



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

LEDELSE AV DET UKJENTE

PEDAGOGISKE LEDERES ERFARINGER MED Å LEDE VIKARER I BARNEHAGEN

Veiledet av Kristine Warhuus Smeby og Mari Westerhus

Bacheloroppgave

Kandidatnummer 451

Dronning Mauds minne høgskole for barnehagelærerutdanning

Ledelse av barns læring i et nærmiljøperspektiv

Emnekode BDBAC4900

Lisbeth Renate Vorren

Trondheim, april 2021

Antall ord: 10.946

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0	INNLEDNING OG AKTUALISERING AV PROBLEMSTILLING	3
1.1	VIKARSITUASJONEN OG EN BARNEHAGE I ENDRING	3
1.2	LEDELSE SOM OMDREININGSPUNKT	3
1.3	PROBLEMSTILLING.....	4
1.4	RAPPORTENS DISPOSISJON	4
2.0	FORSKNINGENS TEORETISKE GRUNNLAG	5
2.1	VIKARSITUASJONEN GIR SPONTANE TEAM	5
2.2	DET SAMSKAPENDE MENNESKET	5
2.3	EN SIRKULÆR OG HELHETLIG FORSTÅELSE	6
2.4	DET STABILISERENDE MENNESKET	7
2.5	MØNSTRE.....	8
2.6	KAOSROMMET	9
2.7	ETISK PEDAGOGIKK OG BEMYNDIGENDE LEDERSKAP	10
2.8	REFLEKSJON	11
3.0	METODE	12
3.1	BAKGRUNN FOR VALG AV KVALITATIV METODE	12
3.2	SEMI-STRUKTURERTE INTERVJUER	12
3.3	UTVALGET	13
3.4	DATAINNSAMLINGEN	14
3.5	ANALYSEPROSSESSEN	15
3.6	METODEKRITIKK.....	16
3.7	ETISKE VURDERINGER	17
4.0	EMPIRI	19
4.1	VIKARSITUASJONENS PÅVIRKNING AV TEAMET	19
4.2	STABILISERING AV SPONTANE TEAM	20
4.3	VIKARSITUASJONEN KAN VÆRE RELASJONELT KREVENDE	20
4.4	DEN MANGLENDE TIDEN TIL OPPFØLGING OG REFLEKSJONER	21
4.5	ORGANISERING KAN SKAPE FORUTSIGBARHET	22
4.6	INKLUDERING OG KARTLEGGING AV VIKAREN	22
4.7	VIKAREN SOM RESSURS.....	23
4.8	Å LEDE TIL UTVIKLING GJENNOM ANSVAR OG REFLEKSJON	24
5.0	DRØFTING	25

5.1	VIKARSITUASJONEN MEDFØRER EN URO.....	26
5.2	STABILISERENDE LEDELSE	27
5.2.1	Å GJØRE DEN UKJENTE KJENT.....	27
5.2.2	ENDRINGSKOMPETANSEN	28
5.2.3	BARNES BESTE OG REFLEKSJON I TEAM	28
5.2.4	EN LÆRENDE PRAKSIS.....	30
5.2.5	BEHOVET FOR STRUKTUR	31
6.0	AVSLUTNING.....	33
6.1	REFERANSER.....	35
7.0	VEDLEGG	38
7.1	MODELL: SDI	38
7.2	ARTIKKELUTDRAG: FEM TIPS FOR ET GODT ARBEIDSMILJØ.....	39
7.3	RUBINS VASE.....	40
7.4	SAMTYKKESKJEMA	41
7.5	INTERVJUGUIDE.....	45

1.0 INNLEDNING OG AKTUALISERING AV PROBLEMSTILLING

1.1 VIKARSITUASJONEN OG EN BARNEHAGE I ENDRING

Barnehageloven (2005) betegner barnehagen som en målrettet organisasjon der evaluering er påkrevd. Det fremgår i Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ((Rammeplanen), 2017) at barnehagen samtidig skal være lærende, og Kunnskapsdepartementet sendte i 2013 en melding til Stortinget om *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012-2013)) som et ledd i en utviklingsstrategi for barnehagen. I 2017 kom de med oppdateringen *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. (Kunnskapsdepartementet, 2017) Også i Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2016) kommer utviklingsstrategien til syne gjennom et kompetansemål der kandidaten «kan lede pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenkning og i innovasjonsprosesser for fremtidens barnehage». Barnehagen utsettes for forventninger om å være i utvikling, der mål og resultater er viktige, og pedagogiske ledere gis en stor del av ansvaret.

1.2 LEDELSE SOM OMDREININGSPUNKT

Denne forskningen har ledelse som omdreiningspunkt, der jeg ser på hvilke implikasjoner vikarbruk kan få for utøvelse av lederrollen i dagens og fremtidens barnehage. Det høye sykefraværet Monsen (2021) omtaler viser sammen med bemanningsnormen vi leser av Barnehageloven (2005) en utstrakt bruk av vikarer i barnehagene, og populasjonen vikarene representerer er like mangfoldig som barnehagens fast tilknyttede arbeidskraft.

Barnehageansatte er de med mest legemeldt sykefravær i Trøndelag i 2020, skriver Monsen (2021). Barnehagen må stadig forholde seg til vikarer, og forskning viser at et trygt og inkluderende arbeidsmiljø er en forutsetning for trivsel og utvikling. Gotvassli (2013) skriver om ledelse i barnehagen og viser til hvordan leders utøvelse av lederrolle er av stor betydning, og Rammeplanen (2017) gir pedagogisk leder ansvar for ledelse og veiledning. Som kommende pedagogisk leder ønsker jeg å undersøke hvordan utøvelse av egen lederrolle kan virke inn på den opplevde vikarsituasjonen.

1.3 PROBLEMSTILLING

Problemstillingen er delt i to deler. Først søker jeg en innsikt i pedagogiske lederes erfaringer av vikarsituasjonen og hva de opplever den gjør med teamet de leder. Deretter er jeg interessert i å få tilgang på hvilke tanker de pedagogiske lederne gjør seg over hvordan vikarsituasjonen påvirker utøvelsen av deres ledelse i barnehagehverdagen. Problemstillingen blir da:

Hvilke effekter opplever pedagogiske ledere at vikarer i barnehagen kan påføre teamet, og hvordan påvirker disse effektene pedagogisk leders utøvelse av lederrollen?

1.4 RAPPORTENS DISPOSISJON

Jeg har gjort rede for bakgrunnen for forskningen og dens problemstilling i kapittel 1, samt gitt en beskrivelse av vikarsituasjonen. Neste kapittel vil jeg gjøre rede for den teoretiske forankringen, som gjenspeiler de innsamlede dataene. De teoretiske områdene er store og flyter over i hverandre, og jeg har valgt å trekke ut det jeg anser som vesentlig for mine funn. I teorikapittelet vil jeg begynne med å innføre begrepene «spontane team» og «kaosrommet», samt vise til en artikkel som tilbyr en annen interessant inngang til situasjonen, og som sammen med denne forskningen kan anbefales for den interesserte leser. Videre i kapittelet gjør jeg rede for det utviklings- og læringssyn som ligger til grunn for forskningen, før jeg gir en inngang til drøftingens tema.

Benyttet metode blir grundig presentert i kapittel 3, med mål om transparens, slik at du som leser skal ha mulighet til å vurdere kvaliteten på forskningen. I kapittel 4 er funn ordnet etter temaer slik de åpenbarte seg under analysearbeidet. Jeg presenterer en avgrensning til drøftingsperspektiv i kapittel 5, og funnene kommenteres i lys av dette samtidig som forskningens problemstilling besvares. Kapittel 6 inneholder en kort avslutning, referanser fins i kapittel 6.1, og du vil finne vedleggene i kapittel 7.

2.0 FORSKNINGENS TEORETISKE GRUNNLAG

Jeg vil videre gjøre rede for forskningens teoretiske grunnlag, samt tilby meningsinnhold til noen begreper som innføres gjennom analyse- og diskusjonskapittelet.

2.1 VIKARSITUASJONEN GIR SPONTANE TEAM

Vikarsituasjonen er unik for hver barnehage, men et fellestrekk er at det blir brukt mer eller mindre kjente vikarer ved fravær blant de faste ansatte og at det påvirker menneskene og aktiviteten i barnehagen (1.1, 1.2). Videre i denne rapporten vil jeg definere «spontane team» som en følge av vikarsituasjonen. Begrepet har ikke en vitenskapelig forankring, men forstås ved at team blir spontane i det en eller flere av dets medlemmer byttes ut for et avgrenset tidsrom og det oppleves å ha en effekt på barnehagehverdagen. Lengre vikariater faller dermed ut ved denne definisjonen, men forskningen kan likevel ha overføringsverdi.

Også Karp og Helgø (2008) viser i sin artikkel, *From change management to change leadership: Embracing chaotic change in public service organizations*, til at organisasjoner for offentlige tjenester stadig eksisterer i en tilstand preget av et mangfold av ulike påvirkningsfaktorer og forventninger; Barnehagen utsettes kontinuerlig for komplekse endringer i sosiale, politiske og økonomiske forhold. Resultatene fra denne forskningen kan forstås i sammenheng med overnevnte artikkel, og sammen kan de danne et godt refleksjonsgrunnlag for pedagogiske ledere i barnehagen og andre ledere av spontane team.

2.2 DET SAMSKAPENDE MENNESKET

Det foreligger en bred enighet i dagens diskurs om at utvikling og læring er samskapt. Bateson hevder i følge Carson og Birkeland (2017, s. 113-114) at relasjoner eksisterer mellom mennesker og omgivelser, mellom ulike fenomener, mellom våre erfaringer og opplevelser, og mennesker imellom. Holm (2012, s. 55-56) viser til hvordan språket er vesentlig for våre levde liv og vår utvikling, og skriver videre at kunnskap konstrueres «gjennom aktivitet og handling av personer som tenker». Også Vygotskij er en av dem som har vektlagt språkets avgjørende rolle for vår evne til å utvikle oss og lære, skriver Askland og Sataøen (2016, s. 198).

Askland og Sataøen (2016, s. 48) omtaler forutsetningen Stern la for sine teorier, og som jeg legger til grunn i denne forskningen; Mennesket er født sosialt. Vi bruker ulike former for språk for å kommunisere behov, ønsker og drømmer, samt for å konstruere vår forståelse. Batesons kommunikasjonsteori, omtalt av Carson og Birkeland (2017, s. 113), omhandler hvordan alt vi foretar oss er kommunikasjon. «Blikk, kroppsspråk, stemmebruk og ansiktsuttrykk er kommunikasjon uløselig forbundet med ordene vi bruker», skriver de. Holm (2012, s. 43) viser til Glasersfeld og formidler at språk kan ha ulike nyanser av meningsinnhold, grunnet i ulike erfaringer og opplevelser. Hva det for meg vil si å være sint trenger ikke å være likt for deg. Holm (2012, s. 50) viser videre til at utviklingen består av den begrepsforståelsen vi gjør oss av den konteksten vi befinner oss i, samt kapasiteten «til å oppdage, opprettholde eller foreta forandringer».

Bateson «sier at relasjonen kommer først. Med det menes at all utvikling skjer i relasjon med mennesker», skriver Carson og Birkeland (2017, s. 113) Vi står alltid i en relasjon til andre. Selv om vi handler alene er vi påvirket av relasjonen og avhengighetsforholdet til omgivelsene våre, som i barnehagen blant annet inkluderer de andre i teamet.

2.3 EN SIRKULÆR OG HELHETLIG FORSTÅELSE

Gjennom artikkelen til Karp og Helgø (2008) kan vi forstå at barnehagen er i endring. Heraklit skal ha sagt *panta rhei*, alt flyter. Vi vil aldri være de samme, på samme sted og til samme tid igjen. Mikhail Bakhtin er en annen som har fått innvirkning på hvordan vi ser kommunikasjon og pedagogikk i dag. Han hadde det Bateson omtalte som en sirkulær forståelse der kontekst alltid vil ha betydning, skriver Carson og Birkeland (2017, s. 30). De skriver videre at Bateson hevder mennesker ofte tyr til en årsak-virkning-forståelse av dagliglivet. (2017, s. 115) Ofte finner vi en forklaring på et problem eller en konflikt utenfor situasjonen og finner kun én årsak, skriver de videre. Dette kan kalles en lineær forståelse. (2.3) En sirkulær forståelse vil blant annet innebære å reflektere etisk over situasjonen (2.7), der alle forstås som hele mennesker og som aktive deltakere i hverdagen og relasjonene, hevder Carson og Birkeland (2017, s. 115-117). Vi reagerer ikke utelukkende på situasjonen, men har med oss tidligere opplevelser, ønsker og drømmer. Vi blir til i møtet med hverandre, og går forandret ut av det; For Bakhtin eksisterer den sanne dialog kun når vårt meningsbudskap svarer på noe og samtidig tilbyr noe nytt, skriver Todorov (1984).

Barnehagen bygger på en helhetlig forståelse med sosiale og relasjonelle fenomener i fokus, der hvert individ erfarer omgivelsene og konstruerer kunnskap i en kompleks sosial og historisk kontekst i bevegelse. (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017) Öhman (2012, s. 63) tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv når hun beskriver mennesket å være i verden med hele kroppen, persepsjon og intensjon. Fenomenologien «er opptatt av å forstå menneskenes handlinger ut fra deres subjektive perspektiv», skriver Carson og Birkeland (2017, s. 141). Denne forskningen bygger på en sosialkonstruktivistisk og sirkulær forståelse, og forutsetter at kunnskap er samskapt. Dette utelukker det riktige svarets eksistens.

2.4 DET STABILISERENDE MENNESKET

Mennesket søker forutsigbarhet. Askland og Sataøen (2016) omtaler ulike læringssyn i boken om *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. De beskriver dette som en grunnleggende tanke i det konstruktivistiske læringssynet, der et av tre grunnprinsipper baseres på at læring skjer på kanten av det trygge og kjente (s. 116-214). Gjennom det jeg kaller individets «stabiliserende aktivitet» konstrueres nye forståelser. Gestaltpsykologien baseres på et lignende prinsipp; Carson og Birkeland (2017, s. 149) viser til Lewins tanker om menneskets behov, og skriver at ubalanse medfører en spenning. De viser videre til et menneskelig behov for å kvitte seg med denne spenningen. Spenning, uro og ubalanse er alle uttrykk som kan beskrive det som påvirker vår trang til «stabiliserende aktivitet».

Carson og Birkeland (2017, s. 148) viser til et sentralt område ved gestaltpsykologien; «Vi organiserer sanseintrykk som figurbakgrunn», skriver de og viser til Rubins vase (7.3). Denne symboliserer hvordan vi stadig velger ut hva som er vesentlig; Vi velger alltid å prioritere noen -og overse andre aspekter ved situasjonen i dannelsen av vår forståelse. Dette finner vi igjen i et annet av grunnprinsippene i konstruktivismen, som i følge Askland og Sataøen (2016, s. 169-208) er vår utviklingstrang og evnen til dishabituering og habituering, vår evne til å skille ut hva som er interessant og hva som settes i bakgrunnen.



Figur 1: Rubins vase, utviklet av Edgar Rubin

2.5 MØNSTRE

Menneskets stabiliserende drivkraft er også grunnleggende for den matematiske tenkningen, som Nakken og Thiel (2014, s. 20) beskriver å være en måte å oppdage, utforske og søke sammenhenger i verden. Matematisk tenkning støtter menneskets måter å begripe og mestre et liv i verden på, -gjennom å finne og danne regler for gjenkjennbare mønstre. Denne evnen er vesentlig for våre problemløsende ferdigheter, men mønstre gjør også «verden vakrere, mer harmonisk, mer regelmessig og dermed enklere å forholde seg til», skriver Nakken og Thiel (2014, s. 252-263).

Mønstre består av to viktige regler; «To stikkord som går igjen når vi studerer og lager mønstre, er *gjentakelse* og *rekkefølge*», skriver Carlsen, Wathne og Blomgren (2012, s. 217). De viser til at *noe* gjentas på en bestemt måte, slik at vi gjenkjenner det selv om det ikke har hendt før. Mønstre handler blant annet om en rekke handlinger, men også andre former for rekkefølger danner mønstre. Et barn kan forstå at symbolet for en kjolekledd jente på en dør trolig betyr at det er et toalett for kvinner bak døren, men forståelsen skyldes ikke symbolet i seg selv. Mønstre må skilles fra symboler; Uten tidligere erfaringer med symbolet i en mønstersammenheng kan det forstås utelukkende som en dekorasjon. Tidligere erfaringer med lignende symbol på en dør innebærer en forståelse for at det kan finnes et toalett dersom barnet *går inn*. Rekkefølgen blir da: På døren er et symbol, og innenfor er det toalett. Mønsterforståelsen forankres slik i gjentatte opplevelser med konkrete fenomener eller egenskaper, eller en viss *rekkefølge* av *noe*.

Psykologien har stor innvirkning på den pedagogiske diskursen, og gestaltpsykologien baseres i stor grad på den mønstertenkning jeg her gjør rede for. Gestalt kan oversettes fra tysk til «et komplett mønster», skriver Carson og Birkeland (2017, s. 144). Gestaltteorien bygger på menneskets behov for å fullføre gestalter, skriver de videre. Mennesket drives av behovet for å danne mening gjennom begripelige mønstre, og vi trenger mønstre for livsmestring og trivsel. Mønstre gjør livene våre lettere å leve; Vi skaper våre subjektive sannheter, og disse er stadig gjenstand for utvikling.

Også vitenskapen i dag bygger på mønstre; Den fremstilles gjennom generaliserbare konsepter og teorier. Vitenskapen forenkler virkeligheten og skaper «orden fra en kompleks virkelighet», samt synliggjør mønstre og årsaksmekanismer gjennom teoretiske modeller som vi kan benytte for å forstå de unike aspektene ved de sosiale livene våre, hevder Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 37) De støttes av Holm (2012, s. 74-75), som skriver at like egenskaper gir muligheter for overføring av kunnskap fra tidligere erfarte- til nye situasjoner. Teoretisk utviklede modeller kan hjelpe oss å gjenkjenne identiske situasjoner, egenskaper eller fenomener ved virkeligheten, og tilbyr en inngang til overføring av tidligere ervervet kunnskap.

2.6 KAOSROMMET

Forståelsen av kaos som et fenomen oppstått i det dialogiske spenningsfeltet som skapes gjennom menneskelig aktivitet springer fra en sosiokulturell og konstruktivistisk forståelse. «Kaosrom»-begrepet må skilles fra andre kaosteorier og dagligtalens meningsinnhold, og dreier seg i denne forskningen om bevegelsens potensielle rom.

Vygotskij var en av konstruktivismens ledende teoretikere, og mye av hans arbeid er anerkjent og velbrukt av både forskere og praktiserende pedagoger. Vygotskij etablerte konseptet om den proksimale utviklingszone som læringens potensielle rom, og Askland og Sataøen (2016, s. 166-214) viser til at Vygotskij, i likhet med Bruner, anså språklig kommunikasjon som viktig. Språk forstås her som meningsbudskap gjennom eksempelvis talespråk, kroppsspråk og bruk av symboler. Csikszentmihalyis flytsoneteorier kan også forstås i en lignende sammenheng, og Öhman (2012, s. 163) plasserer den ideelle sinnstilstands eksistens avgrenset mellom angst og kjedsomhet når hun gjengir Csikszentmihalyis flytsoneteorier. Her oppleves en altopplukende indre motivasjon, der

kreativitet og trivsel preger sinnstilstanden, og mennesket synes å være på sitt mest skapende. (Csikszentmihalyi, 1996; Rheinberg & Engeser, 2018) Jeg finner at den proksimale sonen og flytsonen har til felles å plassere menneskets idealtilstand på randen, i et «kaosrom» avgrenset fra stillstand og utviklingens ubehag. Jeg hevder at det er her mennesket opplever optimal mengde trygghet, utfordringer og indre motivasjon, og at det er her mennesket utvikler seg og konstruerer sin viten. Her forstås «kaosrommet» som et ikke-lineært idealrom oppstått i en sosiokulturell kontekst, der forholdene ligger til rette for menneskets grunnleggende behov for trygghet og meningsfull utvikling.

2.7 ETISK PEDAGOGIKK OG BEMYNDIGENDE LEDERSKAP

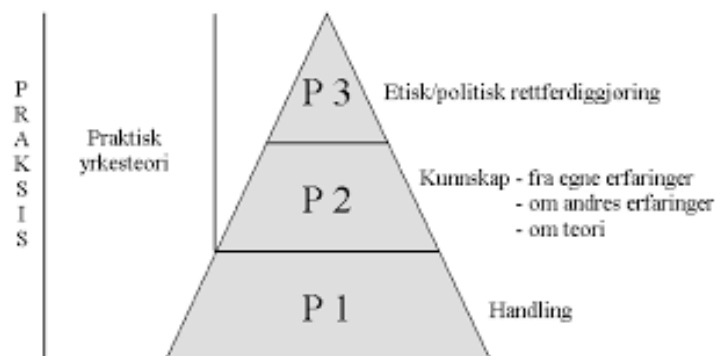
Et sosiokulturelt perspektiv innebærer å se mennesket som subjekt, noe som forutsetter en leder som kan se enkeltindividets utvikling som mål i seg selv og vike fra en utelukkende strategisk ledelse der det ses på som middel for en måloppnåelse. Dette støttes av Hennem (2016, s. 13) som skiller mellom en teknisk og etisk pedagogikk. Disse skilles ved at den etiske praksisen tar sikte på individets beste; Individet er målet, til forskjell fra ytre læringsmål. Her ser jeg viktigheten av medvirkning. Dette støttes også av Dehlin (2020) som hevder at medvirkning er nøkkelen når vi skal flytte kunnskap fra individ til organisasjon fordi «Hvis organisasjonen visste det organisasjonen vet ... ville organisasjonen vite mer». Slik kan medvirkning forsvares både på et etisk, politisk og økonomisk nivå, der barnehagen forventes å være en pedagogisk virksomhet i bevegelse. Å ivareta alles medvirkning på en god måte medfører et behov for en reflektert og etisk ledelse der pedagogisk leder søker å tilpasse seg individ, oppgave og kontekst når vedkommende skal utøve lederrollen.

Bemyndigende lederskap kan innebære å skape aktiv handling. Hyrve og Sataøen (2006, s. 199) viser til at det er gjennom å forsøke å endre noe at vi bedre kan forstå forutsetningene, og viser med dette til at det er selve endrings-handlingen mer enn hva som endres som gir best forutsetning for å øke ens forståelse og kunnskap. Bemyndigende lederskap kan slik være en måte å lede med den enkelte som mål og ikke utelukkende mot organisasjonens uttalte mål.

2.8 REFLEKSJON

Rammeplanen skriver at barnehagen skal være en «lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017), og det kan argumenteres for at en viktig forutsetning for å være en lærende organisasjon er en felles etisk refleksjon. Agyris & Schöns modell for enkel- og dobbelkretslæring, gjengitt av Gotvassli (2013, s. 105-107), hevder at en organisasjon må løfte læringen fra enkeltkrets til dobbelkrets for å kunne være lærende. Det vil være et ytterligere løft om vi hever prosessene til deuterolæring (s. 106), der det læres måter å lære på. Det handler om å praktisere en ledelse og ramme inn en kultur der individer og team våger å reflektere kritisk over egen praksis og dele sine erfaringer med de andre på teamet.

Videre kan *praksistrekanten*, en modell utarbeidet av Løvlie og gjengitt av Børresen (2013, s. 35-39), benyttes for å forstå hvordan vi kan løfte den kritiske refleksjonen fra dobbelkrets til deuterolæring. I denne modellen kan det midterste nivået, P2, inkludere refleksjon over medlemmenes- og teamets grunnsyn og en lineær refleksjon rundt egen og teamets praksis -og således kalles dobbelkretslæring. For å bli lærende mener jeg at det er viktig å komme opp på øverste nivå, P3, der refleksjonene har en etisk dimensjon. Jeg legger til grunn at viten er samskapt (2.2), og at det er først når den etiske dimensjonen inkluderes at teamet kan danne en felles visjon og flytte læring fra individene til organisasjonen.



Figur 2: «Praksistrekanten».

3.0 METODE

I bacheloroppgaven benytter jeg verktøy for å sette data i system; Gjennom bevisste valg av metode velger jeg å følge en bestemt vei for å komme til en mest mulig relevant og pålitelig kunnskap om hvordan utøvelse av lederrollen kan påvirke vikarsituasjonen i barnehagen. Johannesen et al. (2016, s. 25) viser til at de viktigste kjennetegnene ved empirisk forskning er grundighet, systematikk og åpenhet, og valgte metoder for innhenting og behandling av data er gjort med tanke om at en grundig og systematisk tilnærming vil øke kvalitet og pålitelighet til forskningsresultatene. Rapporten i sin helhet er skrevet med mål om åpenhet og transparens. Thagaard (2018, s. 45-61) skriver at kvaliteten på forskningen avhenger av et koherent forskningsdesign, der sammenhengen mellom tema, problemstilling, valgt metode, databehandling og analyse tydelig henger sammen. Jeg vil videre gjøre rede for- og begrunne de valgene jeg har tatt under min forskning med mål om transparens, slik at du som leser kan gjøre kritiske vurderinger om forskningens kvalitet.

3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV KVALITATIV METODE

Kvalitative metoder kan hjelpe å få tak på fenomeners egenskaper, menneskers virkelighetsoppfatning og relasjoners betydning. Johannesen et al. (2016, s. 54) skriver at forskerens problemstilling skal være styrende for metodevalget, og med et sosialt og relasjonelt fokus ble det viktig for meg å velge en kvalitativ metode. Slik kunne jeg få tilgang på pedagogiske lederes refleksjoner og opplevelser, og på rikholdige data.

3.2 SEMI-STRUKTURERTE INTERVJUER

Forskningen har en fenomenologisk tilnærming der subjekter ses som opplevende, følende og meningsskapende individer; Problemstillingen etterspør innsikt i informantenes livsverden, og målet var å bli kjent med deres opplevelser og refleksjoner. Sosiale og relasjonelle forhold tilbyr ulike data ved ulike undersøkelsesmetoder. Jeg mener at overførbarheten av funn fra semi-strukturerte intervjuer kan være av god kvalitet fordi de åpner for rikholdige og praksisnære data, samtidig som de kommer fra ulike barnehagekontekster og således gjøres mer allmenne. Johannesen et al. (2016, s. 147)

beskriver semi-strukturerte intervjuer ved at forskeren har spørsmål rundt et tema, der spørsmålene og deres rekkefølge ikke er forhåndsbestemt. Jeg har valgt å utforme en intervjuguide (7.5) med forslag til spørsmål som støtte for å få et bredt datagrunnlag. Det viktigste var å bli kjent med informantenes erfaringer og refleksjoner rundt vikarsituasjonen og utøvelse av egen lederrolle, og jeg har tilpasset oppfølgingsspørsmål til informantens fortellinger med mål om å komme til en dypere forståelse av deres livsverden.

3.3 UTVALGET

Johannesen et al. (2016, s. 117) skriver at en kvalitativ studie bør benytte hensiktsmessige kilder. Valgte tema og problemstilling søker kunnskap om sosiale og relasjonelle fenomener som oppstår når team blir spontane -og hvordan disse kan møtes gjennom utøvelse av lederrollen. Med ledelse som omdreiningspunkt mener jeg det er hos pedagogiske ledere kunnskapen jeg søker best kan frembringes, og jeg har gjort et strategisk og kriteriebasert utvalg. Thagaard (2018, s. 59) viser til at utvalgets størrelse ikke må gå på bekostning av analysearbeidet, og Bergsland og Jæger (2014, s. 69) vurderer et omfang på 2-5 informanter å være passende til en bacheloroppgave. Rammene for bacheloroppgaven, samt valgte metode for generering- og analyse av data påvirket mitt valg for utvalgets størrelse, og tre pedagogiske lederes subjektive beskrivelser dannet datagrunnlaget for videre analyse.

Jeg har valgt informanter fra barnehager med ulike forutsetninger, og mener at funnene kan være av god kvalitet fordi de kommer fra en bredde av ulike barnehagekontekster og slik kan ha overføringsverdi for flere. Videre kan du lese en kort oppsummering av informantenes bakgrunn:

- Lise har jobbet som pedagogisk leder i 10 år. Hun har i tillegg til barnehagelærerutdanningen også erfaring fra økonomi og regnskap. Lise jobber som pedagogisk leder og verneombud i en privat barnehage i en stor by der vikarer både er direkte tilknyttede og innleid gjennom byrå.
- Maren har hatt ulike roller i barnehagen de siste 30 årene, og har ulike blikk inn i barnehagen. Hun jobber som pedagogisk leder i en kommunal barnehage i en stor by som kun benytter vikarer fra byrå. Barnehagen har mulighet til å tilknytte seg faste vikarer gjennom byrået.

- Oda er nyutdannet, og er i sitt første år som pedagogisk leder. Oda jobber i en kommunal barnehage i en liten bygd, og det benyttes kun fast tilknyttede vikarer.

3.4 DATAINNSAMLINGEN

I rapporten skriver jeg *informantene*, og *datainnsamlingen*, men i likhet med Tjora (2018) forstår jeg dataene som samskapte. Temaet er intimt, da det er de intervjuedes livsverden jeg ønsker å få innblikk i. I kvalitative intervjuer er relasjonen mellom forsker og informant viktig, skriver Johannesen et al. (2016, s. 147), og for å få til en god arena for deling av erfaringer og refleksjoner har jeg gjort en rekke valg. Disse innebærer å gi informasjon om forskningen gjennom samtykkeskjema med mulighet til å stille spørsmål i god tid før intervjuene, benytte meg av lydopptak, samt la informantene velge arena for gjennomføringen. På forhånd gjorde jeg meg kjent med en bredde av aktuell teori og forskning, samt utarbeidet intervjuguide.

En god intervjusituasjon er tydelig innrammet, og i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) er de første minuttene avgjørende for hvor mye og hva informanten vil dele. Jeg satte av en time til intervjuene, og hadde dermed god tid til småprat før de større spørsmålene. Den avslappede atmosfæren ble noe spent idet opptaket startet, likevel opplevde jeg å lykkes med å etablere den nødvendige sosiale kontrakten; Praten fløt godt, og informantene delte villig av sine opplevelser og tanker.

Informantens erfaringer og refleksjoner kommer best frem når informanten har frihet til å følge sine tankerekker og forsiktig ledes gjennom refleksjonen. Den lave struktureringen av intervjuguiden har bidratt til å bringe frem nyanser i en kompleks situasjon, -en fordel også Johannesen et al. (2016, s. 145) fremhever ved semi-strukturerte intervjuer. Et annet kriterium for god refleksjon har vært en etablert sosial kontrakt med enighet om at det er fenomenene *ledelse* og *vikarsituasjonen*, og ikke informanten som utforskes. Jeg har derfor forsøkt å holde meg til beskrivende spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015, s. 82-94) understreker at min kompetanse som intervjuer er avgjørende for kvaliteten til kunnskapen som kan produseres, der jeg er mitt «eget forskningsredskap» (s. 116); Min sensitivitet og evne til å oppdage og benytte de muligheter som åpnes gjennom samtalen er avgjørende. Jeg har benyttet

oppfølgingsspørsmål for å oppmuntre til dypere refleksjon, og der informantene har delt generaliserte svar har jeg etterspurt konkrete eksempler og detaljer fra «en gang det skjedde».

Avslutningsvis har jeg etterspurt en suksesshistorie og stilt spørsmålet «dersom jeg nå forteller deg at du får ukjent vikar i morgen, hva er din første reaksjon?» for å få innblikk i den oppsummerte opplevelsen av vikarsituasjonen. Jeg opplever at spørsmålet ga verdifull informasjon; Jeg oppfattet at informantene svarte mer impulsivt og slik ga meg en unik tilgang på deres opplevelser. Svaret de ga meg på dette spørsmålet bød på et filter jeg kunne forsøke å forstå fortellingene gjennom.

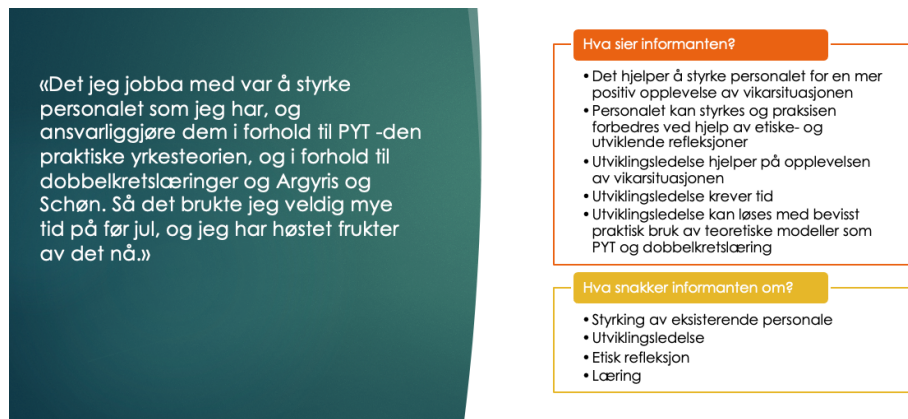
3.5 ANALYSEPROSESSEN

Prosesen der innsamlede data metodisk danner grunnlaget for kunnskapsutvikling kan deles i ulike stadier. Etter innsamlingen av data ble intervjuene transkribert. For å gjøre informasjonsmengden mer håndterbar uten å miste meningsinnholdet i analysearbeidet har jeg etter grundig gjennomlesning av transkribert materiale delt opp intervjuene i mindre deler for videre arbeid med analyse og tolkning. Jeg har valgt å støtte meg til Aksel Tjoras metode kalt Stegvis-deduktiv induktiv analyse, SDI. (7.1)

Transkripsjonen av intervjuene ble satt inn i en tabell der jeg delte opp datamengden i mindre deler. En kolonne ble benyttet til å skrive inn punktvis *hva informanten sier*. Dette har hjulpet meg å konservere meningsinnholdet, samtidig som datamengden har økt. Et viktig argument for dette valget er ønsket om å komme i dybden og finne nyansene i datamaterialet. Videre har jeg lagt til en kolonne der jeg har satt emneknagger tilknyttet utsagnene, *hva informanten sier noe om*. Emneknaggene har gått gjennom en kondenseringsprosess, der de er sortert og klassifisert etter felles kategorier som har åpenbart seg gjennom arbeidet, og der flere emner er blitt slått sammen eller ordnet i et hierarki.

Jeg har benyttet «pivottabeller» til å hente ut datamateriale etter valgte utvalgsriterier, samtidig som jeg har sørget for en reversibel tilgang til datamaterialet. Metoden skal sikre transparens i databehandlingen og øke forskningens pålitelighet. Pivottabellene er benyttet til å skrive ulike sammenfatninger av dataenes meningsinnhold på et generelt nivå, der viktige sitater er ivaretatt. Sammenfatningene er blitt gjenstand for å se nye sammenhenger og danne spørsmål, og har dannet bro mellom isolerte data og tolkningsarbeidet.

Teorikapittelet er empirinært; Først etter analysen og under arbeidet med drøftingen har jeg gjort utvelgelse og utforming av aktuell teori.



Figur 3: En forenklet fremstilling av tidlig databehandling (Lise).

3.6 METODEKRITIKK

Aksel Tjora (2018) legger i boken *Viten skapt* til grunn en forståelse om at kunnskap er samskapt og at vitenskap forutsetter en systematisk fremgangsmåte. Det å forske kvalitativt innen eget fagfelt omtales som gunstig, samtidig som jeg erfarer at det bringer utfordringer inn til forskningen. Jeg kommuniserte premisser for hva som er av verdi gjennom kommunikasjon med informantene, og mine forventninger om hva jeg ville finne var sterke og kunne påvirke hvilke funn som ble vektlagt eller oversett. Erfaringen er likevel at metodevalgene har bidratt til å redusere denne påvirkningskraften fra min forutinntatte forventning gjennom en induktiv og empirinær koding.

En annen svakhet ved metoden vil kunne ligge i utvalget, som både er begrenset i antall og strategisk valgt. Ville funn være like, og utviklet konsept gyldig med annet utvalg? Tjora (2018, s. 84) skriver at forskningens pålitelighet i kvantitative studier kan vurderes ut fra om andre forskere ville fått samme resultater, noe som vanskelig lar seg gjøre ved kvalitative studier. Tjora hevder videre at en empirinær koding likevel kan bidra til å styrke dataenes stemme, og sammen med transparens i forskningen kan det styrke forskningens pålitelighet.

Funn fra analysen avhenger av hvilke analyse spørsmål som stilles, og informasjonen informantene gir er subjektiv og unik, og fremstilt slik de ønsker å dele den. Den etablerte relasjonen virker inn på hvor troverdige data jeg får tilgang til, og kan også kan være preget av tillit og virke styrkende gjennom etablerte fortolkningsmønstre. Det er benyttet båndopptak samt direkte informant-validering og etter-validering for å øke muligheten for troverdige data.

I forskningen legges til grunn menneskets iboende drivkraft for å danne orden, og at vi er samskapende. Analysespørsmålet er dermed både teori- og empirinært, og det er ingen motsetninger i det jeg forsker på og metoden jeg benytter.

Forskningens gyldighet vurderes ut fra hvilken grad konsept eller tolkning av data svarer på analysespørsmålet, skriver Tjora (2018, s. 79), og også her vil transparens i rapporten være viktig. Transparens muliggjør at en kritisk leser kan vurdere pålitelighet i funn og analyse, noe som kan styrke påstått gyldighet; Transparens øker troverdigheten til forskningen.

Gjennom databehandlingen og analysen finner jeg at informantene snakker om det samme; Det er samstemthet om hvilke utfordringer som oppleves, hva som anses som viktig og av verdi, og de deler tanker om hva som kan være fruktbare prosesser. Forskningens overførbarhet til andre barnehager vil derfor kunne være god. De begrepene jeg skaper kan ha overføringsverdi til andre barnehager gjennom å danne grunnlag for fruktbare refleksjoner hos deres pedagogiske ledere, og således kunne virke som omdreiningspunkt for utvikling av andre barnehagers praksis.

3.7 ETISKE VURDERINGER

Johannesen et al. (2016, s. 83) skriver at all «virksomhet som får konsekvenser for andre mennesker» må vurderes etisk. Forskningsetikken sier noe om hva som er greit og hva som ikke er greit for de forskningen berører, og et mål er å ikke utsette andre for negative konsekvenser. Etikken skal gi en føre-var strategi, og det er viktig å stille seg spørsmål hvilken virkning forskerens valg kan gi. Johannesen et al. (2016, s. 85) viser til Per Nerdrum som hevder det er tre hovedhensyn som må tas; Informantene skal få være autonome. De har rett til selvbestemmelse, deres privatliv må respekteres, og det er forskeren som står ansvarlig. Jeg vil videre synliggjøre noen etiske valg og vurderinger jeg har tatt.

Informantene er voksne, og jeg har innhentet informert samtykke. (7.4) Med bakgrunn i Personopplysningsloven (2018) har jeg skaffet godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata, NSD, som fungerer som et kontrollorgan med mål om å sikre en trygg og etisk forskning. Veien har vært kort for å søke fagkyndig veiledning. Mitt fokus har vært saksrettet, og jeg har holdt et konstruktivt fokus med holdning om at informantene vil godt. Det har vært viktig å respektere informantenes rett til privatliv gjennom å følge lover og

anbefalinger fra NSD for trygg databehandling og anonymisering, og informantene har hatt selvbestemmelse til hva de har delt. Videre har jeg søkt å få bekreftet min tolkning under intervjuene, og gitt informantene mulighet til å kommentere på data som har omhandlet dem. Jeg har valgt å gjengi empirien med bruk av fiktive navn, slik at jeg kan ivareta både det menneskelige ved empirien og informantenes personvern.

Som intervjuer har jeg makt, og forhåndsinformasjon og mine spørsmål forteller informanten om hva som er av verdi, forskningen min legger noen premisser. Deltakelsen i forskningsprosjektet kan også ha gitt positive konsekvenser for informantene gjennom økt bevissthet rundt situasjon, teori og praksis; Intervjuene kan sammenlignes med en veiledningssamtale, der informanten ledes dypere inn i sine refleksjoner rundt problemstillingen og således kan utvikle sin praksis.

4.0 EMPIRI

Informantene snakker om situasjonen på en slik måte at empirien vanskelig lar seg ordne i isolerte emner; De viser en sirkulær forståelse (2.3) der alle opplevelser og handlinger vil stå i en vekselvirkning med de andre områdene ved situasjonen. Med mål om et mer tilgjengelig meningsinnhold er empirien samlet under noen overskrifter jeg opplever som vesentlig. Videre skiller jeg mellom sitater og det meningsinnhold jeg oppfatter, med mål om transparens.

4.1 VIKARSITUASJONENS PÅVIRKNING AV TEAMET

Du kan lese i innledningen til denne rapportens teoretiske grunnlag at team blir spontane i det en eller flere av dets medlemmer byttes ut for et avgrenset tidsrom. Maren oppsummerer vikarsituasjonen ved at det handler «*om denne uroen som det blir når ting er annerledes*». Hun forteller videre at det skjer «*noe med barnegruppa når det kommer et nytt menneske inn*», og at det ikke er «*så mye som skal til før du får ringvirkninger*». Rutinene endres, og barna trenger de faste på en annen måte når det er vikar, «*da er det plutselig utprøving, det er tull og fjas*», forteller Maren. De kan stå med «*den følelsen av at nei, det er bedre å bare gå oss to*», forteller hun videre. Det oppleves å kreve mer av de voksne når det kommer vikar, men får de «*en vikar som har vært i gruppa før, som kjenner ungene litt fra før, da er det ingen tvil*», da opplever Maren at det er bedre å ha vikar.

Oda forteller at hun opplever det oppstår mer uheldige situasjoner når de har vikar, og viser til ulike grenser og ulik praksis i hvordan grensene håndheves. Barna søker de faste voksne for å få bekreftelse på hva som er greit og ikke, og Oda forteller hun synes det er utfordrende når vikarens praksis kan medføre redusert kvalitet i hverdagen til barna. «*Jeg tror det er dette med at de må sette seg inn i ulike praksiser*», sier Oda og viser til vikarene.

«*For en stund siden så var det sånn at når jeg hadde vært borte så var det «åh, nei det fungerte ikke i går når du var borte*»», forteller Lise. Hun har et utviklingsprosjekt gående, og forteller hun opplever at en utvikling av hvordan hun utøver lederrollen har båret frukter. «*Jeg kjenner på mindre stress nå enn jeg gjorde før. Da tenkte jeg «Åh herregud, en ny vikar IGJEN*»», forteller Lise.

4.2 STABILISERING AV SPONTANE TEAM

Informantene reflekterer i sine fortellinger over hvordan de gjennom utøvelse av sin lederrolle kan stabilisere teamet og motvirke den opplevde uroen. Stabilisering forstås her som målrettet aktivitet for å skape resiliens mot uro, og slik støtte teamet mot en tilstand der hvert enkelt individ, og menneskene som gruppe sammen befinner seg i en ideell tilstand for trivsel og utvikling. (2.4, 2.6)

«Å jobbe med at vi står i jobbene våre det vet jeg at barn har godt av, så lenge vi er reflekterte personal», sier Lise, og forteller om hvordan hun opplever at et utviklingsprosjekt har bidratt til økt trivsel og utvikling for både voksne og barn i barnehagen; Hun opplever at hun *«høster frukter nå»*. *«Det viktigste for meg er at vi ivaretar ungene på den måten at de opplever en trygg hverdag som også er utfordrende og hvor den enkelte blir sett og får både trygghet og rammer og utfordringer der man er»,* sier Maren, og forteller om et grunnsyn som *«handler om relasjoner og at vi på en måte bygger vårt selvbilde i møtet med andre mennesker (...) da er det kjempeviktig hvordan jeg møter deg»*. *«Det er viktig med relasjon mellom barn og voksne, og da må relasjonen mellom de voksne fungere»,* sier Maren.

4.3 VIKARSITUASJONEN KAN VÆRE RELASJONELT KREVENDE

Det kan være utfordrende når det er mange ulike vikarer inn i barnehagen på kort tid. *«Vi ønsker forutsigbarhet, alle gjør jo det»,* sier Lise. Maren forteller at det er *«noe med å hele tiden bli kjent med nye folk. Fordi man må på en måte investere litt»,* og *«det kan være krevende fordi det er en krevende hverdag i seg selv»*. Lise forteller hun tidligere fikk tilbakemeldinger fra teamet om at det ikke opplevdes greit med manglende stabilitet på jobb, og at dette er noe hun har jobbet med. *«Du må være i endringsmodus hele tida. Det er også viktig at personalet har den endringsviljen da (...) Og det er ikke lett for alle å endre seg»,* forteller Lise. *«Den er fin den til STAMI»,* fortsetter hun, og viser til fem kriterier Molander (2018) forutsetter for et godt arbeidsmiljø. (7.2) Disse forteller hun at hun har støttet seg aktivt til i arbeidet med å bedre situasjonen.

4.4 DEN MANGLENDE TIDEN TIL OPPFØLGING OG REFLEKSJONER

Informantene forteller at tiden, eller mangelen på den, er blant de største utfordringene rundt vikarsituasjonen. De gir uttrykk for å ha utfordringer med å la tiden strekke til alt de må- og ønsker å gjøre. «*Jeg rekker en av mine fire planleggingstider i løpet av en uke om jeg er heldig, så det er lite tid*», sier Oda. Også Lise har kjent på tidsklemma, hun har «*kjent på det i mange år, at det har manglet tid til refleksjon*». Det kan virke som det ikke er like mye tidens kvantitet som utfordrer, som det er utfordrende å strukturere og prioritere arbeidet; Lise forteller at hun «*må organisere så det er rom for refleksjon*». Hun forteller også at en organisering der hun ikke er fastlåst til en barnegruppe gir opplevelsen av økt tid og økte muligheter til å støtte teamet. «*Jeg har kjent på at det har vært mye vikarer, at jeg som pedagogisk leder ikke har hatt mulighet, -eller det har vært vanskelig å følge opp*», sier Lise. Endringer i utøvelse av lederrollen har innebåret å frigi tid til det hun opplever er viktig; «*Jeg har endra litt på strukturen, og det har ført til at jeg følger opp enkeltpersoner*», sier hun.

Det å følge opp enkeltpersoner synes ikke å være noe Lise er alene om å ønske å prioritere; Jeg oppfatter at alle tre gir relasjoner og samspill høy verdi. Maren forteller at «*det er noe med å bli litt kjent og finne ut hvem er du og hva kan du, hva har du lyst til. Men samtidig være tydelig på hva trenger vi også av den enkelte*». Det relasjonelle arbeidet handler om «*å snakke sammen*» både om behov og ressurser, men også om hvor teamet vil og hvordan de ønsker å komme dit. Maren forteller at det er «*jo så enkelt, men også så vanskelig. For tida -det er jo travelt. De dagene en trenger vikar er det jo gjerne enda travlere*».

Oda jobber i en barnehage med tilknyttede vikarer, og forteller hun «*skulle ønske at de kunne vært med*» på møtevirksomhet. «*De som ikke har fast avdeling, de har jo ikke den arenaen for refleksjon*», sier hun. «*Selv om de er ansatt gjennom vikarbyrå så har jeg tatt de med på avdelingsmøter og planleggingsdager, personalmøter. Det synes jeg er så viktig*», sier Lise og fortsetter «*det er jo et kostnadsspørsmål, men det har vi faktisk fått til siste året her nå, på grunn av at vi har satt fokus på det*». Hos Oda er det styrer som står med personalansvaret for vikarene, og selv om hun ser positive sider ved dette, blant annet gjennom tidsbruk, forteller hun også at «*det blir litt dobbelt (..) Jeg tenker det er jeg som har ansvar for min avdeling og å lede de vikarene jeg har*». Det kan «*kanskje virke litt dramatisk for de vikarene at det er styrer som kommer og skal veilede dem*», reflekterer Oda.

4.5 ORGANISERING KAN SKAPE FORUTSIGBARHET

Organisering hjelper ikke bare til å finne tid til oppfølging og refleksjon. Lise forteller at hun i kraft av å være verneombud har kontakt med andre barnehager hvor hun har sett på *«hvordan de organiserer, og jeg har lært litt av det»*. De har nå gått bort fra gjentakende rotasjon i turnusen fordi det passer hennes team bedre med faste vakter, forteller hun, og argumenterer med økt forutsigbarhet og tilpasning til hvilke oppgaver personalet trives best med. *«Jeg har noen som er veldig glad i å rydde, og noen som er veldig glad i å være ute, så jeg tilpasser til hver enkelt»*, forteller Lise videre. *«Nå er det mere individuell tilpasning. Og da må du bruke litt tid til å bli kjent med de nye som kommer»*, fortsetter hun. Samtidig understreker hun at de har sørget for å unngå en spesialisering, at hun er *«opptatt av at det skal være transparent, at alle skal vite hva den andre gjør av arbeidsoppgaver»*. Dette gir hun uttrykk for å hjelpe henne å føle seg trygg på at hun kan bygge spontane team basert på barns behov, oppgaver, hvem vikaren er og hvem som er til stede. *«Jeg bygger team nå»*, sier Lise, og fortsetter *«Jeg tenker organisering med en gang»*.

4.6 INKLUDERING OG KARTLEGGING AV VIKAREN

Informantene synes å være samstemte i at vikaren må tas imot, ønskes velkommen og inkluderes i teamet og dets oppgaver. Informantene uttrykker behov for å etablere en relasjon og psykologisk kontrakt med vikaren der de avklarer forventninger, og der de ønsker å bli kjent med vikarens ønsker og behov. Vikaren ses som en del av teamet. *«Jeg ser på en vikar som en av mitt personale»*, forteller Lise. Oda sier at vikaren *«må få være en del av rutinene, (..) vi må sette krav til dem»* for at de skal *«bli trygg på hele avdelingen, og være en del av»* teamet. Inkludering *«tenker jeg er viktig for å skape den tryggheten en trenger for å gjøre en så god jobb som mulig»*, forteller Maren. Det er viktig at den som er til stede *«viser hvor en kan henge fra seg klær, gir en kort praktisk omvisning og forklaring på hvordan vi gjør det»*, fortsetter hun, og teamet har snakket sammen med mål om en enhetlig praksis.

Informantene prioriterer å bruke tid med vikaren. Maren forteller hun søker å finne ut *«hvem er du og hva kan du, hva har du lyst til? Men samtidig være tydelig på hva trenger vi også av den enkelte»*. Videre forteller hun at det kan være vikaren har *«noen erfaringer eller ferdigheter med seg som vi ikke har, som kan være spennende for oss, -og for dem å få brukt også. Så vil jeg gjerne la dem slippe til med det»*. Oda forteller hun må *«vite hvem jeg har*

med å gjøre», og Lise beskriver hvordan hun forsøker å gjøre seg kjent med vikaren gjennom problemstillingen «hvilke kvaliteter har du å bidra med? Og hva har du lyst til å gi barna, hva har du lyst til å jobbe med?», slik at hun kan tilpasse arbeidet til hver enkelt.

Informantene forteller ikke bare om å inkludere og stille krav til vikarene, men også om at det er viktig å følge opp og veilede dem. *«Det er vanskelig å være den som skal veilede, og så skulle ta ansvar for dem når du ikke får en sånn... Den der responsen som du vet du må ha for å ha den riktige veiledningen», sier Oda. Det synes å være relasjonelt krevende å veilede et menneske hun ikke kjenner. Samtidig er det noe de alle ser ut til å prioritere. Vikarer «må sette seg inn i ulike kontekster, ulike praksiser», sier Oda og forteller hvordan hun erfarer at en manglende kommunikasjon kan føre til uheldige situasjoner. Det er de som ikke kjenner til «hvordan vi gjør det her som faktisk krenker mest», forteller Oda, og fortsetter: «Jeg tror det er dette med at de må sette seg inn i ulike praksiser» som er årsaken. Lise forteller hun har en opplevelse av at de «har stort sett vært veldig heldig» med vikarene. «Og det handler jo om at de som kommer får den tilretteleggingen, den lille «hei», og «hvilke kvaliteter har du?», det å bruke tid da, til å følge opp», forteller hun.*

4.7 VIKAREN SOM RESSURS

Vikarene tilfører barnehagen noe positivt, det er de alle enige om. Vikarene kan bringe noe nytt og spennende inn i barnehagen, og særlig utenfra-blikket trekkes frem som verdifullt. *«Gjennom å snakke med vikar om de erfaringer de har gjort seg kan man i alle fall få noen nye ideer», sier Maren. «En ting er hva vi gjør, og hva vi tror vi gjør, men hvordan oppleves det for den som kommer utenifra?» spør Maren seg. «Hvis man tar seg bryet med å snakke og ta litt tid med vikaren (..) hvordan opplevde du å være hos oss, hva ser du, så tenker jeg vi kan få verdifull informasjon om vår praksis», sier Lise.*

De vikarene som fester seg *«har på en måte beriket mitt liv eller min hverdag»,* forteller Maren. Lise forteller at de som har jobbet i mange år fortsatt ikke *«har noen fasit»,* og forteller videre at *«-selv om de bare er her en kort stund, så prøver jeg å spørre dem hva de er interessert i (..), og lærer hver dag».* Vi kan lære mye av vikarene, mener Lise. Det gir *«en bevegelse, og det er jo det som er litt bra med barnehagen»,* forteller hun.

4.8 Å LEDE TIL UTVIKLING GJENNOM ANSVAR OG REFLEKSJON

Lise jobber mot utvikling med mål om å styrke teamet og bedre opplevelsen av vikarsituasjonen. Hun viser til hvordan hun leder gjennom å gi ansvar for å fremprovosere refleksjoner, og sier at *«det de gjør er godt nok, så lenge de definerer mål, beskriver hva de gjør og hvorfor, det gir refleksjon, de får PYT'en sin, dobbelkretslæringen»*. En *«situasjonsbestemt ledelse»* hjelper på opplevelsen med vikarsituasjonen, hevder Lise. Hun benytter fagspråk, og begreper på teoretiske modeller som *«PYT -den praktiske yrkesteorien, (...) dobbelkretslæring (..) trygghetssirkelen (...) LØFT (...) STAMI (...) og flyt»* nevnes som innganger til en bedring av situasjonen. *«Jeg må se vedkommende an og så gå inni en situasjonsbestemt lederstil»*, forteller Lise, og utdyper at hun da må skaffe seg kunnskap om vedkommende. Det finnes ingen fasit, *«det er en relasjon mellom mennesker»*.

Bemyndig-gjøring handler om mer enn å delegere ansvar, det handler om å organisere, støtte og utfordre, hevder Molander. (7.2) Lise forteller om en bemyndig-gjøring gjennom ansvar for didaktisk arbeid og økt refleksjon. Løsningen som foreslås er ikke like viktig; *«Det er den refleksjonen mine kollegaer eller medarbeidere har som er det viktigste der og da»*, sier Lise, og forteller om en didaktisk plan for påkledningssituasjonen hun nylig utfordret til. I etterkant ga vedkommende uttrykk for at garderoben hadde gått fra å være et utfordrende sted å bli en arena hun gledet seg til; Nå hadde hun *«tenkt gjennom hvor mange barn som er der (...)»*, forteller Lise. Jeg forstår at hun bruker ansvar for å aktivere refleksjon hos teamet. *«Det å ansvarlig-gjøre dem i forhold til refleksjoner og hvorfor vi gjør som vi gjør, det synes jeg er veldig viktig»*, forteller hun.

Oda og Maren snakker også om hvordan de benytter refleksjoner og ansvarliggjøring aktivt i sin ledelse. Maren forteller hvordan hun er opptatt av å møte hver enkelt på en slik måte at hun kan holde dem i «kaosrommet» (2.6), og drar paralleller til arbeid med psykososialt miljø; Hun er opptatt av å vite hva de andre trenger for å fungere godt. (4.6) *«Ønsker du å jobbe i barnehage, så ønsker du sikkert å jobbe med barn også»*, så vikaren bør ikke bare rydde, sier Maren. Hun mener at *alle* skal få oppleve en meningsfylt dag i barnehagen.

5.0 DRØFTING

Hvilke effekter opplever pedagogiske ledere at vikarer i barnehagen kan påføre teamet, og hvordan påvirker disse effektene pedagogisk leders utøvelse av lederrollen?

Under forskningen søker jeg svar på pedagogiske lederes opplevelse av vikarsituasjonen, og innblikk i hvordan denne opplevelsen virker inn på utøvelsen av lederrollen. Kunnskapen de deler er spennende; Det åpenbarer seg flere lag ved situasjonen. Jeg kan her velge å drøfte gjennom ulike perspektiver, og slik danne grunnlag for utvikling av ulik forståelse og kunnskap. Situasjonsbetinget ledelse som utgangspunkt vil kunne tilby forståelser for hvordan pedagogisk leder kan tilpasse sin ledelse til de ulike situasjonene som oppstår i forbindelse med vikarsituasjonen. Utviklingsledelse vil kunne tilby kunnskap om hvordan pedagogisk leder kan lykkes med å lede en lærende barnehage til tross for de utfordringer vikarsituasjonen medfører. Organisatoriske perspektiver vil kunne tilby forståelser for mer eller mindre synlige styringsorganismer; Hvordan kultur kan påvirke den opplevde vikarsituasjonen, eller hvordan leder kan arbeide med organisering er noen eksempler. Karp og Helgø (2008) tar i sin artikkel for seg hvordan kunnskap om relasjonen mellom språk og kultur kan profitere ledelse av organisasjoner i endring, og tilbyr et annet spennende perspektiv. Av hensyn til bacheloroppgavens omfang vil jeg, i likhet med Karp og Helgø, avgrense til ett perspektiv under drøftingen av problemstillingen.

Pedagogiske ledere i barnehagen skal forholde seg til Rammeplanen (2017), og utdanningen skal ifølge Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2016) sørge for nødvendig fagkompetanse. I Rammeplanens fagområde *Antall, rom og form* beskrives mønstre å være en kilde til å forstå og mestre omgivelsene våre. (2017) Mine førstehånds-erfaringer med at vikarsituasjonen kan oppleves utfordrende gir en motivasjon til å finne en inngang for mestring. Pedagogiske ledere skal ha god kjennskap til mønsterperspektivet gjennom andre sammenhenger, og oppdagelsen av mønsterperspektivet i datamaterialet medfører at jeg velger dette perspektivet for drøftingen av problemstillingen.

Videre benyttes teori i tilknytning til funn i drøftingen av de pedagogiske ledernes opplevelser av vikarsituasjonen, samt hvordan de utøver sin lederrolle.

5.1 VIKARSITUASJONEN MEDFØRER EN URO

Informantene snakker om hvordan de opplever at vikarsituasjonen utfordrer, den fører til en uro. Det er viktig for dem å ha nok voksne på jobb, så vikaren er ønsket. Samtidig opplever de denne uroen så utfordrende at de noen ganger kan vurdere å gå uten vikar når en av de faste i teamet uteblir. Vikaren bør være godt kjent med hverdagens rutiner og mål om de skal kunne unngå denne uroen, mener de. En løsning er å sørge for at det er samme vikar som kommer flere ganger, slik at alle relasjoner mellom voksne og barn, voksne imellom, samt relasjonen mellom vikar og barnehagens organisering, rutiner og dagsrytme er tilstrekkelig etablert; I slike tilfeller er de ikke i tvil om at de ønsker vikar. Virkeligheten er likevel en annen, og pedagogisk leder kan ikke være sikker på å få vikar som alt er kjent med barnehagen. Informantene beskriver denne situasjonen som vanskelig og uforutsigbar. Nakken og Thiel (2014, s. 252-263) hevder at mønstre kan skape velbehag. En vikar som «sklir rett inn» i barnehagehverdagens mønstre vil unektelig skape mindre uro enn en ukjent vikar, om vi skal være enige med Lise, Maren og Oda. Da opplever de lite endringer i hverdagens mønstre. Likevel vil ikke det at vikaren har jobbet i barnehagen tidligere garantere for en god opplevelse; Oda opplever at det medfører utfordringer når vikarene stadig må omstille seg mellom ulike praksiser.

Det kan oppleves utfordrende å ikke vite hvem som kommer på jobb i barnehagen neste dag. Det høye sykefraværet Monsen (2021) viser til, synliggjør en uforutsigbarhet i hvem vi skal samarbeide med som er langt høyere enn gjennomsnittet. Lise hevder situasjonen krever en endringskompetanse, men forteller også at det kan være vanskelig for enkelte å endre seg. Alle ønsker forutsigbarhet, sier Lise. I en virksomhet med mål som innebærer å skape en trygg, omsorgsfull og god arena for utvikling, dannelse og læring (Barnehageloven, 2005), er det ikke vanskelig å forstå at trygghet og forutsigbarhet er viktig. Barna skal oppleve trygghet, og de skal blant annet få erfaringer med mønstre i omgivelsene og hverdagen. Vi lærer gjennom en stabiliserende aktivitet (2.4), og denne forutsetter at det er noe å stabilisere, hevder Carson og Birkeland (2017, s. 149). Det er de pedagogiske ledernes plikt å sørge for en trygg og forutsigbar hverdag, men det er også deres plikt å sørge for en lærende praksis der en viss uro forutsettes. (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017) Det er et paradoks i vikarsituasjonen. Pedagogisk leder skal både sørge for stabilitet og uro samtidig.

Jeg har nå drøftet funn som kan svare på problemstillingens første del, «*hvilke effekter opplever pedagogiske ledere at vikarer i barnehagen kan påføre teamet?*». De pedagogiske lederne opplever at vikarsituasjonen påfører teamet en utfordrende uro, og det er et paradoks at informantene peker på et behov for forutsigbarhet og trygghet samtidig som de skal sørge for bevegelse gjennom å lede en lærende praksis. Videre kan problemstillingens andre del, «*hvordan påvirker disse effektene pedagogisk leders utøvelse av lederrollen?*» forstås gjennom drøfting av et utvalg sentrale funn.

5.2 STABILISERENDE LEDELSE

5.2.1 Å GJØRE DEN UKJENTE KJENT

Lise, Maren og Oda forteller at det er krevende «*å hele tiden bli kjent med nye folk*» (4.3). De leder en hverdag som alt oppleves å være relasjonelt krevende; I barnehagen må de engasjere seg og jobbe aktivt med relasjoner der voksne og barn hele tiden krever noe av dem. De opplever det er utfordrende å få vikar fordi de må engasjere seg i nye mennesker. Noen vikarer er gode på relasjoner og viser en evne til å tilegne seg rutiner raskt. Andre vikarer krever mer oppfølging og veiledning, forteller informantene. Jeg ser at mønstre kan tilby en inngang til mestring av de relasjonelle utfordringene i forbindelse med vikar, fordi mønstre i følge Nakken og Thiel (2014, s. 252-263) skaper forståelse og tilbyr en inngang til å overføre kunnskap fra tidligere sammenhenger. Med en slik forståelse kan det hevdes at de pedagogiske lederne reduserer sine muligheter for å overføre tidligere ervervet kunnskap inn i situasjonen om de ikke gjør seg kjent med vikaren. Likevel kommer det frem av intervjuene at det ikke er fullt så enkelt i praksis. Der ligger en sirkulær forståelse (Carson & Birkeland, 2017, s. 30) til grunn; Tidligere utfordrende erfaringer med vikarer tas med inn i situasjonen gjennom en frykt eller opplevelse av uro og uforutsigbarhet. Vi opplever ofte det ukjente mer skremmende enn virkeligheten, skriver Candas (2005). Med en slik forståelse kan vi anta at det er krevende med ukjente vikarer fordi det er vanskelig å nyttiggjøre mønsterferdighetene når det mangler egenskaper å gjenkjenne. På den andre side innebærer det å involvere seg i andre mennesker en risiko; De kan ikke vite hva de vil oppdage og hvilke implikasjoner informasjonen kan gi. Det kan skje at tidligere opplevelser kan gi en negativ inngang til samarbeidet når informasjonen oppleves utfordrende.

Bateson hevder at verden består av relasjoner, skriver Carson og Birkeland (2017, s. 113-114) Det er en relasjon mellom barnehagen og vikarens handlinger, slik det er en relasjon mellom vikarsituasjonen og pedagogisk leders utøvelse av lederrollen. Jeg spør informantene om deres erfaringer med vikarsituasjonen, og får rike data med flere tolkningsmuligheter. En bevissthet om hvordan omgivelser og handlinger står i relasjon til mønsterperspektivet kan gi pedagogisk leder nye innganger til å bli kjent med vikarsituasjonen; Et mønsterperspektiv kan tilby forklaringer på opplevelsen av vikarsituasjonen, og mønstre kan tilby muligheter for pedagogisk leders utøvelse av lederrollen.

5.2.2 ENDRINGSKOMPETANSEN

Jeg viser til et paradoks når jeg peker på de pedagogiske ledernes mål om å motvirke uro og skape forutsigbarhet, samtidig som et annet mål er å lede et team mot en tilværelse i «kaosrommet». (2.6) Rheinberg og Engeser (2018) viser til at utvikling krever en uro, men Lise, Maren og Oda er også avhengige av å danne en trygghet om de skal lykkes med å lede en lærende barnehage; Et team som opplever at hverdagen er for utfordrende har ofte vansker med å la seg endre, slik vi kan forstå flytsoneteoriene. (Öhman, 2012, s. 163) I praksis oppleves forventningene om forutsigbarhet og bevegelse både å tillate-, men også å stå i veien for hverandres eksistens. Lise forteller at et viktig fokus er å jobbe med at de alle står i jobbene sine, der trygghet og forutsigbarhet gjennom gjentakelser er viktige forutsetninger. Struktur er viktig for Lise, og hun opplever at rutiner bidrar til å danne regelmessighet og forutsigbarhet. Rutiner fremstår som mønstre i hverdagen. (Carlsen et al., 2012, s. 217) Til tross for den opplevde uroen som følger med vikarsituasjonen forteller alle tre at de ønsker å skape bevegelse, blant annet gjennom etisk refleksjon i teamet. Samtidig oppleves det at barnehagehverdagen og vikarsituasjonen gjør det utfordrende å organisere slik at denne refleksjonen kan danne forutsetninger for å skape ønsket bevegelse.

5.2.3 BARNES BESTE OG REFLEKSJON I TEAM

Lise forteller at hun har jobbet med struktur og organisering for å stabilisere den opplevde uroen, og at barnehagen hun arbeider i har prioritert å ta kostnadene ved å inkludere tilbakevendende vikarer i møtevirksomhet. Slik får vikarene økte forutsetninger for å forstå og tilegne seg måten barnehagen jobber, og de målene de jobber mot. Nakken og Thiel (2014,

s. 252-263) skriver om mønstre at de gjør verden mer begripelig. Lise opplever at inkluderingen av vikaren øker vikarens muligheter til å bidra til teamets refleksjoner og læring. Maren og Oda skulle ønske også deres barnehager brukte penger på dette, samtidig trekker Maren frem at vikarbudsjetten er penger som er bevilget til *barna*. Barnehageloven (2005) viser til Barnekonvensjonen (2003), og legger til grunn at barnehagen skal jobbe til barns beste. De pedagogiske lederne har barns beste som mål, men de har også ansvar for å lede et personale slik at de kan gjøre en god jobb. Pengene skal brukes til barns beste, og det kan være vanskelig å skille mellom barns- og voksnes behov når det er snakk om å inkludere vikarer i møter og andre refleksjonsarenaer. Barna er avhengig av at de voksne «fungerer» om barnehagen skal kunne tilby en hverdag der de voksne «*ivaretar ungene på den måten at de opplever en trygg hverdag som også er utfordrende og hvor den enkelte blir sett og får både trygghet og rammer og utfordringer der man er*», sier Maren. Informantene er enige at det er viktig at samtlige i teamet, også vikarer, jobber mot felles mål. Dette mener Maren, Oda og Lise at krever at hele teamet benytter etisk refleksjon.

«*En ting er hva vi gjør, og hva vi tror vi gjør*», sier Maren. Vikaren har et verdifullt utenfra-blikk, som kan gi informasjon om mer eller mindre bevisste deler av praksisen, og danne omdreiningspunkt for refleksjon og læring. Bateson er en av stemmene i dagens diskurs om at kunnskap og utvikling er en samskapende prosess, slik det kan leses i kapittel 2.2. (Carson & Birkeland, 2017). Når vi skal reflektere må vi først velge en isolert *del* av situasjonen vi vil fokusere på. Gjennom å isolere dagens uregelmessigheter i mindre deler kan gjentakelser og rekkefølger åpenbare seg, hendelser stå frem, og vi kan slik åpne innganger til å overføre tidligere ervervet kunnskap inn i lignende situasjoner for fremtiden. (Johannesen et al., 2016, s. 37) Samtidig åpnes en inngang for å hente ut kunnskap fra tidligere opplevelser. Dette fremstår som en idealsituasjon for informantene; De ønsker et reflekterende og lærende team, og de mener at vikarene er en del av teamet. I barnehagehverdagen opplever de at det å finne tid til oppfølging av vikarer og refleksjon er utfordrende, noe jeg vil komme tilbake til. Barna trenger voksne som ser dem, og når det er vikar i barnehagen trenger mange av barna de faste voksne litt ekstra.

5.2.4 EN LÆRENDE PRAKSIS

Barnehagen har mange oppgaver, og pedagogisk leder må gjøre prioriteringer om de skal ha tid til det som er viktig. Lise beskriver at hun gir ansvar for didaktiske prosesser for å skape refleksjon hos sine teammedlemmer. «*Det de gjør er godt nok, så lenge de definerer mål, beskriver hva de gjør og hvorfor, det gir refleksjon, de får PYT'en sin, dobbelkretslæringen*», hevder hun. Lise benytter et sterkt fagspråk, der hun forteller om sine opplevelser og refleksjoner ved hjelp av teoretiske begreper og henvisninger. Det er vanskelig å si noe om hun benytter dette språket fordi det er slik hun tenker i praksis, eller om det handler om hvordan hun ønsker å fremstille situasjonen i intervjusammenheng. Samtidig vet vi at mønsterperspektivet kommer til syne der det benyttes et teoretisk språk under refleksjoner, fordi hverdagspraksisen løftes til et generaliserbart og teoretisk nivå. (Johannesen et al., 2016, s. 37) Dette kan være en del av forklaringen. Refleksjoner handler ikke bare om å løfte praksis til et teoretisk nivå; De benyttes vel så ofte til å synliggjøre mønstre slik at vi kan hente en teoretisk kompetanse inn i hverdagspraksisen. (Holm, 2012, s. 74-75) I barnehagehverdagen er det likevel ikke rik tilgang på muligheter for slike refleksjoner, og mye av dagen vil de pedagogiske lederne være nødt til å stole på egen faglig intuisjon og beslutningsevne.

Lise forteller hun gir hver enkelt i teamet oppgaver de kan ha motivasjon for å påvirke, enten det er noe de opplever vanskelig med dagens organisering, eller om det er noe de kunne tenke seg å innføre eller prøve. Dette harmonerer med kaosrom-begrepet, som forteller oss at utvikling forutsetter motivasjon. Arbeidet må oppleves meningsfylt og begripelig. (2.6) Sett fra et organisatorisk perspektiv er handlingen viktigere enn resultatet; Hyrve og Sataøen (2006, s. 199) skriver at det er gjennom å *forsøke* å endre noe at vi begriper omgivelsene. Det at teammedlemmene må ses som tenkende og opplevende subjekter, innebærer en forståelse for at de har ulike interesser og forutsetninger. Det kan være utfordrende for pedagogisk leder å jobbe på denne måten i en vikarsituasjon der barnehagens oppgaver, den enkeltes forutsetninger, samt målet om bevegelse allerede oppleves å vanskelig la seg kombinere. Samtidig ser vi gjennom Lises eksempel at det kan la seg gjøre i noen grad.

5.2.5 BEHOVET FOR STRUKTUR

En utfordrende side ved vikarsituasjonen er hvordan rutiner endres når det kommer noen som ikke kjenner organiseringen. Det er utfordrende når manglende kjennskap til organiseringen gjør vikarene passive, og det kan være utfordrende når det medfører en praksis som er ulik den barnehagen ellers har. Maren, Lise og Oda er opptatt av organisering, og benytter rutiner og fordeling av ansvar. Dette danner mønstre i hverdagen som både barna og de voksne kan forholde seg til (Nakken & Thiel, 2014, s. 252-263), og informantene opplever at det gir en bedre opplevelse av hverdagen. Rutiner kan hjelpe mot en maktesløshet over hverdagens overveldende kompleksitet.

Organisering kan utfordres av tid, men også skape tid. «*Jeg rekker en av mine fire planleggingstider i løpet av en uke om jeg er heldig, så det er lite tid*», sier Oda (4.4). Samtidig forteller Lise at en «*må organisere så det er rom*» for det som oppleves viktig. *Tiden* er den hyppigste forklaringen de pedagogiske ledene gir meg på hvorfor vikarsituasjonen kan oppleves utfordrende. Dette kan forstås lineært i et årsak-virkning-perspektiv (Carson & Birkeland, 2017, s. 115); *Tiden* synes ikke like utfordrende når Lise organiserer så hun får tid til det som er viktig for henne. Jeg ser at en utilstrekkelig struktur kan medføre en opplevelse av en uregelmessighet, og at også denne utfordrer mulighetene til å mestre. Jeg ser også en sammenheng mellom endringskompetansen og mulighetene til å danne mønstre, samt individets mønsterforståelse. (Askland & Sataøen, 2016, s. 169; Carlsen et al., 2012, s. 217) Denne antakelsen støttes av Holm (2012, s. 50), som skriver at utvikling består av individets kapasitet «til å oppdage, opprettholde eller foreta forandringer». Lise forteller at hun støtter seg til Molander (2018) og de fem punktene han forutsetter for et godt arbeidsmiljø. (7.2) Disse omhandler blant annet en opplevelse av tydelig og rettferdig ansvarsfordeling i arbeidet. Jeg ser at ansvarsfordeling kan legge til rette for en habituering (Askland & Sataøen, 2016, s. 169); I barnehagen finner vi et godt eksempel når vi ser at fagarbeideren synes å finne tid til å tømme oppvaskmaskinen mens hun snakker med de barna som er med henne på kjøkkenet, uten å la seg forstyrre av barna i garderoben. -Hun vet at garderoben ikke er hennes ansvar nå.

Hva skjer om det prioriteres å danne rutiner, organisere arbeidet, samt fordele ansvar, byrder og goder i en oversiktlig struktur? Kan det bli for forutsigbart? Flytsoneteoriene forteller oss at teammedlemmene både er motiverte og kan utvikle seg og lære når de befinner seg i en tilstand som ikke oppleves for utfordrende. Samtidig må de oppleve mulighet for

egenkontroll, slik vi leser av Molander (2018), og flytsoneteoriene viser til at motivasjonen ikke kan eksistere samtidig med kjedsomheten. (Rheinberg & Engeser, 2018) For noen er det riktig å rullere på byrden, men ikke for alle. Lise forteller at de har gått bort fra rullerende vakter, og opplever at det har bedret situasjonen. (4.5) Maren og Oda har ikke endret fra det som synes å være en usagt norm om rullerende turnus, men de er likevel opptatte av å kjenne til teamet på en slik måte at de kan skape rutiner og organisere så de både støtter og utfordrer hver enkelt på en slik måte at vikarsituasjonen oppleves positiv.

6.0 AVSLUTNING

Bakgrunnen for denne forskningen var et ønske om å styrke egen lederrolle i forbindelse med vikarsituasjonen. Jeg hadde et ønske om å finne svar på hvilke effekter pedagogiske ledere opplever at vikarer i barnehagen kan påføre teamet, og jeg ønsket innsikt i hvordan disse effektene påvirker utøvelsen av lederrollen. For å finne svar på spørsmålene mine har jeg gjennomført semi-strukturerte intervjuer med tre pedagogiske ledere fra ulike barnehager. Innsamlede data ble analysert med mål om å komme i dybden på meningsinnholdet i det informantene fortalte, og teori og drøftingsperspektiv er utledet av det meningsinnholdet som åpenbarte seg under analysen.

På problemstillingens første del finner jeg at vikarsituasjonen medfører en utfordrende uro. Samtidig er vikarer verdsatte, og det kommer frem at vikar både kan være en ressurs og en kilde for læring. Det fremgår av innledningen at barnehagen har en oppgave- og målrikdom der barnehagen skal være lærende, samtidig som barn skal oppleve trygge oppvekstvilkår med gode muligheter for utvikling, danning og læring. (Barnehageloven, 2005; Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017) Informantene forteller om hvordan vikarsituasjonen oppleves kompleks; De forteller at vikarsituasjonen utfordrer, og at den byr på muligheter. Under drøftingen av funnene viser jeg til et paradoks, der det oppleves behov for forutsigbarhet og stabilitet i barnehagehverdagen, samtidig som det forsøkes å lede til en bevegelse og en lærende praksis.

På problemstillingens andre del finner jeg at vikarsituasjonen er sammensatt. En allerede relasjonelt krevende hverdag oppleves mer utfordrende når vikaren er ukjent, men situasjonen oppleves fortsatt utfordrende når vikaren er kjent. Hverdagens rutiner endres, og denne uroen gjør at barna trenger de faste voksne mer. Det oppleves utfordrende å finne tid til oppfølging, veiledning og refleksjoner, samtidig forteller Lise at hun kan organisere for opplevelse av økt tid. Mye av det Lise, Maren og Oda fokuserer på kan forstås som forsøk på å skape stabilitet tross en vikarsituasjon preget av usikkerhet og uro. De pedagogiske lederne gir uttrykk for at etisk refleksjon er nødvendig for å oppnå en lærende praksis, noe som støttes av Dehlin (2020).

Jeg drøfter funnene gjennom et mønsterperspektiv som skal være kjent for pedagogiske ledere i barnehagen, og viser til eksempler på hvordan en bevissthet rundt mønstres relasjon til vikarsituasjonen og utøvelsen av lederrollen kan gi fruktbare innganger der både fortid, nå- og fremtiden bindes sammen og slik kan danne ny innsikt, ny kunnskap

og nye innganger til å bedre opplevelsen av vikarsituasjonen. Denne forskningen kan likevel ha overføringsverdi for ledere av andre spontane team og ellers de som ønsker nye perspektiver for å påvirke til en hverdag opplevd mer forutsigbar og meningsfylt. En bevissthet rundt mønstre kan danne innganger til både økt trivsel og utvikling (Nakken & Thiel, 2014, s. 252-263; Öhman, 2012, s. 163), og jeg mener at en bevissthet rundt mønstre i omgivelser og handling kan bidra til å utvikle utøvelsen av egen lederrolle.

6.1 REFERANSER

- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2016). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2017-06-21-98). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (Red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Børresen, M. B. (2013). *Veiledning i barnehage og skole* (2. utg.). Vallset: Opplandske bokforlag DA.
- Candas, T. (2005, 1. februar). Frykt for det ukjente. *NRK Kultur*. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/frykt-for-det-ukjente-1.904775>
- Carlsen, M., Wathne, U. & Blomgren, G. (2012). *Matematikk for barnehagelærere* (2. utg.). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget AS.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity – Flow and the Psychology of Discovery and Invention* (bd. null).
- Dehlin, E. (2020). *Samskapt læring. -Et verktøy for å lede utvikling*. www.udir.no: NTNU. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/samlinger-pulje-3/klasseledelse.pdf>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2016). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (FOR-2016-03-15-278). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=rammeplan%20for%20barnehagens%20innhold%20og>

- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (FOR-2017-04-24-487). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennum, B. A. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Holm, M. (2012). *Opplæring i matematikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hyrve, G. & Sataøen, S. O. (2006). *Samfunnsfag i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Karp, T. & Helgø, T. I. T. (2008). From Change Management to Change Leadership: Embracing Chaotic Change in Public Service Organizations. *Journal of change management*, 8(1), 85-96. <https://doi.org/10.1080/14697010801937648>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Molander, P. (2018). Fem råd for et godt arbeidsmiljø. Hentet fra <https://stami.no/5-rad-for-et-godt-arbeidsmiljo/>
- Monsen, I. (2021, 18.03.2021). Sykefravær i kommunesektoren i 2020. Hentet 21.03.2021 fra <https://www.ks.no/fagomrader/statistikk-og-analyse/fravar/sykefravar-i-kommunesektoren-i-2020/>
- Nakken, A. H. & Thiel, O. (2014). *Matematikkens kjerne*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-12-20-116). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Rheinberg, F. & Engeser, S. (2018). Intrinsic motivation and flow. I J. Heckhausen & H. Heckhausen (Red.), *Motivation and action* (3. utg.) Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmstad & Bjørke AS.

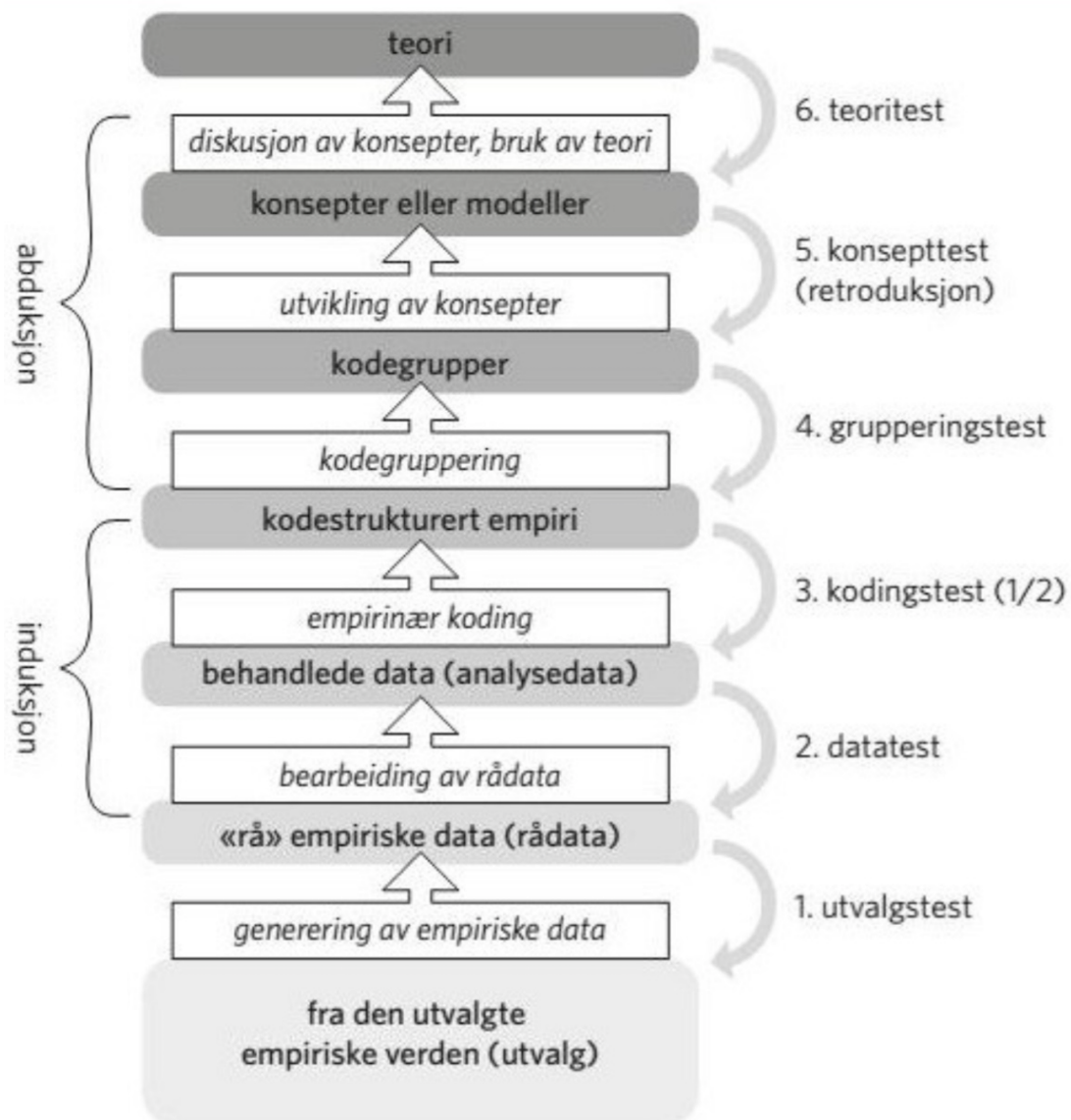
Tjora, A. (2018). *Viten skapt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin The dialogical principle* (W. Godzich, Overs.) Manchester university press.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.

7.0 VEDLEGG

7.1 MODELL: SDI



(Tjora, 2018, s. 17)

7.2 ARTIKKELUTDRAG: FEM TIPS FOR ET GODT ARBEIDSMILJØ

1. Unngå rolleklarhet

Å stå i en arbeidssituasjon over tid hvor ansvarsforhold er uavklart er belastende, spesielt i situasjoner hvor man må prioritere mellom uforenlige oppgaver. Slike forhold kan ofte skyldes dårlig organisering og planlegging, og bør så langt det er mulig unngås. Virksomheter med stor grad av rolleklarhet gir krevende arbeidsmiljøforhold, og lite effektive arbeidsprosesser.

2. Still krav i arbeidet og balanser dette med mulighet for egenkontroll

I Norge er vi kjent for at det stilles høye krav i arbeidet, både fra arbeidsgiver og fra oss selv. Dette balanserer vi gjennom at norske arbeidstakere vanligvis har innflytelse og egenkontroll over arbeidet som utføres, innenfor de rammer og retninger som settes av arbeidsgiver. Dette gir en aktiv arbeidssituasjon som bidrar til jobbbegjæring, jobbtilhørighet og effektive arbeidsprosesser. Lave krav gir ofte passivitet. Høye krav er bedre for arbeidsmiljø og trivsel, såfremt det er en grad av rimelighet over kravene og disse balanseres av mulighet for å kunne påvirke arbeidet selv.

3. Sørg for å skape balanse mellom innsats og belønning

Belønning i en arbeidsmiljøkontekst er mer enn lønn og frynsegoder. Like viktig er ofte tilbakemeldinger, anerkjennelse og positiv oppmerksomhet for arbeidet som utføres, samt muligheter til å utvikle seg gjennom nye arbeidsoppgaver eller kompetansehevede tiltak. Å gi positive utfordringer er godt for både den enkelte medarbeider og bedriften. God balanse mellom den innsatsen en medarbeider yter og den ansattes opplevelse av belønning kjennetegner virksomheter med godt arbeidsmiljø.

4. Dyrk frem en kultur for rettferdig, støttende og bemyndigende lederskap

Lederskap er viktig, også for arbeidsmiljøforholdene. Å være bemyndigende, det vil si å ikke bare delegerer oppgaver og ansvar men også ressurser og muligheter til å løse oppgavene, samt å oppføre støttende og rettferdig, er lederferdigheter som bidrar til godt arbeidsmiljø og gode arbeidsresultater.

5. Forutsigbarhet

Forutsigbarhet er en undervurdert faktor som bidrar til godt arbeidsmiljø. I en tid hvor rammebetingelser kan endres og det kan foreligge behov for omstillinger, er det viktig å prioritere å gi størst mulig grad av forutsigbarhet for de ansatte. Under slike forhold kan ofte tegn overtolkes og rykter oppstå. Uforutsigbarhet kan bidra til jobb- og ansettelsesusikkerhet, som påvirker arbeidsmiljøet negativt. Tanker om å bytte jobb er vanlig under uforutsigbare forhold, med fare for å miste viktig kompetanse.

(Molander, 2018)

7.3 RUBINS VASE



Et eksempel på modellen kalt Rubins vase, utviklet av Edgar Rubin.
(Carson & Birkeland, 2017, s. 148)

7.4 SAMTYKKESKJEMA



VIL DU DELTA I BACHELORPROSJEKTET

«Ledelse av det ukjente»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke ulike erfaringer med å lede ny kompetanse i barnehagen. Foreløpig problemstilling lyder *«Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med å lede vikarer i barnehagen?»*, der jeg er interessert i utøvelse av egen lederrolle, samt utfordringer og muligheter i arbeidet med å lede vikarer.

I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Offentlige styringsdokumenter krever at barnehagen skal være en lærende organisasjon i et samfunn i endring, og stiller strenge krav til pedagogisk leders ansvarsområder tilknyttet ledelse, veiledning, pedagogikk og didaktisk arbeid med barnehagens fagområder. (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017) Barnehagene har et kontinuerlig behov for vikarer, og må stadig forholde seg til ny og ukjent kompetanse. I tillegg ser vi at barnehageprofesjonen fortsatt har en utfordring med høy turnover.

Forskning viser at et trygt og inkluderende arbeidsmiljø er en forutsetning for utvikling og læring, samt at leders utøvelse av sin lederrolle er av stor betydning. (Gotvassli, 2013) Som kommende pedagogisk leder ønsker jeg å undersøke muligheter til å lede fremtidens barnehage, med fokus på ledelse og vikarer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Av hensyn til oppgavens omfang og problemstilling består utvalget for prosjektet utelukkende av pedagogiske ledere. Dere har erfaring med ledelse og veiledning av vikarer -samt en kjennskap til rådende diskurser. Du er en av tre jeg har valgt å spørre.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg møter deg for et intervju der jeg ønsker å finne frem til dine opplevelser rundt tema og problemstilling. Beregnet tid er satt til en time, og for å få en god samtale uten distraksjoner vil jeg benytte lydopptaker for senere transkripsjon. Du vil bli gitt mulighet til å kommentere på dine uttalelser før oppgaven ferdigstilles og eventuelt publiseres, og alt skriftlig materiale vil være anonymisert.

Vedrørende taushetsplikt

Som ansatt i barnehage har du taushetsplikt. Jeg vil ikke be om, ei heller registrere, taushetsbelagte opplysninger eller opplysninger som kan identifisere enkeltindivider.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil utelukkende bruke opplysningene om deg til formålene jeg her gjør rede for. Jeg behandler opplysningene konfidensielt i samsvar med personvernregelverket, og alle navn anonymiseres. Navn og arbeidssted erstattes av en kode i alt skriftlig materiale, og lydopptaker vil oppbevares innelåst og uten tilgang til internett inntil materialet er transkribert og slettes. Kontaktopplysninger oppbevares bak passordbeskyttelse atskilt fra øvrig materiale.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres fortløpende. Opptak destrueres ved fullført transkripsjon, senest innen prosjektets slutt. Planlagt avsluttet prosjekt er sommeren 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av disse opplysningene. Du har også rett til å få rettet og/eller slettet personopplysninger om deg, samt sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig ved Dronning Mauds Minne Høgskole, Kristine Warhuus Smeby e-post kws@dmmh.no eller Mari Westerhus e-post mwe@dmmh.no
- Vårt personvernombud: Ingar Pareliussen, e-post ipa@dmmh.no, personvern@dmmh.no
- Lisbeth Vorren, e-post lisbeth.vorren@gmail.com

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Prosjektet skal avsluttes innen 01.07.2021.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ledelse av det ukjente*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju som berører problemstillingen.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.5 INTERVJUGUIDE

Introduksjon

- Informasjonsskriv, NSD, rett til å trekke seg
- Om lagring av- og behandling/sletting av data
- Innføring i tema

Bakgrunnsvariabler

- Hvem snakker jeg med?
- Utdanning, erfaring, kontekst

Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med å lede vikarer i barnehagen?

Forskningsspørsmål:

- Hvilke ***utfordringer*** opplever pedagogiske ledere ved å lede vikarer?
- Hvilke ***muligheter*** opplever pedagogiske ledere at vikar kan gi?
- På hvilke måter kan utøvelse av egen ***lederrolle*** virke inn på vikarsituasjonen?

Situasjonen

- Vikarbehov – når sist?
- Byrå eller direkte rekruttering?
- Kriterier
- Vikar vs nyansatt
- Bevisste rutiner eller refleksjoner rundt situasjonen?

Vikaren

- Hva er en god vikar?
- Hvordan opplever du at vikarene er?
- Erfaring contra utdanning
- Oppgaver – hva får vikaren ikke gjøre?
- Hvordan informant jobber med vikarer

Ledelse

- Hva er viktig?
- Hvordan jobber informanten med ledelse?
- Kartlegging av kompetanse

Læring

- Opplevelser med bidrag fra vikar
- Lært noe av vikar?

Klima

- Opplevelser med å ha vikar
- Hva og hvordan kommuniseres til vikar?
- Vikars mulighet til veiledning

Avslutning

- Suksesshistorie
- Om jeg forteller at du får ukjent vikar i morgen, hva tenker eller føler du nå?
- Noe mer du ønsker å fortelle?
- Tydelig avrunding
- Noe du lurer på?
- Informasjon om videre muligheter til å trekke seg, innsyn og kommentar til data

Nøkkelbegreper – intervjuhjelp

- Vanskelig
- Påvirker (hvordan)
- Forskjeller
- Fordeler
- Muligheter