta intervju, i tillegg til at jeg opplevde utsettelse og avlysninger på grunn av sykdom og lignende.

Datainnsamlingsperioden til dette prosjektet tok dermed lengre tid enn jeg hadde sett for meg, og jeg valgte etter hvert å ta kontakt med barnehager hvor jeg hadde noen form for kontakter for å sikre at jeg fikk gjennomført datainnsamlingen. Dette gjelder to av barnehagene, men det er viktig å påpeke at jeg ikke har jobbet med noen av de pedagogiske lederne jeg intervjuet. Jeg vurderer det slik at dette ikke har noe å si for intervjumaterialet til denne oppgaven, valgene av disse barnehagene handlet kun om å få innpass til å få gjennomført intervjuene, det ligger ingen oppfatninger om hva slags intervjudata jeg ville få fra informantene i disse barnehagene. Den ene barnehagen er i samme nettverk som den barnehagen jeg jobber i, og i den andre barnehagen er en av informantene en jeg har studert med. Jeg vurderer det slik at det ikke er noen tette bånd mellom meg og disse informantene som skulle kunne påvirke intervjusituasjonen eller intervjudataene.

Utvalget endte altså opp med å bestå av seks pedagogiske ledere med minimum fem års erfaring, fem kvinner og en mann. De tre barnehagene jeg foretok intervjuene i består av en

kommunal enhet bestående av to hus, og to private barnehager. Den kommunale barnehagen er en enhet bestående av to barnehager, hvor ledelsen (enhetsleder og fagleder) har kontorer i en av barnehagene. De to pedagogiske lederne jeg intervjuet arbeider i den andre barnehagen. De to private barnehagene består begge av ett bygg, hvor ledelsen er samlet.

Oversikt over utvalg/informanter:

<b>Informant</b>	<b>Utdanning</b>	<b>Erfaring</b>
Pedagogisk leder	Bachelor barnehagelærer Grunnfag i pedagogikk Videreutdanning i veiledning	18 års erfaring som pedagogisk leder
Pedagogisk leder	Bachelor barnehagelærer Videreutdanning barns psykiske helse	9 års erfaring som pedagogisk leder
Pedagogisk leder	Bachelor barnehagelærer	10 års erfaring som pedagogisk leder, 16 års erfaring fra barnehagen
Pedagogisk leder	Bachelor barnehagelærer Videreutdanning i veiledning	20 års erfaring som pedagogisk leder
Pedagogisk leder	Bachelor barnehagelærer	16 års erfaring som pedagogisk leder
Pedagogisk leder	Bachelor barnehagelærer	15 års erfaring som pedagogisk leder

### 3.4. Forarbeidet til intervjusituasjonen

Det første jeg startet med for å forberede datainnsamlingen var å søke om å få dette forskningsprosjektet godkjent, og jeg sendte dermed inn et meldeskjema til NSD. Jeg mottok raskt en godkjenning av prosjektet. I forbindelse med søknaden til NSD utarbeidet jeg også et informasjonsskriv om prosjektet, og et samtykkeskjema for informantene som skulle delta. Etter dette startet jeg arbeidet med organiseringen av selve datainnsamlingen. Som tidligere nevnt gjorde jeg noen valg med tanke på utvalget, og startet deretter med å ta kontakt med flere barnehager for å avtale intervju. Jeg tok kontakt med styrer/enhetsleder i den enkelte barnehage med en forespørsel om å komme til barnehagen for å foreta intervju med to

pedagogiske ledere. Jeg sendte styrerne informasjon om prosjektet mitt og et samtykkeskjema for deltagerne på e-post. I tillegg fulgte jeg opp med en telefonsamtale for å gjøre avtaler. I den ene barnehagen tok jeg direkte kontakt med en av de pedagogiske lederne.

### 3.5. Intervjuguiden

En svært viktig del av forarbeidet til intervjuene er utarbeidelse av intervjuguiden. En intervjuguide består av spørsmålene som stilles informantene under intervjuet, og kan være mer eller mindre strukturert. Den kan inneholde noen temaer som skal dekkes, eller den kan være veldig detaljert med en fastsatt rekkefølge på spørsmålene. Det vil variere fra prosjekt til prosjekt hvor detaljert intervjuguiden er, ut i fra prosjektets forskningsdesign og intervjuerens ønske om å kunne følge opp informantenes svar og de eventuelle nye retninger de kan åpne for (Kvale og Brinkmann, 2017). I utarbeidelsen av intervjuguiden er det essensielt å ta utgangspunkt i prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, for å kunne lage spørsmål som skal kunne gi innsikt og kunnskap tilknyttet prosjektets tema og problemstilling. Forskningsspørsmålene må operasjonaliseres inn i intervjuguiden. Et forskningsspørsmål kan f. eks undersøkes ved hjelp av flere intervjuer. Ved å gripe temaet an fra flere ulike vinkler kan man få variert og nyansert informasjon i intervjusituasjonen. Bruk av ”hvorfor”, ”hva” og ”hvordan”-spørsmål er nyttig for å få informanten til å beskrive konkrete situasjoner på en deskriptiv måte, som ”Hva opplevde du?” og ”Hvordan hadde du det den gangen?”. Slike spørsmål kan gjerne brukes i forbindelse med oppfølgingsspørsmål, for å få informanten til å utdype tilknyttet hovedspørsmålene (Kvale og Brinkmann, 2017).

I utarbeidelsen av intervjuguiden valgte jeg å fokusere på hovedspørsmål med en fenomenologisk tilnærming til den pedagogiske lederens (informantens) opplevelser av egen rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse av barnehagen, altså tett opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg valgte å ikke ha veldig mange hovedspørsmål, men heller gjøre bruk av flere oppfølgingsspørsmål for å få informanten til å utdype eller nyansere svarene. Viktige oppfølgingsspørsmål ble f. eks ”hva er din rolle i samarbeidet?”, og ”hvem fordeler oppgaver og ansvar”. Oppfølgingsspørsmålene kan gjøre at informanten reflekterer mer over egen rolle i det som beskrives, og kan være med på å utvide den kunnskapsproduksjonen som skjer mellom intervjuer og informant i intervjusituasjonen. Jeg valgte å starte med et åpent spørsmål som omhandler informantens syn på egen rolle i forbindelse med ledelse av



barnehagen. Åpne spørsmål kan gjøre det lettere for informanten å begynne å snakke om temaet for intervjuet ut i fra eget ståsted. På denne måten kan det første som faller informanten inn komme frem, og tanker, erfaringer og opplevelser som ligger langt frem hos informanten i forbindelse med temaet kan komme til uttrykk tidlig i intervjuet. Intervjueren kan på denne måten avdekke informantens hovedtanker og interesser gjennom å starte opp intervjuet på denne måten.

I løpet av arbeidet med intervjuguiden ble jeg mer og mer klar over hvor stor betydning denne har for å sikre at man får informasjon og kunnskap om det som er studiets hensikt, det man vil lære mer om. Gode spørsmål og bruk av oppfølgingsspørsmål i sammenheng med en sensitivitet til informanten i intervjusituasjonen kan sies å være avgjørende for å sikre gode data til prosjektet. Intervjuguiden til dette prosjektet gikk gjennom flere faser og utkast, men jeg måtte etter hvert si meg ferdig med den for å kunne gå videre til selve datainnsamlingen. En viktig tanke i denne sammenhengen er også at spørsmålene kan justeres underveis i et semi-strukturert intervju, i tillegg til at intervjuguiden kan bearbeides underveis i datainnsamlingsprosessen.

### **3.6. Intervjusituasjonen**

Datainnsamlingen ble gjennomført i tre barnehager vinteren 2018. Seks pedagogiske ledere ble intervjuet, og intervjuene ble gjennomført som individuelle intervju. I selve intervjusituasjonen startet jeg opp hvert intervju med å informere om prosjektet mitt, og med å fortelle om rammene for intervjuet og informantenes deltagelse i prosjektet. Kvale og Brinkmann (2017) fremhever at informert samtykke dreier seg om at forskningsdeltakerne får informasjon om prosjektets formål, i tillegg til hovedtrekk ved forskningsdesignet – hvor det snakkes om hva deres deltakelse i prosjektet betyr. Informert samtykke innebærer at forskeren sikrer seg at deltakerne deltar frivillig, og at de informeres om at de kan trekke seg fra å delta om de ønsker det. Informasjon om konfidensialitet og hvordan intervjudataene skal brukes er også en viktig del av informert samtykke (Kvale og Brinkmann, 2017).

Jeg valgte å ikke gi informantene intervjuguiden på forhånd. Dette valgte jeg for å kunne få deres spontane tanker, opplevelser og erfaringer frem i intervjuet, heller enn at de f. eks kanskje hadde satt seg inn i ulike teoretiske perspektiver på forhånd. Jeg hadde med et spørsmål i intervjuene om hva den nye rammeplanen for barnehagen uttrykker om den

pedagogiske lederens rolle og ansvar kontra hva den tidligere rammeplanen uttrykker – og jeg viste informantene et sitat fra hver av rammeplanene når jeg stilte dette spørsmålet. Jeg hadde vurdert om jeg skulle gi dem disse sitatene på forhånd, og det kunne sikkert ha fungert godt med tanke på at de da hadde vært mer forberedt og kanskje kunne ha kommet med flere betraktninger rundt dette. Jeg valgte likevel å ikke gi dem sitatene på forhånd, fordi jeg vurderte det slik at det ville være interessant å få frem deres spontane tanker tilknyttet hva rammeplanen uttrykker. Dette erfarte jeg at fungerte godt, og jeg opplevde å få innsikt i deres spontane tanker og bevissthet om dette temaet.

Under intervjuene brukte jeg en lydopptaker. Dette ble informantene informert om på forhånd. Bruk av lydopptak gir en visshet om at man får med seg alt det som sies under intervjuet. På denne måten kan intervjueren konsentrere seg om informanten og det informanten uttrykker gjennom det hun sier, og eventuelt også om kroppsspråk, blikk o.l. Bruk av lydopptak under intervjuet gjør at intervjueren kan sikre god flyt i intervjuet, god kommunikasjon og oppfølging eller utdyping av det informanten sier om det er behov for det. I denne sammenhengen er det viktig at informantene informeres om bruken av lydopptak på forhånd, og at de også informeres om hvordan lydopptakene skal oppbevares, brukes og slettes (Tjora, 2017).

### **3.7. Datamaterialet – bearbeiding av informasjon og analyse**

I etterkant av intervjusituasjonene startet jeg med transkriberingsprosessen. Det var god kvalitet på lyden på alle intervjuene, og dette gjorde transkriberingsprosessen enklere. Transkriberingen er en prosess som klargjør intervjumaterialet for analyse. Analysen gjøres på bakgrunn av undersøkelsens formål, tema, problemstilling og forskningsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2017).

#### *3.7.1. Transkriberingsprosessen*

Transkriberingsprosessen handler om transformasjonen fra en muntlig samtale til en skriftlig tekst, som gjør intervjusamtalen tilgjengelig for analyse. I transkripsjonen blir en samtale mellom to mennesker ansikt til ansikt gjort om til en skriftlig tekst. Kvale og Brinkmann (2017) sier at et intervju er et direkte sosialt samspill der f. eks stemmeleie, intonasjon og kroppsspråk umiddelbart kommer til uttrykk i intervjusamtalen, men dette kommer ikke frem

når utskriften av intervjuet leses utenfor intervjukonteksten. Ironi er et eksempel på noe som gjerne går tapt i transkripsjonen. Når intervjusamtalen transkriberes til en skriftlig tekst blir den mer oversiktlig og strukturert, og lettere å jobbe med i analyseprosessen. Gjennom denne struktureringen begynner allerede analysen av teksten. I prosessen med å transkribere må det gjøres en del valg – hvordan skal man angi ordrett talespråk til en skriftlig form? Skal man skrive alt ordrett og skrive inn alle lyder som f. eks ”eh”, eller skrive i en mer formell skriftlig stil? Skal man skrive inn pauser? Det som er viktig i denne sammenhengen er at forskeren skriver noe om hvilke valg hun har tatt tilknyttet transkripsjonen Kvale og Brinkmann (2017).

I mitt arbeid med å omforme mine intervjusamtaler til skriftlig tekst har jeg valgt å bruke en formell skriftlig stil. Jeg har gjengitt det informantene sier på bokmål heller enn dialekt, og jeg har utelatt lyder som ”eh” o.l. Jeg har skrevet inn latter eller pauser der jeg har ansett det som relevant for meningsinnholdet. Fokuset har vært på å få frem akkurat det informantene har sagt på opptaket, på å få frem meningsinnholdet på lydopptaket, i tillegg til å strukturere intervjumaterialet.

### *3.7.2. Analyse av tekstene*

I analyseprosessen fokuserte jeg på å få frem hvordan den enkelte informanten (pedagogiske ledere) oppfatter ulike situasjoner, hendelser, egne handlingsvalg eller fenomener tilknyttet tema, problemstillingen og forskningsspørsmålene. Gjennom intervjuet som metode kan forskeren få frem en detaljert og deskriptiv analyse tilknyttet informantenes opplevelser og erfaringer, og dette kan gi nye innsikter og kunnskap. Med et fokus på en fenomenologisk tilnærming til intervjuet som metode, hvor informantenes livsverden står i sentrum, vil også fenomenologien være et naturlig fokus for analyseprosessen av intervjuene.

Forberedelser til selve intervjusituasjonen og utarbeidelse av intervjuguiden henger sammen med analyseprosessen, fordi analysemetoden vil være styrende for både forberedelser og intervjuguide. Når en analysemetode velges må man ha tenkt gjennom hva det er som skal undersøkes, og hvorfor undersøkelsen skal foretas. En del av analysen skjer allerede under selve intervjuet når alt dette henger sammen (Kvale og Brinkmann, 2017).

Kvale og Brinkmann (2017) beskriver seks trinn i intervjuanalysen: Første trinn er når informantene beskriver sin livsverden i intervjuet (fokus på opplevelser og følelser), uten særlig fortolkning. Andre trinn er når informanten selv oppdager nye ting i løpet av intervjuet, f. eks at de ser nye betydninger tilknyttet det de forteller. Dette trinnet handler dermed om informantens selvanalyse. Det tredje trinnet omhandler intervjuerens fortolkninger underveis i intervjuet av meningen i det informanten sier, og klargjør eller ”sender” meningen tilbake til informanten, slik at utsagnene kan bekreftes eller avkreftes og fortolkes underveis. Dette kan bli et ”selvkorrigerende” intervju. Trinn fire handler om transkriberingen av intervjuet, hvor intervjuet struktureres gjennom transkribering, og gjøres klar for analyse. I analysen utvikles intervjuenes mening, det fokuseres på informantens forståelse, og forskeren presenterer eventuelt nye perspektiver på det som kommer frem. Ulike analytiske verktøy kan benyttes i denne prosessen. Et femte trinn er gjenintervjuing – etter analyse og tolkning kan fortolkningene gis til informanten for eventuelle korrigeringer/utdypinger. Trinn seks omhandler muligheten for at informantene begynner å handle på bakgrunn av nye innsikter de har fått i løpet av intervjuprosessen (Kvale og Brinkmann, 2017, s.221-222).

Sentrale tilnærminger til analysemetoder når det gjelder intervju er analyser med fokus på mening, analyse med fokus på språk eller generelle analyser. Analyser med fokus på mening og analyser med fokus på språk griper inn i hverandre, men mening handler om det som sies i intervjuet, mens språk fokuserer på språkformer som det uttrykkes betydninger mellom. Det er helt sentralt å tenke på formålet med intervjuet og studien når analysemetode velges, og på hvilke innsikter og kunnskaper man vil utvikle. Epistemologiske antakelser er sentralt i denne sammenhengen – viktige spørsmål er hvordan intervjuene i studien kan hjelpe meg til å utvide mine kunnskaper om fenomenene jeg undersøker? Hvordan skjer kunnskapsproduksjonen?

Meningsfortolkning handler om å fortolke meningsinnholdet i en intervjutekst, og strekker seg utover en strukturering av innholdet i det som sies ved å i tillegg se på dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten. Man går altså utover det som blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og relasjoner mellom betydninger som ikke nødvendigvis kommer umiddelbart frem i intervjuteksten. Meningstolkning vil kunne utvide intervjuteksten ved å legge til hermeneutiske lag som kan gi forståelse. I forbindelse med en hermeneutisk tilnærming kan den hermeneutiske sirkelen anvendes når det gjelder å se på deler av intervjuteksten i tillegg til og i samspill med helheten av teksten. Den hermeneutiske sirkelen

betraktes som en spiral som åpner for stadig dypere forståelser av meningen. En intuitiv forståelse av teksten som helhet er utgangspunktet, hvor forskjellige deler av teksten fortolkes, og fortolkningen av disse delene sees igjen i relasjon til helheten, og slik går sirkelen videre (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 230).

I mitt arbeid med analysen av intervjuene velger jeg å fokusere på en analysemetode med fokus på mening, og jeg har benyttet meg av meningsfortetting, meningskategorisering og meningsgenerering for å analysere datamaterialet mitt. Dette har jeg gjort gjennom å veksle mellom å se på helheten av intervjutekstene, og på deler av tekstene. Jeg har lest intervjutekstene med tanke på helheten, og jeg har sett på deler for å forsøke å trekke ut viktig informasjon tilknyttet denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette har jeg også sett i sammenheng med den teorien jeg har fokusert på for å lære mer og kunne belyse problemstillingen. Jeg har også kategorisert gjennom å se på om det er flere av informantene som har samme tanker og holdninger til et fenomen, og jeg har også foretatt tolkninger av enkeltuttalelser. I tillegg har jeg forsøkt å se på mønstre og om hva som hører sammen.

### **3.8. Forskerrollen**

I all forskning er det helt sentralt med et kritisk blikk på forskeren selv, å inneha en kritisk holdning til forskerrollen. Neumann og Neumann (2012) argumenterer for at det er sentralt med en bevissthet og en diskusjon tilknyttet forskningens profesjonsideal, hvor etiske hensyn ute i felten spiller en viktig rolle. Dette er også vitenskapsteoretisk interessant ettersom forskeren selv har en direkte innvirkning på forskningen gjennom sine opplevelser ute i felten, og gjennom ulike aspekter i forbindelse med forskerens handlinger i felten, forskerens teoretiske forankring og forforståelser (Neumann og Neumann, 2012). Forskeren er altså en del av det forskningsfeltet som undersøkes, og tar valg ut i fra eget ståsted.

I denne sammenhengen vil jeg klargjøre og reflektere over to sentrale begreper tilknyttet bevissthet om forskerrollen i forskningsprosessen, og disse begrepene er forforståelse og situering. Jeg vil også si noe om min egen forforståelse i forbindelse med denne studien. Videre vil jeg gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted i arbeidet med dette prosjektet.

### 3.8.1. Forforståelse og situering

Situering er et viktig begrep når vi snakker om forskerrollen, og situering betyr ”å plassere”. I samfunnsvitenskapelig forskning handler situering om å plassere seg eller posisjonere seg, og dette kan gjøres på tre måter: feltsituering, selvbiografisk situering og tekstsituering (Neumann og Neumann, 2012). Feltsituering dreier seg om forskerrollen ute i felten – i en intervjusituasjon spiller forskerens samhandling med informanten en stor rolle for hvilke data som kommer ut av intervjusamtalen. Hvordan forskeren oppleves i felten har altså mye å si for hvordan informanten snakker i intervjuet, og også hva det snakkes om. Det som ikke blir sagt er også viktig, og kan være avgjørende for de dataene man får. Feltsituering handler om at forskeren reflekterer over dette i tilknytning til forskningsprosjektet og egen forskerrolle i felten i møte med informantene, og hva dette har å si for datainnsamlingen og de dataene man får.

Selvbiografisk situering handler om å reflektere over egen bakgrunn som forsker, når det gjelder erfaringer og sosial posisjon. Selvbiografisk situering kan sies å være en del eller komponent av selve feltsitueringen, fordi den er viktig i møtet med informantene i felten. Neumann og Neumann understreker også at den selvbiografiske situeringen er viktig å reflektere over også i oppstarten av forskningsprosjektet, fordi den spiller en stor rolle ikke bare i møtet med informantene, men også for valg tidligere i forskningsprosessen, som hva man velger å forske på og hvilke videre valg man gjør underveis i prosessen (Neumann og Neumann, 2012).

Tekstsituering omhandler forskerens refleksjoner rundt selve skrivingen i forskningsprosessen, og en eventuell publisering av materialet. Bearbeidelse, ferdigstilling, skrivestil, etiske betraktninger tilknyttet informantene og f. eks fremstillingen av disse, er sentrale momenter i tekstsitueringen (Neumann og Neumann, 2012).

I arbeidet med et forskningsprosjekt er det viktig å reflektere over hva slags kunnskap man oppnår gjennom prosjektet. Situert kunnskap omhandler en erkjennelse om vårt eget ståsted, at man som forsker har en forforståelse tilknyttet begreper, teori og fenomener. Det ligger en redelighet i dette, en forståelse av at man ikke skaper sannheter eller en ”ren” kunnskap. Forskning kobler seg ofte på det forskningsfeltet man arbeider innenfor, og bygger videre på andres arbeid. Dette kalles ”gap-filling” (Winter Jørgensen og Phillips, 2013). I forbindelse med begrepet situert kunnskap er det sentralt å nevne begrepet ”diffraksjon”. Når man

erkjenner at kunnskap er i konstant bevegelse, eller ser på kunnskap som en prisme hvor man ser ulike fragmenter eller deler, tenker man innenfor diffraksjonsbegrepet.

Kunnskapsproduksjonen skjer innen diffraksjonen – den er delt og delvis (Winter Jørgensen og Phillips, 2013).

All forskning skjer i en kontekst, og denne konteksten påvirker forskningen. Det er avgjørende at forskeren har et bevisst forhold til dette, reflekterer over dette og over sin egen rolle gjennom hele forskningsprosessen. Forskerrollen krever at forskeren situerer seg, tilknyttet eget ståsted og forforståelse i forbindelse med forskningens tema, egen teoretisk forankring, det mellommenneskelige i møtet med informanter i felten m.m. Etske refleksjoner og sensitivitet er naturlige ingredienser i disse prosessene. Intervjuet som metode krever mye av forskeren på grunn av det relasjonelle aspektet i metoden og det ubalanserte maktforholdet mellom forskeren og informanten i intervjusamtalen.

Neumann og Neumann argumenterer for at det er helt avgjørende for en redelig forskningsprosess og for forskningsresultatene at forskeren gjennom situering er bevisst eget ståsted tilknyttet de metodiske designet og de valgene som ligger i bunnen for utarbeidelsen av dette. Forskeren som en profesjonsutøver i et felt tilknyttet både vitenskapsteoretiske og etiske refleksjoner er sentralt innenfor denne tematikken, og det er viktig at disse refleksjonene skrives frem i forskningsprosjektet. Dette handler om redelighet og forskningens validitet, og det er altså nødvendig at forskerens vitenskapsteoretiske ståsted kommer frem for leseren (Neumann og Neumann, 2012).

I mitt eget arbeid med dette prosjektet og med selve skrivingen av oppgaven er det altså viktig å reflektere over og være bevisst på egen forforståelse tilknyttet prosjektets tema, bruk av teoretisk forankring, metodologiske valg som gjøres m.m. Min interesse for rollen til den pedagogiske lederen i barnehagen springer ut av egne erfaringer og opplevelser i mitt arbeid som pedagogisk leder i ca 12 år. Jeg har gjort meg mange tanker og refleksjoner i løpet av de årene jeg har jobbet i barnehagen som pedagogisk leder, og i denne sammenhengen har jeg mange tanker om samarbeidet om ledelse av barnehagen, om samarbeidet mellom den pedagogiske lederen og styrere etc. Det er viktig at jeg er meg bevisst hvilke forforståelser jeg tar med meg inn i dette prosjektet, og at de ligger til grunn for de valgene jeg tar. Det å være bevisst gir muligheter for å åpne opp for at nye tanker og ideer kan slippe gjennom og dermed for at ny kunnskap kan dannes. Situering inn i forskningsfeltet i tillegg til selvbiografisk

situering er viktig i denne sammenhengen. I selve intervjusamtalene opplevde jeg at jeg hadde forventninger om hvilke fokusområder samtalen ville være innom, og at jeg har personlige oppfatninger og interessefelt tilknyttet den pedagogiske lederens rolle i barnehagen. Gjennom en bevissthet omkring egen forforståelse forsøkte jeg å åpne meg opp for deres erfaringer og tanker, og fokusere på å lytte og sette meg inn i deres livsverden.

### *3.8.2. Vitenskapsteoretisk syn*

Forskerens vitenskapsteoretiske forankring spiller også en stor og viktig rolle når det gjelder utarbeidelsen av metodisk design, og for hele forskningsprosessen. Det semistrukturerte intervjuet som tar utgangspunkt i informantens livsverden har en fenomenologisk tilnærming. Jeg har valgt denne tilnærmingen i mitt metodiske design, og latt meg inspirere av fenomenologien, noe som er vanlig når det gjelder intervju som metode. Andre vitenskapsteoretiske innfallsvinkler kan også benyttes. Mens fenomenologien er opptatt av hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikken opptatt av fortolkning og mening. En mer pragmatisk tilnærming er å fokusere på hva forskeren vil vite noe om, f. eks hvordan enkelte hendelser oppleves, begrepsforståelse eller diskursive prosesser. En diskursanalytisk tilnærming er opptatt av hvordan diskursive praksiser og språk konstruerer sosiale verdener eller virkeligheter (Kvale og Brinkmann, 2017).

Hvilket vitenskapsteoretisk ståsted forskeren har, og dermed også hvilket syn forskeren har på kunnskap og kunnskapsproduksjon virker inn på valgene som gjøres tilknyttet det metodiske designet. Valg av kvantitative eller kvalitative metoder spiller inn i denne sammenhengen, det samme gjør metodevalg innenfor disse tilnærmingene. F. eks vil måten intervjuet planlegges og gjennomføres, analyseres og presenteres gjøres forskjellig om forskeren har en fenomenologisk eller diskursanalytisk tilnærming til intervjuet.

Intervjuet som metode produserer kunnskap i den mellommenneskelige interaksjonen, men hvordan skal denne kunnskapen karakteriseres? I forbindelse med diskusjonen om hva kunnskap er vil epistemologiske spørsmål være sentrale. Epistemologi er filosofien om kunnskap, hva kunnskap er og hvordan den oppnås (Kvale og Brinkmann, 2017).

Epistemologiske antakelser eller altså tanker om kunnskap og hvordan den produseres er avgjørende for hvordan forskeren legger opp intervjuet. To metaforer kan brukes i denne sammenhengen for å illustrere ulike oppfatninger innen epistemologien. Disse metaforene er gruvearbeideren eller den reisende. Gruvearbeideren handler om kunnskapsinnhenting –



kunnskapen ligger der som skjult metall og må finnes og graves frem av forskeren. Både objektive data og subjektive meninger kan avdekkes på denne måten. Den reisende som metafor handler om kunnskapskonstruksjon – forskeren som en reisende underveis i forskningsprosessen, og kunnskapen produseres eller konstrueres i det mellommenneskelige møtet, i interaksjonen med andre. Disse to metaforene viser to ulike syn på kunnskap som gitt (gruvearbeideren) eller konstruert (den reisende) (Kvale og Brinkmann, 2017).

Neumann og Neumann argumenterer for at det er helt avgjørende for en redelig forskningsprosess og for forskningsresultatene at forskeren gjennom situering er bevisst eget ståsted tilknyttet de metodiske designet og de valgene som ligger i bunnen for utarbeidelsen av dette. Forskeren som en profesjonsutøver i et felt tilknyttet både vitenskapsteoretiske og etiske refleksjoner er sentralt innenfor denne tematikken, og det er viktig at disse refleksjonene skrives frem i forskningsprosjektet. Dette handler om redelighet og forskningens validitet, og det er altså nødvendig at forskerens vitenskapsteoretiske ståsted kommer frem for leseren (Neumann og Neumann, 2012).

Når det gjelder mitt vitenskapsteoretiske ståsted i arbeidet med denne studien så er utgangspunktet som tidligere nevnt en fenomenologisk tilnærming tilknyttet forskningsintervjuet. Fenomenologien er opptatt av å beskrive hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, mens hermeneutikken er opptatt av fortolkningen av mening (Ringdal, 2014). Forskningsintervjuet er valgt som metode for å kunne innhente dybdekunnskap om hvordan de pedagogiske lederne opplever egen rolle og ansvar tilknyttet samarbeidet om ledelse av barnehagen. Jeg vil fortolke informantenes opplevelse gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart kommer frem (Thagaard, 2003, s. 37). Intensjonen er å belyse og få frem virkeligheten slik den fortoner seg for den enkelte informant. Videre vil jeg forsøke å fortolke informantenes ”virkelighet” i studiens kontekst, gjennom bruk av teori. Hvordan jeg forstår informantenes livsverden vil med andre ord igjen påvirke hvordan intervjudataene tolkes. I denne sammenhengen er forskerens forforståelser og situering i forbindelse med forskningsprosessen sentral.

Et sosial konstruktivistisk perspektiv kan knyttes til en fenomenologisk inspirert forskning der fokuset ligger på hvordan menneskets forståelse av verden oppstår i interaksjon med andre. Sosial konstruktivismen tar utgangspunkt i at den sosiale virkeligheten er konstruert og skapes

i interaksjon og handlinger mellom mennesker. Det vil f. eks si at organisasjoner, ideer, begreper, politiske institusjoner m.m. ikke er objektiv virkelighet som de ofte fremstår som, men at de er sosialt konstruert (Ringdal, 2014). Ringdal understreker videre at dette kan være befriende, fordi ”ideer eller forhold i samfunnet som vi tar for gitt, egentlig er skapt av oss, og kan forandres (til det bedre)” (Ringdal, 2014, s. 43).

Denne studien tar utgangspunkt i et sosial konstruktivistisk kunnskapssyn, hvor kunnskap konstrueres i en sosial kontekst hvor forsker og informant er i en relasjon og skaper en felles forståelse. Jeg forstår altså forskningsprosessen som en felles kunnskapskonstruksjonsprosess.

### 3.8.3. *Forskningsetiske hensyn*

Den etiske dimensjonen må gjennomsyre hele den kvalitative forskningsprosessen, fra begynnelsen og helt fram til den endelige rapporten er ferdigstilt. Etiske spørsmål begrenser seg altså ikke til selve intervjusituasjonen, men gjør seg gjeldene i alle fasene av forskningsprosessen. Etiske refleksjoner og sensitivitet er naturlige ingredienser i disse prosessene. Intervjuet som metode krever mye av forskeren på grunn av det relasjonelle aspektet i metoden og det ubalanserte maktforholdet mellom forskeren og informanten i intervjusamtalen.

Kvale og Brinkmann understreker at gjennomføringen av en forskningsprosess aktualiserer spørsmål om verdien av den produserte kunnskapen tilknyttet studien og dens bidrag til samfunnet. De påpeker videre at ”samfunnsforskningen bør tjene vitenskapelige og menneskelige interesser” (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 96). I den kvalitative forskningen kan det være et spenningsfelt mellom etiske hensyn og ønsket om å produsere kunnskap. Et eksempel i denne sammenhengen er at man som forsker gjerne vil komme så dypt inn i informantens livsverden i intervjuet som mulig, og dette kan utgjøre en fare for at informanten krenkes. Samtidig risikerer forskeren å få et datamateriale som kun skraper på overflaten om intervjuet ikke blir dyptgående nok. Etiske problemstillinger oppstår i intervjuforskningen på grunn av det menneskelige aspektet, det komplekse ved å undersøke private og menneskelige elementer som så vises frem til offentligheten. Aktuelle etiske problemstillinger tilknyttet de syv forskningsstadiene er: *Tematisering* – formålet med studien må sees ikke bare ut i fra kunnskapen som søkes, men også når det gjelder forbedring av den menneskelige situasjon som utforskes. *Planleggingsfasen* inneholder innhenting av informert samtykke, sikre konfidensialitet og vurdere mulige konsekvenser for informantene. I selve *intervjusituasjonen* vil etiske problemstillinger handle om vurderinger av intervjusituasjonens

konsekvenser og innvirkning på informantene (f. eks stress eller endret selvbilde), i tillegg til å sikre konfidensialitet i rapporten m.m. I *transkriberingsprosessen* er også konfidensialitet viktig, i tillegg til en lojalitet når informantens uttalelser gjengis. Under *analysen* er viktige etiske problemstillinger f. eks hvor kritisk intervjuene skal analyseres, og om informantene bør ha noe å si for hvordan uttalelsene deres tolkes. *Verifisering* omhandler forskerens ansvar for å rapportere kunnskap som så sikker og verifiserbar som mulig. *Rapportering* dreier seg om hvilke konsekvenser den offentlige rapporten vil kunne ha for informantene (Kvale og Brinkmann, 2017).

#### 3.8.4. Forskningsetiske hensyn i dette prosjektet

I arbeidet med denne studien så er informert samtykke innhentet før selve intervjusituasjonen startet. I denne sammenhengen fikk informantene informasjon om studien og om studiens hovedmål. Det ble understreket at det var frivillig å delta i studien. Jeg har fokusert på konfidensialitet tilknyttet transkriberingsprosessen, gjennom å blant annet skrive uttalelsene på bokmål (heller enn på dialekt). Når sitater er brukt i denne oppgaven er navn utelatt. Barnehagene er selvfølgelig også anonymisert.

Etiske aspekter ved forskerrollen som må vurderes handler om et ansvar for at kunnskapen som produseres har vitenskapelig verdi, at den er kontrollert og verifisert slik at både informantene og profesjonen finner kunnskapen verdifull. Forskeren må også vurdere sin rolle i forholdet til informantene – opptrer man som en venn, utbytter, forsvarer o.l. i intervjusituasjonen? Det er viktig å være bevisst på at intervjusituasjonen mellom forsker og informant byr på en ujevn maktbalanse. Forskerens uavhengighet når det gjelder økonomiske forhold eller gjennom nære forbindelser er også et av de etiske aspektene som må vurderes i forbindelse med forskerrollen.

I forarbeidet med datainnsamlingen og i intervjusituasjonene forsøkte jeg å være bevisst på egen forskerrolle gjennom å reflektere over etiske hensyn i kontakten med informantene, egen forforståelse og interesse for temaet. Jeg opplevde at min forforståelse og kunnskap om emnet helt klart ligger i bakgrunnen, men håper at jeg klarte å åpne opp for å få frem informantenes livsverden på en god måte. Jeg opplevde også at det var positivt at jeg har erfaring og innsikt i det problemstillingen dreier seg om, og at jeg i intervjusamtalene med informantene hadde en grunnleggende forståelse og innsikt i det informantene snakket om,

som igjen kanskje bidro til at intervjusamtalene ble preget av en utveksling av kunnskap og erfaringer. Nettopp en kunnskapsproduksjon som skjer i det mellommenneskelige, i interaksjonen mellom intervjuer og informant. Kanskje bidro min forståelse til at informantene kunne dele mye av sin livsverden med meg i intervjusituasjonen.

Gjennom hele intervjuprosessen har jeg i arbeidet med denne studien og oppgaven bestrebet meg på å jobbe frem det empiriske datamaterialet på bakgrunn av etiske vurderinger. Dette har jeg gjort gjennom å forsøke å validere underveis i prosessen ved hjelp av de syv stadiene for etiske problemstillinger (som beskrevet ovenfor). På denne måten har jeg jobbet for å oppnå verdifull vitenskapelig kunnskap. Jeg har vært uavhengig hele tiden i denne prosessen, og har ikke vært drevet av nære relasjoner o.l. Jeg kjenner en av informantene fra tidligere studier, og har også deltatt i et nettverk sammen med en av de andre informantene. Bortsett fra disse to var de andre fire informantene helt ukjente for meg. Jeg vurderer det slik at dette ikke har hatt innvirkning på intervjusituasjonen, datamaterialet eller min forskerrolle på noen relevant måte. Min forforståelse kan ha hatt innvirkning på hvordan jeg har fortolket datamaterialet, dette har jeg redegjort for i avsnitt 3.7.1. om forforståelse og situering.

### **3.9. Vitenskapelig kvalitet – validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

Tjora (2017) snakker om ”kvalitetskriterier” innen kvalitativ forskning hvor de tre kriteriene er *pålitelighet*, *gyldighet* og *generaliserbarhet* (Tjora, 2017). Intervjukvalitet omhandler intervjuerens håndverk sett i sammenheng med etiske og epistemologiske spørsmål tilknyttet innhenting av intervjudataene og intervjukunnskap (Kvale og Brinkmann, 2017). Innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen er det kontinuerlige diskusjoner omkring forskningens troverdighet og overførbarhet av kunnskap som regel med bruk av begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Vanlig kritikk av det kvalitative forskningsintervjuet og kunnskapsproduksjonen tilknyttet dette dreier seg blant annet om intervju som metode ikke er objektivt, men subjektivt, at intervju ikke er en vitenskapelig metode fordi det er for personavhengig, eller at intervjuresultatene er upålitelige fordi de kan skyldes ledende spørsmål. Oppfatninger og tanker om objektivitet og sannhet er tett knyttet til begrepet validitet, og de utfordringer som knyttes til å verifisere intervjuforskningen (Kvale og Brinkmann, 2017). Et helt sentralt spørsmål i denne sammenhengen er altså knyttet til om kunnskap som er produsert i forskningsintervjuet kan være objektiv. Innen intervjuforskningen knytter Kvale og Brinkmann (2017) begrepet objektivitet til

håndverksmessig kompetent forskning hvor kunnskapsproduksjonen er systematisk kontrollert og verifisert (Kvale og Brinkmann, 2017). Begrepet ”refleksiv objektivitet” kan i denne sammenhengen brukes til å reflektere over sitt håndverk som forsker og bidrag til kunnskapsproduksjon (Kvale og Brinkmann, 2017).

### 3.9.1. Reliabilitet (pålitelighet)

Reliabilitet eller pålitelighet handler om en sammenheng i forskningsprosjektet, en slags intern logikk hvor det er krav til hvordan datainnsamlingen gjennomføres, til hvordan analysen utvikles fra dataene osv. Forskerrollen tilknyttet forskerens posisjon og kunnskap er også sentral i forbindelse med forskningens pålitelighet (Tjora, 2017). Innenfor samfunnsforskningen vil forskeren ha et engasjement i det forskningen handler om.

I arbeidet med dette prosjektet har utgangspunktet vært et personlig engasjement tilknyttet problemstillingen og forskningsspørsmålene, som er tett knyttet til personlig arbeidserfaring, kunnskap og profesjon. Problemstillingen springer ut av det jeg har vært opptatt av å finne ut noe mer om. Gjennom hele prosessen med arbeidet med denne studien og oppgaven har jeg reflektert over hvordan jeg kan påvirke prosjektet i de ulike fasene. I utformingen av forskningsdesignet, under datainnsamlingen, i analysen og i presentasjonen. Jeg har vært bevisst på min egen rolle og min forforståelse og kunnskap om emnet. Ved bruk av det kvalitative forskningsintervjuet som metode vil intervjueren ha stor betydning for kunnskapsproduksjonen. Forskeren må være bevisst på etiske dimensjoner (som f. eks en ubalansert maktfordeling mellom intervjuer og informant), egen forforståelse og subjektivt perspektiv, unngå bruk av ledende spørsmål etc. Dette er aspekter som jeg har vært bevisst på og reflektert over underveis, spesielt i arbeidet med datainnsamlingen – forarbeidet til og gjennomføringen av intervjuene. Gjennom en fenomenologisk tilnærming, hvor jeg gjennom intervjuene har søkt å finne ut mer om de pedagogiske ledernes erfaringer, tanker og kunnskaper om egen rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse i barnehagen, har jeg i intervjusituasjonene forsøkt å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål som belyser informantenes livsverden tilknyttet dette temaet. Pålitelighet i transkriberingsprosessen er også viktig, i tillegg til analysen. Mine valg i disse prosessene har jeg redegjort for tidligere i dette kapittelet.

### 3.9.2. Validitet (gyldighet)

Validitet eller gyldighet handler om at man gjennom forskningsprosessen finner svar som er relevante og besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det skal være en logisk sammenheng mellom forskningsdesignet og funn. Arbeidet med å validere bør altså fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadiene av forskningsprosessen, og knyttet til kunnskapsproduksjonen.

I arbeidet med denne studien har jeg etterstrebet at det skal være en helhet i prosjektet, god sammenheng mellom problemstillingen, forskningsdesign og funn. Det sentrale spørsmålet i denne sammenheng er hvor godt det innsamlede datamaterialet besvarer prosjektets problemstilling. Jeg vurderer det slik at funnene i datamaterialet er med på å belyse prosjektets tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Dette kommer til uttrykk gjennom relevante innsikter i informantenes livsverden tilknyttet egen rolle og ansvar som pedagogiske ledere tilknyttet ledelse i barnehagen.

### 3.9.3. Generalisering

Innen samfunnsforskningen og den kvalitative tradisjonen er det kontinuerlige diskusjoner tilknyttet generalisering. Diskusjonene dreier seg om det er nødvendig eller mulig å generalisere, og om hvordan det kan gjøres. Generaliserbarhet knyttes til forskningens relevans dreier seg om at forskningen skal bidra til å belyse eller gi innsikter og kunnskaper utover det helt spesifikke som er undersøkt i den enkelte casen (Tjora, 2017).

I arbeidet med dette prosjektet har jeg ikke hatt et eksplisitt mål om å kunne generalisere. Innenfor en naturalistisk generalisering er tanken at leseren selv skal kunne vurdere om funnene i den aktuelle forskningen er gyldige. Dette kan oppnås gjennom å redegjøre detaljert for det som er studert i rapporteringen av forskningen. Tanken er studien dermed kan ha en forskningsmessig nytte for andre forskere ved at de gjennom sin lesing kan teste studiens gyldighet, og at de eventuelt kan vurdere sammenfall med egne caser som de jobber med (Tjora, 2017). Jeg støtter meg på tankene om naturalistisk generaliserbarhet, og tenker at denne casen kan være med på å gi en innsikt i et lite utvalg av pedagogiske ledere sine tanker og opplevelser når det gjelder ledelse i barnehagen.

## **Kapittel 4. Presentasjon av analyse og funn**

Dette kapitlet er viet til analyse av datamaterialet, og til presentasjon av funn som er relevante for prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. For å strukturere funnene har jeg valgt å dele de inn i ulike tema, som ble identifisert gjennom analyse av datamaterialet. Jeg har delt inn i fem hovedtema, som danner utgangspunktet for presentasjonen av funnene. Jeg har valgt å bruke utvalgte sitater fra intervjudataene for å belyse fremstillingen av funnene. Inndelingen av tema i denne fremstillingen er gjort for å strukturere hovedfunnene.

### **4.1. Den pedagogiske lederen som mellomleder**

#### *4.1.1. Ledelseshierarki*

I intervjumaterialet gir informantene et samstemt uttrykk for at deres rolle er en del av et større samspill når det gjelder ledelse av barnehagen. Barnehagen har en hierarkisk inndeling, hvor styreren er øverste leder, deretter kommer eventuelt avdelingsleder eller fagleder. Den pedagogiske lederen er en mellomleder som opplever å ha ansvaret på egen avdeling/base, i tillegg til å være delaktig i prosesser som angår hele barnehagen. Det operasjonelle aspektet i forbindelse med den pedagogiske lederens rolle og ansvar trekkes frem av samtlige informanter, de uttrykker at de som pedagogiske ledere er operasjonelle på avdelingsnivå, og iverksetter og utfører mangfoldige ledelsesoppgaver (mer om lederrolle og oppgaver i 4.1.2). De pedagogiske lederne i denne studien fremhever at de opererer i et høyere sjikt innen barnehagens hierarki enn det øvrige personalet på avdelingen, og de fremhever sin rolle som leder for avdelingspersonalet.

Opplevelsen av delaktighet og innflytelse i ulike prosesser og beslutninger i barnehagen varierer blant informantene. Noen informanter beskriver en større opplevelse av delaktighet i ledelsesprosesser i barnehagen, hvor de f. eks blir tatt med på råd i beslutningsprosesser av styreren, mens andre forteller om at deres rolle og ansvar i hovedsak utspiller seg på avdelingsnivå. Min tolkning av dette er at den pedagogiske lederrollen er avhengig av styreren når det gjelder i hvor stor grad de blir tatt med i felles ledelses- og beslutningsprosesser som gjelder en helhetlig ledelse av barnehagen. Jeg kommer nærmere tilbake til et gjensidig avhengighetsforhold mellom den pedagogiske lederrollen og styrerrollen.

En informant beskriver at beslutninger tilknyttet barnehagens retning og mål taes av den øverste ledelsen i barnehagen, og illustrerer med dette den hierarkiske inndelingen i barnehagen: ”Det syns jeg ligger høyere oppe ja. Sånn at vi på en måte må jobbe oss inn mot det som er bestemt. Og der kan det være litt mange baller i lufta da, syns jeg”.

En annen informant beskriver også at beslutningene taes av styreren:

Noen ganger trenger man et push og, tenker jeg, for ellers så er det jo bare behagelig å være der man er. Så det er litt greit å bli utfordret også. Men det er klart, man har jo møter der man kan si meningene sine, men jeg tenker at det er ikke jeg som har bestemt at vi skal være Reggio-inspirert, men jeg syns jo det er spennende og greit å være med på det.

I de to sitatene fra to pedagogiske ledere gir de uttrykk for at det er styreren som øverste leder i barnehagen som tar de endelige avgjørelsene, og som også er den som peker ut kursen for f. eks det pedagogiske arbeidet i barnehagen (f. eks ved valg av Reggio-inspirert arbeid). De beskriver egen rolle som delaktige på møter o. l; og at det er deres rolle og ansvar å iverksette det som er bestemt på avdelingsnivå. Sitatene uttrykker funnene i datamaterialet om den hierarkiske ledelsesstrukturen i barnehagen, hvor den øverste lederen er beslutningstakeren, mens den pedagogiske lederen er mellomlederen som iverksetter felles beslutninger og arbeid på avdelingsnivå.

#### *4.1.2. Lederrolle og oppgaver*

Informantene beskriver i intervjumaterialet at de har mye ansvar og mange lederoppgaver tilknyttet arbeidet på egen avdeling/base. Ansvar for egen avdeling innebærer blant annet arbeid med administrasjon, pedagogisk ledelse og personalledelse av medarbeiderne på avdelingen. Informantene forteller om arbeidsoppgaver som tilstedeværelse og oppfølging av barn, foreldresamarbeid, arbeid med didaktiske planer, gjennomføring og evaluering, arbeid med turnus, vikarer, ferie m.m. Personalledelse er et område informantene opplever at de arbeider mye med, og de er samstemte i at ledelsesoppgaver tilknyttet personalet og det relasjonelle i ledelse er det de bruker mest tid på, i tillegg til den pedagogiske ledelsen på avdelingsnivå. I denne sammenhengen trekker de frem arbeid med å motivere medarbeiderne,



opplæring, veiledning, og med å fremme et godt arbeidsmiljø. Arbeid med refleksjons- og læringsprosesser er også en del av dette arbeidet. Flere av informantene beskriver sin rolle på avdelingsnivå som retningsangivende for det pedagogiske arbeidet som utføres. Organisering og strukturering av hverdagen er et viktig virkemiddel som grunnsteinene for dette arbeidet. Tre av informantene bruker begrepet *hverdagskabal* om arbeidet med organisering og strukturering på avdelingsnivå (f. eks arbeid med vikarer og vakter).

Flere av informantene forteller om en opplevelse av økte krav til dokumentasjon og rapportering når det gjelder blant annet det faglige innholdet på avdelingen. Disse informantene påpeker at dette er en utvikling de har sett over tid, og en endring i barnehagesektoren i dagens barnehage. Det er i hovedsak ovenfor styrer at dette arbeidet må dokumenteres og rapporteres, i tillegg til ut mot foreldrene, hvor barnehagens faglige innhold skal komme til uttrykk gjennom ulike planer og pedagogisk dokumentasjon. Min tolkning av dette er at det viser barnehageutviklingen i dagens samfunn, hvor det er økte krav til dokumentasjon av barnehagens innhold og flere interessenter som har en mening om innhold, læring m.m. når det gjelder barnehagen. Dette legger føringer og press på styrerrollen, og dermed også når det gjelder den pedagogiske lederrollen. Dette kommer jeg tilbake til i oppgavens drøftingsdel.

En av informantene sier det slik:

Pedagogisk leder sin rolle er veldig stor, og omfavner veldig mye, og det å være en god rollemodell, det tror jeg blir et nøkkelord for meg. Det å gå foran. I større grad enn en sjef som sitter og delegerer ut ansvar og ikke er til stede i forhold til en leder som går foran. Og er et godt eksempel.

Dette sitatet uttrykker etter mitt syn informantens syn på lederrollen. Distinksjonen mellom en *sjef* og *leder* er interessant her, informanten skiller mellom en *leder* (som informanten som pedagogisk leder identifiserer seg med) som er en rollemodell som går foran, altså en tilstedeværende leder som har en nærhet i ledelsesarbeidet, og en *sjef*, som har mer avstand, som delegerer ut oppgaver til andre. Sjefsbegrepet knyttes mer til styring, til mer avstand i ledelse, en leder som innehar en høyere hierarkisk posisjon enn de som ledes, som delegerer. Sjefsbegrepet kan i seg selv gi negative assosiasjoner – noen som sjefer og bestemmer over

andre. Min tolkning er at dette handler om nærhet og avstand i ledelse, om ledelseskultur og om skillet mellom styring og ledelse. Her skiller informanten mellom styring (*sjef*) og ledelse (*leder*). Er dette et uttrykk for en opplevelse av mer styring i form av økte krav til rapportering når det gjelder den pedagogiske lederrollen og ledelsesstrukturen i barnehagen? Styring og ledelse henger sammen og ledere utfører begge deler. Dette sitatet gir uttrykk for at informanten ser sin rolle og ansvar når det gjelder ledelse som en nærværende leder, som leder i samspill med medarbeiderne.

#### *4.1.3. Autonomi*

Når det gjelder autonomi i forbindelse med egen rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse av barnehagen beskriver informantene en opplevelse av å ha til dels stor grad av autonomi i arbeidet på egen avdeling eller base. I arbeidet med det pedagogiske arbeidet på avdeling, og gjennom arbeidsoppgaver knyttet til personalledelse opplever informantene en til dels stor grad av autonomi. Informantene er samstemte i at de selv styrer mye av hverdagen og arbeidet på avdelingen, og at de opplever dette som motiverende. Min tolkning av dette er at opplevelsen av autonomi og motivasjon i arbeidet henger sammen. Noen av informantene beskriver også en del oppgaver som er pålagt fra øverste ledelse, men samtidig en opplevelse av frihet i arbeidet på avdeling:

Ja, noe blir jo litt styrt da, det gjør jo det. Noe blir bare pålagt at vi på en måte skal utføre, og da blir det jo vår jobb å på en måte være lojal med det som er bestemt fra ledelsen og sørge for at det kommer ut. Men på avdelingsnivå så syns jeg friheten til hvordan jeg vil utøve ledelse og legge opp til det pedagogiske innholdet i hverdagen da, det syns jeg vi har ganske bra styring på.

En annen informant beskriver at hun har ansvaret for å lede sin egen avdeling, men at det er innenfor rammer hvor hun må "levere". "Vi er også veldig fristilt i forhold til innhold, egentlig arbeidstid, i alt så lenge vi leverer, så lenge vi gjør det vi skal, at det blir gjort det som skal gjøres, så bestemmer jeg egentlig selv".

Informantene beskriver altså stor grad av autonomi tilknyttet egen rolle og ansvar på avdelingsnivå, men at også dette arbeidet er innenfor visse rammer eller med betingelser som å måtte "levere". Å måtte "levere" tolker jeg i denne sammenhengen til å handle om visse

føringer og rammer som ligger i stillingen som pedagogisk leder, som oppfølging av barn og foreldre, gjennomføring av foreldresamtaler og didaktisk arbeid på avdelingsnivå. I tillegg tolker jeg dette til å dreie seg om forventninger og føringer fra styrer, hvor den pedagogiske lederen må "levere" det som er forventet, f. eks gjennom å drive en velfungerende avdeling hvor barnehagens mål og fokus blir godt ivaretatt.

## **4.2. Den pedagogiske lederen som samarbeidspartner**

Samtlige informanter beskriver et godt samarbeid med styrer og eventuelt avdelingsleder/fagleder (en av barnehagene i studien har kun styrer). Jeg anser også samarbeidet mellom de pedagogiske lederne og deres syn på egen rolle og ansvar i samarbeidet med det øvrige personalet på avdelinga som interessant og relevant i denne studien.

### *4.2.1. Samarbeid med styrer*

Styrers tydelige lederstil med vekt på god kommunikasjon, klar fordeling av oppgaver og ansvar og tilgjengelighet i hverdagen vektlegges av informantene som viktige faktorer i det gode samarbeidet om ledelse av barnehagen. I dette er informantene samstemte. Det at styreren jobber godt med inkludering av de pedagogiske lederne i beslutninger og prosesser utføres gjennom god tilgang på informasjon og muligheter for medvirkning på ulike møter som f. eks lederteam. Delaktighet i prosesser fremheves av informantene som sentral i samarbeidet, og som viktig for egen motivasjon som pedagogisk leder. Det å få muligheten til å bruke egen kompetanse i arbeidet i barnehagen trekkes frem av flere av informantene. Et eksempel på det er at to av informantene beskriver at de har fått en del ansvar for intern opplæring av andre medarbeidere i barnehagen, tilknyttet tema som de har kompetanse og interesse for, og dette arbeidet beskriver de som motiverende og meningsfullt.

Viktigheten av arbeid med felles mål og retning for barnehagens utvikling fremheves også av informantene – det at alle har samme forståelse og jobber for å dra i samme retning. Flere informanter påpeker at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom pedagogiske ledere og styrer (og avdelingsleder/fagleder). En informant beskriver den pedagogiske lederens posisjon og det gjensidige avhengighetsforholdet på denne måten:

Og det er klart at ledelsen ser jo at det er viktig å ha med seg oss, for hvis ikke vi spiller på lag så blir det jo ikke noe. Det er viktig, og jeg vet jo at det er viktig for dem å ha lagspillere, og ha folk som skjønner hvordan de tenker og hvor de vil hen. Så da må de gi oss noe så vi skjønner hvor de vil.

Informanten beskriver videre viktigheten av god informasjon og muligheten for å kunne være delaktige i prosessene og i en del av beslutningene som taes, gjennom deltagelse på møter og kurs for å få nettopp god informasjon og kunne bli koblet på de tanker som den øverste ledelsen har om f. eks et aktuelt utviklingsarbeid som barnehagen skal jobbe med. Denne informanten illustrerer også barnehagens hierarkiske inndeling med dette sitatet – det er den øverste ledelsen (styrer og avdelingsleder/fagleder) og det er de pedagogiske lederne. Det kommer tydelig frem at disse innehar ulike roller og ansvar i ledelsesarbeidet i barnehagen.

En annen informant beskriver det gjensidige avhengighetsforholdet når det gjelder samarbeid med styrer slik:

Jeg er i bunn og grunn veldig fornøyd med samarbeidet og føler at det er et faglig utviklende samarbeid, det tror jeg det er for begge to også, for jeg har jo begynt med å komme med problemstillinger til henne også, som hun er nødt til å tenke gjennom, og det er jo litt artig. Sånn at man gir hverandre noe da.

Her beskriver informanten et faglig utviklende læringsmiljø i barnehagen, og et samarbeid med en styrer som oppleves tilgjengelig og hvor man sammen kan reflektere, diskutere og være i læringsprosesser.

#### *4.2.2. Samarbeid med pedagogiske ledere*

I det daglige arbeidet i barnehagen er det mye uformelt samarbeid som skjer mellom de pedagogiske lederne når det gjelder å få det tre av informantene kaller *hverdagskabal* til å gå opp. Dette er arbeid som dreier seg om å organisere og strukturere hverdagen, gjennom samarbeid med fordeling av personale ved sykdom, fordeling av rom og lignende. I tillegg er de andre pedagogiske lederne viktige samarbeidspartnere når det gjelder refleksjon og faglig utvikling, og dette skjer i uformelle samtaler i det daglige, på møter og på felles treffpunkter i

planleggingstiden. Viktigheten av å dra i samme retning for å være medskapere av godt og helhetlig samarbeid og utvikling i barnehagen beskrives slik av en informant:

Til tider har det vært noe ustabil, man har fått inn en ny leder i året f. eks, og for hver gang så endrer det seg jo litt. Og med denne frihetstanken med pedagogiske ledere som leder sin avdeling, så trenger du bare en med en annen tanke i teamet også, for at det kollapser. Man er aldri sterkere enn det svakeste leddet. Så det vil jo variere, det vil jo være større utfordringer i perioder enn i andre perioder.

En av informantene beskriver noen utfordringer med at de pedagogiske lederne i barnehagen bidrar i større eller mindre grad til felles utvikling i barnehagen:

Samtidig så føler jeg at alle lederne bør å en måte være, ikke like i hva de gjør, men like i forhold til bidrag tenker jeg. At alle sammen absolutt bør bidra inn til diskusjoner, refleksjoner i ledermøter, og samtidig bidra med noe utad mot personalet og da. Om vi gjør det på forskjellig måte, sånn er det, vi er forskjellige, men alle lederne bør være på et nivå hvor man kan reflektere, samarbeide, kommunisere godt med hverandre og ut mot sitt personale igjen. Og samtidig ta av personalet inn, tilbake til lederteam igjen.

Dette sitatet illustrerer samarbeidet på en god måte, hvordan det går som en sirkel fra lederteam til medarbeiderne på avdeling og tilbake igjen til lederteamet. Som deltager på lederteam og øverste leder på avdelingen er det den pedagogiske lederen som leder denne prosessen. Barnehagens hierarkiske struktur kommer også til uttrykk gjennom beskrivelsen av de ulike nivåene (styrer – pedagogiske ledere – øvrige medarbeidere).

#### *4.2.3. Samarbeid med øvrig personale*

I det daglige arbeidet samarbeider også de pedagogiske lederne med det øvrige personalet i barnehagen. Informantene beskriver sin rolle i samarbeid med medarbeiderne som en leder som skal være samlende og retningsangivende for arbeidet på avdelinga. Arbeid med veiledning, refleksjons- og læringsprosesser er en del av hverdagen. Dette arbeidet gjøres i hverdagen, i her-og-nå situasjoner, i tillegg til på avdelingsmøter. En informant forteller om samarbeidet med medarbeiderne på avdelingen, tilknyttet egen rolle og ansvar:

Men nå er det veldig viktig for meg å dra alle i personalet inn i avgjørelsene mine da, hvis du tar det fra overordnet nivå til avdelingen så er det veldig viktig for meg at alle får bidra med sin kunnskap – jeg har fagarbeidere ned til meg som ikke har noen formell utdanning men som har utrolig mange gode tanker og refleksjoner rundt hvordan jeg skal gjøre det på avdeling og jeg har veldig stor respekt for hva de bidrar inn. Samtidig som jeg på en måte må være den som faglig forankrer det da.

I de tre barnehagene som inngår i denne studien er det barnehagelærere i pedagogstillinger i tillegg til pedagogisk lederstillingene. De pedagogiske lederne beskriver et godt samarbeid med de øvrige pedagogene, i tillegg til barne- og ungdomsarbeiderne og assistentene. Ved alle barnehagene er det jobbet med rolleavklaring og fordeling av ansvar og oppgaver. En av informantene beskriver dette arbeidet og samarbeidet slik:

Vi har jobbet over tid fordi vi har mange pedagoger her, så det å finne en god fordelingsnøkkel er egentlig litt vanskelig. For det handler jo også om bruken av ubunden tid og det der... Men jeg synes vi har landet veldig godt i barnehagen her, fordi vi har blant annet definert litt, eller navnsettingen på rollene våre er at vi alle er pedagoger, men så finnes det pedagoger med avdelingsansvar og så er det pedagoger som er på en måte alenestående da. Så da faller det her, med avdelingsansvar så må du ta vare på avdelinga. Og for øvrig så samarbeider vi veldig godt med det pedagogiske fokuset, alle sammen.

#### *4.2.4. Samarbeidsarenaer*

Informantene beskriver at de har muligheter for å komme med innspill og påvirke de ulike prosessene og beslutningene som skjer i barnehagen. I hovedsak gir informantene et innblikk i muligheter for delaktighet i prosesser gjennom deltagelse i f. eks lederteam og på andre møter, i tillegg til at de opplever at styrer er tilgjengelig for direkte innspill. Det er på ulike møtearenaer mye av den faglige oppdateringen og utviklingen skjer, i møte med andre gjennom refleksjon, veiledning og diskusjon. Mer uformelle treffpunkt skjer i det daglige arbeidet i hverdagen, i tillegg til f. eks på styrerens kontor. Flere av informantene beskriver at de oppsøker styreren på kontoret om det er noe de trenger veiledning på (f. eks i forkant av utfordrende foreldresamtaler eller oppfølging av enkeltbarn) eller det er noe de søker mer informasjon om.

Lederteamet eller ledermøter fremheves som et svært viktig treffpunkt hvor mye faglig utvikling skjer gjennom refleksjon og diskusjon. Dette er også arenaen hvor den pedagogiske lederen kanskje er mest i samspill med styresen og avdelingsleder/fagleder, og hvor det skjer mye informasjonsutveksling og utvikling som de pedagogiske lederne skal ta med seg videre til sin egen avdeling/base og videreføre til sine medarbeidere der. En informant beskriver sitt syn på prosessene i lederteamet slik:

Da er det tid for refleksjon, og det er tid til diskusjon, og det er tid til å både få opp temperaturen og få den ned igjen, og der er det takhøyde skal være da, der er det rom for å både være uenig og for faglige diskusjoner.

Andre viktige samarbeidsarenaer som beskrives er refleksjonsmøter, personalmøter og avdelingsmøter. På avdelingsmøtene har de pedagogiske lederne et ansvar for å lede refleksjons- og læringsprosesser, og videreføre barnehagens felles arbeid med det faglige, med felles retning og mål. En informant sier dette om sin rolle i dette samarbeid i forbindelse med felles utvikling i barnehagen:

Vi har jo pedagogisk ledermøter annenhver uke med styrer og med avdelingslederen da, og jeg tenker at det hjelper ikke hvor mye vi sitter og bestemmer hvis det ikke blir gjennomført. Og det er mitt ansvar at den pedagogikken vi står for blir gjennomført, jeg må jobbe med det på avdelingsmøtene våre, jeg må jobbe med det med mine kollegaer. For hvis ikke jeg er lojal mot det som blir bestemt så kommer vi ikke noe videre.

I dette sitatet fremheves viktigheten av å være lojal ovenfor felles beslutninger, og den pedagogiske lederens ansvar for at felles mål og arbeid blir gjennomført på avdelingsnivå. Ledelseshierarkiet kommer også tydelig frem her, i tillegg til det gjensidige avhengighetsforholdet, hvor den pedagogiske lederrollen er sentral for iverksetting av felles beslutninger og arbeid på avdelingsnivå.

#### *4.2.5 Lojalitet*

Noe av det samtlige informanter fremhever tilknyttet egen rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse er å være delaktige i at barnehagen drar i samme retning, og jobbe med felles faglig fokus og mål. Fellesskapet i arbeidet med ledelsesprosesser fremheves, og jeg tolker informantenes ytringer slik at fellesskapstanken står sterkt i barnehagen. I denne sammenhengen er informantene samstemte i at de har et særskilt ansvar når det gjelder å iverksette felles beslutninger og arbeid på avdelingsnivå. Informantene er også samstemte når det kommer til viktigheten av lojalitet ovenfor felles beslutninger og det å føre arbeidet videre (f. eks når det gjelder utviklingsarbeid, kompetanseheving o.l.). Her ser de pedagogiske lederne altså sin rolle og ansvar i tilknytning til et team, og fokuserer på at teamet skal dra i samme retning. En informant beskriver det slik:

Jeg tenker jo at jeg skal, som en del av et lederteam, hjelpe barnehagen å sette kursen, den retningen man ønsker. Sånn at jeg som en leder er med å motivere alle andre arbeidstakere også til å dra i samme retning. Og at jeg alltid skal være med på å prate barnehagens sak da. Være en god ambassadør. Det er det som er viktig, i rollen min da.

Lojalitet og å trekke i samme retning i team blir sett på som en forutsetning for lederarbeidet i barnehagen. Datamaterialet viser et fokus på og en tro på fellesskapet, på samskapte utviklings- og læringsprosesser for å drive utvikling videre og sikre barnehagens kvalitet. Denne troen på fellesskapet er gjennomgående for informantene, og kommer tydelig til uttrykk gjennom at informantene bruker ”vi” når de omtaler f. eks viktige arbeidsoppgaver, beskriver prosesser m.m. Dette sitatet er et eksempel på dette: ”Så lenge man får være med på å diskutere det..., men vi er innstilt på, når det først er tatt en bestemmelse så må vi på en måte være lojale mot det som er bestemt”.

### **4.3. Den pedagogiske lederen som rollemodell**

Den pedagogiske lederen er tilstedeværende på avdelingen eller på basen, og er i daglig kontakt med øvrige medarbeidere. På et administrativt nivå beskriver flere av informantene mye arbeid med organisering av vakter, avspasering, ferie og vikarer, og at dette tar mye tid i hverdagen (få *hverdagskabal*en til å gå opp). Flere av informantene uttrykker at det de desidert bruker mest tid på av ledelsesoppgaver i hverdagen er tilknyttet personalledelse. På avdelingsnivå beskrives det som en stor og naturlig del av de pedagogiske ledernes ansvar å



støtte medarbeidernes faglige utvikling, gjennom blant annet veiledning i her-og-nå situasjoner i hverdagen. Alle informantene forteller om arbeidet med implementering av den nye rammeplanen, og sitt ansvar for å ta dette arbeidet videre på avdelingen/basen sammen med sine medarbeidere, f. eks gjennom arbeid på avdelingsmøtene og strukturering av at alle har lest samme kapittel i rammeplanen i forkant.

I tillegg uttrykker informantene at det å jobbe med et godt miljø, og sikre medarbeidernes trivsel på arbeidsplassen, er en viktig del av deres arbeid. Det å være en god rollemodell, å lede gjennom eksempel f. eks i møte med barn og foreldre, ble trukket frem av flere av informantene. Det å være en rollemodell i hverdagen inkluderer hvordan man samhandler med barna på avdelinga, hvordan man møter foreldre og hvordan man agerer i møte med kollegaer på møter og ulike arenaer i barnehagen. En informant sier at:

Det er jeg som skal, som ser de i hverdagen og ser at de gjør en god jobb, og skal passe på at de får litt positive tilbakemeldinger, og gi de oppgaver som er tilpasset det de greier.

En annen informant beskriver det slik:

Som leder sånn lokalt på min avdeling så tenker jeg det med å være raus, jeg tenker det er utrolig viktig. Gi litt ekstra i perioder, bry deg litt, vær nær der du leder, og samtidig ha avstand.

Informanten beskriver videre at det fokuseres på å gjøre positive ting sammen på fritiden også, for å bygge gode relasjoner i avdelingsteamet. Hun uttrykker at dette er et bevisst valg for å styrke samholdet og relasjonene på avdelinga/basen. Det er en forutsetningen at det inkluderer alle på avdelinga. Bevisste valg tilknyttet personalledelse kan settes i sammenheng med strategisk ledelse – det å planlegge over tid for å oppnå et godt samarbeid. I datamaterialet kommer det frem at informantene har ulikt bevissthetsnivå når det gjelder et fremtidsrettet perspektiv tilknyttet personalledelse – noen er bevisste på og tar strategiske valg tilknyttet utviklingen av et godt faglig samarbeid og miljø, mens andre informanter uttrykker mindre bevissthet og tanker rundt dette.

#### 4.4. Den pedagogiske lederrollen i rammeplanen

Samtlige informanter forteller om at barnehagen de jobber i har vært i, og er i en prosess med implementering av den nye rammeplanen som kom i 2017. Dette har vært et arbeid som det er brukt mye tid på, og mye av dette arbeidet er gjort i lederteam, på refleksjonsmøter og på personalmøter. I tillegg beskriver informantene at de har et medansvar for å jobbe med inkludering av medarbeiderne på egen avdeling/base, og dette arbeides det med på avdelingsmøtene. En arbeidsmåte som flere informanter trekker frem er felles lesing av deler av rammeplanen i forkant av møtene, og felles diskusjon på møter.

I intervjumaterialet kommer det frem at informantene har ulikt bevissthetsnivå når det gjelder innholdet i det som står i rammeplanens kap. 2 *Ansvar og roller* (KD, 2017), som omhandler en beskrivelse av blant annet den pedagogiske lederens ansvar og rolle. Informantene fikk dette sitatet i intervjusituasjonen, for å kunne uttale seg om sine tanker når det gjelder egen rolle i samspill med det rammeplanen uttrykker. Flere av informantene hadde et klart og bevisst forhold til rammeplanens innhold når det gjelder rollen og ansvaret til den pedagogiske lederen, mens andre informanter uttrykte en større usikkerhet i denne sammenhengen.

Alle informantene trekker frem er at de syns at den nye rammeplanen har et tydeligere innhold når det gjelder den pedagogiske lederens rolle og ansvar i barnehagen, og at fokuset på den pedagogiske lederen sin lederrolle er fremhevet. En av informantene sier dette om sine tanker om at lederrollen til den pedagogiske lederen kommer tydeligere til uttrykk i den nye rammeplanen:

Jeg syns jo at man er mye mer fremhevet som leder. Og jeg tenker at det er bra. Jeg syns det er veldig bra, og det gjør noe med statusen til yrket også tenker jeg. At man fremmer at man faktisk er leder. Jeg syns det er et mye mer faglig språk på sitatet sånn som det står, både at man skal lede, og at man skal bruke godt faglig skjønn – bare i den setningen så ligger det veldig mye om det som er forventet at du skal kunne om både ledelse og faget du utøver.

Informanten påpeker også at det kommer mer tydelig frem i den nye rammeplanen at den pedagogiske lederen har et veiledningsansvar av sine medarbeidere, i tillegg til et ansvar for å jobbe i tråd med både barnehageloven og rammeplanen. En annen informant snakker om sin rolle som pedagogisk leder, og knytter det opp mot arbeidet på avdelinga:

Ordet ledelse gjentas mer, og det er på en måte det jeg føler er min rolle da, at jeg ikke skal henge over og detaljstyre arbeidet, men at jeg skal sørge for at det er en pedagogisk virksomhet og at det jobbes pedagogisk, at noe igangsettes, og at jeg kan lede underveis, men ikke nødvendigvis at jeg skal gjennomføre alt. Men at jeg skal være den som har det faglige skjønnet.

Her forstår og fremhever informanten rollen til den pedagogiske lederen som ansvarlig for å sette i gang arbeidet, som en iverksetter som er operasjonell på avdelingen.

#### **4.5. Den pedagogiske lederen som strategisk leder?**

Flere av informantene viser i intervjuene en bevissthet, interesse og forståelse for utviklingen i norsk barnehagesektor. Disse informantene tilkjenner en politisk interesse tilknyttet barnehagen som organisasjon og utviklingen i norsk barnehagesektor. I intervjudataene kommer det frem at informantene er oppmerksomme på og opptatt av endringene som har skjedd i sektoren. Flere av informantene snakker om endringsprosesser og om endringsvilje og eventuell motstand. Full barnehagedekning, fokus på læring i barnehagen, fokus på innhold og kvalitet, pedagognormen m.m. nevnes av informantene tilknyttet utviklingen i barnehagesektoren. Og selvfølgelig den nye rammeplanen og tanker om denne. Disse aspektene settes i lys av egen rolle og profesjonsidentitet. Noen av informantene gir uttrykk for at de har kjennskap til og er delaktige i barnehagens utadrettede arbeid, som f. eks konkurranse om søkere til barnehagen. I analysen av datamaterialet setter jeg disse tankene i sammenheng med politisk aktørskap, og med strategisk ledelse. I denne sammenhengen er det informanter som uttrykker kjennskap til strategisk tenkning når det gjelder barnehagens plass i samfunnet. Ingen av informantene bruker begrepet strategisk ledelse eller strategi, men de viser strategisk tankegang og bevissthet gjennom bruk av ord som ”profilering” og ”konkurranse”.

Profilering, det er mest styrer, men i samarbeid med oss da, der vi diskuterer hva vi kan gjøre for å få flere søkere til barnehagen. Nå har vi et veldig godt rykte, så vi har veldig mange som søker til oss, så vi har ikke hatt noe problem enda. Men vi ser en trend da, så vi prøver å være litt føre var. Så vi tenker at det å ha et trygt og godt sted for barna, det å være på tur og få opplevelser, det at vi har et veldig bra tilbud for førskolegruppa, svømmekurs og overnattingstur og sånn ja, vi tenker litt sånn da, at det må være noe spesielt.

Informanten snakker her om felles fokus når det gjelder konkurranse, profilering og barnehagens omdømme. En annen informant viser forståelse av arbeid med både det som skjer innad i barnehagen og barnehagens ytre omgivelser: ”For meg så omhandler jo min rolle på en måte mye det som skjer her på huset, styrer har jo mer i forhold til det som skjer ut fra barnehagen på en måte da”.

Noen av informantene har også mange tanker om en helhetlig ledelse av barnehagen som organisasjon, og at det krever sammensatte og helhetlige prosesser, som må virke sammen over tid i organisasjonen:

Så jeg tenker alt – arbeidsmiljøet er viktig, pedagogtetthet, voksentetthet, fagmiljø – jeg tror at alle delene må være, må fungere sammen og være godt ivaretatt for at du skal få spiralen til å gå rundt og opp istedenfor ned i en sånn dra- og hengekultur.

Informanten beskriver videre at det er gjort ”gode disposisjoner” når det gjelder bruk av ressurser i barnehagen, god tilrettelegging for ansatte i forbindelse med at barnehagen er IA-bedrift, en ”raushet” i personalpolitikken, og oppsummerer med:

Så jeg tror det er veldig mange ting sammen, som gjør at man lykkes. Det er sjelden en ting, det er veldig sjelden et svar – sånn må dere gjøre det. For det er nødt til å, alt er så dynamisk og er nødt til å virke sammen.

Flere av informantene beskriver et fremtidsrettet og målbevisst arbeid på egen avdeling/base i intervjumaterialet. Dette er arbeid tilknyttet pedagogisk ledelse og personalledelse hvor de ser

både på helheten av arbeidet og staker ut kursen for videre fokus og arbeid. Det å ”jobbe i samme retning” er et begrep som brukes av samtlige informanter.

Jeg tenker jo at jeg skal, som en del av et lederteam, hjelpe barnehagen å sette kursen, den retningen man ønsker. Sånn at jeg som en leder er med å motivere alle andre arbeidstakere også til å dra i samme retning.

Arbeid med felles visjoner, mål og retning for arbeidet kan betegnes som strategisk tenkning. Funnene i datamaterialet viser altså en bevissthet og forståelse av strategisk tenkning i en barnehagekontekst, og at den pedagogiske lederen er en aktør i dette arbeidet gjennom delaktighet i felles prosesser med arbeid med f. eks barnehagens omdømme og profilering. I tillegg er den pedagogiske lederen retningsangivende på sin egen avdeling. Men gjør dette den pedagogiske lederen til en strategisk leder? Datamaterialet uttrykker et visst sprik når det gjelder bevissthet og bruk av strategisk tenkning og strategisk ledelse i en barnehagekontekst. Flere av informantene hadde tanker om dette, mens det hos et par av informantene kom frem en lavere bevissthet når det gjelder barnehagesektorens utvikling i et politisk perspektiv og strategisk ledelse.

#### **4.6. Oppsummering**

Intervjumaterialet som helhet viser at den pedagogiske lederen er en del av et ledelseshierarki når det gjelder samarbeidet om ledelsen av barnehagen. Den pedagogiske lederens rolle og ansvar knyttets i stor grad til arbeidet på avdelingsnivå, hvor den pedagogiske lederen har mye ansvar og utfører mangfoldige ledelsesoppgaver. Spesielt arbeidet med pedagogisk ledelse og personalledelse trekkes frem av informantene. De pedagogiske lederne i denne studien uttrykker at de opererer i et høyere sjikt innen barnehagens hierarki enn det øvrige personalet på avdelingen, og egen rolle som leder for avdelingspersonalet fremheves.

I arbeidet på avdelingsnivå opplever informantene en viss grad av autonomi tilknyttet egen rolle og ansvar i ledelsesarbeidet. Opplevelsen av autonomi varierer noe blant informantene, noen føler at de blir gitt mye ansvar og oppgaver som også er tilknyttet deres kompetanse og interesser, mens andre opplever noe strammere rammer og mer krav om dokumentasjon av arbeidet de gjør.

Variasjoner er det også i opplevelsene av delaktighet i prosesser og beslutninger som gjelder hele barnehagen (f. eks arbeid med felles mål for det pedagogiske innholdet, valg av utviklingsarbeid, barnehagens satsningsområder m.m.). Noen av informantene opplever stor grad av delaktighet og muligheter for påvirkning. Andre opplever også å bli tatt med på prosessene, men at deres påvirkningskraft er noe begrenset, på grunn av f. eks sterke visjoner blant ledelsen og et tydelig ledelseshierarki hvor det er avhengig av om styreren inviterer til delaktighet i større eller mindre grad. Selv om alle informantene opplever å bli tatt med på råd og en medvirkning i prosessene, så er det enighet blant informantene om at de endelige beslutningene taes av den øverste ledelsen – styrer og eventuelt fagleder/avdelingsleder. Den pedagogiske lederen har en operasjonell rolle i barnehagen, som den som har et ansvar for å iverksette og gjennomføre føringer og beslutninger fra lederteamet på avdelingsnivå. Den pedagogiske lederen har dermed en nøkkelrolle for å føre informasjon og målsettinger videre til avdelingene.

I arbeidet med refleksjons- og læringsprosesser i barnehagen har den pedagogiske lederen en sentral rolle for å føre arbeidet videre gjennom delaktighet i prosessene sammen med barnehagens øvrige pedagogiske ledere, avdelingsleder/fagleder og styrer. Lederteam er en arena som trekkes frem av alle informantene som en god arena og treffpunkt for faglig refleksjon og læringsprosesser. Videre er den pedagogiske lederens rolle og ansvar sentral for videreføringen og utviklingen av dette arbeidet på avdelingene.

I intervjudataene finnes det noen steder manglende samsvar mellom det informantene svarer på et spørsmål om et tema og det som kommer frem om samme tema i en helhetlig analyse av intervjuene. Dette gjelder både innenfor temaene delaktighet og autonomi, og disse temaene kan settes i sammenheng med hverandre ved at de omhandler den pedagogiske lederens handlingsrom og selvbestemmelse når det gjelder egen rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse av barnehagen. Flere av informantene uttrykker f. eks stor grad av delaktighet, muligheter for påvirkning av beslutninger og autonomi tilknyttet egen rolle og arbeid når de svarer på spørsmål som omhandler disse temaene, men forteller senere i intervjuet om klare rammer for arbeidet, økt krav om dokumentasjon av pedagogisk arbeid, iverksettelse av beslutninger som de ikke har vært delaktige i og krav om å ”levere” i arbeidet på avdelingsnivå. Hva skyldes denne mangelen på samsvar i intervjumaterialet? Min tolkning av

dette er at det handler om at det er den tydelige hierarkiske strukturen i barnehagen som kommer til uttrykk i denne sammenhengen – og at det nettopp er kompleksiteten i mellomlederrollen som kommer til uttrykk. Fellesskapstanken står sterkt i barnehagen, og det jobbes med felles utviklings- og læringsprosesser, men inkluderingen av alle avhenger av barnehagens øverste ledelse. Det blir ofte lagt mye vekt på og snakket om delaktighet og medvirkning i organisasjonen, men er de pedagogiske lederne så delaktige i ledelsesprosesser som de kanskje tror at de er? Dette kan også handle om ulik grad av bevissthet når det gjelder egen rolle og ansvar hos de pedagogiske lederne. Det kan være lett å svare i en intervjusituasjon at man er delaktig i stor grad i f. eks de beslutninger som taes og i hvilke mål barnehagen utarbeider, men det betyr ikke nødvendigvis at informantene har reflektert over dette i større grad.

Ulik grad av bevissthet og faglighet tilknyttet egen rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse av barnehagen kommer til uttrykk i datamaterialet. Noen av informantene fremstår som svært bevisste på egen rolle i barnehagen, og svarene deres viser en politisk bevissthet i forbindelse med utviklingen av barnehagesektoren i Norge, de har satt seg godt inn i hva rammeplanen uttrykker om egen rolle og ansvar, og evner å ha et utadrettet blikk. Et par av informantene viser at de tenker helhetlig og strategisk når det gjelder ledelse av barnehagen, og sin rolle i dette, mens andre informanter ser sin rolle hovedsakelig på avdelingsnivå i barnehagen. Dette reiser spørsmål om det kan være slik at noen av de pedagogiske lederne tar en mer aktiv rolle og et større ansvar i ledessamarbeidet, mens andre tar en mindre rolle og ansvar. Og hva skyldes dette? Tar de pedagogiske lederne ansvaret og fyller rollen sin, er de myndiggjort i sine ledelsesoppgaver både på avdelingsnivå og i samarbeidet i barnehagen? Dette er viktige spørsmål, som jeg kommer tilbake til i drøftingsdelen av denne oppgaven.

## Kapittel 5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte den pedagogiske lederens rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse av barnehagen ved å sette relevante funn fra analysen i sammenheng med de teoretiske perspektivene som presentert i kapittel 2.

Målet er å se sammenhenger og oppnå innsikter og kunnskap gjennom samspillet mellom funnene fra datamaterialet og teorien.

I denne drøftingen tar jeg utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som jeg utarbeidet i starten av dette prosjektet, og strukturerer dermed drøftingen gjennom å besvare disse spørsmålene:

1. *Hva kjennetegner samarbeidet om ledelse mellom den pedagogiske lederen og styreren?*
2. *Opplever den pedagogiske lederen autonomi når det gjelder egen rolle i ledelsesarbeidet i barnehagen?*
3. *Kan distribuert ledelse benyttes for å sikre samarbeid om ledelsesprosesser i barnehagen?*

### 5.1. Hva kjennetegner samarbeidet om ledelse mellom den pedagogiske lederen og styreren?

#### 5.1.1. Ledelseshierarki

Funnene i intervjumaterialet viser at den pedagogiske lederen er en sentral brikke i et ledelseshierarki i barnehagen. Barnehagen har en tydelig hierarkisk struktur, hvor det er den øverste ledelsen, representert ved styrer/enhetsleder og eventuelt avdelingsleder eller fagleder, som tar de endelige beslutningene og i hovedsak staker ut retningen for barnehagens utviklings- og endringsprosesser. Den pedagogiske lederen er mellomlederen, og ledelsesoppgaver og ansvar knyttes i stor grad til arbeidet på avdelingsnivå, hvor den pedagogiske lederen har et stort ansvar.



Det operasjonelle aspektet i forbindelse med den pedagogiske lederens rolle og ansvar er sentral å trekke frem. Den pedagogiske lederen er operasjonell på avdelingsnivå, og utfører mangfoldige ledelsesoppgaver. Informantene legger spesielt vekt på pedagogisk ledelse og personalledelse av det øvrige personalet på egen avdeling eller base. Den pedagogiske ledelsen er i stor grad delegert til de pedagogiske lederne, som iverksetter denne i det daglige arbeidet på avdelingene. De pedagogiske lederne fremhever at de opererer i et høyere sjikt innen barnehagens hierarki enn det øvrige personalet på avdelingen, og de fremhever sin rolle som leder for avdelingspersonalet.

Dette er funn som er i samsvar med det Børhaug og Lotsberg påpeker i sin studie om den pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess (Børhaug og Lotsberg, 2014). Børhaug og Lotsberg påpeker den hierarkiske inndelingen i barnehagen tilknyttet samarbeidet om ledelse av barnehagen, og fokuserer på den pedagogiske lederens rolle i dette ledelseshierarkiet.

I de pedagogiske ledernes beskrivelse av egen lederrolle og oppgaver refererer de til pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og personalledelse. Flere av de pedagogiske lederne viser også interesse for og innsikt i et utadrettet perspektiv tilknyttet ledelse av barnehagen, som jeg setter i sammenheng med utadrettet ledelse eller strategisk ledelse (jmfør Gotvassli og Vannebo, 2016; Granrusten, 2016). Denne inndelingen av ledelsesoppgaver og ansvar kan settes i sammenheng med perspektivene tilknyttet ledelse som funksjon (Gotvassli, 1996; Bleken, 2005; Strand, 2007; Børhaug og Lotsberg, 2010, 2014). Ledelse som funksjon gir perspektiver på ledelse som er mye brukt innen barnehageledelse, og er en kjent inndeling av ledelsesfunksjoner. Et eksempel på at dette er en inndeling som er mye brukt er at stillingsinstruksjonen for pedagogiske ledere i Trondheim kommune er delt inn i oppgaver og ansvar i nettopp disse ulike funksjonene – administrativ ledelse, pedagogisk ledelse, personalledelse og strategisk ledelse. Gjennom informantenes benevnelse av flere av ledelsesfunksjonene tilknyttet ledelse som funksjon kommer det tydelig frem at de har kjennskap til dette tankesettet og inndelingen av ledelsesfunksjoner.

I et tradisjonelt syn på barnehageledelse er det styreren som ivaretar alle ledelsesfunksjonene i barnehagen. Børhaug og Lotsberg (2014) fokuserer i sitt forskningsprosjekt på den pedagogiske lederens ledelsesoppgaver og ansvar, og konkluderer med at de pedagogiske lederne har et stort ansvar på avdelingsnivå, i tillegg til at det er de som er operative når det

gjelder den pedagogiske ledelsen i barnehagen. Styrer og de pedagogiske lederne har til dels overlappende ledelsesoppgaver, som f. eks ledelse av læringsprosesser og pedagogisk ledelse. Styrerens rolle er samlende for hele barnehagen, mens den pedagogiske lederen er ansvarlig for egen avdeling. De konkluderer videre med at en aktuell modell for barnehagen etter deres syn er at styrerens rolle er å ivareta de ulike ledelsesfunksjonene på et institusjonelt og overordnet nivå, mens de pedagogiske lederne kan ivareta disse funksjonene på det operative nivået. Dette er en konklusjon som jeg stiller meg bak på bakgrunn av intervjudataene til dette prosjektet. Styreren har en essensiell og overordnet rolle for at ledelsesfunksjonene blir ivaretatt i barnehagen som organisasjon, men utøvelsen av disse funksjonene kan helt klart distribueres til de pedagogiske lederne på avdelingsnivå. Imidlertid vil jeg påpeke at styrerrollen som overordnet leder i barnehagen er sentral, barnehagen trenger etter mitt syn helt klart en øverste leder som holder oversikten over oppgaver og ansvar, sikrer struktur i arbeidet og distribuerer ansvar som sikrer målrettet arbeid med utviklingsprosesser. En hierarkisk inndeling i barnehagen må etter mitt syn utnyttes godt, og det kan oppnås gjennom ledelseskompetanse og høyt bevissthetsnivå når det gjelder involvering og delaktighet av alle nivåene, slik at de kan virke sammen i organisasjonen.

Et annet perspektiv som kom frem i intervjudataene er at noen av de pedagogiske lederne opplevde økte krav til dokumentering og rapportering av arbeidet på avdelingsnivå til barnehagens øverste ledelse, og dette ble knyttet til en opplevelse av å måtte "levere" på avdelingsnivå. En av informantene uttrykte et syn på egen lederrolle som mer tilstedeværende og som en rollemodell som utfører ledelse i samspill med medarbeiderne, heller en som en "sjef" som har mer avstand og mindre involvering, som delegerer arbeidsoppgaver. Sjefsbegrepet er i denne sammenhengen interessant etter mitt syn – handler dette om synet på skillet mellom styring og ledelse? Er det en opplevelse av mer styring i form av økte krav til rapportering tilknyttet den pedagogiske lederrollen og ledelsesstrukturen i barnehagen? Styring og ledelse henger sammen og ledere utfører begge deler, men det er i dagens samfunn er det et økt fokus på ledelse heller enn styring, hvor medarbeidernes medvirkning og autonomi er viktige stikkord. Et viktig spørsmål kan være om utviklingen i barnehagesektoren går mot mer styring heller enn ledelse, når man ser på økt bruk av rapportering, dokumentasjon og standardiserte læringsverktøy (Gotvassli, 2017).

### *5.1.2. Gjensidig avhengighetsforhold i samarbeidet*

Samarbeidet om ledelse i barnehagen preges av et gjensidig avhengighetsforhold mellom den pedagogiske lederen og styreren. Styreren er avhengig av den pedagogiske lederen som operasjonell på avdelingsnivå, i tillegg til som delaktig i utviklings- og læringsprosesser som igjen iverksettes på avdelingene i samhandling med det øvrige personalet. Den pedagogiske lederen er avhengig av styreren for å få distribuerte ledelsesoppgaver og ansvar tilknyttet prosesser og utvikling. Enkelt sagt er den pedagogiske lederen rett og slett avhengig av styreren for å slippe til i samarbeidet om ledelse, spesielt når det gjelder ledelsesprosesser som ikke kun knyttes til avdelingsnivå. I intervjuene gir de pedagogiske lederne uttrykk for varierende grad av delaktighet og autonomi i ledelsesarbeidet i barnehagen (mer om dette utdypes i 5.2.1. Handlingsrom).

De pedagogiske lederne gir også uttrykk for viktigheten av at styreren er en tydelig leder, og legger i denne sammenhengen vekt på tydelighet tilknyttet beslutningsdyktighet og evne til å gi informasjon og involvere de pedagogiske lederne i ledelsesprosessene i barnehagen – slik at de igjen kan iverksette arbeidet på avdelingsnivå. Dette har jeg tolket til å omhandle styrerens relasjonelle kompetanse i forbindelse med ledelse (mer om dette i følgende punkt).

### *5.1.3. Oppsummering*

Samarbeidet om ledelse mellom den pedagogiske lederen og styreren kjennetegnes av barnehagens ledelseshierarki, hvor den pedagogiske lederens rolle og ansvar i stor grad knyttes til avdelingsnivå.

Samarbeidet kjennetegnes også av et gjensidig avhengighetsforhold mellom de pedagogiske lederne og styreren, og til dels overlappende ledelsesoppgaver, som f. eks ledelse av læringsprosesser og pedagogisk ledelse. Styrerens rolle er samlende for hele barnehagen, mens den pedagogiske lederen er ansvarlig for egen avdeling. Den pedagogiske lederen er avhengig av styreren for å få innpass i ledelsesprosesser som også går ut over det som skjer på avdelingsnivå, som f. eks muligheten til aktiv deltakelse i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Samtidig er den pedagogiske lederrollen helt sentral når det gjelder prosesser som er knyttet til refleksjon, læring og utvikling av barnehagen. Styrerrollen er

avgjørende for distribuering av ledelsesarbeidet slik at den pedagogiske lederen ikke blir redusert til en budbringer og iverksetter av beslutninger og arbeid på avdelingsnivå, men som en reell deltaker som bringer sin kompetanse og nærhet til arbeidet på avdelingsnivå inn i felles ledelsesprosesser. Dette stiller krav til at styreren er en tydelig leder som har relasjonell kompetanse, er en motivator i ledelsesarbeidet og distribuerer oppgaver og ansvar.

I samarbeide om ledelse av barnehagen er også synet på styring, ledelse og lederrollen svært relevant, det vil kunne være førende for hvordan ledelse praktiseres i organisasjonen. Økte krav om rapportering og dokumentasjon av arbeidet på avdelingsnivå ble fremhevet av noen av informantene, og dette setter jeg i sammenheng med økte krav om styring i barnehagesektoren.

5.2. Opplever den pedagogiske lederen autonomi når det gjelder egen rolle i ledelsesarbeidet i barnehagen?

### 5.2.1. *Handlingsrom*

De pedagogiske lederne som deltok i denne studien uttrykte en varierende opplevelse av delaktighet og autonomi når det gjelder samarbeidet om ledelsesprosesser i barnehagen. De opplever til dels stor grad av autonomi når det gjelder arbeidet på avdelingsnivå, f. eks når det gjelder pedagogisk ledelse i samspill med avdelingspersonalet. Men også i arbeidet på avdelingsnivå uttrykker noen av informantene at dette arbeidet er innenfor visse rammer satt av øverste leder, og et krav om å måtte "levere". Dette tolkes i denne sammenhengen som at øverste ledelse i barnehagen har klare forventninger om hvordan de pedagogiske lederne skal forvalte arbeidet på egen avdeling, og kanskje også at det herunder ligger krav om rapportering og dokumentering av dette arbeidet. I arbeidet med felles ledelsesprosesser i barnehagen uttrykker informantene også varierende grad av autonomi, noen opplever at de er delaktige og selvstendige i dette arbeidet i et fellesskap med de andre pedagogiske lederne og den øverste ledelsen (styrer og fagleder/avdelingsleder), mens andre opplever at møtene i lederteam i stor grad brukes til å gi informasjon om beslutninger som allerede er tatt. Informantene er samstemte når det gjelder lederteamet (også kalt ledermøter) som sentral møtearena i samarbeidet, og fremhever også refleksjonsprosesser med de andre pedagogiske lederne som viktige i dette arbeidet.

Min tolkning av den varierende opplevelsen av autonomi er at det til dels handler om de ulike styrernes lederstil, og barnehagens hierarkiske inndeling når det gjelder ledelsesoppgaver og ansvar. Noen styrere rådfører seg nok mer med de pedagogiske lederne og de gis et større handlingsrom hvor de er mer delaktige i beslutningsprosessene som kanskje tradisjonelt taes av styreren. Andre styrere holder kortene tettere til brystet og ser sin rolle som beslutningstakeren som først inkluderer de pedagogiske lederne etter at beslutningene er tatt. Etter mitt syn er de pedagogiske ledernes kompetanse og nærhet til arbeidet på avdelingsnivå i samspill med det øvrige personalet en viktig ressurs som må forvaltes på en god måte. Praksisfellesskapet (Wenger, 1989) står sterkt i barnehagens tradisjon, og det kan hevdes at denne kulturen er vesentlig i arbeidet med kompetanseheving og en lærende organisasjon. Jeg vil understreke viktigheten av at styreren deltar aktivt i dette praksisfellesskapet, hvor man gjennom refleksjon og drøfting av praksis er i utviklings- og læringsprosesser. Dette setter jeg inn i et sosiokulturelt syn på kunnskapsproduksjon, hvor læring skjer i et samspill.

I denne sammenhengen er det sentralt at den pedagogiske lederen evner å løfte blikket fra hverdagen på avdelingsnivå, og også operere på et metanivå. Den pedagogiske lederen må ta sitt handlingsrom som leder i barnehagen, hvor viktige lederoppgaver og ansvar er tilknyttet å være en medprodusent av en god organisasjonskultur (jamfør Schein, 1987; Gotvassli, 2015) og et godt læringsmiljø. En viktig målsetting for den pedagogiske lederen er å fylle rollen sin i samarbeidet om ledelse av barnehagen, å være en myndiggjort og bevisst aktør i barnehagens ledelsesprosesser. Etter mitt syn ligger det et utviklingspotensiale i den pedagogiske lederrollen når det gjelder handlingsrom og rolle i ledelsesarbeidet, og at den pedagogiske lederen kan være en for dårlig utnyttet ressurs i dette arbeidet. Dette avhenger i stor grad av styrerrollen i den enkelte barnehage, og av den kontinuerlige utviklingen av organisasjonskultur og barnehagen som lærende organisasjon. Sammenhengen mellom motivasjon og autonomi er etter mitt syn klar, og uttrykkes som en forutsetning for et godt samarbeid om ledelsesprosesser av de pedagogiske lederne som deltok i denne studien. Motivasjon er sentralt tilknyttet ledelse gjennom å sikre at den enkelte medarbeider opplever tilhørighet og delaktighet, og får optimalt utfordrende arbeidsoppgaver som sikrer utvikling og kompetanseheving (Deci og Ryan, 1985, 1990; Lillemyr, 2016; Skogen og Haugen, 2017). Dermed kan den enkelte medarbeider oppleve å være i "flytsonen" (jamfør flytsonemodellen, Csikszentmihalyi, 1985).

### *5.2.2. Lederidentitet*

I intervjuene kom det frem en varierende grad av bevissthet hos de pedagogiske lederne i forbindelse med egen rolle og ansvar i ledelsesarbeidet i barnehagen. Den varierende graden av bevissthet kom til uttrykk gjennom hvor bevisste de pedagogiske lederne var på egen rolle og ansvar tilknyttet det den nye rammeplanen uttrykker, i deres tanker om strategisk eller utadrettet ledelse, tilknyttet egen rolle og ansvar i ledelsesprosesser i barnehagen og også i hvor stor grad de uttrykte en evne til å løfte blikket fra barnehagehverdagen på egen avdeling og inneha en politisk bevissthet omkring barnehagens plass i samfunnet. Det utløser spørsmålet om myndiggjøring, og om alle de pedagogiske lederne er seg bevisst egen rolle og ansvar i arbeidet med ledelse av barnehagen som organisasjon. Evner de pedagogiske lederne å løfte blikket fra sin rolle og ansvar på avdelingsnivå? Min tolkning av intervjudataene er at de pedagogiske lederne i hovedsak ønsker stor grad av (og gjerne større enn de har nå) delaktighet i ledelses- og beslutningsprosesser. Hvor delaktige de pedagogiske lederne er i slike prosesser avhenger om de er sitt ansvar og sin rolle bevisst, er myndiggjorte og tar denne plassen i barnehagen. Men etter mitt syn er det i større grad avhengig av styrerrollen (øverste ledelse i barnehagen), og om styreren evner å myndiggjøre den pedagogiske lederen i egen organisasjon, for å utnytte og realisere den pedagogiske lederrollens kapasiteter. I denne sammenhengen kommer det gjensidige avhengighetsforholdet mellom den pedagogiske lederen og styreren godt frem. Myndiggjørende ledelse i denne konteksten handler om det gjensidige avhengighetsforholdet mellom den pedagogiske lederen og styreren i samarbeidet om ledelse av barnehagen. Det handler om å få og ta ansvar, og at den enkelte medarbeideren (den pedagogiske lederen) får utviklet sitt potensiale og kompetanse (jamfør Schei og Kvistad, 2012; Annderaa og Halvorsen, 2001; Bolman og Deal, 2014). Bevissthetsnivå og myndiggjøring kan også sees i sammenheng med profesjonsidentitet og profesjonell identitet gjennom et fokus på bevisstheten om seg selv som yrkesutøver tilknyttet en profesjon (Granrusten, 2016; Hennem og Østrem, 2016).

### *5.2.3. Oppsummering*

Intervjudataene i denne studien uttrykker en varierende grad av opplevelse av autonomi hos de pedagogiske lederne når det gjelder egen rolle i ledelsesarbeidet i barnehagen. De opplever til dels stor grad av autonomi når det gjelder arbeidet på avdelingsnivå, men dette arbeidet er

også innenfor visse rammer og forventninger om å ”levere”. Økte krav til dokumentering og rapportering nevnes av flere av informantene. I andre ledelsesprosesser i barnehagen som f. eks arbeid med læringsprosesser og beslutninger tilknyttet utvikling og retning er også opplevelsen av autonomi varierende. Lederteamet blir trukket frem som helt sentral i dette arbeidet, i tillegg til refleksjonsprosesser i samspill med andre. Intervjudataene uttrykker også varierende bevissthetsnivå hos de pedagogiske lederne når det gjelder egen rolle i ledelsessamarbeidet utenfor eget handlingsrom på avdelingsnivå. Noen av informantene uttrykte helhetlige tanker og kunnskap om ledelsesprosesser og evnet å se egen rolle i denne sammenhengen. De viste en politisk bevissthet om barnehagens rolle i samfunnet, og klare tanker om hva den nye rammeplanen uttrykker om den pedagogiske lederrollen. Noen av informantene hadde også et utadrettet perspektiv på ledelsesarbeidet, og brukte begreper som profilering og konkurranse. Andre informanter uttrykte mindre bevissthet om dette, og uttrykte mest tanker om eget arbeid på avdelingsnivå.

Handlingsrommet til de pedagogiske lederne er altså i stor grad knyttet til arbeidet på avdelingsnivå, og det er i dette arbeidet de pedagogiske lederne opplever størst grad av autonomi i forbindelse med egen rolle og arbeid. Etter mitt syn er det en viktig målsetting for den pedagogiske lederen å fylle rollen sin i samarbeidet om ledelse av barnehagen, å være en myndiggjort og bevisst aktør i barnehagens ledelsesprosesser. Det kan hevdes at det ligger et utviklingspotensiale i den pedagogiske lederrollen når det gjelder handlingsrom og rolle i ledelsesarbeidet, og at den pedagogiske lederen kan være en for dårlig utnyttet ressurs i dette arbeidet. Dette avhenger i stor grad av styrerrollen i den enkelte barnehage, og av den kontinuerlige utviklingen av organisasjonskultur og barnehagen som lærende organisasjon. Sammenhengen mellom motivasjon og autonomi i ledelsesprosesser er helt sentral, og er en forutsetning for et godt samarbeid om ledelsesprosesser i barnehagen. Styreren som kompetent og bevisst på dette er avgjørende for å kunne benytte den pedagogiske lederens potensiale i ledelsesprosesser.

### **5.3. Kan distribuert ledelse benyttes for å sikre samarbeid om ledelsesprosesser i barnehagen?**

#### *5.3.1. Distribuert ledelse*

Intervjudataene viser et gjensidig avhengighetsforhold mellom de pedagogiske lederne og styrer i ledelsesprosessene i barnehagen (jeg har beskrevet dette nærmere i 5.1.2. Gjensidig avhengighet i samarbeidet). Dette samsvarer med tankene om gjensidig avhengighet mellom lederen og medarbeiderne tilknyttet distribuert ledelse (Fletcher og Kaufer, 2003; Harris, 2009). I denne sammenhengen poengterer Harris (2009) at distribuert ledelse ikke kun handler om det å delegerer oppgaver men om interaksjon mellom menneskene i organisasjonen (Harris, 2009, i Heikka, Waniganayake og Hujala, 2012). Jeg forstår distribuert ledelse til å dreie seg om demokratiske ledelsesprosesser i organisasjonen, hvor relasjonelle perspektiver knyttet til fellesskapet står sterkt. Den tradisjonelle og personfokuserede ledelsestenkningen kritiseres innen distribuert ledelsesteori (Gronn, 2002, 2003; Spillane, 2006). Også Spillane (2006) fremhever samhandling og det relasjonelle som sentralt i ledelsestilnærmingen. Dette støttes også av Ottesen og Møller (2006).

I intervjuene gir informantene uttrykk for et ønske om å være involvert og deltakende i barnehagens ledelsesprosesser, og beskriver det som motiverende å få tildelt ansvar og oppgaver i ledessamarbeidet. Tilknyttet et relasjonelt perspektiv på ledelse knyttes motivasjon og myndiggjøring til kompetanseutvikling og generelt best ivaretagelse av medarbeiderne (Spurkeland, 2013; Bolman og Deal, 2014).

Det relasjonelle aspektet i ledelse tilknyttet distribuert ledelsesteori vil jeg videre relatere til arbeidet med barnehagen som lærende organisasjon. I et distribuert ledelsesperspektiv er altså relasjoner og interaksjon sentralt. Dette kan også settes inn i en sosiokulturell forståelsesramme i forbindelse med kunnskapsproduksjon og utviklingen av en lærende organisasjon. I intervjuene kommer det frem at i tillegg til å være operasjonelle på avdelingsnivå så er en stor del av den pedagogiske lederens rolle og ansvar i et helhetlig samarbeid om ledelse at de innehar en nøkkelrolle i barnehagens kontinuerlige arbeid med utvikling, endring og læringsprosesser. Kompetanseutvikling av den enkelte medarbeider i tillegg til kollektive læringsprosesser inngår i dette arbeidet. Den pedagogiske lederen er altså sentral i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon.

I denne forbindelsen vil jeg trekke frem Senges fem disipliner som kan sees i sammenheng med utviklingen av en lærende organisasjon (Senge, 1990; i Gotvassli, 2015). Disse disiplinene kan etter mitt syn settes inn i et distribuert ledelsesperspektiv. *Personlig mestring*



når det gjelder samarbeidet om ledelse handler om den enkelte (i denne sammenhengen den pedagogiske lederen) tilknyttet det kollektive arbeidet i organisasjonen. Den enkeltes evne og vilje til å lære og utvikle seg i samhandling med andre i organisasjonen er sentral i denne dimensjonen. Informantene i denne studien vektlegger lederteamet som samarbeidsarena, og de fremhever felles refleksjonsprosesser og diskusjoner som sentrale for utvikling og læring. *Mentale modeller* omhandler å få frem de forestillingene og antakelsene som ligger til grunn for de oppfatningene den enkelte barnehage bygger på, som f. eks pedagogisk grunnsyn og taus kunnskap. Dette er arbeid som kan være krevende, det kan være utfordrende å bli bevisst på hvilke antakelser eller forestillinger som gjennomsyrrer barnehagens praksis. Dette er arbeid som kan møte motstand underveis i prosessen. Grønn (2002, 2003) tar avstand fra persondyrkelse av lederen og ledelse som den øverste lederens heltegjerning og fokuserer på ledelse som relasjonell virksomhet mellom medlemmene i organisasjonen. I denne sammenhengen må lederteamet reflektere over og arbeide med egne mentale modeller. I ledelsesprosesser i barnehagen i et relasjonelt perspektiv er det viktig at det arbeides med gode prosesser i barnehagens ledelsesstruktur, det vil si at det gis god informasjon og jobbes med inkludering og delaktighet for hele lederteamet i barnehagen. Videre er det også sentralt at disse prosessene inkluderer det øvrige personalet i barnehagen, for å sikre gode utviklings- og læringsprosesser i organisasjonen. For å oppnå dette må møtearenaene i barnehagen aktivt benyttes – lederteam, personalmøter, avdelingsmøter m.m. Dette må gjøres for å sikre en involvering av hele personalgruppa, f. eks i arbeid med pedagogisk grunnsyn. For å få til refleksjon, utvikling og endring må det inkludering og deltakelse til på alle nivåer i barnehagen. Dette er arbeidsformer som i høyeste grad også er gjeldende når det gjelder arbeid med *felles visjoner*. Senge (1990) påpeker at alle i organisasjonen må med for å oppnå deltakelse og innsatsvilje. I motsatt fall kan det oppstå motstand og motvilje. Forarbeid i lederteamet, hvor de pedagogiske lederne inkluderes i arbeidet med å trekke med det øvrige personalet i dette arbeidet er sentralt. I et distribuert ledelsesperspektiv er det relasjonelle i disse prosessene viktig – å arbeide målrettet med å lage gode prosesser som sikrer bred involvering og deltakelse. Det er viktig å tilrettelegge for distribuering av oppgaver for å sikre at alle i personalgruppa bidrar til å ta ansvar i dette arbeidet. *Læring i team*, eller gruppelæring, handler jo nettopp om samspillet og det relasjonelle i læringsprosesser, og kan relateres til arbeidet i f. eks barnehagens lederteam. Den femte disiplinen, *systemtenkning*, dreier seg om en helhetlig tenkning for å sammenfatte disiplinene. Denne disiplinen forutsetter at det jobbes parallelt med de andre fire disiplinene – når de fire disiplinene blir

systematisk benyttet tilknyttet læringsprosesser i barnehagen, så vil barnehagen være en lærende organisasjon. Et lederteam i barnehagen som altså jobber aktivt og systematisk med personlig mestring, med refleksjon over sine mentale modeller, med utviklingen av felles visjoner og med gruppelæringsprosesser vil kunne oppnå å fungere som en utviklende og lærende ledelse i en lærende organisasjon. I dette arbeidet har de pedagogiske lederne en sentral rolle, som deltakere i barnehagens lederteam og nøkkelpersoner i å iverksette dette arbeidet på avdelingsnivå og helhetlig i barnehagen. Selve lederteamet i barnehagen innbyr etter mitt syn til å tenke distribuert ledelse, gjennom de relasjonelle aspektene og at ledelse er en gruppe mennesker som samhandler og drar i samme retning (Gronn, 2002, 2003). Arbeidet med barnehagen som lærende organisasjon kan dermed være et godt eksempel på distribuert ledelse. Etter mitt syn er en viktig del av dette arbeidet også knyttet til myndiggjørende ledelse, hvor styrerrollen er sentral som tilrettelegger og som støtte slik at de pedagogiske lederne er involvert og delaktige i ledelsesoppgaver og ansvar (Schei og Kvistad, 2012).

### *5.3.2. Et relasjonelt syn på ledelse*

De pedagogiske lederne uttrykker i datamaterialet at noe av det de bruker mest tid på i hverdagen er personalledelse. De fremhever sin rolle som en rollemodell for det øvrige personalet på avdelingen, og også i et helhetlig perspektiv i arbeidet i barnehagen. I denne sammenhengen er det etter mitt syn naturlig å trekke paralleller til prinsippene tilknyttet intensjonal ledelse. Hognestad og Bøe (2017) bruker begrepet ”etisk aktørskap” og omtaler den pedagogiske lederen som en etisk aktør i ledelsesarbeidet i barnehagen (Hognestad og Bøe, 2017). Den pedagogiske lederen blir i denne sammenhengen sett på som en aktør som er omgitt av ulike forventninger og krav tilknyttet egen rolle i ledelsesarbeidet i barnehagen, og opererer som en etisk aktør når det f. eks gjelder å lede gjennom eksempel på avdelingsnivå (rollemodell), gi det pedagogiske arbeidet på avdelingen retning m.m. I dette arbeidet benytter den pedagogiske lederen seg av sitt faglige skjønn tilknyttet egen profesjonskunnskap og identitet. Intensjonal ledelse omhandler nettopp et fokus på etisk aktørskap, på å lede med hensikt i samspill med andre (Waniganayake 2012; i Hognestad og Bøe, 2017).

Jeg ser etisk aktørskap og det å lede med hensikt i samspill med andre som viktige tanker å ha med seg når det gjelder fokuset på det relasjonelle i ledelse. Spurkeland (2013) understreker at menneskene er de viktigste ressursene i en organisasjon, og fokuserer på motivasjon for at

medarbeiderne skal kunne utvikle sin kompetanse (Spurkeland, 2013). I et human resource-perspektiv på ledelse og lederrollen vil ledelse gjennom fokus på motivasjon, støtte, myndiggjøring og mening i arbeidet være viktig for styrke relasjonene i organisasjonen og støtte den enkelte medarbeiders utvikling. Med dette fokuset vil organisasjonen oppnå de kvalifiserte medarbeiderne den trenger og utvikle seg videre (Bolman og Deal, 2014). I et relasjonelt syn på ledelse er det også relevant å trekke inn tankene til Wadel (2012) om ledelse i et interaksjonsperspektiv. Ledelse fremheves som sosial praksis som innebærer interaksjon, og det stiller krav til ledere at de har relasjonelle ferdigheter (Wadel, 2012). Også Wenger (1998) fokuserer på praksisfellesskapet, og hvordan identiteten til medarbeiderne dannes gjennom felles deltakelse i dette fellesskapet (Wenger, 1998). Disse teoriene vil jeg knytte til utviklingen av barnehagesektoren og kravet i dagens barnehage om å være i utviklings- og endringsprosesser, med fokus på utvikling av et godt læringsmiljø gjennom f. eks kompetanseheving innad i barnehagen. Det kontinuerlige arbeidet med barnehagen som lærende organisasjon, i tillegg til barnehagen som læringsarena for barn, kan knyttes opp til og sees i sammenheng med begreper innen det relasjonelle aspektet tilknyttet ledelse i en barnehagekontekst (Wadel, 2012; Spurkeland, 2013; Bolman og Deal, 2014). Også Wenger sine tanker om praksisfellesskapet er sentralt i en barnehagekontekst, hvor læring og utvikling skjer i et samspill med andre (Wenger, 1998).

### *5.3.2. Oppsummering*

Det gjensidige avhengighetsforholdet mellom de pedagogiske lederne og styreren (øverste ledelse i barnehagen) i barnehagens struktur og ledelsesprosesser er etter mitt syn i samsvar med tankene i et distribuert ledelsesperspektiv om avhengigheten mellom aktørene i en organisasjon. I et distribuert ledelsesperspektiv står tankene om fellesskapet og interaksjonen og det relasjonelle i ledelsesprosesser sterkt, og dette har etter mitt syn en klar anvendbarhet inn i barnehagekonteksten. I barnehagens ledelsesarbeid med felles utviklings- endrings- og læringsprosesser arbeides det i et interaksjonsperspektiv med samme mål, som f. eks utviklingen av en lærende barnehage. Arbeidet med nettopp en lærende organisasjon og Senges fem disipliner kan sees i sammenheng med distribuerte ledelsesprinsipper. I disse prosessene fokuseres det på fellesskapet heller enn personfokusering når det gjelder lederrollen. Det arbeides med felles læringsprosesser hvor refleksjon over egne antakelser og arbeidsmetoder står sterkt. Felles visjoner utarbeides i felleskap, og hele personalgruppa må involveres direkte i dette arbeidet for å oppnå utvikling og endring i organisasjonen.

Dette er etter mitt syn i samsvar med barnehagens tradisjoner, og kan settes inn i et sosiokulturelt syn på læringsprosesser. I denne sammenhengen kan det også hevdes at barnehagen har sterke tradisjoner for samarbeid tilknyttet et relasjonelt perspektiv. For å sikre samarbeid om ledelsesprosesser, og i denne sammenhengen de pedagogiske ledernes involvering og deltakelse i disse prosessene, er det etter mitt syn berikende å ha kunnskap om og anvende teorier fra distribuert ledelse. Med tanke på helt sentralt ledelsesarbeid i barnehagen som kompetanseheving, og utviklings- og læringsprosesser så er dette anvendbare og også benyttede perspektiver.

Tilknyttet ledelse av barnehagen er det helt sentralt i dagens barnehage å være en lærende organisasjon, som vil si å skape et godt læringsmiljø og være i kontinuerlige utviklings- og læringsprosesser. Endringsprosesser er også sentralt her. Å sikre denne utviklingen i egen barnehage er et klart lederansvar, og noe styreren trenger de pedagogiske lederne som nøkkelpersoner for å kunne arbeide godt med. God ledelse i barnehagen er avhengig av å bruke de kapasiteter som finnes i den pedagogiske lederrollen aktivt, og for å oppnå dette trengs styrere som har et høyt bevissthetsnivå om dette, god ledelseskompetanse, og som aktivt gjør bruk av både relasjonsledelse og distribuert ledelse som en naturlig del av ledelsesarbeidet i barnehagen.

## Kapittel 6. Avslutning

Utgangspunktet for dette forskningsprosjektet er problemstillingen *Hvordan operasjonaliserer pedagogiske ledere egen rolle og ansvar i samarbeidet om ledelse av barnehagen?* Jeg har konsentrert meg om den pedagogiske lederrollen, men har sett at styrerrollen er helt sentral for hvordan samarbeidet om ledelse av barnehagen utføres, og i hvor stor grad de pedagogiske lederne inkluderes i dette samarbeidet utover den jobben de gjør på avdelingsnivå. Dagens barnehage setter store krav til barnehagens kontinuerlige utviklings- og læringsprosesser, som igjen forutsetter ledelsesferdigheter og ledelsesprosesser i arbeidet i barnehagen. Som barnehagens øverste leder settes det spesielt høye krav til styrerrollen, som har vært gjenstand for et stort ledelsesfokus og for endring og utvikling i løpet av de siste ti årene. Det pågår en satsning på ledelse og utvikling av lederrollen i barnehagesektoren i dag, og denne satsningen er direkte knyttet til styrerrollen. Styrerutdanningen er et godt eksempel på dette arbeidet, som er igangsatt nettopp for å videreutvikle styrerrollen i takt med utviklingen i sektoren. Istandsettelse av styreren til å møte kravene tilknyttet dagens utvikling og satsning på læring i barnehagen er sentral i denne sammenhengen. Etter mitt syn er viktige krav tilknyttet styrernes lederkompetanse evnen til å ha et relasjonelt syn på ledelse. Dette settes i sammenheng med barnehagens fokus på fellesskapet eller teamet, i forbindelse med endring, utvikling og læring i barnehagen.

Den pedagogiske lederen er sentral i ledelsesprosesser i barnehagen, og den pedagogiske lederen er operativ innenfor de ulike ledelsesfunksjonene når det gjelder teorien om ledelse som funksjon. I et relasjonelt og distribuert perspektiv på barnehageledelse er det etter mitt syn sentralt å styrke barnehagens organisasjonskultur tilknyttet fellesskapstanken (som barnehagen har tradisjon for), og ha fokus på myndiggjøring av den pedagogiske lederrollen i forbindelse med distribuering av ledelsesoppgaver og ansvar i prosessene i barnehagen. Styrerrollen er avgjørende for realiseringen av den pedagogiske lederens kapasiteter i samarbeidet om ledelse av barnehagen som organisasjon. Den pedagogiske lederrollen innehar også et klart ansvar for å være myndiggjort og ta en aktiv del i barnehagens ledelsesprosesser.

Implementering av en ledelsestilnærming basert på distribuerte ledelsesprinsipper vil kunne være en vesentlig faktor for å sikre god representasjon av de pedagogiske lederne i

samarbeidet om ledelse i den enkelte barnehage. Dette krever mye av styrerrollen, at styreren har kompetanse og innsikt i ledelsesprinsipper tilknyttet distribuert ledelse, og knytter dette til relasjonelle aspekter i ledelse. Det krever også mye av den pedagogiske lederrollen i form av kompetanseheving, istandsettelse og myndiggjøring til å fylle handlingsrommet når det gjelder aktiv deltakelse i ledelsesprosesser. Jeg tror dette kan oppnås i større grad i dagens barnehage gjennom fokus på både styrernes og de pedagogiske ledernes lederkompetanse. Denne kompetansen og læringskulturen må virke i samspill med innovativ tenkning når det gjelder ledelse og lederroller i barnehagekonteksten, hvor en viktig komponent evne til å benytte seg av barnehagens ledelseshierarki. Myndiggjorte pedagogiske ledere som er aktive i ledelsesprosesser og tar sin del av barnehagens ledelsesarbeid i samspill med styrer og avdelingsleder/fagleder vil etter mitt syn helt klart virke positivt utviklende på barnehagens læringskultur, og sikre at barnehagen er i kontinuerlig utvikling i takt med samfunnet for øvrig. Det er også sentralt for barnehagesektoren hvordan samfunnet generelt og barnehagens interessenter spesielt ser på barnehagen og barnehagelærerprofesjonen, for å sikre at barnehagefeltet har en stor del av definisjonsmakten når det gjelder barnehagekvalitet og videre utvikling av barnehagesektoren.

## **Kapittel 7. Mulige veier for videre forskning**

I denne studien har jeg fokusert på den pedagogiske lederrollen i samarbeidet om ledelse av barnehagen. Utgangspunktet har vært en fenomenologisk tilnærming til den pedagogiske lederens operasjonalisering av egen rolle og ansvar i dette samarbeidet. I intervjudataene kom det frem at noen av de pedagogiske lederne opplevde økte krav til dokumentering og rapportering av arbeidet på avdelingsnivå til barnehagens øverste ledelse, og dette ble knyttet til en opplevelse av å måtte "levere" på avdelingsnivå. I tillegg uttrykte en av informantene et syn på egen lederrolle som mer tilstedeværende og som en rollemodell som utfører ledelse i samspill med medarbeiderne, heller en som en "sjef" som har mer avstand og mindre involvering, som delegerer arbeidsoppgaver. Sjefsbegrepet er i denne sammenhengen interessant etter mitt syn – handler dette om synet på skillet mellom styring og ledelse? Er det en opplevelse av mer styring i form av økte krav til rapportering tilknyttet den pedagogiske lederrollen og ledelsesstrukturen i barnehagen?

I arbeidet med denne oppgaven basert på intervjustudien jeg har utført opplever jeg at jeg har for lite data til å gå grundig inn i dette, men de intervjudataene jeg har om dette skaper tanker og spørsmål som det hadde vært relevant og spennende å gjøre noe mer med. Etter mitt syn hadde synet på styring og ledelse og opplevelsen av økt rapportering og dokumentasjon vært et godt utgangspunkt for videre forskningsprosjekter når det gjelder den pedagogiske lederrollen i barnehagen og i forbindelse med samarbeidet om ledelse i organisasjonen.

## Referanser

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2010). *Barnehageledelse i endring*. Nordisk barnehageforskning 2010, Vol. 3 Nr. 3.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2014). *Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess*. Nordisk barnehageforskning 2014, Vol. 7.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D.Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Gotvassli, K-Å. (2016). Styring og ledelse i barnehagen. I K.H. Moen, K-Å. Gotvassli, & P.T. Granrusten (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow. Optimalopplevelsens psykologi*. København: Munksgaard.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Granrusten, P. T. (2016). Strategisk ledelse av barnehagen som læringsarena. I K.H. Moen, K-Å. Gotvassli, & P.T. Granrusten (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Granrusten, P.T. (2016). Styrenes profesjonelle identitet. I K.H. Moen, K-Å. Gotvassli, & P.T. Granrusten (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Granrusten, P. T. & Moen, K. H. (2009). Mindre tid til barna? Om pedagogiske lederes tidsbruk etter kommunal omorganisering. I S. Mørreaunet, V. Glaser, O. F. Lillemyr og K. H. Moen (red.): *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Granrusten, P. T. & Moen, K. H. (2011). *Nye lederroller i et utvalg kommunale barnehager med fokus på enhets- og fagledere*. I Hoel, T.L; Guldal, T.M; Dons, C.F; Sagberg, S; Solhaug, T. og Wæge, K. (red.), FoU i Praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning 10 og 11 mai 2010, 133-144. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.



- Gotvassli, K. Å. (1996). *Barnehager organisasjon og ledelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gotvassli, K. Å. (2015). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Gotvassli, K. Å. (2017). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. & Skogen, E. (2014). Motivasjon og mestring i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K. Å. Gotvassli, K.H. Moen, & E. Skogen (red.). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. Å. & Vannebo, B. I. (2016). *Strategisk ledelse i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Gronn, P. (2003). *Leadership: who needs it? School Leadership & Management, Vol. 23, No 3, 267-290* Carfax Publishing
- Gronn, Peter (2002) : Distributed Leadership. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer Academic Printers, s. 653-290.
- Heikka, J., Waniganayake, M., & Hujala, E. (2012). *Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education Current Understandings, Research Evidence and future Challenges*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/1741143212462700>
- Hennum, B. A. og Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hognestad, K. og Bøe, M. (2017). *Den pedagogiske lederen som etisk aktør i ledelse*. I Blaafoalk, H, Solheim, M, Aaserud, G. (red.), *Barnehagelæreren som politisk aktør*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klausen, Kurt Klaudi. (2010). *Strategisk ledelse: de mange arenaer*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet?* Nordisk barnehageforskning 2014, Vol. 7.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, C. E. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Reinertsen, A. B. & Flatås, B. (2017). *Ledelse og poesi i barnehagen. Affektive perspektiver i pedagogiske praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schei, S. H. og Kvistad, K. (2013). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn, og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organisation*. London: Random House.
- Skogen, E. (2013). Ledelse i barnehagen. I Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M. (red.). (2013). *Å være leder i barnehagen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, E. & Haugen, R. (2013). Motivasjon og selvbestemmelse. I Skogen, E; Haugen, R; Lundestad, M. & Slåtten, M. (red.). (2013). *Å være leder i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spillane, J. P. (2005). *Distributed Leadership*. The Educational Forum, 69:2, 143-150, DOI: 10.1080/00131720508984678
- Strand, T. (2007) : *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget, Bergen
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*.
- Wadel, C.C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur s. 35-56: I Fuglestad, O.L, & Lillejord, S.(Red.). *Pedagogisk ledelse et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wadel, C.C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskulturer. I: Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv* (red.). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2013). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.

## Vedlegg 1.

### Intervjuguide

**- Hvilke tanker har du om egen rolle og ansvar som pedagogisk leder når det gjelder ledelse av barnehagen?**

Handlingsrom innenfor f. eks pedagogisk ledelse, personalledelse m.m. Er det områder innenfor barnehageledelse du ser på som spesielt viktige tilknyttet egen profesjon?

**- Hvilke lederoppgaver vil du si at du utfører og bruker mest tid på i hverdagen som pedagogisk leder?**

Hvordan/når utøves disse oppgavene – formalisert/ikke formalisert

**- Hvilke tanker har du om fordelingen av ansvar og oppgaver når det gjelder ledelse av barnehagen?**

Hvem fordeler oppgaver/ansvar, når/hvordan – på hvilke arenaer, hvordan skjer det – formell, uformell, hvilke oppgaver/ansvar. Egen rolle og ansvar.

**- Hvordan opplever du samarbeidet om ledelse i barnehagen din?**

Hva kjennetegner samarbeidet? Samarbeid med styrer/enhetsleder, fagleder/avdelingsleder, ped. ledere. Hva/Hvem/Hvordan/Når. Kvaliteten på samarbeidet. Formalisert/ikke formalisert. Hva er din rolle i samarbeidet? Delaktighet. Kommunikasjon.

**- Hvilke arenaer har barnehagen for samarbeid?**

Møtearenaer/treffpunkter – tilgjengelighet styrer/enhetsleder og fagleder/avdelingsleder. Bruk av veiledning og felles refleksjon. Egen rolle – påvirkning av utførelsen av ledelsesoppgaver

**- Hvilke tanker har du om ansvar og frihet i jobben som pedagogisk leder både på avdelingsnivå og i barnehagen/enheten som helhet?**

Muligheter for påvirkning av felles beslutninger. Egen rolle/ansvar – egen delaktighet.

**- Har det vært noen endringer av organiseringen av barnehagen du jobber i de siste 5 årene?**

Hvordan/Når/Hvem – hvilken forskjell utgjør endringen? Hvordan påvirker det din utførelse av ledelsesoppgaver?

**- Har du noen tanker om det som står om den pedagogiske lederen i den nye rammeplanen kontra den gamle?**

Ansvar og rolle – samarbeid om ledelse. Sier den nye rammeplanen noe nytt om ped. leder rollen? Har dere jobbet mye med den nye rammeplanen (og kap. *Ansvar og roller*)? Har den nye rammeplanen noe å si for hvordan du tenker om/utøver ledelse/lederoppgaver?

Sitater fra Rammeplanen 2011 og 2017:

”Pedagogisk leder har ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnegruppen han/hun har ansvar for. Styrer og pedagogisk leder har ansvar for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet, at det utvikles en felles forståelse for målene blant medarbeiderne og for at foreldrene får god og tilstrekkelig informasjon om barnehagens virksomhet” (s. 47, rammeplanen 2011).

”Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede” (s. 16, rammeplanen 2017).