

Elin Furuset Lie

Masteroppgave

Den komplekse lederrollen i barnehagen.

Hvordan kommuniserer og møter pedagogiske ledere medarbeidere som opplever utfordringer i jobbhverdagen?



DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Master i barnehageledelse

Trondheim, våren 2020.



Forord.

Når jeg skriver dette forordet, har jeg innsett at jeg er ved min siste etappe på mastergraden min. Mine siste ord vil stå fremst i det jeg nå har lagt hele min sjel i det siste året. Denne masteroppgaven har vært en fantastisk opplevelse, samtidig som den har bydd på utfordringer og frustrasjon. Årene har flydd av gårde, og jeg sitter igjen og tenker hvor fort det har gått og hvor mye læring som har oppstått. Jeg har lært at ved å stille seg kritisk til egen forståelse, har jeg utviklet meg selv til en bedre forsker, menneske og pedagog. Jeg har lært at jeg ikke kan lære noe alene, og det er gjennom dialog med andre hvor jeg åpner opp for mine forståelser.

Med dette er det mange å takke etter å ha skrevet denne masteroppgaven. Venner og familie som har støttet meg, reflektert med meg og lest korrektur vil jeg vie et stort takk til, samtidig som informantene som tok seg tid til å delta fortjener en stor takk.

Når det er sagt har jeg med stort hjerte et ønske om å takke min veileder ved Dronning Mauds Minne Høyskole, for å ha vært med meg på denne reisen. En stor takk til deg Gry Mette Dalseng Haugen, som har veiledet meg gjennom forskningen, utfordret teksten, og prosessen forøvrig. Det har vært en glede og en inspirasjon å få så gode veiledningsdialoger hvor du har inspirert meg til videre arbeid som dette.

Jeg vil avslutte med å poengtere det jeg har lært av filosofer og forskere gjennom forskningen. *Det er gjennom dialog at en skaper mening og læring.* Takk til alle som har skapt mening og læring sammen med meg i denne prosessen. Dere er mine helter!

Trondheim, mai 2020

Elin Furuset Lie

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i barnehageledelse, hvor problemstillingen er: *Hvordan kommuniserer og møter pedagogiske ledere medarbeidere som opplever utfordringer i jobbhverdagen?* Forskningens fokus var å se på ledelsesutfordringer i forhold til personalet og hvordan de pedagogiske lederne møtte medarbeiderne som opplevde utfordringer i sin jobbhverdag. De pedagogiske lederne står ovenfor en kompleks rolle, og denne er det jeg har fått større innblikk i, og hvordan de bruker kommunikasjon i møte med sine medarbeidere i utfordrende situasjoner.

Jeg har utført en kvalitativ studie, hvor både dybdeintervju, fokusgruppeintervju og praksisfortellinger har vært grunnlaget for datamaterialet. Ved dette kom det frem at kommunikasjon, relasjon og situasjonsbestemt ledelse er viktige elementer i hvordan de pedagogiske lederne møter medarbeiderne. Det kommer frem i studien at hvordan kommunikasjonen foregår, sendes og mottas, tidsklemmen som barnehagens hverdag byr på, ansvar og oppgaver pedagogene er pålagt fra før av, er med på å gjøre rollen som pedagogisk leder kompleks. Med dette har jeg fått innblikk i ringvirkningene det kan få om ikke pedagogene er bevisst sine kommunikasjonskanaler, beslutninger og sin rolle som leder. Det fremstår som viktig for pedagogiske ledere å kunne tenke fort, ta beslutninger her og nå, og møte medarbeiderne etter hvem de er, hvor de er og anerkjenne deres utfordringer.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
1. INNLEDNING.....	5
1.1 AKTUALITET OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	5
1.2 VALG AV PROBLEMSTILLING.....	6
2. TEORETISK INNRAMMING OG TIDLIGERE FORSKNING.....	7
2.1 TIDLIGERE FORSKNING	7
2.1.1 <i>Situasjonsbestemt ledelse</i>	8
2.1.2 <i>Pedagogisk lederrolle og dens utfordringer</i>	9
2.1.3 <i>Relasjonenes plass i ledelsesutfordringene</i>	11
2.2 TEORETISK INNRAMMING.....	12
2.2.1 <i>Ledelse</i>	12
2.2.2 <i>Ledelsesteorier</i>	13
2.2.3 <i>Situasjonsbestemt ledelse</i>	14
2.2.4 <i>Relasjonsledelse</i>	15
2.3 KOMMUNIKASJON.....	16
2.3.1 <i>Kommunikasjonsprosessen</i>	17
2.3.2 <i>Kroppsspråk og metakommunikasjon</i>	18
2.3.3 <i>Aktiv lytting & passiv lytting</i>	20
2.4 DIALOG OG DIALOGISMEN	21
3. METODISK TILNÆRMING OG INNSAMLING AV DATA.....	24
3.1 KVALITATIV FORSKNING.....	24
3.2 FORSKNINGSDESIGN	25
3.2.1 <i>Vitenskapelig ståsted</i>	25
3.2.2 <i>Aksjonsforskningen</i>	27
3.2.3 <i>Intervjumetodene</i>	27
3.2.4 <i>Dybdeintervju</i>	28
3.2.5 <i>Planleggingsdagen</i>	29
3.2.6 <i>Fokusgruppeintervju</i>	30
3.3 DATAINNSAMLING	31
3.3.1 <i>Utvalg av informanter</i>	32
3.3.2 <i>Intervjusituasjonen</i>	33
Transkribering.....	34
Datamaterialet – Veien videre, SDI modellen.	35
3.4 ANALYSEPROSESSEN.	36
3.5 ETISKE REFLEKSJONER.....	37
3.6 KVALITET OG TROVERDIGHET I FORSKNINGSARBEIDET	39

3.7 FORFORSTÅElsen	40
4. ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN	41
4.1. Å MØTE MED ANERKJENNELSE OG PERSONLIG TILPASNING	42
4.1.1 <i>Det kommunikative møte</i>	45
4.1.2 <i>Å møte medarbeidere med støtte</i>	46
4.1.3 <i>Se meg, hør meg og anerkjenn meg!</i>	47
4.1.4 <i>Å møte med lytting</i>	49
4.2 Å MØTE MEDARBEIDERE MED SELVLEDELSE	51
4.2.1 <i>Støttende dialog</i>	52
4.2.2 <i>Ett skritt tilbake, hva er det uttrykk for her?</i>	54
4.3 Å MØTE MED FØLELSER	55
4.3.1 <i>Å møte med dobbeltkommunikasjon og emosjonell lekkasje</i>	57
4.3.2 <i>Fra spøk til alvor</i>	59
4.3.3 <i>Ord som utfordrer relasjon</i>	60
4.4 Å MØTE MED UTVIDET KOMMUNIKASJON OG REFLEKSJON	62
4.4.1 <i>Mer kunnskap ga større støtte</i>	63
4.4.2 <i>Praksisfortellingens videre fortelling</i>	64
4.4.3 <i>Den pedagogiske lederens legitimitet og makt</i>	66
4.5 Å MØTE MED TID SOM KNAPPHEITSFAKTOR	69
4.5.1 <i>De små samtalene og minuttene imellom ting</i>	70
4.5.2 <i>Den pedagogiske lederens møte med barnehagens tidsklemme</i>	71
5. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	73
<i>Å møte med anerkjennelse og personlig tilpasning</i>	73
<i>Å møte medarbeidere med selvledelse</i>	73
<i>Å møte med følelser</i>	74
<i>Å møte med utvidet kommunikasjon og refleksjon</i>	74
<i>Å møte med tid som knapphetsfaktor</i>	74
5.2 AVSLUTNING	75
6. LITTERATURLISTE	77
7. VEDLEGG	80
7.1 NSD	81
7.2 SAMTYKKESKJEMA	84
7.3 INTERVJUGUIDE	87

1. Innledning

Ledelsesutfordringer er noe alle møter på som ledere for alle typer organisasjoner. Men hvordan pedagogiske ledere møter sine medarbeidere varierer. Vi er alle ulike og vil ha ulike tilnærminger til situasjoner og opplevelser av situasjoner, men hvordan vi blir møtt og selv møter mennesker i utfordringer påvirker oss alle. Dette er generelt for alle yrker og organisasjoner. Med bakgrunn i dette har jeg blitt nysgjerrig på hvordan ledere i barnehagen møter ansatte i hverdagsutfordringer. Hvordan møter man sine medarbeidere? Hvilke faktorer spiller inn i arbeidet med å løse utfordringen slik at de som opplever hverdagssituasjoner som utfordrende blir motivert til å gjennomføre dagen videre på best mulig måte? I denne oppgaven ønsker jeg å se på hvordan pedagogiske ledere møter denne typen utfordring? Eller sagt på en annen måte, hvordan lederen møter sin utfordring i den ansattes utfordring.

1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Teamet for denne oppgaven er ledelsesutfordringer. Ledelsesutfordringer finnes det mange av, og hva hver enkelt av oss opplever som en utfordring varierer. For hva er en utfordring? Er en utfordring for meg, en utfordring for deg? Eller hva oppleves som en utfordring som leder i barnehagen? Som leder i barnehagen møter man på utallige utfordringer, både i det å være personalleder og i det å være del av barnehagen som en organisasjon.

I følge Gotvassli (2013, s. 37) er det vanskelig å finne ledelsesteorier som er kontekstrelaterte og samtidig tilpasset den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Han understreker videre at ledelse i barnehagen ikke bør fremstilles veldig forskjellig fra ledelse i andre organisasjoner fordi ledelse i alle organisasjoner til sist handler om «mål, beslutninger og kommunikasjon» (Gotvassli, 2013, s. 37) I denne oppgaven skal jeg først og fremst fokusere på kommunikasjon som foregår i utfordrende hverdagssituasjoner, men jeg vil også se på betydning av mål og beslutninger som tas der og da. Det er pedagogene som er lederne på gulvet og leder personalet gjennom hverdagen. I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan de møter sin hverdag og de utfordringer som medarbeiderne kommer med underveis i hverdagen. Hvordan møte sine medarbeidere? Hvordan lytte til dem? Hvordan respondere til dem? Jeg vil se på utfordringen i forhold til pedagogenes møte med medarbeiderne og kommunikasjonens plass i denne utfordringen.

1.2 Valg av problemstilling

Barnehageledelse er et begrep som kan omhandle mange ulike aspekter av barnehagens ledelse i barnehagen som organisasjon. Ved gjennomgang av tidligere forskning og teori, samt refleksjon med veileder og medstudenter, har jeg jobbet, pirket og endret formuleringen av problemstillingen mange ganger underveis. Jeg har kommet frem til følgende problemstilling: *Hvordan kommuniserer og møter pedagogiske ledere medarbeidere som opplever utfordringer i jobbhverdagen?*

Dette er en ledelsesutfordring som stort sett alle pedagoger i praksis møter på så godt som daglig, men som ikke har noe fasitsvar. Dette er en ledelsesutfordring med fokus på hvordan pedagogiske ledere og møter medarbeidere som opplever utfordringer i sin arbeidshverdag, og hvordan disse møtene oppleves og håndteres av pedagogiske ledere. Hva gjør pedagogen i møte med medarbeiderens situasjon, og situasjonens utfordring? Hvilke tanker har pedagogene rundt møtene med medarbeiderne? Hvilken dialog og samtale tar sted? Hvilken betydning og påvirkning har de? Dette er spørsmål jeg ønsker å utforske nærmere i dette masteroppgaveprosjektet.

Bakgrunnen for at jeg har valgt å presisere pedagogiske ledere i problemstillingen, er fordi det per i dag er litt uklarhet i forhold ansvar og oppgaver knyttet til titler som barnehagelærer, førskolelærer og pedagogisk leder. Hvem som gjør hva, knyttet til ulik lønn og ulik tolkning av stillingstittel, arbeidsmengde og enheter er per i dag ulikt. Med tanke på å kunne utforske denne typen ledelsesutfordringen, ville jeg forholde meg til informanter med samme type tittel og arbeidsoppgaver. Pedagogiske ledere har per i dag samme type oppgaver og lønn etter alle forhandlingene, mens for barnehagelærerne er det mer udefinert hvilke oppgaver og ansvar de har på de ulike enhetene.

Mitt fokus har vært på pedagogisk leder, og jeg ønsker å se på hvordan de møter medarbeidere i ulike situasjoner. Jeg har valgt å bruke betegnelsen medarbeidere fordi de ansatte kan ha ulike bakgrunner og kompetanser. Det vil si at jeg ikke har skilt mellom assistent, barnehagelærer eller barne-og ungdomsarbeidere.

2. Teoretisk innramming og tidligere forskning.

I dette kapittelet vil det først bli presentert den tidligere forskning jeg mener er relevant for oppgaven, og spesielt tidligere forskning som omhandler ulike typer ledelse og utfordringer som følger med det å være leder i barnehagen. Videre vil jeg gjøre rede for den teoretiske innrammingen for oppgaven. Her gjennomgår jeg noen teoretiske perspektiver jeg har funnet interessante og relevante for oppgaven.

2.1 Tidligere forskning

I dette avsnittet skal jeg presentere noen sentrale studier jeg mener er relevant for min problemstilling. Ledelse og forskning på ledelse er et stort tema, med mange bidragsytere. På grunn av oppgavens omfang kan jeg ikke komme inn på alle ulike studier og retninger her, men har valgt ut noen studier jeg mener er interessante og relevante for min oppgave. En tidlig og innflytelsesrik studie var Lewins ledelsesteori som ble utarbeidet av de amerikanske sosialpsykologene Lewin, Lippitt og White i slutten av 1930-årene (Gjøsund, Huseby, Barstad, & Sjøberg, 2016, s. 157). De delte inn i tre ulike lederstiler for å se hvilken stil som egnet seg best av: den *autoritære* lederen, den *demokratiske* lederen og *la-det-skure*-lederen. Forsøkene de utførte viste at den demokratiske lederstilen fungerer best, da de fleste ansatte eller gruppe medlemmene vil både ha mer respekt for lederen og bli mer motiverte til arbeidet dersom de opplever at ledere lar dem være med og bestemme (Gjøsund, Huseby, Barstad, & Sjøberg, 2016, s. 157). I lys av disse studiene, begynte ledelsesstil å bli et anerkjent begrep, og interessen for hvordan andre begynte å forske på ledelsesteori økte, noe som førte meg videre til å se på spesifikke forskningsprogram ved ledelsesteori.

Et omfattende forskningsprogram innen den situasjonsbestemte tradisjonen går under betegnelsen Ohio State-studiene av Fleishman og Peter fra 1962 (Rise & Einarsen, 2015, s. 261). Her utviklet man et spørreskjema som omfattet 150 forskjellige aktuelle former for lederatferd, som viser seg å kunne reduseres til to atferds kategorier, altså hensynsfullhet og strukturering (Rise & Einarsen, 2015, s. 261). Disse to kategoriene likner til forveksling på Bales' skille mellom den *oppgaveorienterte* og den *sosioemosjonelle* lederen. Men til forskjell antok Bales at hans to kategorier var motstykker på samme dimensjon, mens i Ohio State-studiene, fant de ut at en og samme person kunne utføre begge typer atferd og dermed fylle begge rollene (Rise & Einarsen, 2015, s. 261). Under denne forskningen viste det seg at dette

med å kunne bruke begge roller og slik bruke en form for situasjonsbestemt ledelse var både mest effektiv og hensiktsmessig slik Ohio State-studiene også viste.

Selv om slik forskning som Lewins ledelsesteori viser at en stil er bedre enn andre stiler, hevder andre at det er best å ikke ha noen stil i det hele tatt, men å tilpasse lederatferden til den aktuelle situasjonen (Gjørund, Huseby, Barstad, & Sjøberg, 2016, s. 160). Med utgangspunkt i dette ble det viktig for meg å undersøke hvilken lederatferd de ulike informantene i mitt prosjekt utøvde, og om det ut fra intervjuene var mulig å gjenkjenne ulike lederstiler. Det å vurdere å situasjonen en står i, se hvem som inngår i situasjonen, og ikke minst hvilke behov og resurser en har, er med på å danne rammene for en situasjonsbestemt ledelse.

2.1.1 Situasjonsbestemt ledelse

Den mest kjente situasjonsbestemte ledelsesteorien ble utviklet av de amerikanske forskerne Paul Hersay og Ken Blanchard i 1970, (Gjørund, Huseby, Barstad & Sjøberg (2016, s. 160). De utviklet en teori av samspillstypen som ofte benyttes i praktisk lederutvikling, hvor utgangspunktet også her er den klassiske distinksjonen mellom oppgave- og relasjonsorientert ledelse som ses i forhold til ulike grader av struktur i arbeidsoppgaven (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 462).

Det finnes mye forskning på mange områder, og det har med tiden blitt mer om den pedagogiske lederrollen, og dens arbeid som personalleder. Samtidig understreker Gotvassli (2013, s. 37) at «det er en utfordring å finne relevante, kontekstrelaterte ledelsesteorier som er tilpasset styrerrollen og den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Etter å ha lest, lett og orientert meg litt om hvilke forskninger som er blitt gjort i forhold til ledelsesutfordringer, ser jeg at det som går igjen om pedagogenes utfordringer er ansvarsroller, pedagogens oppgaver og arbeidsmiljø med tanke på sykefravær, helsearbeid, kompetanse og undersøkelser i den retningen at det handler om organisasjonens ståsted og dens handlinger (Aasen, 2010; Bøe, 2016; Jakobsen, 2017; Manukhina, 2012; Moe, 2014; Nordlie, 2013; Fuglestad & Sunde, 2006).

2.1.2 Pedagogisk lederrolle og dens utfordringer.

Randi Elisabeth Nordlie (2013) har skrevet doktoravhandlingen «Personalledelse i skjæringspunktet mellom profesjonell ledelse og ledelse i nære relasjoner. En kvalitativ studie om hvordan pedagogiske ledere opplever rollen som personalledere i barnehagen.». Formålet med studien var å frembringe kunnskap om hvordan pedagogiske ledere selv opplever sin rolle som personalledere for sine medarbeidere på avdelingen eller basen i barnehagen (Nordlie, 2013).

Nordlies (2013) materiale bygger på informantenes egne beskrivelser og opplevelser av personallederrollen. Studiens utgangspunkt er at kunnskap produseres i en kontekst mellom forsker og informant, og teorigrunnet går på sosiokulturell og relasjonell tilnærming til ledelse, noe som også finnes i Anna Manukhina (2012) sin studie. Manukhina (2012) beskriver hva pedagogiske ledere opplever i forhold til den førskolelærerutdanningen de har fått, hvilke oppgaver de opplever som utfordrende og hvilket behov for forbedring av sin kompetanse de har. Fokuset er på hva slags ledelseskompetanse og perspektiver på ledelse har barnehagesektoren behov for, og hvordan de nye perspektivene som fremkommer kunne føre til bedre ledelseskompetanse hos pedagogiske ledere. Resultatene i Manukhina (2012) sin studie, viser at pedagogiske ledere har behov for nye perspektiver på ledelse og hvordan perspektiver som relasjonell, transformasjons og autentisk ledelse kan være med på å forbedre den kompetanse pedagogiske ledere bygger i samarbeid med andre medarbeidere.

Den pedagogiske lederrollen sees som en kompleks rolle, skriver Siw Ellen Jakobsen (2017) og understreker det ved å ha tatt for seg Marit Bøe og Karin Hognestad (2015) sin forskning av «Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education». Bøe og Hognestad (2015) konkluderer generelt med at pedagogisk lederskap på barnehageområdet ikke bare kjennetegnes av å være ikke-hierarkisk, men at det er komplekst. Ifølge forfatterne er det snakk om et skifte mot en ny ledelsesidentitet som er avgjørende for å forstå hvordan pedagogiske ledere i barnehager handler som følge av en svært kompleks og dynamisk ledelsespraksis.

Merete Moe (2014) viser i sin doktoravhandling: «Barnehagen som dialogisk og helsebyggende arbeidsplass, - med mennesker som tør å sette seg selv på spill...» (Moe, Barnehagen som dialogisk og helsebyggende arbeidsplass - med mennesker som tør å sette seg selv på spill..., 2014) at hun har hatt mer fokus på hva som ligger mellom dialog og helse i barnehagelærernes arbeidsmiljø. Moe (2014) understreker at tidligere forskning har lagt vekt på relasjoner, nærvær, tilhørighet og tid som sentralt. Moe (2014) viser også i den samme doktoravhandlingen, at mange barnehagelærere er opptatt av at de har for lite tid til det direkte arbeidet med barna, på grunn av nye ledelsesoppgaver og møter i forbindelse med ny struktur som stadig kommer i barnehageutviklingen. Barnehagen er i stadig endring, og kravet for kompetanse, ledelse og ansvarsområder, gjør at profesjonene fremheves, men det er krevende å få tiden til å strekke til for alle oppgaver som skal gjøres i praksis. Betydning av tid kan er altså et viktig element som jeg også vil fokusere på i min studie.

Marit Bøe (2016) skrev en doktoravhandling hvor hennes hensikt var å utdype forståelsen og kunnskapen til erfarne pedagogiske ledere uformelle og dagligdagse personalledelsespraksis. Tittelen på avhandlingen er «Personalledelse som hybride praksiser: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen» (2016) og indikerer at en pedagog har flere roller som fordrer ulike praksiser. Der kommer det frem flere dimensjoner ved den pedagogiske lederens rolle i personalledelsesansvaret. Ifølge Bøe (2016) kan dimensjonene av ledelse eller integrerte resultater beskrive uformell og dagligdags personalledelsespraksis fra et praksisperspektiv. Dette, utgjør en del av en ny syntese, personalledelse som hybride praksiser (Bøe 2016). Denne syntesen ble utviklet fra de integrerte resultatene gjennom det teoretiske rammeverket av hybrid ledelse, forholdet mellom praksis og kunnskap og ledelse som sosial praksis (Bøe, 2016). De skisserte dimensjonene Bøe (2016) presiserer, reflekterer således kombinasjoner av ledelsespraksis som skaper en hybridisering, og videre former en inkluderende, dynamisk og faglig ledelse som karakteriserer personalledelse som praksis. På denne måten blir en mer helhetlig og fornyet begrepsfesting av personalledelse presentert, og diskutert i hennes forskning. Det å se på forholdet mellom teori og praksis.

2.1.3 Relasjonenes plass i ledelsesutfordringene.

Spurkeland (2017, s. 16) skriver i sin bok «Relasjonsledelse», at ny forskning styrker fokuset på relasjonsorientert ledelse. Der viser han til forskning som understreker at tillit er bærebjelken i relasjoner, og at slike tillitsrelasjoner gir mindre mentale helseplager (Spurkeland, 2017, s. 16). Sammenhengen mellom relasjonsorientert ledelse og helseeffekter er alene en god nok grunn til å hevde at ledere må rekrutteres ut fra evnen til å etablere tillitsbaserte relasjoner skriver Spurkeland (2017, s. 16). Dette på grunn av at ledere lettere vil kunne stole på sine medarbeidere og få til et godt samarbeid. I forlengelsen av dette blir det viktig å undersøke om måten mine informanter møter sine medarbeidere på kan forstås i lys av relasjonens plass.

I den vitenskapelige artikkelen «Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen» (Aasen, 2010), er formålet å belyse noen ledelsesdilemmaer i barnehagen. Disse oppstår når personalet organiserer seg i en flat struktur, og om den tradisjonelle flate teamorganiseringen i dagens barnehager hemmer pedagogiske ledere i å være teamledere. Gjennom denne artikkelen er Aasen (2010) med på å fokusere på ledelsesutfordringene en pedagogisk leder har. Det poengteres i artikkelen hvilket ansvar og dilemma den pedagogiske lederen står ovenfor, hvordan team ledelse handler om samspill mellom mennesker, hvordan en påvirker og blir påvirket av medarbeiderne og situasjonene en står i. Fokuset på situasjonsbestemt ledelse har en sentral plass i pedagogisk leders ens utøvende rolle. Det var derfor viktig for meg å orientere meg om temaforskning, da det har betydning for ledelsesutfordringene som kan oppstå i barnehagen blant de pedagogiske lederne, og kan dermed også kanskje være relevante.

I artikkelen «Ledelse og beslutningstaking i et relasjonelt perspektiv» (Fuglestad & Sunde, 2006), rettes søkelyset mot kommunikasjon, beslutningsprosesser og maktforhold i barnehagen som organisasjon, med grunnlag i empirisk materiale fra to ulike barnehager med samme styrer. Gjennom et relasjonelt perspektiv, viser de hvordan det utvikler seg to ulike praksiser med hensyn til kommunikasjon og beslutningstaking, og bruker Foucaults tenkning i å klargjøre hvordan makt gjennom historiske, kulturelle og sosiale forhold, er til stede i kommunikasjonen og relasjonen mellom medarbeiderne. Moe (2014) understreker det samme i doktoravhandling at dette med kommunikasjon og relasjon har vært sentralt.

Moe (2014) peiler seg også inn på dette med hvilken måte oppfatter barnehagelærerne dialogen som meningsskapende i barnehagens arbeidsmiljø, og hvilken erfaring har de om forholdet mellom dialog og helse. Hun har gjennom sin forskning funnet funn hvor at barnehagen må være dialogisk fordi menneskene som jobber der jobber så tett og krever tette relasjoner hvor nærværet er avgjørende og betydningen stor i møtene med barn og voksne. På det grunnlaget må barnehagen som institusjon være dialogisk og den må være i takt med det som skjer. Det er samtidig det ubestemmelige som øker behovet for kompetanse, fordi barnehagelæreren på en intuitiv måte må kunne analysere *øyeblikkets kompleksitet* og gjøre det riktige i rette øyeblikk. Den enkelte må ha den nødvendige kompetansen til å kunne utøve dømmekraft og skjønn for å svare på øyeblikkets krav, skriver Moe (2014). Denne kompleksiteten er noe jeg ønsket å se mer på.

Olga Dyste (2001) samlet flere artikler hvor dialogens betydning bygget på Bakthins dialektiske grunnforståelse i sin bok med tittelen «*Dialog, samspel og læring*», som gir en forståelse av hvordan dialog, kommunikasjon og relasjon er grunnleggende i søken om å utvikle oss selv som mennesker, og at vi i enhver kommunikasjon med andre mennesker utvider vår forståelse og gir ny meningsskaping. Dette var interessante aspekter som jeg ønsket å utforske i mitt prosjekt.

2.2 Teoretisk innramming

Etter å ha foretatt en kort gjennomgang av noe relevant tidligere forskning, vil jeg i resten av kapitlet redegjøre mer for den teoretisk innramming. Innledningsvis sier jeg litt om ledelse og ledelsesteorier, før jeg kommer inn på situasjonsbestemt ledelse og relasjonsledelse. Deretter redegjør jeg for teorier knyttet til kommunikasjon hvor blant annet bruk av kroppsspråk og lytting er viktige elementer. Avslutningsvis i dette kapitlet kommer jeg inn på betydning av dialog og dialogismen.

2.2.1 Ledelse

Hva er egentlig ledelse? Ledelse er definert på mange måter i faglitteraturen. En definisjon som går igjen, og som de fleste vil kjenne seg igjen i, er Selvik (2013, s. 25) sin definisjon: «*Med fare for å overforenkle det, kan man si at ledelse er en relasjon og en aktivitet som forutsetter at noen følger etter en som går foran og leder an*». Selvik (2013, s. 25) skriver i boka, *Ledelse på hjernen med hode på jobb*, at ledelse er grunnleggende relasjonelt.

Det handler om samvirket mellom leder og de ledede. En annen måte å si det på er at ledelse er det som foregår mellom leder og den som blir ledet (Selvik, 2013, s. 25), og dette vil jeg se videre på.

Ledere har ofte samtaler med ansatte, kunder og eiere, og lytter til hva de er opptatte av. Som leder lytter man til sine kollegaer, kunder, styrer og kommunen som eier organisasjonen for å vite hva som forventes, og hva som skal skje i barnehagen (Selvik, 2013, s. 27). Fordi denne lyttingen og pratingen gjøres av personer i lederposisjoner, tillegges den større betydning, skriver Selvik (2013, s. 27). Han skriver at ledere snakker fra rollen. Lederrollen inneholder makt. Makt preger relasjonen mellom leder og medarbeider, enten det er bevisst eller ikke. Derfor betyr det mye hva ledere sier, hva de tenker og hva de gjør (Selvik, 2013, s. 27). Det er derfor også viktig å finne litt mer ut av hvilken tenkning og hvilke impulser som ligger bak det som blir sagt. Hvor henter ledere inspirasjon, og hvilke bilder de danner seg av organisasjonens behov, har som regel store konsekvenser for de endringer som introduseres (2013, s. 27).

2.2.2 Ledelsesteorier

Lederteorier skiller seg fra hverandre hovedsakelig ved hvilket aspekt ved ledelse de vektlegger, skriver Aadland & Askeland (Aadland & Askeland, 2017, s. 86). Noen teorier er sterkt markeds-, økonomi- og produksjonsorienterte, andre er preget av sosiologiske interesseområder, som f.eks. rolleteori, atter andre fokuserer særlig på medarbeidere og HR-funksjoner, og noen – som verdibasert ledelse – har prioritert oppmerksomheten mot etikk og verdier, kultur og visjon (Aadland & Askeland, 2017, s. 86). Eksempler på lederteorier er for eksempel selvledelse, kommunikativ ledelse og situasjonsbestemt ledelse.

Selvledelse handler i stor grad om å trene ansatte til å lede seg selv ved forsterkning av ønsket atferd og er slik sett inspirert av behaviorismen (Aadland & Askeland, 2017, s. 86). Det legges vekt på at man gjennom dialog baserer seg på at likeverd og at det utvikles legitimitet og aksept for ledelsesbeslutninger. Dette kalle også en kommunikativ ledelse, som igjen er inspirert av Habermas diskursetikk (Aadland & Askeland, 2017, s. 86)

2.2.3 Situasjonsbestemt ledelse

Siden det har vist seg å være vanskelig å identifisere gode ledere på grunnlag av personlige karakteristika, har en alternativ ide vært å forsøke å identifisere ledere på grunnlag av hva de faktisk gjør, det vil si deres lederatferd og atferdsstil, skriver Rise & Einarsen (2015, s. 261). Denne tilnærmingen til ledelse finnes i flere varianter, og en tidlig og innflytelsesrik studie var Lewins ledelsesteori, som jeg har presentert i tidligere forskning, men som også Rise & Einarsen (2015, s. 261) understreker. Gotvassli (2013, s. 47) definerer lederstil slik: *Lederens grunnleggende trekk eller mønster i sin atferd slik det oppfattes av andre*. Det avgjørende er altså hvordan andre oppfatter og betrakter lederen, ikke hvilken oppfatning lederen selv har av sin stil. Det er dine medarbeideres oppfatninger av lederens atferdsmønster som påvirker deres atferd, ikke hvordan du selv oppfatter din stil, skriver Gotvassli (2013, s. 47).

Bevisst valg av hensiktsmessig lederstil er noe som Gotvassli (2013, s. 52) skriver at er vesentlig i jobben som pedagogisk leder i barnehagen. Han skriver at vi bruker forskjellige tiltak ovenfor forskjellige medarbeidere (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 52).

Vi kan bruke forskjellige tiltak ovenfor en og samme person avhengig av hva vedkommende gjør, og hvordan vedkommende klarer oppgavene. Kjernepunktet er å erkjenne disse forskjellene og endre lederstilen i overstemmelse med situasjonen skriver han (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 52). I barnehagen har vi ofte svært forskjellige medarbeidere, både når det gjelder faglig kompetanse og vilje til å utføre arbeidet, og da er det lite effektivt å behandle alle likt (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 52).

Situasjonsbestemt ledelse bygger på en forutsetning om at lederen er i stand til å variere egen atferd samt tilpasse lederstil til situasjonen på en måte som har gunstig effekt på medarbeidernes prestasjoner, skriver Thompson (2015, ss. 169-170). Aadland & Askeland (Aadland & Askeland, 2017, s. 86), understreker dette ved å si at når det kommer til situasjonsbestemt ledelse, må lederen være instruerende ovenfor nybegynnere, rådgivende ovenfor kompetente, medvirkende ovenfor kyndige og delegerende ovenfor ekspertmedarbeidere.

2.2.4 Relasjonsledelse

Merete Moe (2016) skriver i boken sin - *Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen*, at språksskaping påvirker og påvirkes av ledelse og ulike trender. Mange vil nok si at dialog er viktig i flere ledelsesteorier, understreker Moe (2016, s. 188). Lederens kunnskaper og forståelser om blant annet relasjoner, subjektsskaping og meningsskaping er dessuten avgjørende for hva de legger vekt på språklig og metaforisk, og hvordan de utøver lederrollen (Moe, *Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen*, 2016, s. 188). Dette med relasjoner, lederens kunnskaper og målet om at det skal være en meningsskaping som skjer i dialogen, påpeker Moe (2016, s. 188), er vesentlig for å gjøre jobben som leder. Det å gi konstruktive tilbakemeldinger på det medarbeiderne bringer til deg som leder, er et sentralt ledd i det å skape trivsel og trygghet (Haugen & Skogen, 2013, s. 114). Derfor understreker Haugen & Skogen (2013, s. 114) at lederen bør innarbeide gode tilbakemeldingsrutiner, og benytte seg av et klart og forenklet språk hvor de ikke overdriver bruken av kompliserte fagtermer. Dette for å unngå at det blir en kommunikasjon som kan oppleves som en belærende ovenfra-og-ned-holdning (Haugen & Skogen, 2013, s. 114).

Derfor betyr det mye hva ledere sier, hva de tenker og hva de gjør, hevder Selvik (2013, s. 27). Moe (2016, ss. 95-96) understreker akkurat denne relasjonens betydning, som Selvik beskriver ovenfor, i sin forskning fra boka «*Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen*». Hennes forskning viser blant annet at lederne var opptatt av at alle skulle ha innflytelse på arbeidet, og ved å sette av tid til å høre deres meninger, viste lederen ved handling at det var interessant for den som leder å høre på sine medarbeidere. Samtidig måtte lederen bevisst stå for den faglige avgjørelsen de skulle ta, og ta det pedagogiske ansvaret. Blant flere ting understreker til Moe (2016, s. 95) at denne syntesen ble utviklet fra de integrerte resultatene gjennom det teoretiske rammeverket av hybrid ledelse, forholdet mellom praksis og kunnskap og ledelse som sosial praksis (Bøe, 2016). De skisserte dimensjonene Bøe (2016) presiserer, reflekterer således kombinasjoner av ledelsespraksis som skaper en hybridisering, og videre former en inkluderende, dynamisk og faglig ledelse som karakteriserer personalledelse som praksis. På denne måten blir en mer helhetlig og fornyet begrepsfesting av personalledelse presentert og diskutert i hennes forskning. Det å se på forholdet mellom teori og praksis.

Det å anerkjenne medarbeidere og deres meninger er viktig for lederne, Lundestad (Lundestad, 2013, s. 229) har noen interessante betraktninger om anerkjennelse hvor det blant

annet påpekes at det er lett å misforstå begrepet anerkjennelse og tro at det ensidig handler om å være positiv, rosende, snill, tålmodig og hyggelig. Å være anerkjennende overfor andre innebærer også disse aspektene, men slik begrepet er definert innen dialektisk relasjonsteori, er det mer komplisert og krevende enn som så (Lundestad, 2013, s. 229). Å opptre anerkjennende er ikke å utvise «naiv snillhet», det krever tvert imot en høy grad av innsats og selvrefleksjon med hensyn til vår væremåte og våre handlinger (Lundestad, 2013, s. 229). Vi må være villige til å reflektere over vårt eget samspill med andre og anstrenge oss for å forstå hvordan andre opplever samspillet vårt (Lundestad, 2013, s. 229). I det som kan være krevende hverdager for en leder i barnehagen, er det ikke alltid like lett å nå et ideal om å ha en anerkjennende væremåte skriver Lundestad (2013, s. 229), og understreker at likevel bør ledere ha et viktig grunnsyn ved å ha en anerkjennende tenkning, noe som er i tråd med et relasjonelt ledelsesperspektiv (Lundestad, 2013, s. 229).

2.3 Kommunikasjon

Kommunikasjon utgjør en viktig funksjon i en leders virksomhet og betegnes ofte som livsnerven i enhver organisasjon, også i en barnehage skriver Haugen & Skogen (2013, s. 108). Ordet stammer fra det latinske *Communicare*, og kan oversettes med «meddele», «melde», «stå i forbindelse med» eller «underrette om», men i Haugen & Skogens (2013, s. 108) sammenheng, kan begrepet defineres som informasjonsoverføring mellom sender og mottaker, som kan være en annen person, en gruppe eller en organisasjon.

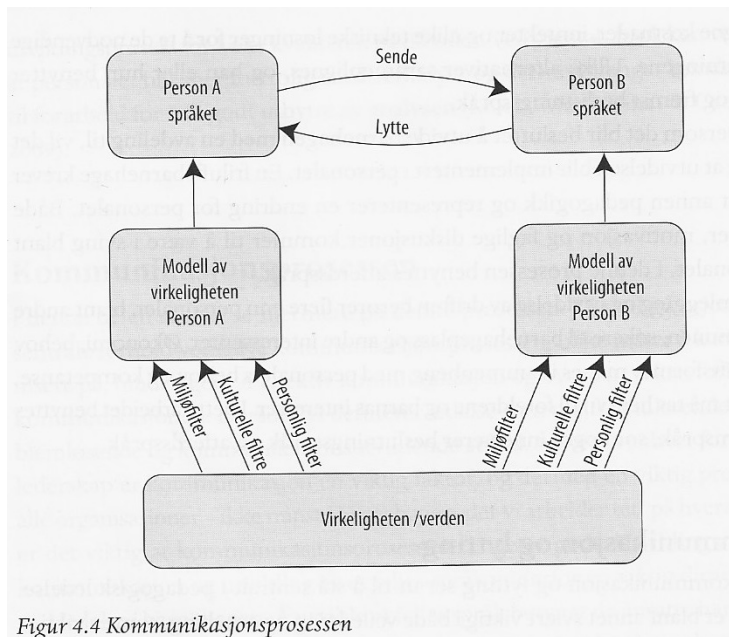
Dersom vi definerer ledelse som målformulerende, problemløsende og kommunikasjonsutviklende atferd, ser vi at i enhver form for lederskap er kommunikasjon en viktig faktor, og dermed en viktig prosess i alle organisasjoner – ikke minst i barnehagen, der vi arbeider tett på hverandre, er det viktig at kommunikasjonsprosessen fungerer godt (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 80). Kommunikasjon dreier seg ikke bare om overføring av saklig informasjon, skriver Gotvassli (2013, s. 83). Ved siden av de konkrete opplysningene vi gir og mottar om en sak, formidler vi hele tiden også informasjon om hvordan vi opplever andre, og vi mottar informasjon om hvordan andre opplever oss (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 83). Når vi får vansker på oppgave- eller emneplanet i veilednings- og coachingsamtalen, eller når det vi forsøker å kommunisere, blir uforståelig, kan vi nesten alltid gå ut fra at det ligger en eller annen form for konflikt eller uklarhet på relasjonsplanet (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 83).

2.3.1 Kommunikasjonsprosessen

Ifølge Gotvassli (2013, s. 80) skriver at alle undersøkelser peker på hvor sammensatt og komplisert kommunikasjonsprosessen er. Nedenfor har han illustrert hvordan et budskap beveger seg fra sender til mottaker gjennom en møysommelig prosess.

- 1) Det du mener å si
- 2) Det du virkelig sier
- 3) Det den andre hører
- 4) Det den andre tror han hører
- 5) Det den andre sier
- 6) Det den tror den andre sier. (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 80)

Senderen uttrykker sitt budskap som er preget av hans eller hennes modell av virkeligheten, og det er avdekket mange «filtre», «barrierer» og «støykilder» som forstyrrer overføringen, som skjer via en eller flere «kanaler» (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 80). Kanalen kan være muntlig eller skriftlig, eller den kan for eksempel bestå av at de bruker kroppsspråket. Satt på spissen kan vi si at hver gang vi kommuniserer med en annen person, er det minst seks budskap – alle litt forskjellige fra hverandre – som virker inn på overføringen (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 80). En og samme situasjon kan oppfattes forskjellig ut fra dine egne behov, dine erfaringer og din personlighet, og av det miljøet og den kulturen vi oppholder oss i (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 82). Gotvassli (2013, s. 82) viser til en modell når det kommer til dette. Modellen som kommer under her forklarer kommunikasjonsprosessen slik:



Figur 4.4 Kommunikasjonsprosessen

Som vi kan lese av modellen til Gotvassli (2013, s. 82), ser vi visuelt hvordan kommunikasjonsprosessen kan foregå, og hvilke faktorer som påvirker prosessen. Hvilke faktorer som er med på å forstå, sende, overføre og motta budskapet. Haugen & Skogen (2013, ss. 110-111) understreker det samme som Gotvassli (2013, s. 82) ved å si at å kommunisere et budskap på en forståelig måte til en mottaker er ikke så enkelt som vi kanskje kan få inntrykk av. Når mottakeren sender et svar tilbake til senderen, kalles det feedback. Selv om du mener at du kommuniserer klart og greit, er det slett ikke sikkert at mottakeren forstår deg slik som du ønsker (Haugen & Skogen, 2013, ss. 110-111). Da hjelper det lite å mene at man har rett, når det man sier og gjør, blir oppfattet annerledes av mottakeren enn det som var meningen/senderens intensjon (Haugen & Skogen, 2013, ss. 110-111).

2.3.2 Kroppsspråk og metakommunikasjon.

Vi støter ofte på situasjoner der ordene som sies, motsies av kroppens eget språk. Gester, mimikk og tonefall forteller alltid noe om hvordan budskapet egentlig skal forstås. Dette budskapet om budskapet – som blir kalt metakommunikasjon – er alltid viktig skriver Gotvassli (2013, s. 84). I kommunikasjonsteorien skiller vi derfor mellom grunn- og metanivået i kommunikasjonen. Ordene danner utgangspunkt, men kroppens språk gir så mye tilleggsinformasjon at det utgjør et eget budskap (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 84). Når vi kommuniserer med andre, oppfatter, vurderer og reagerer vi på både verbale utsagn, ansiktsuttrykk og de signalene kroppen sender ut, understreker Glasø (2015, s. 246). Han skriver at en leder som opplever tvil, frustrasjon, sinne eller glede, vil vanligvis formidle dette til omgivelsene, bevisst eller ubevisst (Glasø, 2015, s. 246).

Dersom man undertrykker sine følelser eller stimulerer emosjoner man ikke har, kan det oppstå såkalte emosjonelle lekkasjer, hvor ansiktsuttrykk, kroppsspråk, stemmeleie og annet avslører hva man egentlig føler (Glasø, 2015, s. 246). Da kan det oppstå en dobbeltkommunikasjon i følge Gotvassli (2013, s. 84). Det er klart at alle former for dobbeltkommunikasjon er svært ødeleggende for å få til gode veilednings- og generelt alle former for samtaler med andre, hvis grunn- og metanivået oppfattes dit hvor at de signaliserer to motstridende budskap samtidig, skriver Gotvassli (2013, s. 84). Det er viktig å vite at kroppsspråk også er kommunikasjon (Haugen & Skogen, 2013, s. 109). Vanligvis benytter man kroppsspråket for å tydeliggjøre kommunikasjonen eller gi den mer fynd og kraft, skriver Haugen & skogen (2013, s. 110). Eller vi kan motsi budskapet, ved å bruke kroppsspråket, og da er vi inne på dobbeltkommunikasjonen som Gotvassli (2013, s. 84) poengterer, og Glasø (2015, s. 246) sin emosjonelle lekkasje. Vi slår i bordet og sier at vi ikke bryr oss, vel vitende om at det ikke-verbale budskapet er et mer effektivt uttrykk for oppfatningen vår, og motsatt (Haugen & Skogen, 2013, s. 110).

Det vi sier, det verbale, utgjør bare ca.10 prosent av kommunikasjonen. Intonasjonen og mimikk utgjør 20 prosent, mens kroppsspråket utgjør hele 70 prosent, understreker Gotvassli (2013, s. 87). Kommunikasjon dreier seg derfor mye om følelser, og dersom relasjonene ikke er i orden, når vi ikke frem med innholdet (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 87). Uansett hvor gode intensjoner vi har, hjelper det ikke hvis det ligger uavklarte følelsesmessige hindringer mellom de to partene (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 87). Følelsene blir et stengsel eller et filter for forståelsen av innholdet i kommunikasjonen (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 87). Når vi forholder oss kommunikativt til andre mennesker, er det viktig at vi er oppmerksomme på at det ikke bare er stemmen vår som sender ut signaler, understreker Haugen & Skogen (2013, s. 109). Ved kommunikasjon mellom mennesker er det den verbale kanalen som vanligvis dominerer, og da særlig tale. Men som nevnt er den nonverbale, eller ikke verbale, kommunikasjonen også viktig i en personalgruppe (Haugen & Skogen, 2013, s. 110). Denne kommunikasjonsmåten, som hovedsakelig består av bruk av kroppsspråk, gir uttrykk i måten vi signaliserer et budskap på. Det kan være med å gestikulere, vise ulike ansiktsuttrykk, bevisst eller ubevisst gjøre bruk av pauser, og lignende (Haugen & Skogen, 2013, s. 110).

All atferd som er tydelig for andre, har kommunikasjonsverdi. Derfor er det egentlig komplett umulig å la være å kommunisere, skriver Gotvassli (2013, s. 83). Like viktig som ord og

tonefall, kan mimikk, gester, kroppsholdning og bevegelser være, dermed dreier kommunikasjonen seg derfor mye om følelser (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 83 og 87). Den relasjonen vi har til hverandre, påvirker utfallet av de ulike kommunikasjonssituasjonene. Dersom relasjonene ikke er i orden, når vi ikke frem med innholdet, understreker Gotvassli (2013, s. 87). Uansett hvor gode intensjoner vi har, hjelper det ikke om ikke relasjonen er god nok til at vi forstår at den andre ikke nødvendigvis mente det slik. Følelsene blir derfor et filter for forståelsen av innholdet i kommunikasjonen (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 87). Betydning av kroppsspråk og metakommunikasjon er dimensjoner som kan ha betydning for hvordan de pedagogiske lederne møter sine medarbeidere i barnehagen. Siden man ikke alltid er klar over eller bevisst sitt eget kroppsspråk er dette elementer det kan være interessant å fokusere på i analysene. Er det for eksempel slik at de pedagogiske lederne er bevisst og vil snakke om betydning av kroppsspråk og metakommunikasjon?

2.3.3 Aktiv lytting & passiv lytting

En og samme situasjon kan som tidligere nevnt, oppfattes forskjellig ut fra dine egne behov, dine erfaringer og din personlighet, sammen med det miljøet og den kulturen vi oppholder oss i (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 82). Som veiledere eller ledere generelt, må vi derfor ta hensyn til dette, og hele tiden arbeide med å sende budskap som er så klart at mottakeren ikke får mulighet til å tolke eller «forvrengte» det, skriver Gotvassli (2013, s. 82).

På samme måte er det viktig og arbeidet med lytting slik at vi er i stand til å motta og oppfatte senderens budskap, poengterer Gotvassli (2013, s. 82). I en situasjon som veileder eller «coach» er vi avhengige av å ha gode lytteferdigheter, samtidig som det er viktig å ha gode senderferdigheter når vi må konfrontere noen, klargjøre våre premisser eller påvirke andre (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 82). Uten lytting blir det bare enveiskommunikasjon, og den andre vil ikke kunne kjenne på følelsen av å bli sett eller hørt. Når vi kommuniserer med andre, bruker vi vår egen oppfatning av virkeligheten som utgangspunkt (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 86). Problemet som Gotvassli (2013, s. 86) skriver videre, er at også den andre personen i kommunikasjonen har sin oppfatning av virkeligheten, og hvis ikke den pedagogiske lederen her lytter og klargjør spørsmål for å finne ut av hverandres oppfatninger, er det store muligheter for at vi misforstår hverandre. Noe som på lengre sikt kan skape negative forhold, skriver han.

Kaufmann & Kaufmann, skriver i boken «psykologi i organisasjon og ledelse (2015, s. 422), at det er viktig å bevisst bruke aktiv lytting ved bruk av øyekontakt, tilpasset mimikk og kroppsspråk for å kunne vise medarbeideren at det intenderte budskapet er forstått. Det samme understreker også Gotvassli (2013, s. 86), men han skriver også at passiv lytting er viktig. Passiv lytting vil si at veilederen eller lederen bruker småord, kroppsspråk og lignende for å prøve å skape kontakt og et godt grunnlag for videre kommunikasjon (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 86). Passiv lytting kan være viktig for at medarbeideren skal føle seg tatt på alvor, at lederens interesse er ekte, og at de klargjørende spørsmålene bidrar til at medarbeideren får en form for veiledning (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 86). Hvorvidt de pedagogiske lederne er bevisst og forteller om ulike typer lytting er også et element jeg vil fokusere på i analysene av datamaterialet.

2.4 Dialog og dialogismen

Dialog assosieres ofte med ord som likhet, likeverd og gjensidighet. Reell dialog krever at en relasjon er preget av symmetri og balanse. I mange relasjoner er imidlertid forholdet i utgangspunktet asymmetrisk (Lundestad, 2013, s. 226). I kraft av rollen som leder befinner de pedagogiske lederne seg i utgangspunktet i et asymmetrisk forhold fordi de har mer formell makt enn assistentene i en organisasjon som barnehagen (Lundestad, 2013, s. 226). I den tidligere forskningen som er beskrevet i starten på dette kapitlet, blir det poengtert at det er et asymmetrisk forhold mellom pedagogisk leder og medarbeider. Men det kan også være slik at vi opplever en omvendt asymmetri, ved at assistenter synes å ha mer uformell makt enn ledere på grunn av lengre erfaring eller en sterk posisjon i personalgruppen, understreker Lundestad (2013, s. 226). Slike asymmetriske forhold blir ikke borte selv om dem som ledere inviterer til dialog, skriver Lundestad (2013, s. 226), det vil alltid være et aspekt ved kommunikasjon mellom mennesker.

Merete Moe, (2016, s. 208) har gjort en del forskning, og har i boken «Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen», skrevet om forskningen hun har gjort og poengtert at, barnehagelærerne i hennes forskning også fremhevet dette med de dialogiske øyeblikkene med barn gir rom for det uforutsette og ubestemmelige, og for utvidelser av tradisjonell tankegang. Dette handler i stor grad om en større og utvidet kommunikasjon, som foregår i dialoger, hvor voksne blir bevisste på sin kommunikasjon med andre. Selv om det ikke er

mellom voksen – voksen i Moes (2016, ss. 208-209). forskning, er det prinsippet om å utvide kommunikasjonen, utvide tankegangen gjennom dialog og danne meningsskaping

Moe (2016, s. 65), skriver om at det handler om noe som er mellom oss, noe som vi skaper sammen. «*Dialogen som selve meningen med livet*», er budskapet til den russiske språk- og kulturfilosofen Mikhail Bakhtin, skriver Moe (2016, s. 65). Hans begreper og teorier var egentlig ment for kreativ tenkning og ikke forskning, men mange av begrepene er blitt populære innenfor flere akademiske fagfelt, særlig fra rundt tusenårsskiftet (Moe, Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen, 2016, s. 65). Olga Dysthe (2001) skrev som nevnt i tidligere forskning i boken «Dialog, samspel og læring», som bygger på flere artikler om Bakhtins verk, og understreker det samme som Moe (2016). I et kapittel sammen med Mari-Ann Igland, skriver Dysthe & Igland (2001, s. 111) at Bakhtin er veldig opptatt av relasjoner, og at det er et helt grunnleggende relasjonelt prinsipp i alt han skriver. Videre poengterer de at det er snakk om at relasjoner skal ligge som grunnlag for å forstå hvilken mening ytringene våre bærer med seg, og hva som skal til for å skape mening og forståelse som kan trekke med seg ny lærdom (Igland & Dysthe, 2001, s. 111).

Jostein Børtnes (2001, s. 95) understreker det samme som Moe (2016) og Dysthe (2001) ovenfor i sin artikkel om Bakhtin, Han understreker at Bakhtin har en filosofi basert på begrepet om dialogen og det tistemte, dialogiske ord. Bakhtin mener noe langt mer med dialog enn samtale mellom forskjellige mennesker, understreker Børtnes (2001, s. 95). Børtnes (2001, s. 95) sier at det Bakhtin er opptatt av, er den dialogisiteten som er en del av selve språket og tanken, som finnes i alle former for språklig ytring. Den som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss (Børtnes, 2001, s. 95). Dialogen er en levende utveksling av tanker mellom mennesker som skaper et felles meningsrom, og kjernen i dialogismen er det relasjonelle og kontekstuelle, understreker Børtnes (2001, s. 95). Gjennom språket får vi perspektiver og begreper som kan gjøre det lettere å organisere erfaringene våre (Moe, Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen, 2016, s. 65).

Moe (2016, s. 187) skriver at språket og metaforene som legges vekt på i en organisasjon, kan enten åpne eller lukke for meningsskaping. Lundestad (2013, s. 225) understreker det samme og skriver at Bakhtins hovedperspektiv er at det er i dialog mellom mennesker og at mening blir skapt, at kunnskap blir utviklet, og at læring skjer. Han mener blant annet at vi som

mennesker bare kan få bevissthet om oss selv i dialog med andre (Lundestad, 2013, s. 225). Følgelig kan en leder altså ikke bli bevisst sin egen ledelse og forstå det som skjer i organisasjonen, uten å være i dialog med medarbeiderne sine (Lundestad, 2013, s. 225).

Gjennom å være villig til å reflektere over eget samspill med andre og anstrenge seg for å forstå hvordan andre opplever samspillet vårt, vil det skje en utvidet kommunikasjon hvor en får en tryggere relasjon og kommunisere videre på skriver Lundestad (2013, s. 229). I det som kan være krevende hverdager for en leder i barnehagen, er det ikke alltid like lett å nå et ideal om å ha en anerkjennende væremåte (Lundestad, 2013, s. 229). Likevel bør et viktig grunnsyn hos ledere være en anerkjennende tenkning, noe som er i tråd med et relasjonelt ledelsesperspektiv, påpeker Lundestad (2013, s. 229). I analysene av det kvalitative datamaterialet i dette prosjektet vil det være interessant å se hvorvidt de pedagogiske lederne mener de praktiserer en anerkjennende tenkning som i tråd med et relasjonelt ledelsesperspektiv.

3. Metodisk tilnærming og innsamling av data

I dette kapitlet vil jeg beskrive mitt metodevalg. Jeg vil begynne med å beskrive kort forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, som begrunner hvorfor jeg har valgt kvalitativt forskningsdesign foran kvantitativt. Deretter vil jeg beskrive metodene jeg har anvendt, si litt om aksjonsforskningen og intervjusituasjonene generelt, før jeg går inn på hovedmetodene som er dybdeintervju og fokusgruppeintervju. Deretter vil jeg se på datainnsamlingen, analyseprosessen, etiske refleksjoner, kvalitet og troverdighet i forskningen, samt min egen forforståelse.

3.1 Kvalitativ forskning

Tjora (2018, s. 24) skriver at innenfor samfunnsforskningen fremstår kvalitativ og kvantitativ forskning som to vesentlige tenkemåter når det gjelder hvordan man kan fremskaffe eller generere informasjon om samfunnet, for deretter å analysere det. Gjennom de to tenkemåtene, understreker Tjora (2018, s. 28), at det handler i stor grad om hvordan problemstillingen er formulert, og hva prosjektet skal omhandle. I mitt prosjekt har jeg en problemstilling som går på hvordan pedagogiske ledere kommuniserer og møter sine medarbeidere som opplever utfordringer i sin jobbhverdag. Det vil si at jeg er ute etter hvordan de opplever disse møtene, hvordan de tenker om de ulike hendelser og situasjoner, hvordan de kommuniserer og handler i ulike situasjoner, og hvilke erfaringer de har gjort seg når det gjelder denne typen møter og kommunikasjoner.

Det kan til tider være vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Tjora (2018, s. 24) poengterer at det ofte er snakk om å tenke på om det er data i form av tekst (kvalitativ) eller tall (kvantitativ) man er ute etter. I mitt prosjekt, vil det være en kvalitativ tilnærming som vil kunne belyse problemstillingen best. Dette på grunn av at de kvalitative studiene forholder seg til et fortolkende paradigme, hvor fokuset ofte er på informantens opplevelse, meningsdanning, og hva slags konsekvenser meningen har (Tjora, 2018, s. 24). Slik jeg har forstått det vil en induktiv fremgangsmåte hente sine svar med utgangspunkt i observasjoner eller i personers opplevelse, livsverden og forståelse, i motsetning til en deduktiv fremgangsmåte som i sterkere grad vil kunne gi svar og resultater gjennom tall og oversiktsanalyser, slik Nyeng (2018, s. 59) understreker. Med det som utgangspunkt, blir en kvalitativ fremgangsmåte det beste valget for denne oppgaven, i og med at det er opplevelsen

og forståelsene til de pedagogiske lederne jeg er ute etter, og dette er noe som vanskelig kan la seg lese ut fra tall og skjemaundersøkelser.

3.2 Forskningsdesign

Hvordan kommuniserer og møter pedagogiske ledere medarbeidere som opplever utfordringer i jobbhverdagen? Dette er problemstillingen for mitt forskningsprosjekt. I arbeidet med å belyse problemstillingen har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign. Jeg har gjennomført datainnsamling i tre ulike barnehager. Her har jeg benyttet meg av dybdeintervju med 7 pedagogiske ledere. I den ene barnehagen, fikk jeg også anledning til å organisere en planleggingsdag. På denne dagen arbeidet vi med spørsmål knyttet til problemstillingen. De ansatte møtte til planleggingsdagen med egenproduserte praksisfortellinger som ble utgangspunkt for diskusjon i to 2 fokusgruppeintervju. Opplegget denne dagen bar preg av aksjonsforskning, og selv om det ikke var rom eller tid for å lage et fullverdig aksjonsforskningsopplegg, ga det meg en liten smakebit på hvordan deler av et aksjonsforskningsprosjekt kan fungere. Dermed ble data i dette materiale i hovedsak dybdeintervju, fokusgruppeintervju og praksisfortellinger.

3.2.1 Vitenskapelig ståsted.

I min oppgave har jeg plassert meg innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapelig ståsted i det vitenskapelige landskapet. Konstruktivismen handler om at en betrakter menneskers virkelighetsforståelse som kontinuerlig ut fra opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og knyttet til hvem de kommuniserer med (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 27). (Tjora, 2018, s. 123) fordi jeg tror kunnskap produseres i møtet mellom forsker og informant. Fordi jeg har gjennomført dybdeintervju har jeg hatt en fenomenologisk tilnærming.

Problemstillingen tilsier at jeg har vært ute etter de pedagogiske ledernes syn på sin jobbhverdag i møte med medarbeiderne, og det går på deres opplevelse og forståelse av sin virkelighetsoppfatning. Når det er snakk om kvalitativ forskning, understreker Kvale og Brinkmann (2018, s. 45) at fenomenologi er mer bestemt en retning som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskriver verden slik mennesker oppfatter den. I mitt prosjekt var det viktig å få informantenes stemme.

Gjennom intervjuene, fikk jeg se på hva det er de opplever i slike situasjoner, hva de tenker, hva de kommuniserer og hvordan de håndterer og kommuniserer i situasjonene. Ved å benytte dybdeintervju vil jeg kunne skape en trygg samtale hvor informanten kan snakke fritt om dette, dele sine tanker, opplevelser og kunnskaper på en annen måte enn ved en spørreundersøkelse, hvor det er vanskelig å kunne fortelle fritt om opplevelser og erfaringer, slik et dybdeintervju inviterer til.

Tjora (2018, s. 114) understreker at dybdeintervjuet som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser samt hvordan informanten reflekterer over dette. Med andre ord vil et dybdeintervju gi informanten tid og rom til å reflektere, fortelle og brette ut om hvordan en tenker, føler og opplever situasjoner ut fra eget ståsted og sin virkelighetsoppfatning. Med dette har jeg et fenomenologisk utgangspunkt, men når jeg analyserer disse situasjonene, tolker jeg og dermed blir det også hermeneutisk. Denne tolkningen kommer en ikke unna uansett, da en som forsker alltid tolker sine data.

I mitt prosjekt har jeg også brukt fokusgruppeintervju. I tillegg til at man i fokusgrupper generer data fra flere personer samtidig har man en annen fordel med den er at den tar til seg en liten fordel som observasjonsstudier har. Ved å observere interaksjonen i gruppa kan en også samle nyttig informasjon om samspillet i gruppa. Her snakker vi om å bruke interaksjon som anledning til å generere data. Slik sett er fokusgruppeintervju tett knyttet til symbolsk interaksjonisme og et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn (Tjora, 2018, s. 123).

Sosialkonstruktivisme er en retning innenfor samfunnsvitenskapen som framholder at mennesket konstruerer sin virkelighetsforståelse sosialt, for eksempel gjennom språklig interaksjon med andre mennesker (Tjora, 2018, s. 265). I motsetning til fenomenologien, tar sosialkonstruktivismen for seg en felles forståelse av virkeligheten, mens i fenomenologien, går man etter enkeltindividets oppfatning og syn på virkeligheten. Dermed har jeg ved og ha fått benyttet meg av både dybdeintervju og fokusgruppeintervju, fått fordelene ved begge intervjumetodene.

3.2.2 Aksjonsforskningen

Aksjonsforskning kan en si at dreier seg om å bruke resultater til å iverksette praktiske tiltak, hvor forskeren selv er delaktig. Forskeren selv kommer med endringstiltak, deltar i gjennomføringen og ser på hvordan tiltakene skaper endringer og/eller konsekvenser. Som nevnt fikk jeg i den ene barnehagen anledning til å lage ett opplegg som gikk ut på at alle fikk i oppgave å skrive to praksisfortellinger hver, som skulle tas med på planleggingsdagen, og de ble her inndelt i to grupper, hvor alle fikk fortalt sine fortellinger og drøftet i felleskap med meg som ordstyrer og tidsdelegerer. Gotvassli (2013, s. 154) understreker det ved å si at aksjonsforskning dreier seg om å reflektere over handlinger, fremskaffe data underveis i prosessen, tolke og reflektere kritisk over disse samt begrunne og iverksette nye handlinger.

Dette er en del av det som skal til for at læringen som skjer, skal føre til ny kunnskap og endring, understreker han. Så ved å lage et slik opplegg, kan det sees som et tiltak hvor det ble skapt en trygg arena for personalet hvor de fikk anledning til å reflektere praksisfortellinger i felleskap. Slik fikk de mer innsikt i hvordan kollegaer tenker, mener og forstår de ulike situasjonene i jobbhverdagen. Aksjonsforskning er en tilnæringsmåte til et forskningsfelt og ikke en bestemt metode. Den ble i utgangspunktet designet for å bygge bro mellom teori og praksis, og er et uttrykk for samfunnsengasjement og solidaritet (Gotvassli, Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen, 2013, s. 154). Når en gjør aksjonsforskning må en ha god tid og jobbe i prosess. Det kan sees på som et slags utviklingsarbeid som skal følges opp over tid. Dette var selvsagt ikke tilfelle i mitt prosjekt, men planleggingsdagen var likevel et lite vindu inn mot aksjonsforskningen. Hadde jeg hatt mer tid til å kunne følge det opp, hadde jeg muligens kunne utviklet et opplegg som kunne blitt betegnet som aksjonsforskning, men dette ble ikke tilfellet. Uansett var dagen og erfaringen inspirerende med tanke på bruk av aksjonsforskning som design ved en senere anledning.

3.2.3 Intervjumetodene

Som jeg beskrev litt ovenfor her, er vi i denne forskningen ute etter de ulike pedagogenes opplevelse, og tolkning av møte med medarbeideren ut fra pedagogenes ståsted. For å kunne samle inn en slik individuell og personlige datainnsamling, vil det være mest hensiktsmessig å benytte seg av intervju. Tjora (2018, s. 113) understreker at den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning er ulike former for intervju. En av de mest anvendte og populære er semistrukturerte intervjuer, også kalt dybdeintervju.

Mens en annen intervjuform som har blitt mer populær innenfor samfunnsvitenskapen i senere tid, er fokusgrupper, der flere deltakere inviteres til i fellesskap å diskutere ett eller flere temaer, med forskeren som ordstyrer (Tjora, 2018, s. 113). Med disse som utgangspunkt vil jeg videre se mer på dybdeintervju og fokusgruppeintervju.

3.2.4 Dybdeintervju.

Hvorfor bruke dybdeintervju? Jo, fordi dybdeintervju vil kunne gi meg som forsker muligheten til å få en dialog rundt mitt tema med en informant som muligens har informasjon som er relevant og vesentlig for min forskning. Målet med dybdeintervju er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd skriver Tjora (2018, s. 113). Han understreker dette med å si at ved å skape en avslappet stemning og en noenlunde romslig tidsramme, ofte en time eller mer, er det meningen å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen (Tjora, 2018, s. 113). Jeg i min forskning ønsker jo å vite hvordan pedagogiske ledere kommuniserer og møter medarbeidere som opplever utfordringer i sin jobbhverdag. Dermed vil en fri og avslappet samtale, hvor informantene kan fortelle fritt om sine møter og sitt syn ved kommunikasjonen som foregår mellom seg og sine medarbeidere, kanskje føles mer naturlig enn ved et skjema eller utfyllingsark.

Kvale og Brinkmann (2018, s. 46) skriver at vi er ute etter livsverdenen til informanten, eller verden sett fra informantens ståsted når vi snakker om dybdeintervju. Tjora (2018, s. 114) understreker dette ved å si at vi som hovedregel kan si at man bruker dybdeintervjuer der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer. I denne forskningen er jeg rett og slett ute etter informantens opplevelse av møte og kommunikasjonen med en bestemt hverdagssituasjon, og dens forståelse av situasjonen som oppstår.

Tjora (2018, s. 114) trekker frem at man vil også underveis i dybdeintervjuet kunne tillate digresjoner fra informantens side, og dermed komme inn på temaer eller momenter som intervjueren ikke nødvendigvis hadde tenkt ut på forhånd, men som kan åpne opp for flere aspekter ved forskningens tema (Tjora, 2018, s. 114). Dette opplevde jeg under mine dybdeintervju. Det dukket opp funn som jeg som forsker ikke hadde tenkt over på forhånd, men som i analyseprosessen viste seg å bli mer relevant for forskningen min enn hva jeg hadde forutsett. Disse funnene derimot, ville kanskje ikke ha dukket opp om informanten hadde sittet i en fokusgruppe med mange andre, eller gjennom en spørreundersøkelse.

3.2.5 Planleggingsdagen

Som nevnt fikk jeg anledning til å arrangere en planleggingsdag ved en av barnehagene. På grunn av personvern hensyn og av hensyn til anonymisering, vil jeg ikke gå mer detaljert på innholdet her. Barnehagen hadde imidlertid, bestemt seg for å jobbe videre med noen av resultatene fra en HMS undersøkelse, og målet var å forbedre arbeidsmiljøet. Etter et personalmøte hvor disse resultatene ble presentert, satt personalet i grupper for å reflektere over resultatene. De reflekterte blant annet over hva de som medarbeider og kollega gjør for at alle blir sett, inkludert og ivaretatt. Hva kan de gjøre og hva gjør de sammen for å gjøre dette. Et tema som gikk igjen i diskusjonene var hvordan de møter hverandre. Hva sier kroppsspråket og hvordan snakker de og møter de hverandre verbalt og personlig i arbeidshverdagen. Hvilke relasjoner forventes det at de som kollegaer hadde, og hva ligger som ansvar til hver enkelte av dem?

Fordi jeg fikk innblikk i denne prosessen, ble jeg personlig engasjert da temaet lå så nært opp til temaet i oppgaven min og problemstillingen min. Jeg initierte derfor en samtale med styrer, hvor vi reflekterte sammen over resultatene, og hvilke tanker jeg hadde opp mot denne masteroppgaven, og parallellene mellom de to. Det var da han tilbydde meg muligheten til å lage et opplegg, med fokus på utvikling av personalet med tanke på arbeidsmiljø. Grunnen til at jeg mener opplegget med planleggingsdagen kan sees i lys av aksjonsforskning er at prosessen rundt planleggingsdagen nettopp også påvirket arbeidsmiljøet. Hvordan pedagogiske ledere møter medarbeiderne med situasjoner som de opplever som utfordrende, vil kunne påvirke hvordan medarbeiderne videre vil oppleve sin arbeidshverdag, kanskje påvirke arbeidsinnsatsen, motivasjonen og mere.

Opplegget i seg selv gikk ut på at de ansatte fikk utdelt en oppgave de måtte gjøre på forhånd, og ta med seg til selve dagen. Dette fikk de 2 uker før planleggingsdagen. Denne oppgaven var at de skulle skrive 2 praksisfortellinger. En hvor de hadde støttet og møtt en kollega i en utfordrende hverdagssituasjon, og en der de selv hadde blitt støttet og møtt av en kollega. Dette tok de med seg til planleggingsdagen. Her fikk alle like mye tid til å presentere sine praksisfortellinger og reflektere i gruppen over disse. Målet var dermed at de skulle lære hverandre å kjenne, reflektere over hva de legger i det å støtte noen, hvordan de ser på støtte, hvordan de møter hverandre, og hva som kan oppleves som mer eller mindre støttende i møtet med hverandre. I og med at det var ti personer tilsammen, ble de delt inn i 2 grupper.

Slik hadde planleggingsdagen bidratt til å starte opp en prosess som barnehagen skulle fortsette, og jobbe videre med. Det kan derfor minne litt om en aksjonsforskning. I neste avsnitt vil jeg si litt om fokusgruppeintervju.

3.2.6 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en form for gruppeintervju, hvor man samler et gitt antall informanter for å diskutere ett eller flere emner som en skal fokusere på (Tjora, 2018, s. 123). Et slikt intervju består som oftest av seks til ti personer og en ordstyrer. Det er som oftest intervjueren i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 179). Fokusgruppeintervju kan være en effektiv form for datageneralisering fordi man utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig, og metoden kan dessuten virke mindre truende for deltakerne enn individuelle dybdeintervjuer når oppfatninger, ideer og meninger skal diskuteres understreker Tjora (2018, s. 123). I følge Halkier (2010, s. 15) er en av styrkene ved fokusgrupper «deres evne til å produsere konsentrerte data om et bestemt fenomen eller emne på en relativt tilgjengelig måte som ikke er særlig påtrengende overfor deltakerne». Dette stemmer med de erfaringene jeg gjorde meg under gjennomføringen av de to fokusgruppeintervjuene i dette prosjektet. Flere av deltakerne hadde på forhånd gitt uttrykk for at de var glade for at vi skulle sitte så mange sammen for å reflektere over praksisfortellingene. Det at alle hadde forberedt to praksisfortellinger på forhånd gjorde at de var mindre nervøs, enn om man ikke skulle ha noe som skulle deles med alle. Flere av deltakerne uttrykte videre at situasjonen det hele foregikk i skapte forutsigbarhet ved at man visste hva som skulle skje og, hva de skulle presentere. Det ble også uttrykt at det var positivt at man kjente menneskene som satt i gruppen og at dette opplevdes som trygt. Noen av dem likte nemlig ikke å være i fokus, men ved at alle hadde fått beskjed om at de fikk den samme tidsrammen og at alle fikk rom for å formidle og dele sin egen praksisfortelling, var det en felles forventning som gjaldt dem alle.

Tjora (2018, s. 123) skriver at ved å inkludere et større antall informanter, og samtidig gi dem tryggheten som følger med å sitte i en gruppe, taler til fokusgruppens fordel. Dette er fordi man kan fange opp meninger i den interaksjonen som oppstår mellom deltakerne, og gir et ekstra interessant aspekt ved fokusgrupper. I følge Halkier (2010) er en fordel med fokusgrupper, at den sosiale samhandlingen, eller selve samspillet i gruppen i seg selv er en kilde til data: «Vanligvis vil de forskjellige deltagernes sammenligninger av erfaringer og forståelser i gruppeprosessene kunne produsere kunnskap om kompleksiteten i betydningsdannelser og sosiale praksiser (Halkier, 2010, s. 14). Nettopp fordi den bidrar til å

skape mer spontane svar enn ved andre former for kvalitative datainnsamlinger (Tjora, 2018, s. 123). Noe som mine fokusgruppeintervju også opplevde, ved at praksisfortellingene skapte refleksjoner som åpnet opp for flere interessante aspekter ved temaet. Kjennetegnene ved fokusgruppeintervju er at de ikke har noen styrende intervjustil, men handler om å få frem forskjellige synspunkter rundt emnet, hvor forskeren i ordførerrollen, har som oppgave å skape en trygg og åpen atmosfære, der informantene kommer med sine synspunkter og uttrykker sine personlige meninger om emnet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 179).

Med det vil fokusgruppeintervju kunne være aktuelt i forskningsprosjektet på grunn av at den på effektivt vis, vil fikk et flertall av pedagogene og medarbeiderne til å dele sine kunnskaper, erfaringer, og meninger rundt de praksisfortellingene som hver enkelt av dem, har tatt med inn i situasjonen. Med fortellingene som grunnlag fikk de reflektere over hverandres ulike oppfatninger, meninger og erfaringer. Det åpnet opp for en felles forståelse for hvordan hverandre tenker, men for meg og mitt forskningsprosjekt, fikk jeg de spontane svarene, refleksjonene, og digresjonene som er med på å forstå hvordan de opplever møtene med hverandre og kommunikasjonen mellom seg. Gruppespillet reduserer imidlertid ordstyrerens kontroll over intervjuforløpet, og det livlige samspillet kan medføre at intervjuutskriftene får noe kaotisk preg, understreker Kvale og Brinkmann (2018, ss. 179-180). I lys av dette hadde jeg derfor satt opp et tidsskjema som måtte følges. Det var viktig at alle fikk tid til å fortelle og dele sine praksisfortellinger, og videre at det ble tid til å reflektere rundt dem. Informantene ga tilbakemeldinger om at prosessen hadde vært nyttig og mange mente det hadde gjort noe med måten de tenkte om seg selv og møte med medarbeider på.

3.3 Datainnsamling

I dette underkapittelet vil jeg vise hvordan jeg har gått frem under datainnsamlingen. Før jeg begynner med fremgangsmåten for datainnsamlingen, vil jeg bare beskrive relevansen rundt den inspirerte aksjonsforskningen og hvordan fokusgruppeintervjuene ble til. Derfor vil jeg skrive om planleggingsdagen og dens relevans for forskningen, før jeg går over på utvalg av informanter. Det ble gjennomført 7 dybdeintervju, og 2 fokusgruppeintervju, samt innsamlede praksisfortellinger. Datainnsamlingen ble utført i januar 2020 etter godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)(Vedlegg).

3.3.1 Utvalg av informanter

I mitt prosjekt var det hensiktsmessig med et strategisk utvalg fordi jeg ønsket informanter som kunne reflektere rundt en pedagogisk leders kommunikasjon og møte med medarbeidere som opplever utfordrende situasjoner i sin jobbhverdag. Ifølge Tjora (2018, s. 130) er et teoretisk utvalg, når man rekrutterer informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Informantene er ikke tilfeldig utplukket for å representere en populasjon, men valgt ut fra kriterier som problemstillingen stiller ved måten den er formulert på. I dette forskningsprosjektet vil det være snakk om ulike kriterier som for eksempel bakgrunn i form av utdanning, erfaring og stillingstittel. I rekrutteringen av informanter ville jeg bruke pedagogiske ledere, siden jeg var ute etter deres syn, erfaringer og personlige opplevelser knyttet til arbeidet med å møte medarbeiderne i situasjoner som oppleves som utfordrende. Jeg har presisert i problemstillingen min at det omhandlet pedagogiske ledere, og deres opplevelse av sin arbeidshverdag. Dette fordi det i dag er noen som har tittelen førskolelærer, pedagogiske ledere og barnehagelærere. Og selv om alle tre krever samme utdanning og antall år, er det noen barnehager som har definert disse ulikt med ulike arbeidsoppgaver. Så for å sikre at mine informanter har de samme arbeidsoppgavene, presiserte jeg å bruke pedagogiske ledere som et kriterie, da den tittelen er mest sentral i forhold til at de da har de samme arbeidsoppgavene, samme ansvaret og har jobbet i flere år. Det vil si at de har mer erfaring og kunne referere til i intervjuene.

I utvalget gikk jeg strategisk frem ved å ta for meg kommunale barnehager, og valgte meg ut tre stykker. Dette fordi de kommunale barnehagene er pålagt å utøve samme praksis når det kommer til hierarki av stillinger og oppgaver.

Da jeg begynte arbeidet med intervjuene og informantene, fikk jeg tilgang til flere informanter ved noe som kunne ligne på en snøballmetode. Selv om jeg i utgangspunktet hadde mange nok informanter og hadde fått alt det praktiske på plass av tidspunkt for intervjuene, deltakerne og mere, fikk jeg spørsmålet om jeg ønsket flere informanter fra de jeg intervjuet. Dette fordi de syntes det var et interessant tema som de ønsket at sine medpedagoger også burde tenke mer over.

Snøballmetoden er en metode for å rekruttere informanter på, og har en fremgangsmåte som er basert på at vi først kontakter noen personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for vår problemstilling (Thagaard, 2018, s. 56).

Deretter ber vi disse personene om navn på andre som har tilsvarende egenskaper eller befinner seg i en tilsvarende situasjon, og slik ruller snøballen videre og utvalget begynner i det små, men øker ettersom snøballen ruller og ruller (Thagaard, 2018, s. 56). Selv om det ikke var direkte jeg som spurte om disse navnene av mine informanter, så er det det samme som skjer. Og jeg benyttet meg av det ene navnet som kom fra denne metoden da jeg hadde en informant som ikke kunne stille. Dette med snøballmetoden kan være en fin utvalgsmetode hvor kriteriene danner grunnlaget til hvem som er relevante. En begrensning ved denne fremgangsmåten er at utvalget kan komme til å bestå av personer innenfor samme nettverk eller miljø understreker Thagaard (2018, s. 56), så for å unngå dette, kan man kontakte personer som er knyttet til ulike miljø og be de om forslag til deltakere (Thagaard, 2018, s. 56). På denne måten kan man få inn et stort utvalg informanter som noen ganger kan være vanskelig med tanke på forskning hvor en har et krav til antall deltakere.

3.3.2 Intervjusituasjonen

Under dybdeintervjuet fikk jeg erfart viktigheten ved å ha en god intervjuguide, og den arbeidet jeg mye med. Jeg begynte med å utarbeide fire hovedpunkter som intervjuguiden kunne deles inn i slik at det ble et oversiktlig intervju. Men jo mer jeg jobbet med den, jo mer endret den seg og etter mange slike runder med meg selv, syntes jeg den så meget bra og oversiktlig ut. Jeg begynte deretter å gjennomføre prøveintervju. Der oppdaget jeg at den funket bedre på noen enn andre, og dette med at et slikt intervju ikke er så enkelt å gjennomføre slavisk, endte det med at jeg pugget spørsmålene, slik at jeg ikke var avhengig av den slaviske rekkefølgen. På den måten var jeg i stand til å hoppe mellom temaene mens informanten snakket, noe som gjorde at intervjusekvensen ble mer en flytende dialog, hvor vi hadde en samtale om temaet og ikke spørsmål og svar.

I et dybdeintervju er det viktig å være godt forberedt, slik at en kan komme med oppfølgingsspørsmål, og spørre spørsmål som skape dialog med informanten understreker både Justesen & Mik-Meyer (2010) og Kvale & Brinkmann (2018). Dermed ble intervjuguiden som en slags huskeliste og støtte for meg, som jeg innimellom så ned på for å se om vi hadde snakket gjennom alt, eller om det var noe jeg hadde glemt. Dette krevde mye av meg å huske, men jeg ser viktigheten av å være godt forberedt og ha lest meg opp på temaene. Og ved å pugge intervjuguiden godt, ble intervjuene mer som en flytende samtale, hvor dialogen ble veldig naturlig.

I fokusgruppeintervjuet derimot, måtte jeg holde mer på strukturen for å passe på tidsrammen, og at det var nok tid til at alle ble hørt. Samt være ordstyrer slik at alle fikk formidlet og deltatt i alle praksisfortellingene. Kvale & Brinkmann (2018, s. 179) understreker dette ved å si at i fokusgruppeintervjuene er det viktig å ha mer struktur, og holde rollen som ordstyrer for at ikke gruppens refleksjon sklir ut, eller at det blir for kaotisk.

Det ville vært hensiktsmessig å benytte seg av lydopptaker under begge intervjumetodene, slik at en kan fokusere på å observere kroppsspråk, få med seg samspillet og observere helheten av intervjusituasjonen (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 57). Men i mitt forskningsprosjekt, var det kun i dybdeintervjuene jeg benyttet meg av lydopptaker. På fokusgruppeintervjuene var det ikke alle som var komfortable med lydopptaker, og derfor ble det å få tilsendt de nedskrevne praksisfortellingene, og at jeg skrev referat og sammendrag underveis, en måte å få ned datamaterialet på uten lydopptak.

Transkribering

I det videre arbeidet med analysen er det nødvendig med transkribering. Dette er noe som er tidskrevende, men nødvendig i arbeidet med å analysere funnene. Spesielt med tanke på dybdeintervjuene, fordi jeg må se flere transkriberte dybdeintervju opp mot hverandre, for å se hvilke funn jeg har fått gjennom datainnsamlingen. I fokusgruppeintervjuene derimot, fikk jeg effektivisert dette ved å få flere informanter til å svare samtidig og sammen om temaet det forskes på (Tjora, 2018, s. 123). På den måten fikk jeg allerede frem flere forskjellige synspunkter om emnet underveis, mens i dybdeintervjuene måtte de transkriberes, sees opp mot hverandre og se hva som er felles og hva som er ulikhetene. Under transkriberingen gjorde jeg en del av anonymiseringsarbeidet underveis.

I utgangspunktet transkriberte jeg alt ordrett og på dialekten til informantene, dette for å holde materialet mest mulig nært intervjusituasjonen. Men for å ivareta anonymiseringen og personvern i fremstilling av data, har jeg endret dialekten på sitatene over til bokmål, slik at ikke dialekt eller andre formuleringer skal kunne avsløre informantenes identitet. Av hensyn til anonymisering utelot jeg å transkribere navn på informanten, medarbeidere eller andre som ble nevnt i intervjuet, jeg transkriberte ikke stedsnavn eller annet. Slik ble store deler av intervjumaterialet anonymisert gjennom transkriberingen. I fremstillingen av materialet i denne oppgaven har informantene fått fiktive navn. Jeg har heller ikke oppgitt om informantene arbeider i barnehage 1, 2 eller 3 da jeg mener det ikke har betydning for utfallet av analysene.

Datamaterialet – Veien videre, SDI modellen.

Når det kommer til bearbeidingen av informasjonen og analysen har jeg som sagt latt meg inspirere av SDI modellen som Tjora omtaler i boken sin, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Stegvis-deduktiv induktiv metode, også forkortet til SDI, er ifølge Tjora (2018, s. 265), en skjematisk modell for kvalitativ forskning, hvor grunnprinsippet er en induktiv utvikling fra empiri til konsepter eller teorier, med deduktive trinnvise tilbakekoblinger. Målet med metoden er konseptutvikling og kvalitetssikring av rådata (Tjora, 2018, ss. 18-19, 265). Modellen tar for seg koding, som igjen vil si å ekstrahere essensen i det empiriske materialet som er innhentet og transkribert. Den skal redusere materialets volum, og legge til rette for idegenerering på basis av detaljer i empirien (Tjora, 2018, ss. 196-198).

Etter ferdig transkriberte intervju, lot jeg meg inspirere av SDI metoden, for å bearbeide datamaterialet. Dette fordi den ifølge Tjora (2018, s. 260) oppleves som den mest ryddige og oversiktlige metoden i analysen av innsamlede data, og bruker koding og kodegrupperinger til å trekke ut essensen av datamaterialet, slik at vi lettere kan se funnene (Tjora, 2018, s. 260).

Ved bruk av SDI modellen, blir datamaterialet tematisert slik at det gjenspeiler konkret innholdet, og vi vil kunne analysere hvilke funn som oppstår, på en ryddig og oversiktlig måte, understreker Tjora (2018, s. 198). Dette var jo det jeg fikk gjort ved å ta med noe ekstra, da det gjenspeilte innholdet på en konkret måte. Skapte en større forståelse av en veldig fenomenologisk forskning, hvor det er mange ulike livsverdener som blir fortalt, beskrevet, oppfattet og mottatt. Men ved å bruke modellen fikk jeg en oversiktlig mengde data, som jeg strukturerte videre til å lage et sammendrag av hvert intervju, med kodegruppene under, og ut fra dette fikk jeg en oversikt over hva funnene gikk ut på. Så deretter begynte jeg å gå tilbake til intervjuene og ta ut alle sitatene jeg så på som relevant.

Disse skrev jeg ut og tematiserte i kategorier jeg synes beskrev dem til felles, og der begynte funnene fra datamaterialet å ta form. Med dette begynte jeg å se sammenhengen mellom kodegruppene, sett de opp mot eksemplene, sitatene og stikkordene i lys av teori og forskning, og med det hadde en ryddig bearbeiding av datamateriale begynt. Jeg vil beskrive dette mer i kapittel 4, hvor jeg vil beskrive analyseprosessen mer detaljert.

3.4 Analyseprosessen.

I analysen av innsamlet empiri, begynte jeg med å se på SDI metoden som jeg har beskrevet i metodekapittelet tidligere. Dette fordi den analyserer datamaterialet på en oversiktlig måte i mine øyne. Men når det er sagt har jeg ikke fulgt den hundre prosent, men latt meg inspirere av den som jeg tidligere har nevnt i oppgaven.

Tjora (2018, s. 261) skriver om konsept, og «at konsept er en forståelse for resultater fra en undersøkelse som er gjort og som kan bestå av en refleksjon om hvor vidt et foreslått konsept eller funn, er abstrakt nok i relasjon til tider, steder og mennesker, og om det er standhaftig nok til å representere forskningen som funn» (Tjora, 2018, s. 261). Gjennom analyseprosessen ble jeg inspirert av denne konseptualiseringen.

Jeg begynte med å gå igjennom hvert intervju og kode de en etter en. På denne måten fikk jeg oversikt over hva som egentlig lå i hvert intervju, og fikk et stort antall kodegrupper og stikkord over innholdet og meningsskapingen i intervjuene. Etterpå begynte jeg å gå nærmere på intervjuene, og lagde et sammendrag av hvert enkelt. I og med at SDI modellen tar utgangspunkt i å redusere materialets volum, dette gjennom å markere av et avsnitt og finne et ord som kunne fortelle hva dette avsnittet omhandlet. Og ved å kode avsnittene slik, fikk jeg mange koder slike avsnitt/sitat/utdrag, som jeg i neste steg kunne slå sammen til nye kodegrupper og i større kategorier (Tjora, 2018, ss. 207-208). Ved å slå kodegruppene sammen i større kategorier reduserte jeg datamaterialet ytterligere fordi jeg visste at de avsnittene/sitatene/utdragene i den enkelte koden og kategorien handlet om det samme. Dermed fikk jeg som Tjora (2018, ss. 207-208) understreker, gitt de ulike kategoriene gode beskrivende navn som ikke kommer fra boka, men fra det innsamlede datamaterialet. Parallelt med det, gikk jeg også til litteraturen og leste teori og tidligere forskning slik at jeg kunne ha teorier i bakhodet samtidig som jeg jobbet med koding av hele materialet. Slik fikk jeg gjennom en lang prosess kodet det transkriberte materialet og etter hvert trukket ut essensen i datamaterialet. Slik fikk jeg en oversikt over hva de ulike intervjuene handlet om, men også sett mer på hva som gikk igjen og var felles for intervjuene. Hva var forskjellene, og på hvilken måte var de like.

Det neste steget var nå å se på hvilke kodegrupper som lå i samme gate. For å gjøre dette mest mulig oversiktlig brukte jeg fargekoder. Skrev ut alle sammendragene med kodegruppene ramset opp under, og begynte å farge-kategorisere hva som omhandlet litt det samme, og hva som kan sees opp mot hverandre. Etter dette var gjort, begynte jeg å ta for meg farge for farge. Hva kan være fellesbetegnelsen for alle disse kodegruppene? Hva passer bedre inn her enn andre steder? Og dette gikk til en viss grad problemfritt, men etter mye tid og grubling kom jeg frem til at det hadde stoppet helt opp for enkelte kodegrupper.

Da brukte jeg medstudenter og veileder til hjelp, for å se på hvordan jeg skulle organisere alle kodene jeg ikke fant noe hjem til. Ved å få et ekstra blikk fra andre, oppdager en flere ting. Tjora (2018, s. 50) skriver at gode diskusjonspartnere er ofte en forutsetning for gode analyser. For å kunne involvere andre i egen forskning er man nødt til å dokumentere empirien så godt at diskusjonspartnere (veiledere, kollegaer, medstudenter) kan få et mest mulig direkte innsyn i empirien.

Tjora (2018, s. 50) skriver: «*Å dele sin egen empiri med andre, for deretter å småkrangle seg fram til en felles forståelse av hva som framstår som generelle funn, eller en gjennomtenkt typologi, over noen kopper kaffe – det er der gleden ved forskningen ligger*». Dette med å dele empirien sin er på en måte både skummelt og morsomt. Ved å tenke høyt sammen med noen, fikk kodegruppene en mer sikker plassering i de ulike kategoriene.

3.5 Ethiske refleksjoner.

I forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi (NESH, 2016) står det at forskeren er forpliktet til å følge anerkjente forskningsetiske normer. Dette er retningslinjer jeg som forsker har tatt med meg i min vurdering av mitt prosjekt og veies opp mot andre krav som også har vært viktig. Selv om ikke det er direkte lover, så er det et veiledende og forebyggende utgangspunkt for å foreta etiske vurderinger, og de generelle prinsippene som ligger i bunn for all forskning er respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet (NESH, 2016). Jeg var tidlig ute med å melde inn masteroppgaven min til NSD, som ga raskt godkjenning for at prosjektet kunne komme i gang. Godkjenningen ligger som vedlegg baki oppgaven.

I studier som innebærer en nær kontakt mellom forskeren og de personer forskeren studerer, som ved intervju, får forskeren data som kan knyttes til de personer som deltar i prosjektet, understreker Thagaard (2018, s. 21). Jeg har støttet meg til disse etiske retningslinjene som er beskrevet ovenfor i min forskning, da de hjelper meg i å ivareta personvernet til deltakerne i forskningen, slik som Thagaard understreker. Før intervjuet sendte jeg ut et samtykkeskjema, hvor informantene fikk informasjon om forskningen de er tilbudt å delta på. Der hadde jeg skrevet om forskningens formål, hovedtrekkene i designet, og hva det innebar for dem å være informanter i min forskning. Kvale og Brinkmann (2018, ss. 104-105) skriver at det også omhandler at de involverte deltar frivillig, og blir informert om deres rett som informanter til å trekke seg ut av undersøkelsen når som helst. Noe som er med på å ivareta deres personvern. Ved at jeg på forhånd informerte om alt, skaper jeg en trygghet hos informantene. Noen kan oppleve at det er litt ubekvemt å skulle fortelle om sine private tanker, meninger og holdninger til ulike temaer, og ved å vite at man når som helst kan trekke seg, vil informanten kunne ha kontroll på hva han eller hun gir fra seg, og hva jeg som forsker får anvende (Kvale & Brinkmann, 2018, ss. 104-105). Det handler om informert samtykke som begrep, og baserer seg primært på prinsippet om individuell autonomi, dernest prinsippet om å gjøre godt. Disse prinsippene respekterer menneskers evne til å omfatte beslutninger og skal passe på at deltakerne ikke skades (Kvale & Brinkmann, 2018, ss. 104-105).

Konfidensialitet handler i forskning om at man i enighet med informanten, bestemmer hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av informantens deltakelse på prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 106). Dette innebærer oftest at private data som kan identifisere informanten ikke blir avslørt, og hvordan de skal håndteres i etterkant. Kvale og Brinkmann (2018, s. 106) understreker at prinsippet om forskningsdeltakelses rett til privatliv er ikke uten etiske og vitenskapelige dilemmaer. For å ivareta dette ga jeg informasjon med samtykkeskjemaet, hvor det blant annet sto at de kunne trekke seg når som helst. Som nevnt under punkt om transkribering har jeg anonymisert alle utskrifter av intervjuene. Notatene som ble gjort under fokusgruppeintervjuene er også anonymisert ved at jeg ikke har notert hverken dato, navn på barnehage, avdeling eller ansatte. Jeg gjennomgikk også de praksisfortellingene jeg fikk skriftlig for å sikre at de ikke inneholdt stedsnavn, navn eller andre identifiserbare personopplysninger. Det handler om tillitten mellom forsker og informant, og tillitten til at informasjonen jeg som forsker mottar, blir behandlet med respekt og integritet.

Så lenge man er i kontakt med mennesker vil det være etiske spørsmål å ta til betraktning (Nygaard, 2017, s. 37). Derfor må man som forsker ta med seg at i en intervjusituasjon, må en gjøre seg kjent med etiske retningslinjer, men også gjøre deltakerne kjent med hva det vil si for dem å delta (Nygaard, 2017, s. 39). Dette har jeg gjort gjennom hele forskningen, og ser viktigheten ved å følge etiske retningslinjer for at min forskning skal være troverdig og ha en kvalitet rundt seg.

3.6 Kvalitet og troverdighet i forskningsarbeidet

Kvalitet eller troverdighet av forskningen baserer seg på de kriteriene og valgene vi som forskere tar underveis i prosessen. I følge Thagaard (2018, s. 200) snakker vi her om prosjektets pålitelighet (relabilitet), gyldighet (validitet), og overførbarhet. Vi ivaretar påliteligheten av prosjektet ved å gjøre rede for de fremgangsmåtene vi har benyttet for å utvikle data. De metodiske refleksjonene vi presenterer, går ut på å gjøre rede for hvordan vi har utformet problemstillingen, valg av metode og erfaringer fra datainnsamlingen (Thagaard, 2018, s. 200).

Det handler om å beskrive alle de ulike fasene av prosessen, fra utvikling av problemstilling og innsamling av data til analyser og presentasjon av funn. Gjennom å reflektere over metodiske beslutninger, bidrar vi til å synliggjøre hvordan vi har utformet forskningsprosessen, og med dette gir vi leserne grunnlag til å vurdere hvordan vi har utviklet data, og kvaliteten av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 200). For at forskning skal ha noen verdi, må den ha kvalitet og troverdighet. Dette har jeg prøvd å gjøre litt underveis gjennom hele forskningsoppgaven slik jeg har beskrevet i denne oppgaven. Ved å kunne se hvorfor jeg har gjort de valgene jeg har gjort, og hvordan de valgene har påvirket prosessen vil du som leser kunne vurdere kvaliteten på forskningen, og se hvilke begrunnelser som er blitt gjort underveis.

Når det kommer til dataens kvalitet og overføringsverdier er det ønskelig at man skal kunne anvende funnene på andre områder enn hva de opprinnelig var ment til (Thagaard, 2018, s. 200). I dette prosjektet er det ønskelig at det jeg kommer frem til kan ha en overføringsverdi i form av å gjøre de pedagogiske lederne mer bevisst på sine møter med de ansatte og deres utfordringer, og hvordan de kommuniserer i disse situasjonene. Kanskje kan den ha en verdi i form av å skape kvalitet rundt hvordan pedagogene jobber i møte med ansatte videre, etter å ha fått reflektert i fokusgrupper, eller kanskje forskningen vil ha en overføringsverdi i form av videre forskning på møte mellom leder og medarbeider.

3.7 Forforståelsen

Når vi snakker om forforståelsen er det forståelsen vi har av oss selv, vårt liv, andre mennesker og verden generelt rundt oss. Vi innehar en del erfaringsposisjoner, ulike kulturelle forforståelser av hvilken bakgrunn vi har og barndom, selvforståelser av hvem vi er, hvordan vi har blitt den vi er, og generelt erfarer nye sosiale situasjoner som danner fundamentet over hvordan vi utvikler våre forståelser videre.

Forforståelse er noe vi alle har i alle former for situasjoner og spesielt i sosiale situasjoner. Vi opplever, oppfatter, mottar og forstår vår del av omverden ut fra hvordan erfaringer og forståelser vi har fra før av, og på grunnlag av dem, og det vi opplever her og nå, vil vi akte videre. Dette er en fenomenologisk tenkning som går på hva vi opplever og forstår, og i en forskning vil forskeren måtte ta sine hensyn og valg på samme grunnlagsbasis (Dahl, 2019).

Ut fra denne forforståelsen, setter jeg min forståelse av hvordan pedagogiske ledere kommuniserer og møter sine medarbeidere i situasjoner som oppleves som utfordrende, ut for testing for å utfordre min forståelse av det. Jeg tester det ut ved å stille meg uvitende til tross for at jeg selv jobber i rollen, og kan identifisere meg med problemstillingen. For å unngå å være forutinntatt har jeg reflektert over mine egne forutinntattheter, og forsøkt å stille meg så åpen som mulig til deltakernes synspunkter og refleksjoner. Det er i innsamlings situasjonen og analyseprosessen det blir produsert ny mening til forforståelsen jeg sitter inne med som forsker og med dette, handler det om at jeg som forsker forstår hvilket verktøy en selv er, og hvor stor påvirkningskraft en har i forbindelse med intervju (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 108).

Fra forforståelse beveger vi oss altså til forståelse og derfra til etterforståelsen som danner utgangspunktet for en ny forståelse. Da er vi inne i det som kalles den hermeneutiske sirkel (Dahl, 2019). Alle mennesker bærer med seg en slags forståelse av den sosiale virkeligheten vi opplever, hvilke sosiale situasjoner en befinner seg i og dens helhet (Nyeng, Hva annet er også sant?, 2017, s. 204). Jeg som individ møter data, informantenes refleksjoner og kunnskap som innsamles, og tolker dette for å finne et meningsforhold som øker min forståelse knyttet til å få vite mer og forstå bedre hvordan pedagogiske ledere kommuniserer og møter medarbeidere som opplever utfordrende situasjoner i sin jobbhverdag.

4. Analyse og drøfting av funn

I dette kapitlet skal jeg presentere og drøfte funnene fra mitt datamateriale. Jeg har valgt å dele inn analysekapitlet i fem tematiske hoveddeler, organisert i fem underkapitler:

4.1 Å møte med anerkjennelse og personlig tilpasning, 4.2 Å møte medarbeidere med egen kraft, 4.3 Å møte med følelser, 4.4 Å møte med utvidet kommunikasjon og til slutt, 4.5 Å møte med tid som knapphetsfaktor.

Ledelse er definert på mange måter i faglitteraturen. En definisjon som går igjen og som de fleste vil kjenne seg igjen i er Selvik (2013, s. 25) sin definisjon: «*Med fare for å overforenkle det, kan man si at ledelse er en relasjon og en aktivitet som forutsetter at noen følger etter en som går foran og leder an*». Selvik (2013, s. 25) understreker, at ledelse er grunnleggende relasjonelt. Det handler om samvirket mellom leder og de ledede. En annen måte å si det på er at ledelse er det som foregår mellom leder og den som blir ledet (Selvik, 2013, s. 25) og dette vil jeg se videre på. Selvik (2013, s. 25) understreker videre at ledelse imidlertid ikke må forveksles med hva ledere faktisk gjør. Han poengterer at ledere gjør så mangt, inklusivt det å gå foran, og vise vei for noen som følger etter (Selvik, 2013, s. 25). Dette kommer tydelig frem i intervjuene som ble gjennomført. Ledelse er så mye mer enn bare skjemaer, vaktfordeling og vikaransvar, noe som bekreftes i intervjuene med informantene. Selvik (2013, s. 25) understreker at det er forskjell på ledelse som fag eller teori og ledelse i praksis. I mitt prosjekt har jeg sett på ledelse i praksis. Hva foreller de pedagogiske lederne om hvordan de utfører ledelse i møtet med medarbeidere? Analysene av materialet viser først og fremst at hverdagen i barnehagen er preget av kompleksitet og dilemmaer. Sitatet nedenfor fra dybdeintervju med Oline, illustrerer noe av den kompleksiteten mange av de pedagogiske lederne uttrykte at de møter i hverdagen

«Vi er jo ledere på så mange arenaer, både for barn, foreldre, personale, så har vi studenter, så har vi vikarer, og det er så mange roller å fylle. Så jeg tenker at dette med personalledelse er noe jeg selv føler at jeg har funnet min egen vei til, med hvordan jeg som person er. Det er så mye mer enn hva som står i bøkene, og det er jo så omfattende i forhold til hvor du jobber og hvordan personale du har, hvem de er, hvilke behov de har og det må bygges inn med relasjoner».

Som vi ser i sitatet overfor, kommer det tydelig frem hvilken kompleks jobb pedagogiske ledere står overfor. For det første fremheves hvordan rollen som pedagogisk leder er mangfoldig og at man har mange roller å fylle. For det andre synliggjøres hvordan den enkeltes personlighet har betydning. Hvem er man som leder og hvilken lederstil velger man? For det tredje understrekes det at lederrollen er omfattende og knyttet til konteksten. Moe (2016, s. 86) skriver at vi er situerte, og konteksten vår er både samtid og historie. Dette med hvilken sammenheng det foregår i, gjør at det oppstår læring. Disse tre punktene antyder videre forskjellen på teori og praksis i en pedagogisk leders hverdag, som understreket av Oline i følgende sitat:

«Jeg tror at det du erfarer, er det du lærer mest av. Egentlig, også er det en blanding. En blanding av teori og praksis. Men kanskje ved erfaring mest da, for det handler jo om hvordan situasjonen du møter, og er i. Hvordan en håndterer situasjonen og ja, møter de som står i den med deg».

Som Oline understreker, har den pedagogiske lederen en kompleks og sammensatt rolle, som omfatter mye. Den innebærer blant annet pedagogisk ledelse, strategisk ledelse, personalledelse, situasjonsbetinget ledelse, organisering, foreldreveiledning, vikarveiledning og studentansvar. I tillegg til det generelle ansvaret en pedagogisk leder har for organisasjonens virksomhet og funksjon.

4.1. Å møte med anerkjennelse og personlig tilpasning

Gjennom intervjuene kom det tydelig frem at de pedagogiske lederne utøvde ledelse ut fra hvilken situasjon de sto i, hvem de sto i situasjonene med, og hva situasjonen omhandlet. Dette gikk igjen som et felles trekk for dem i møte med lederrollen og de valgte deretter lederstil ut fra situasjonens rammer og momenter. Den forskningen jeg presenterte tidligere viser flere lignende funn, og understreker at det finnes mange teorier om ledelse og hva som anses som god ledelse. Ellen fra dybdeintervjuene forklarte at det tas situasjonsbestemte valg under møte med medarbeiderne, noe som var gjennomgående i flere av intervjuene:

«Det handler om viktigheten av å kjenne dem du jobber sammen med i møter med ansatte som kommer til deg som leder. Ut fra hvem som klarer å vente og er mer hardhuda enn andre, og hvem som ikke er det og burde møtes med en gang, så de ikke tar det med seg hjem. Alle er så ulike i hvordan de takler utfordringer, slik som barna, og da er det viktig å anerkjenne det, og ta hensyn til det, synes jeg. Det gir et godt samarbeid har jeg med min erfaring funnet ut».

Rise & Einarsen (2015, s. 261) skriver at det har vist seg å være vanskelig å identifisere gode ledere på grunnlag av personlige karakteristika. Derfor er en alternativ idé å forsøke å identifisere ledere på grunnlag av hva de faktisk gjør. Dette innebærer deres lederatferd og atferdsstil (Rise & Einarsen, 2015, s. 261). Som jeg nevnte i kapitlet om tidligere forskning og teori, har både Lewins ledelsesteori og Ohio State-studiene satt sine utgangspunkt for hvordan en kan se på lederstil og lederatferd. Gotvassli (2013, s. 47) definisjon på lederstil, antyder at medarbeiderens oppfatning av lederens atferdsmønster påvirker deres atferd. Mens lederens oppfatning av egen stil ikke var av samme betydning, noe som fremheves i sitatet ovenfor. Informanten oppgir å være bevisst på valg av hensiktsmessig lederstil. Dette understreker Gotvassli (2013, s. 52): vi bruker forskjellige tiltak overfor forskjellige medarbeidere, og i barnehagen har vi ofte svært forskjellige medarbeidere, både når det gjelder faglig kompetanse og vilje til å utføre arbeidet. Det å behandle dem ut fra ulikhetene krever at lederen velger lederstil som vil være mest hensiktsmessig med tanke på situasjonen.

Dette med hvordan vi møter hverandre og hvordan vi kommuniserer er ikke så enkelt som en først tror. Ine beskriver det slik i dybdeintervjuet:

«Man vil jo gjerne møte dem likt når de oppsøker meg som leder» var det en informant fra dybdeintervjuet som sa før informanten videre kom med «Men så er det litt personlighetsavhengig om hvordan folk takler å bli møtt, ser an litt personlighetstypen. Hvordan de tar det imot. Da legger jeg det frem litt ut ifra hvem de er og litt sånn, slik at budskapet blir riktig overført og at det ikke er samtalen i seg selv som blir et problem. men det er litt sånn som man lærer etterhvert og vil gå på autopilot. Lære dem å kjenne i ulike situasjoner. Bygge på relasjonen vi har og ser hvordan de takler de ulike måtene å kommunisere på».

I sitatet ovenfor, kommer det frem fra Ine at det å møte medarbeiderne er basert på relasjonen man har til den enkelte. Dette var noe som var gjennomgående i flere intervju. Det å bruke relasjonskunnskap i arbeidet med å kommunisere slik at budskapet blir riktig overført. Ine understreker det Gotvassli (2013, ss. 80-82) har påpekt om sender og mottakers flere ledd, slik at ikke det er selve samtalen som blir et problem, men at det en skal kommunisere om, kommer frem slik senderen ønsker at det skal. Men også her er relasjoner med for hvordan en møter medarbeidere i dialogen. Gjennom å utvide vår forståelse for hverandre, åpner vi opp for en utvidet kommunikasjon.

Hersey & Blanchards (Gjøsund, Huseby, Barstad, & Sjøberg, 2016, s. 160) teori om situasjonsbestemt ledelse presenterte jeg tidligere i oppgaven. De presenterte en ledelsesteori som tar hensyn til situasjonene hvor ledelsen utføres, og hva slags holdninger deltakerne har til hverandre i situasjonen. Teorien legger vekt på sammenhengen mellom medarbeiderorientering og oppgaveorientering. Den skiller mellom instruerende lederstil, selgende lederstil, deltakende lederstil og delegerende lederstil. Hersey og Blanchards (Gjøsund, Huseby, Barstad, & Sjøberg, 2016, s. 160) teori om situasjonsbestemt ledelse kan samsvare med funnene fra datamaterialet: teorien beskriver hvordan situasjonen, menneskene og oppgavene i helhet er avgjørende for hvordan de pedagogiske lederne utøver ledelse i møte med medarbeiderne. Dette gjenspeiles i sitatet overfor. Ved å ta hensyn til ulikhetene medarbeiderne har og anvende en individuell tilnærming, utøver informantene situasjonsbestemt ledelse. Dette bidrar til å ivareta oppgaven som skal formidles, men samtidig vise hensyn overfor medarbeideren som person. Flere av informantene understreket viktigheten av å ivareta en individuell tilpasning til situasjonen.

«Organiseringen kan av og til by på utfordringer, og det oppleves ulikt fra person til person. Så jeg er veldig åpen og lyttende da, og hører hva det er de opplever som utfordrende... og så får vi nøstet opp i det. Funnet en løsning sammen, ut fra hva som oppleves som vanskelig da det er så individuelt hva i de ulike situasjonene som oppleves som vanskelig. Det er forskjellig fra person til person av og til».

I sitatet ovenfor, poengterer Oline at man som pedagogisk leder må handle ut ifra mottaker, og imøtekomme medarbeideren med tanke på relasjon. Vedkommendes evne til håndtering av kommunikasjonens aspekter og situasjonen er vesentlige momenter for den pedagogiske lederens handling. Situasjonsbestemt ledelse bygger på en forutsetning om at lederen er i stand til å variere egen atferd samt tilpasse lederstil til situasjonen på en måte som har gunstig effekt på medarbeidernes prestasjoner, skriver Thompson (2015, ss. 169-170). Aadland & Askeland (2017, s. 86), understreker dette med situasjonsbestemt ledelse: lederen må være instruerende overfor nybegynnere, rådgivende overfor kompetente, medvirkende overfor kyndige og delegerende overfor ekspertmedarbeidere. Som både Thompson (2015, ss. 169-170) og Aadland & Askeland (2017, s. 86) understreker, må den pedagogiske lederen kunne praktisere flere typer lederstiler ut ifra hvilken medarbeider de møter i arbeidshverdagen. I sitatet ovenfor beskriver Oline at som pedagogisk leder møter vedkommende medarbeiderne sine med utgangspunkt i sin kjennskap til dem. På denne måten møter den pedagogiske lederen medarbeiderne med situasjonsbestemt ledelse. Dette innebærer en vurdering av medarbeideren som person og den bestemte situasjonen. For så å tilpasse kommunikasjonen på en måte som er mest hensiktsmessig og dermed bidrar til at medarbeiderens videre arbeid skal utvikles i positiv retning.

4.1.1 Det kommunikative møte

Utfordringene informantene kom med var flere og forskjellige, og dette med å være ulike, var en gjentatt utfordring knyttet til å møte medarbeiderne på en god måte. Det å være leder innebærer å ta enkelte avgjørelser som kan være utfordrende. Ved slike tilfeller blir formidling og mottakelse av budskapet av vesentlig karakter. Linnea poengterer det med å si:

«Utfordringen som oppstår må kanskje være dette med at vi er veldig ulike da, at vi og dem er ulike. For det kan være utfordrende å være ulik».

Vilde beskrev det med å si: *«Noen ganger så kan det være utfordringer i forhold til at vi tenker litt ulikt, hm, hva som er bra for barna, eller kanskje når noen av dem har lyst til noe, også passer det ikke i organiseringa, eller utfordringer i samarbeidet mellom assistentene noen ganger, og da må en inn i dialog».*

Dette anses som kommunikativ ledelse, da det går gjennom dialog basert på at i likeverd utvikles legitimitet og aksept for ledelsesbeslutninger, understreker Aadland & Askeland (2017, s. 86). Dette innebærer at lederen skaper dialog hvor eventuelle ledelsesbeslutninger forklares. På denne måten kan utfordringer som oppstår grunnet ulikheter, utvikle legitimitet og aksept fra medarbeiderne. Den pedagogiske lederen dedikerer tid for begrunnelse av sin beslutning, noe som kan vise en form for kontroll. Gjennom kommunikasjon og dialog, kan medarbeiderne få en bedre forståelse for lederens avgjørelse. Dette kan bidra til anerkjennelse og akseptasjon fra medarbeiderens side. Slik utvikler lederen legitimitet ved ledelsesutøvelse basert på å skape forståelse hos deltagerne. Som sitatene ovenfor understreker, er disse ulikhetene noe som ofte skaper utfordringer, og da velger de pedagogiske lederne å gå inn i dialog. Med det, understreker informantene samtidig at de bruker denne kommunikative ledelsen.

4.1.2 Å møte medarbeidere med støtte

Merete Moe (2016, s. 188) skriver i boken sin «Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen», at språksskaping påvirker og påvirkes av ledelse og ulike trender. Mange vil nok si at dialog er viktig i flere ledelsesteorier, understreker Moe (2016, s. 188). Lederes kunnskaper og forståelser om blant annet relasjoner, subjektsskaping og meningsskaping er dessuten avgjørende for hva de legger vekt på språklig og metaforisk, og hvordan de utøver lederrollen (Moe, Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen, 2016, s. 188). I intervjuene kommer det tydelig frem hvordan de pedagogiske lederne står mellom det å være medmenneske og det å være leder i møtene med medarbeiderne. Vilde beskrev dilemmaet ved å si:

«Jeg blir veldig fokusert på hvordan jeg kan støtte, støtter jeg nok? Litt sånn selvkritisk. Hvordan oppleves støtte og hvordan gi støtte og ja, kanskje den konstruktive støtten kan noen ganger føles litt slitsom å få? Hvis vi tenker at du hele tiden får spørsmål som skal få deg til å tenke, se ting fra en annen synsvinkel, fordi at du har lyst til å utvide opplevelsen. Altså for å forstå den andre parten bedre i en konflikt, og det kan jo av og til være slitsomt. Men som leder føler jeg at det er en del av jobben. Ikke bare jatte med og si at jeg forstår og forstår, selv om det kanskje noen ganger er det folk vil ha, eller ja, jeg vet ikke. Men støtte samtidig som man ja, utvider tankene litt...»

I sitatet over reflekterer Vilde rundt sin rolle i møte med en medarbeider, og hvilken retning en skal støtte vedkommende som presenterer utfordringer fra jobbhverdagen. Pedagogisk leder-jobben kan være utfordrende som eksemplifisert over hvor leder må vurdere hva medarbeider trenger, og ikke nødvendigvis bare anerkjenne. Som Moe (2016, s. 188) påpeker, er dette med relasjoner, lederens kunnskaper og målet om at det skal være en meningssskaping som skjer i dialogen, vesentlig i jobben som pedagogisk leder.

I sitatet over, snakker Vilde om konstruktiv støtte. Det å gi konstruktive tilbakemeldinger på det medarbeiderne bringer til deg som leder, er et sentralt ledd i det å skape trivsel og trygghet, understreker Haugen & Skogen (2013, s. 114). Videre understreker Hagen & Skogen (2013, s. 114) at lederen bør innarbeide gode tilbakemeldingsrutiner, og benytte seg av et klart og forenklet språk. Det er vesentlig å ikke overdrive bruken av kompliserte fagtermer, slik at det blir en kommunikasjon hvor det kan oppleves som belærende ovenfra-og-ned-holdning (Haugen & Skogen, 2013, s. 114). Informanten påpeker at det oppleves som en forventning at informanten som pedagogisk leder, må kunne gi konstruktiv kritikk. Samtidig skal kommunikasjonen brukes riktig, slik at budskapet ikke misforstås av mottaker. I sitatet ovenfor blir det påpekt at å gi konstruktiv støtte er krevende da en ikke vet hvordan medarbeideren mottar tilbakemeldingen. Selv om intensjonen er å støtte, har den pedagogiske lederen ingen sikkerhet i at det oppleves slik for medarbeideren. Dermed kommer relasjonens viktighet frem. Dette innebærer å kjenne sine kollegaer slik at lederne kan kommunisere ut ifra behov, kompetanse og situasjon. Tar ikke de pedagogiske lederne hensyn til dette, vil en konsekvens være at budskapet blir mottatt feil. Støtten i tilbakemeldingen vil muligens bli oppfattet som kritikk, noe som kan resultere i en dårligere relasjon, samarbeid og videre kommunikasjon mellom pedagogisk leder og medarbeider.

4.1.3 Se meg, hør meg og anerkjenn meg!

Relasjoner og dens betydning fremheves i flere avsnitt under denne drøftingen. Noen av funnene som var gjentakende, omhandlet at en som pedagogisk leder skulle se medarbeiderne, lytte og anerkjenne dem. Dette gjelder på et generelt nivå og når de opplevde utfordringer i sin jobbhverdag, både i kommunikasjon og i møte med medarbeiderne. Det handler mye om hvordan vi som mennesker opplever hverandre, leser hverandre og opplever situasjonen vi står i sammen. En aktuell situasjon kan oppfattes forskjellig ut ifra dine egne behov, dine erfaringer og din personlighet, og av det miljøet og den kulturen vi oppholder oss i (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 82). Vilde fra dybdeintervjuene forklarte det at:

«Noen ganger så holder det jo å bare høre på dem også, sant! Få lov til å bare få utløp for ting, og jeg er opptatt av å anerkjenne det de opplever. Og det kan jo oppleves som motivasjon. At det kan være nok av og til, at man bare kan si at jeg ser at dette var tøft for deg. Forskjellen på anerkjennelse og det å si seg enig. For det å si at jeg forstår deg kan man jo ikke alltid. Men jeg kan se at det er vanskelig for deg. Men jeg kan ikke alltid forstå det, for det blir jo min personlige oppfatning, men bare det å få lov til å bli hørt og at jeg har sett at det har blitt vanskelig for deg. Og noen ganger så opplever jeg at det er nok egentlig. At dem da føler seg hørt, da var det noen som så meg».

Dette var et konsept som er gjentakende for dybdeintervjuene. I sitatet til Vilde ovenfor blir det poengtert at det ofte er viktigst å bli sett og hørt av den en kommer med lederutfordringer til. Men så kommer viktigheten av å ikke sitte der som leder og si at du forstår alt medarbeideren presenterer. En utfordring er forståelse, som nevnt av informanten i sitatet ovenfor, ettersom det aktuelle ikke nødvendigvis er gjennomførbart. Likevel kan man som leder møte medarbeideren ved å anerkjenne de utfordringene som fremlegges.

Slik vil medarbeideren likevel ville kunne føle seg sett og hørt. Det er ikke nødvendigvis det viktigste å forstå selve problemet, men å få høre at noen ser utfordringen og anerkjenner at det er en utfordring. Anerkjennelse er et begrep som lett kan misforstås ved å omhandle kun det å være positiv, snill, tålmodig og hyggelig, skriver Lundestad (2013, s. 229). Selv om det å være anerkjennende overfor andre innebærer samtlige punkter, er begrepet definert innenfor dialektisk relasjonsteori som mer komplisert og krevende enn som så (Lundestad, 2013, s. 229). Å opptre anerkjennende understreker Lundestad (2013, s. 229) handler ikke om å bare utvise «naiv snillhet», men det krever derimot en høy innsats og selvrefleksjon med hensyn til våre væremåter og handlinger.

I sitatet til Vilde ovenfor, ser vi at den pedagogiske lederen er selvreflekterende rundt hvordan anerkjennelsen blir anvendt i møte med medarbeideren. Gjennom å være villig til å reflektere over eget samspill med andre og anstrenge seg for å forstå hvordan andre opplever samspillet, vil det skje en utvidet kommunikasjon hvor en får en tryggere relasjon å kommunisere videre på (Lundestad, 2013, s. 229). Som tidligere nevnt kan det å være pedagogisk leder i en hektisk barnehagehverdag være krevende. Det å nå et ideal om å ha en anerkjennende væremåte kan være vanskelig.

Det bør likevel være noe de pedagogiske lederne etterstreber i et relasjonelt ledelsesperspektiv, understreker Lundestad (2013, s. 229). Det handler om kommunikasjonen og hvordan budskapene blir overført og oppfattet. Det å være i en relasjon hvor medarbeideren tørr å dele sine utfordringer, og føle at den pedagogiske lederen anerkjenner utfordringen og at pedagogisk leder en viser at den ønsker å være behjelpelig, er viktig. Det som blir sagt og mottatt, kan være vidt forskjellig i form av informasjonen som var tiltenkt, og hva som ble oppfattet og forstått. Gotvassli (2013, s. 82) forklarer dette ovenfor, med å si at det er viktig å arbeide med lytting slik at vi er i stand til å motta og oppfatte senderens budskap.

4.1.4 Å møte med lytting.

I en situasjon som veileder eller pedagogisk leder er en avhengig av å ha gode lytteferdigheter (Gotvassli, 2013, s. 82). På samme måte er det viktig at vi som veiledere og ledere tar hensyn til dette, og hele tiden arbeider med å sende et budskap som er så klart at mottakeren ikke får mulighet til å tolke eller forvrengte det, understreker Gotvassli (2013, s. 82). Skal lederne nå frem med budskapet sitt i kommunikasjonen, må lederen ha evnen til å sette seg inn i den andre personens situasjon og lytte (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 86). Mari fra dybdeintervjuet understreker det Gotvassli (2013, s. 86) sier her, ved å si:

«Først og fremst er det viktig å lytte, og prøve å forstå, altså tolke, eller reflektere over hva det egentlig er du prøver å fortelle meg nå. For det at saken kan jo være en sekundærfordring, men primærfordringen kan være noe annet. Så det her med å ta seg tid til og ikke bare komme med fasiten, tror jeg er kjempeviktig».

Uten lytting blir det bare enveiskommunikasjon, og den andre vil ikke kunne kjenne på følelsen av å bli sett eller hørt. Når vi kommuniserer med andre, bruker vi vår egen oppfatning av virkeligheten som utgangspunkt (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 86). Gotvassli (2013, s. 86) poengterer at den andre personen i kommunikasjonen også har sin oppfatning av virkeligheten. Dette kan skape problem i kommunikasjonen, og utfordrer den pedagogiske lederens evne til å lytte og klargjøre spørsmål for å kartlegge hverandres oppfatninger. Ellers vil det være store muligheter for misforståelser, noe som på lengre sikt kan skape negative forhold (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 86).

Derfor er det viktig for den pedagogiske lederen å bevisst bruke aktiv lytting ved bruk av øyekontakt, tilpasset mimikk og kroppsspråk. Slik viser pedagogisk leder medarbeideren at det intenderte budskapet er forstått (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 422). Med denne informasjonen og forståelsen, vil den pedagogiske lederen kunne bruke passiv lytting for å skape mening i kommunikasjonssituasjonen som har oppstått mellom pedagogisk leder og medarbeider i sitatet ovenfor. Passiv lytting vil ifølge Gotvassli (2013, s. 86) si at den pedagogiske lederen bruker småord, kroppsspråk og lignende for å prøve å skape kontakt og et godt grunnlag for videre kommunikasjon. Passiv lytting kan være viktig for at medarbeideren skal føle seg tatt på alvor, at lederens interesse er ekte, og at de klargjørende spørsmålene bidrar til at medarbeideren får en form for veiledning eller selvledelse (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 86).

Gjennom gode lytterferdigheter fra lederens side, får både den pedagogiske lederen og medarbeideren en felles forståelse av hvilke utfordringer som må løses, og ikke bare overflateproblemer. Slike overflateutfordringer er ofte det som formidles først fra medarbeiderne, noe sitatet ovenfor understreker. Gjennom aktiv og passiv lytting vil de pedagogiske ledere kommunisere og møte medarbeiderne med de utfordringene de møter i jobbhverdagen på en respektfull måte. Dette innebærer å se dem, lytte til dem, men også anerkjenne dem og de opplevelsene de sitter med og utfordringene de opplever. De vil kunne fange opp primærfordringene og ikke alle de sekundære utfordringene som medarbeiderne ofte formidler først. Noe som skaper en felles respekt mellom medarbeider og pedagogisk leder, og en relasjon som tillater at en kan komme til sin pedagogiske leder for å drøfte utfordringer en opplever som medarbeider i jobbhverdagen.

Det å ta seg tid til å lytte, se og anerkjenne medarbeideren i en hektisk hverdag, er viktig for at medarbeideren føler seg anerkjent, sett og hørt i utfordringene som omhandler jobbhverdagen. Dette kommer til syne i dybdeintervjuene med de pedagogiske lederne. Om ikke de pedagogiske lederne gjør dette, kan medarbeiderne oppleve at de ikke er viktige, at de ikke har noen verdi eller er til bry. Om medarbeiderne opplever at de er til bry eller at det ikke er tid til dem, kan det resultere i at de tilbakeholder primærfordringer. Dermed vil det være viktig for de pedagogiske lederne å møte medarbeiderne og deres utfordringer, for å sikre at de føler seg av verdi og arbeidet de utfører har betydning. Uten det, vil en konsekvens for medarbeiderne være at de ikke føler seg motivert til arbeidet lengre, og utføre arbeidet muligens dårligere.

4.2 Å møte medarbeidere med selvledelse.

Under dybdeintervjuene påpeker informanten at situasjonsbestemt ledelse ikke bare er avgjørende for måten pedagogiske ledere møter og kommuniserer med medarbeidere. I møtet med medarbeiderne opplevde ledere ofte at det ble stilt forventninger om at de som ledere skulle ha fasit på utfordringene de kom overfor. Dermed utøvde de pedagogiske lederne et mål om å skape selvledelse hos medarbeiderne gjennom kommunikasjon og dialog. Mari fra dybdeintervjuene beskrev det ved å si:

«og begrepet ved egen kraft har slått meg gang på gang. At når noen kommer for å forklare en utfordring eller et problem, og det har jeg selv også erfart, så ser vi plutselig veien videre selv. Og derfor tenker jeg det er så viktig å ha en god samtalepartner, for bare det å vite at jeg har og kan beskrive en ting, og så ser jeg plutselig at «åå, det jeg forteller nå, det ser jeg selv neste vei videre» eller neste trinn da».

Selvledelse handler om å trene de ansatte til å lede seg selv ved å forsterke ønsket atferd, understreker Aadland & Askeland (2017, s. 86). Dette gjorde informantene gjennom å bruke dialog hvor de utøvde selvledelse ved bruk av kommunikasjon. De åpnet opp for en dialog, hvor medarbeiderne kunne fortelle om utfordringene de opplevde i jobbhverdagen, samtidig som pedagogene bevisst brukte situasjonsbestemt ledelse. Ved at de pedagogiske lederne kjente sine medarbeidere, kunne de stille spørsmål som fikk medarbeideren til å tenke selv og finne veien videre på egen hånd.

Mie fra dybdeintervjuene, understrekte det ved å si: *«Ja, for det er jo snakk om hvordan vi opplever ting. Så blir en jo kjent med hverandre på en annen måte». «Vi vil jo utvikle hverandre til å bli en leder i sitt eget liv, og ta ledelsen i sitt eget arbeidsliv og si at jeg er viktig!»*

Mens Oline beskriver det slik: *«Det handler om det å prøve å gjøre dem styrket nok til å finne løsninger på egen hånd da, det der med å løse sine egne problemer med den det gjelder er jo viktig, tenker jeg, at det ikke alltid er behov for å gå mellom noen ledd».*

Som vist i sitatene ovenfor, understrekes viktigheten av å være en god samtalepartner. I denne sammenhengen er det den pedagogiske lederen som må være den gode samtalepartneren, slik at medarbeideren får hjelp i å se veien videre selv. For hva skjer om ikke den pedagogiske lederen åpner opp for det? Da oppstår det kanskje ikke noe selvledelse, og medarbeideren vil kanskje ikke finne veien videre, eller muligens gjøre samme feil gang på gang. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017), står det også presisert at den pedagogiske lederen har ansvaret for å utvikle personalet i barnehagen. Med det ligger det også et ansvar på den pedagogiske lederen om at den er nødt til å utvikle personalet, og denne selvledelsen er en måte for den pedagogiske lederen til å utføre nettopp dette. Det å gjøre personalet mer selvstendig, er en form for utvikling av personalet, som den pedagogiske lederen er pålagt å gjøre. Samtidig som den lærer personalet mer å kjenne, ved å være i dialog med medarbeiderne og høre hvordan de tenker, føler og oppfatter sin hverdag. Ved at medarbeideren deler utfordringer, får den pedagogiske lederen innsyn i medarbeiderens tanker og opplevelser, som igjen skaper forståelse for ulikhetene hos hverandre.

Informantene kunne komme med flere eksempler på utfordringer medarbeiderne opplevde som utfordrende i hverdagen, og poengterte hvordan de møtte dem, avhengte av hvem det omhandlet og hvilken situasjon de befant seg i. Hvis tilfellet er hektisk påkledning, må kommunikasjonen tilpasses mottaker og situasjonen. I etterkant burde det disponeres tid til samtale med hensikt å skape rom for selvrefleksjon. På denne måten dannes en selvledelses-situasjon hvor medarbeideren selv kan finne veien videre som sitatet ovenfor poengterer.

4.2.1 Støttende dialog

I en muntlig gjengitt praksisfortelling fra fokusgruppeintervjuet, var det en ansatt som hadde opplevd at en forelder var irritert på vedkommende. Den ansatte hadde derfor videreformidlet det aktuelle til sin pedagogiske leder. Den pedagogiske lederen hadde forsøkt å støtte kollegaen ved å foreslå ulike synsvinkler for årsaken til hvorfor forelderens var slik, og at det ikke nødvendigvis var personlig. Den pedagogiske lederen prøvde å utvide tankene rundt situasjonen, og åpne opp for at det kunne være mange grunner til at denne forelderens hadde vært frustrert. Selv om den pedagogiske lederen hadde forståelse for at dette ikke behøvde å oppleves støttende, var håpet at det opplevdes nettopp støttende.

Det handler mye om hvordan overføringen og formidlingen av budskapet gjøres, og spesielt når det er situasjoner som en av partene opplever som utfordrende eller vanskelig. Det er akkurat slike situasjoner jeg ønsket å utforske ved hjelp av min problemstilling. At en medarbeider eller kollega kommer til den pedagogiske lederen med situasjoner de opplever som utfordrende. Hvordan den pedagogiske lederen møter og kommuniserer dette, er av betydning for hvordan det utvikler seg videre.

I den muntlig formidlende praksisfortellingen som refereres ovenfor, er det en dialog som oppstår mellom den pedagogiske lederen og medarbeideren, men også mellom medarbeideren og forelderen. Felles for dem alle, er at de er i dialog, har en samtale, og kommuniserer i håp om å skape mening til det som blir sagt og gjort. Mikhail Bakhtin er en russisk språkforsker, som har en filosofi basert på begrepet om dialogen (Børtnes, 2001, s. 95) Bakhtin (Børtnes, 2001, s. 95) mener at dialog er noe langt mer enn en samtale mellom forskjellige mennesker. For som Moe (2016, s. 65) er med på å poengtere, er budskapet til Bakhtin, at dialogen er selve meningen med livet. Hans begreper og teorier var egentlig ment for kreativ tenkning og ikke forskning, men mange av begrepene er blitt populære innenfor flere akademiske fagfelt, særlig fra rundt tusenårsskiftet. Det handler altså om noe som er mellom oss, noe som vi skaper sammen (Moe, Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen, 2016, s. 65). Det er gjennom dialog vi skaper mening, og som Bakhtin er opptatt av, er det den dialogisiteten som er en del av selve språket og tanken som finnes i alle former for språklig ytring, skriver Børtnes (2001, s. 95). Det samme understreker Igland og Dysthe (2001, s. 111). Dette er med på å forme vår estetiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss skriver Børtnes (2001, s. 95).

Igland og Dyste (2001, s. 111) poengterer at det er snakk om at relasjoner skal ligge som grunnlag for å forstå hvilken mening ytringene våre bærer med seg, og hva som skal til for å skape mening og forståelse som kan trekke med seg ny lærdom. Lundestad (2013, s. 225) understreker det samme ved å si at Bakhtins hovedperspektiv, er at det er i dialog mellom mennesker at mening blir skapt, at kunnskap blir utviklet, og at læring skjer. Han mener blant annet at vi som mennesker bare kan få bevissthet om oss selv i dialog med andre (Lundestad, 2013, s. 225). I praksisfortellingen ovenfor ser vi en pedagogisk leder som prøvde å utvide tankegangen til medarbeideren sin. Pedagogisk leder forsøkte å åpne opp for flere synspunkter, med et fokus på støtte og ikke gi en fasit på videre handlinger, men støtte ved å gi situasjonen flere synspunkter og ved å skape forståelse og mening med den.

4.2.2 Ett skritt tilbake, hva er det uttrykk for her?

I datamaterialet er dette med selvlæring noe som fremstår som viktig i jobben for de pedagogiske lederne i barnehagehverdagen. Mari ga et eksempel på dette:

«Et eksempel, en kollega som kom og var kjempefrustrert over en forelder som hadde kjeftet på henne, og det var helt sånn, hmm, og hun følte at hun ble veldig dårlig behandlet av denne forelder. «Du må snakke med denne her forelder Mari». Hm, også svarte jeg med «hvorfor skal jeg snakke med denne forelder?»». «Jo, fordi du har så stor respekt». Så svarte jeg da, «men hva kan du gjøre for å få den samme respekten?» og da ble det jo ganske stille lenge. Også må den jeg snakker med få lov til å være stille lenge, for å reflektere over seg selv litt, og i møte med denne forelder. Også sier jeg det da, etterhvert at «kan det tenkes at denne forelder, at det du opplevde da, at det ikke handlet om deg i det hele tatt? Vi vet jo litt om familien, og vet hvilke utfordringer de har som alle andre familier. Og det kan være ting som gjør at man bare «push», eksploderer rett og slett. «åå, det hadde jeg ikke tenkt på». Også svarte jeg igjen med da, at det er viktig å tenke på det, og da er det jo dette berømmelige 1 skritt tilbake, hva er det uttrykk for her?»».

Som en kan se i eksempelet til Mari over, beskriver hun dette med viktigheten av å gå ett skritt tilbake og se på situasjonen i etterkant. Reflektere over den, og gi den mening. Som tidligere nevnt er det jo denne meningsskapingen og Bakhtins tenkning om at gjennom dialog og samtale oppstår det ny læring (Lundestad, 2013, s. 225). Som vi kan se i eksempelet til Mari ovenfor, utvider hun tankegangen til medarbeideren sin ved å stille gode spørsmål og skape selvrefleksjon. Bruker relasjonen hun har til medarbeideren og ser hvordan hun skal få medarbeideren til å forstå hva som lå i situasjonen. Hun ga henne tid til å se tilbake på situasjonen og evaluere på egen hånd hva det egentlig var som skjedde mellom medarbeideren og forelder. Dette kan sees i lys av Bakhtin som understreker hvordan man ved å bli møtt med en god samtalepartner vil en kunne utvikle seg som person. Bakhtin mener blant annet at vi som mennesker bare kan få bevissthet om oss selv i dialog med andre (Lundestad, 2013, s. 225).

4.3 Å møte med følelser

Det er ulike meninger om hvordan ulike former for kommunikasjon har ulik betydning. Ifølge Gotvassli (2013, s. 87) vil det verbale vi uttrykker utgjøre bare omtrent 10 prosent av kommunikasjonen. Mens intonasjon og mimikk utgjør 20 prosent, og kroppsspråket utgjør hele 70 prosent. Dette indikerer at det ikke er utelukkende det verbale vi kommuniserer som har makt. Kroppsspråket vårt er nemlig den største kommunikasjonskanalen vi har. Fra fokusgruppeintervjuet ble det presentert en praksisfortelling som kort og presist kunne beskrive dette:

«Kom inn på jobben en mandag morgen og måtte dra igjen ganske umiddelbart pga sykdom. Da kom en kollega 1 og spurte om jeg skulle dra igjen, da svarte jeg ja. [her kom kollega 1 med en nedsettende kommentar¹] Den var litt vond akkurat da. Jeg gikk inn på pauserommet der en annen kollega 2 satt, kollega 2 spurte hva det var og jeg forklarte at jeg måtte gå og hva kollega 1 sa. Da sa kollega 2 at enkelte ganger kommer ting litt feil ut når kollega 1 sier ting, men at kollega 1 helt sikkert ikke mente dette. Dette hjalp akkurat da, men skulle tatt det opp med kollega 1 der og da, men på grunn av omstendighetene da så gjorde jeg det ikke. Fikk tenkt over dette litt senere og kom til samme konklusjon som kollega 2, og glemte dette helt til denne oppgaven kom. Så sånn i ettertid burde jeg tatt det opp uansett sånn at dette ikke skjer med andre som kanskje ikke kjenner kollega 1 så godt».

Kommunikasjon omhandler ikke bare overføring av saklig informasjon, slik som det vi sier eller informerer hverandre om i den hektiske barnehagehverdagen. Ved siden av de konkrete opplysningene som utveksles, formidles informasjon om hvordan vi opplever andre, og vi mottar informasjon om hvordan andre opplever oss (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 83). I praksisfortellingen ovenfor ser vi en kommunikasjon hvor overføringen ble mottatt som støtende og sårt av mottakeren. Kommunikasjonen dreier seg derfor mye om følelser. Dermed vil relasjonen vi har til hverandre, påvirke utfallet av de ulike kommunikasjonssituasjonene. Dersom relasjonene ikke er i orden, når vi ikke frem med innholdet, understreker Gotvassli (2013, s. 87). Uansett om intensjonen er god, kan det misforstås om relasjonen ikke er tilstrekkelig. Med det menes det at relasjonen ikke er trygg nok, mangler tillit, forståelse, og rett og slett ikke er god nok.

¹ Av anonymitetshensyn er selve kommentaren ikke gjengitt her.

Følelsene blir derfor et filter for forståelsen av innholdet i kommunikasjonen (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 87). I sitatet ovenfor blir det beskrevet at denne relasjonen kanskje ikke er tilstrekkelig, i og med at eieren av fortellingen opplever det som sårt og støtende. Hadde relasjonen vært tilstrekkelig hadde eieren av fortellingen, muligens tenkt at kollega 1 ikke mente det slik, og lagt det bak seg.

Praksisfortellingen ovenfor, er et godt eksempel på hva som foregår i en kommunikasjon. Da den ble presentert i fokusgruppeintervjuet, fremsto samtlige overrasket. «Var dette noen hos oss?» «Har dette skjedd?» Det positive med reaksjonen i gruppen var at fokuset umiddelbart gikk over kollega 2 sin håndtering av hendelsen, og ikke på hvem det gjaldt. Det var nemlig ingen som kjente seg igjen i det aktuelle, men alle i fokusgruppen så viktigheten bak å forhindre slike situasjoner. Fortellingen poengterer hvordan ord, holdninger, kommunikasjon og relasjon har påvirkningskraft i kommunikasjonen og hos relasjonen mellom oss som mennesker. Hvordan vi mottar det vi formidler til hverandre, samt hvordan det formidles.

Gotvassli (2013, s. 83) understreker at all atferd som er tydelig for andre, har kommunikasjonsverdi. Det fremgår av dette at vi kommuniserer hele tiden. Én faktor er ordvalget, og hvilken påvirkning det har. I nevnt praksisfortelling ovenfor, forlater imidlertid kollega 1 situasjonen rett etter kommentaren som ble oppfattet som negativ. Gotvassli (2013, s. 83) forklarer at ord og tonefall kan være likestilt med mimikk, gester, kroppsholdning og bevegelser når det kommer til kommunikasjonsformidling.

Når vi forholder oss kommunikativt til andre mennesker, er det ikke bare stemmen vår som sender ut signaler (Haugen & Skogen, 2013, s. 109). I praksisfortellingen tidligere nevnt, ser vi et eksempel på dette. Selv om kommentaren var uheldig verbal, eller ikke var ment negativt, blir de resterende signalene kroppen sender ut avgjørende for oppfattelsen av budskapet. Dermed fikk den som eide fortellingen inntrykket av at budskapet var av negativ karakter. I tillegg var signalene fra kroppen med på å forsterke kommunikasjonen som negativt ladet. Som Glasø (2015, s. 246) understreker kan det oppstå emosjonelle lekkasjer, hvor følelsene våre blir avslørt gjennom kroppsspråk, ansiktsuttrykk og stemmeleie. Når kollega 1 sin kommunikasjon fremstår negativt både verbalt og non-verbalt, resulterer det til at mottaker opplever budskapet nettopp slikt. Kroppsspråk og signaler vi gir kroppslig, kan være såpass kraftfullt, at det kan overkjøre det verbale vi sier.

Mange undersøkelser peker på hvor sammensatt og komplisert kommunikasjonsprosessen er (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 80). Gotvassli (2013, s. 80) beskriver i sin kommunikasjonsprosessmodell, hvordan et budskap beveger seg fra sender til mottaker gjennom en møysommelig prosess. Hvor sender uttrykker sitt budskap som er preget av dens modell av virkeligheten. Mens dette budskapet skal overføres, møter det mange støykilder, filtre eller barrierer som forstyrrer overføringen som skjer via en eller flere kanaler (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 80). Kanalene kan være muntlig eller skriftlig, eller som i praksisfortellingen ovenfor, bestå av at en også bruker kroppsspråk sammen med det verbale (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 80).

4.3.1 Å møte med dobbeltkommunikasjon og emosjonell lekkasje

Når vi kommuniserer med andre, oppfatter, vurderer og reagerer vi på både verbale utsagn, ansiktsuttrykk og de signalene kroppen sender ut. En leder som opplever tvil, frustrasjon, sinne eller glede, vil vanligvis formidle dette til omgivelsene, bevisst eller ubevisst understreker Glasø (2015, s. 246). Dersom man undertrykker sine følelser eller stimulerer emosjoner man ikke har, kan det oppstå såkalte emosjonelle lekkasjer, hvor ansiktsuttrykk, kroppsspråk, stemmeleie og annet avslører hva man egentlig føler (Glasø, 2015, s. 246).

«Man bør jo egentlig ta opp ting med engang, hvis man går rundt og er irritert eller frustrert vil det jo vises på meg selv om jeg ikke sier noe».

Som illustrert i sitatet fra Ellen ovenfor her, kan dobbeltkommunikasjon virke negativt uansett situasjon. Som Glasø (2015, s. 246) poengterte tidligere kan det oppstå emosjonelle lekkasjer som avslører om man driver dobbeltkommunikasjon. Dersom man undertrykker sine følelser eller stimulerer emosjoner man ikke har, vil ansiktsuttrykk, kroppsspråk, stemmeleie og annet avsløre hva man egentlig føler (Glasø, 2015, s. 246). Et eksempel på dette oppsto under fokusgruppeintervjuet:

«I går når vi kledde på barna i garderoben, så jeg at du hadde mer enn nok med å vinne påkledningskampen med et barn, og jeg tenkte jeg skulle rose deg for måten du håndterte det på. Men mens dere gjorde dere ferdige i garderoben, stresset jeg med å bli ferdig på kjøkkenet, så når du kom forbi og jeg så du ønsket støtte og bekreftelse på om du hadde gjort riktig i situasjonen, kastet jeg bare ut av meg «Joda, gikk bra det!» men så var jeg veldig avvisende med å verken se på deg, eller ha en hyggelig stemme, eller vise at jeg brydde meg fordi jeg bare ville få unna kjøkkenet. Men jeg mente oppriktig at det var bra, men jeg forstår om du ikke mottok det som støtte».

Noen ganger støter vi på situasjoner der ordene som sies, motsies av kroppens eget språk, understreker Gotvassli (2013, s. 84). Som Glasø (2015, s. 246) og Haugen & Skogen (2013, ss. 109-110) poengterer, skriver også Gotvassli (2013, s. 84) at gester, mimikk og tonefall forteller alltid noe om hvordan budskapet egentlig skal forstås. Dette budskapet – som blir kalt metakommunikasjon – er alltid viktig. I kommunikasjonsteorien skiller vi derfor mellom grunn – og metanivået i kommunikasjonen. Ordene danner utgangspunkt, men kroppens språk gir så mye tilleggsinformasjon at det utgjør et eget budskap. Spesielt vanskelig blir det dersom grunn- og metanivået oppfattes dit hen at de signaliserer to motstridende budskap samtidig. Da snakker vi om dobbeltkommunikasjon. Dette kom frem gjennom eksemplet ovenfor fra fokusgruppeintervjuet.

Dobbeltkommunikasjon kan være svært ødeleggende for å få til gode samtaler og veiledninger understreker Gotvassli (2013, s. 84). Som en kan lese i sitatet ovenfor, prøvde eieren av fortellingen å reparere den dobbeltkommunikasjonen den hadde utøvd, ved å gå tilbake til vedkommende, for å forklare hva det egentlige budskapet faktisk var. Eieren av fortellingen hadde med kroppsspråket her formidlet et budskap som ikke samsvarte med støtten som var tiltenkt, og dermed fikk den «joda, gikk bra det» kommentaren, en likegyldighet isteden. Dermed kunne mottakeren av denne formidlingen stilt seg spørsmålet om det virkelig var bra, eller om det bare ble sagt. Med det ble det en dobbeltkommunikasjon.

Ved kommunikasjon mennesker imellom er det den verbale kanalen som vanligvis dominerer, og da særlig tale. Men som nevnt er den nonverbale, eller ikke-verbale, kommunikasjonen også viktig (Haugen & Skogen, 2013, ss. 109-110). Denne kommunikasjonsmåten, som hovedsakelig består av bruk av kroppsspråk, gir uttrykk i måten vi signaliserer et budskap på.

Det kan være å gestikulere, vise ulike ansiktsuttrykk, bevisst eller ubevisst gjøre bruk av pauser, og lignende (Haugen & Skogen, 2013, ss. 109-110). Ser vi på sitatet og praksisfortellingen ovenfor, er betydningen av kroppsspråket et fellestrekk. Haugen & Skogen (2013, ss. 109-110) poengter det med å si at vanligvis benytter man slike kommunikasjonsmåter for å tydeliggjøre kommunikasjonen eller gi den mer fynd og kraft, eller for å motsi budskapet (Haugen & Skogen, 2013, ss. 109-110).

Selv om det ikke er for å motsi eller forsterke budskapet, ser man at det uansett påvirker kommunikasjonen mellom mennesker. Det påvirker oss i hvordan vi møter hverandre. I intervjuene kommer det frem at dette stort sett skjer når det er stressende eller hektiske situasjoner. Kraften bak kroppslig kommunikasjon kan bli avglemt. I de stressende hverdagssituasjonene, kan kommunikasjon bli noe mer krevende. Man kan si noe verbalt som man oppriktig mener, men på grunn av kroppsspråket kan det oppleves som likegyldig. Dette fordi kroppsspråket kan ha mer kraft, enn hva det verbale har. Det er noe med hvordan man sender et budskap som avgjør hvordan det oppfattes og mottas.

4.3.2 Fra spøk til alvor

En og samme situasjon kan oppfattes forskjellig ut fra dine egne behov, dine erfaringer, din personlighet, og av det miljøet og den kulturen vi oppholder oss i (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 82). I samtlige dybdeintervju vektlegges sending og oppfattelse av budskap, samt respondering i kommunikasjonen. Nevnte faktorer og effekten ordene vi formidler mellom hverandre har, kan anses som et maktverktøy. I sitatet under fra dybdeintervjuet, kom det for eksempel frem hvor fort misforståelser kan oppstå under formidling og oppfatning av et budskap. Vilde beskriver det slik:

«dette med å snakke om at vi nødvendigvis ikke er på samme plan, har vi snakket om mye. Det med humor, og at det kan slå feil ut. Og du vet jo ikke, før du/hvis du prater med noen som ikke har pokerfjes da, at du klarer å se at det skjedde noe her nå, noe som krever at du er ganske så observant for å få det med deg. Men det å tulle og kanskje var ikke det morsomt for den andre, og ta det tvert imot, og da må en vite hvor en har hverandre eller om man er på samme plan til å tulle slik, for det kan misforstås».

Budskapet i sitatet ovenfor var opprinnelig ment som en spøk, men med relasjonen, kommunikasjon og i overføringen ble oppfattelsen noe helt annet. Gotvassli (2013, s. 80) setter det på spissen og sier at for hver gang vi kommuniserer med en annen person, er det minst seks budskap – alle litt forskjellig fra hverandre – som virker inn på overføringen: 1) det du mener å si, 2) det du virkelig sier, 3) det den andre hører, 4) det den andre tror han hører, 5) det den andre sier, og 6) det den tror den andre sier (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 80).

Gotvasslis (2013, s. 80) teori om kommunikasjonens budskap kan sammenlignes med sitatet ovenfor. De seks punktene beskriver hvordan kommunikasjon kan by på utfordringer i hvordan sender og mottaker, oppfatter og overfører budskap. Det handler i hovedsak om hvilken kommunikasjonsprosess som utløper. Som en leser i sitatet ovenfor, oppstår det en misforståelse på grunn av at ikke relasjonen strekker til. Det morsomme kan oppleves som støtende isteden for gøy, hvis relasjonen mellom menneskene ikke er trygg nok. Dersom relasjonene ikke er i orden, når vi ikke frem med innholdet, understreker Gotvassli (2013, s. 87). Uansett hvor gode intensjoner vi har, hjelper det ikke om ikke relasjonen er god nok til at vi forstår at den andre ikke nødvendigvis mente det slik. Følelsene blir derfor et filter for forståelsen av innholdet i kommunikasjonen (Gotvassli, Boka om ledelse i barnehagen, 2013, s. 87). Det går derfor fort fra spøk til alvor som underoverskriften understreker. Det å være bevist sine ord og handlinger viser seg gjennom både dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuene, som relasjonsavhengig. Hvordan de 6 budskapsleddene som Gotvassli (2013, s. 80) beskriver, er det mange ledd å misforstå i, og som Vilde ovenfor poengterer, kan dette tilsammen gå fra påtenkt spøk, til ødeleggende alvor.

4.3.3 Ord som utfordrer relasjon

Når noe blir misforstått slik som i de sitatene ovenfor, skjer det noe med samarbeidet, relasjonen og kommunikasjonen videre. Ikke alltid kan man stoppe opp og si «Du, hva var det du mente nå? Det ble litt uklart for meg, kan det være sånn og sånn du mente?». Selv om det muligens hadde vært det mest ideelle, er det ikke alltid det lar seg gjøre. Dermed kan det ta litt tid før man får snakket om det og kanskje glemmer man det resten av dagen. For så å møte kollegaen dagen etter og oppleve en endring i relasjonen seg imellom. Alt som skjer i kommunikasjonen mellom mennesker får utfall for videre samarbeid, og dette med å være observant nok til å se når man burde ta opp noe, eller ikke, er ikke alltid så enkelt. Under et av dybdeintervjuene, beskrev Vilde nettopp dette ved å si:

«Det er noen ganger på jobb at jeg tenker at «huff, det var dumt at den personen sa det til meg, men jeg vet hvorfor hun sa det og at hun var stressa og jeg vet at hu ikke mente det sånn. Så da lar jeg den gå», sant. Trenger liksom ikke å konfrontere i alle situasjoner på en måte. Men de jeg ikke klarer å legge fra meg, bør jeg ta. For ellers blir de liggende der, og så kommer det en til og en til og plutselig blir det noe stort».

Som det kommer frem i sitatet ovenfor er dette med dialogen mellom oss så mye mer enn bare den verbale kommunikasjonen som foregår i en hektisk jobbhverdag. Det kan oppleves som så sårbart og vondt under en samtale, men på grunn av relasjonen mellom de ansatte, kunne informanten tenke at «huff, jaja, det var dumt at det ble sagt», og at «jeg vet at hun ikke mente det sånn». Men likevel får vi inntrykket av at det gikk inn på Vilde.

En dimensjon som var gjentakende i datamaterialet var betydningen av ordenes makt mellom kollegaene uavhengig av stillingstittel. Hvilke ord som blir valgt får betydning for hvordan mottakeren oppfatter budskapet. Vilde understreker i sitatet sitt ovenfor her akkurat dette med hvordan ord har makt. Ordene vi velger å bruke, kan påvirke mottakeren både positivt og negativt, og dermed sitter vi inne med en makt som ikke går på stillingstitler, men på oss som medmennesker.

Felles for informantene gjennom dybdeintervjuene, går det igjen hvor lite bevissthet det er rundt denne kommunikasjonsprosessen som foregår i dialogene vi har hver eneste dag. Både på jobb og privat. Betydningen av relasjoner, språk og hvilken påvirkning og makt hver enkelt av oss innehar i kommunikasjon med hverandre, går mer og mer opp for informantene underveis i intervjuene. Barnehagen er en organisasjon som har ulike utfordringer og kan være uforutsigbar. Uforutsigbarheten kommer av individuelle forskjeller blant de som befinner seg i barnehagen. Dette kan innebære humør, behov, personligheter og utfordringer. Det er jo en dagsrytme for alle barnehager, men når man jobber med barn og mennesker generelt, blir ingen dager like, på lik linje med at ingen mennesker er like. Man må handle ut ifra de ulike behovene til både store og små som utspiller seg til enhver tid, og handle deretter. Den situasjonsbestemte ledelsen blir derfor en gjennomgående aspekt med hvordan den pedagogiske lederrollen utøves.

Det krever at det er en kommunikasjon og enighet over hva som skal skje. Overføring av beskjeder og kommunikasjonen er vesentlig for at samarbeidet skal fungere. Dette er det i hovedsak den pedagogiske lederen som har ansvaret for. Men som sagt er barnehagen en arena hvor ting skjer fort, hvor det kan være behov for raske avgjørelser, og følelser kan gi ulike utfall. Dette kan resultere til uheldige situasjoner, hvor sitatet ovenfor belyser hvordan det kan oppleves. Heldigvis for deltakerne i sitatet som er beskrevet ovenfor, var relasjonen såpass trygg at den reddet den potensielle miskommunikasjonen som antageligvis hadde oppstått, hvor informanten klarte å tenke at vedkommende ikke mente det slik.

4.4 Å møte med utvidet kommunikasjon og refleksjon

Ved å være bevisst i relasjonsledelse og bevisst bygge gode og trygge relasjoner med kollegaer, opplevde informantene både i fokusgruppeintervjuene og dybdeintervjuene, at det var lettere å snakke sammen. I dybdeintervjuet kom det frem fra Mie for eksempel at:

«Etter planleggingsdagen, har det kommet frem flere perspektiver på hverandres måter å reagere på, hverandres måter å tenke på og jobbe på. Så kan det være litt sånn «åå, du er sånn ja, nå klarer jeg å forstå deg bedre», «sånn liker du å ha det, og sånn liker du å ha det». også det at alle ønsker å ha det sånn, og vise respekt for hverandre. Og i den her respekten er det å gå tilbake da, hvis en ikke forstår helt og si «du, vi snakket sammen isted, men jeg forstår ikke helt hva du mente. Kan du fortelle litt mer?». Sant. Da får vi en utvidet måte å kommunisere på, tenker jeg»..

Som Mie ovenfor poengterer, er det viktig å lære å kjenne de en jobber sammen med. Ved å få muligheten til å fortelle om hvordan en er som person og lære hverandre å kjenne, kan en skape en trygg og god grunnmur i en relasjon som kan fremme godt samarbeid. Det viser seg i fokusgruppene at dette med å bygge en relasjon hvor en tørr å fortelle hvordan en er og hvordan en føler seg støttet eller ikke støttet, skapte en utvidet forståelse av hvordan de kunne samarbeide bedre.

Tjora (2018, s. 261) skriver at konsept er en forståelse for resultater fra en undersøkelse som er gjort og som kan bestå av en refleksjon om hvor vidt et foreslått konsept eller funn, er abstrakt nok i relasjon til tider, steder og mennesker, og om det er standhaftig nok til å representere forskningen som funn (Tjora, 2018, s. 261).

I materialet mitt ble «utvidet kommunikasjon» et slikt konsept. Som i sitatet ovenfor, hadde Mie fått mer informasjon om sine medarbeidere, hvor Mie videre var i stand til å samarbeide og forstå medarbeiderne på en bedre måte. Dermed utvidet de måten de kommuniserte på. Det oppsto et konsept om utvidet kommunikasjon. Gjennom den utvidete kommunikasjonen, kunne man oppnå ytterligere respekt overfor hverandre, og avhengig av situasjonen kunne man skape en relasjon hvor man kommuniserte godt og utviklet ny forståelse – forståelse gjennom dialog.

4.4.1 Mer kunnskap ga større støtte

Det å skape en relasjon hvor man kan kommunisere hvordan de ulike situasjonene oppleves og hvordan man ønsker å samarbeide videre, ble sagt å oppleves som lettere. Innsikt i hverandres opplevelse av situasjoner i sammenheng med sin egen bidro til ytterligere forståelse overfor hverandre. I fokusgruppeintervjuet, var det blant annet mange som ble overrasket over hverandres syn på støtte. Dette til tross for å ha jobbet i mange år sammen. Maria fra fokusgruppeintervjuet kommenterte muntlig ved slutten av dagen at:

«Herlighet, jeg følte aldri jeg fikk støtte fra vedkommende, men nå etter å ha hørt hvordan den ser på støtte, så har jo vedkommende prøvd flere ganger, så det var jammen meg greit å vite, da jeg aldri egentlig har følt på det. Men nå kjenner jeg at det ble lettere å jobbe sammen på mandag, og vite at jeg får støtten, bare mellom linjene».

Gjennom dette sitatet kommer det frem at selv om tanken med det vi gjør er klare for oss, er det ikke nødvendigvis et like klart og forståelig budskap som formidles. Det handler om hvordan vi møter hverandre, og hva som skjer i kommunikasjonen mellom partene når vi møter på utfordringer i hverdagen. Sitatet understreker de 6 budskapsleddene som Gotvassli (2013, s. 80) poengterer, men gjennom at informanten fikk mer informasjon om kollegaene sine, og fikk mottatt det riktige budskapet som var tiltenkt informanten. Gjennom fokusgruppeintervjuene, kom det frem at også møtene mellom pedagoger og pedagoger, og medarbeidere og medarbeidere, også krevde en bevissthet rundt hvordan kommunikasjonen mellom personene påvirker arbeidet vårt.

Gjennom refleksjon og dialog over praksisfortellinger i gruppen ble det skapt mening. I refleksjonen fikk alle satt ord på hvordan de prøvde å støtte kollegaer i hverdagen, og hvordan de opplevde støtte i hverdagen. Moe (2016, s. 187) skriver at språket og metaforene som legges vekt på i en organisasjon, kan enten åpne eller lukke for meningsskapning. Ved at de pedagogiske lederne tar med seg informasjonen som gruppen har delt om seg selv og sine virkelighetsforståelser, kan de bruke det i videre kommunikasjon og møte med medarbeiderne.

Dette kan være aktuelt hvis en skal jobbe med vanskelige tema hvor flere skal skape en forståelse for noe som kan være vanskelig å snakke om eller jobbe med. Som Moe (2014), poengterer i sin doktoravhandling, at det handler om å skape mening i dialogene. Ved at informantene fant et nytt verktøy for relasjonsbygging, ble det skapt en utvidet kommunikasjon for dem å samarbeide på, noe som er relevant for problemstillingen. Ved at de pedagogiske lederne tar denne måten å jobbe på i grupper, ble det tid og rom for meningsskapning og relasjonsbyggingen, utviklet i kommunikasjonssituasjonen for deltakerne. Informantenes informasjonsdeltagelse bidro til en form for økt verdi og viktighet i relasjon og kommunikasjonen som kom frem. Det resulterte til ytterligere forståelse for meg som forsker og derfor ble et konsept for forskningen. Funnet baserer seg på at de pedagogiske lederne må viderebringe hvordan en utvidet kommunikasjon gir grunnlag for bedre samarbeid, og gjennom den pedagogiske lederens kommunikasjon og møte med medarbeiderne vil dette kunne oppnås.

4.4.2 Praksisfortellingens videre fortelling ...

Som leder vil det alltid foreligge en uvisshet om budskapet ble mottatt slik det ble forsøkt formidlet. Dialog assosieres ofte med ord som likhet, likeverd og gjensidighet, og reell dialog krever at en relasjon er preget av symmetri, understreker Lundestad (2013, s. 226) (Lundestad, 2013, s. 226). I mange relasjoner er imidlertid forhold i utgangspunktet asymmetrisk, slik som i barnehagen for eksempel. Og som i praksisfortellingen lengre oppe.

En pedagogisk leder vil i kraft av sin posisjon i utgangspunktet befinne seg i et asymmetrisk forhold fordi han eller hun har mer formell makt enn assistentene, skriver Lundestad (2013, s. 226). På den andre siden kan det også være slik at man opplever en omvendt asymmetri, ved at assistenter synes å ha mer uformell makt enn lederne. Dette kan for eksempel være på grunn av lengre erfaring eller en sterk posisjon i personalgruppen (Lundestad, 2013, s. 226).

I praksisfortellingen fremsto ikke makt som en avgjørende faktor. Men det å bli møtt av sin pedagogiske leder i en situasjon som opplevdes som utfordrende for medarbeideren, og hvor pedagogisk leder gjennom god kommunikasjon og dialog bidro til å skape mening til medarbeiderens opplevelse var derimot viktig. Den pedagogiske lederen utøvde en selvledelse som førte til at medarbeideren selv fant veien vider. Dialogen er dermed viktig, fordi som Lundestad (2013, s. 226) understreker, symmetriske forhold blir ikke borte selv om den pedagogiske lederen inviterer til dialog, de vil alltid være et aspekt ved kommunikasjon mellom mennesker. Videre i praksisfortellingen som dette delkapittelet presenterte, hadde medarbeideren snakket med forelderen på nytt, og fått en forklaring på hvorfor forelderen hadde vært så opprørt. Forelderen hadde gitt uttrykk for at det var fint å få oppklart situasjonen, ettersom den oppsto grunnet misforståelser. Den pedagogiske lederen hadde gitt ros for at medarbeideren hadde tatt opp tråden med forelderen. På denne måten fikk begge partene en ny mening og forståelse av samtalen de hadde hatt tidligere. Dialogen er en levende utveksling av tanker mellom mennesker som skaper et felles meningsrom, understreker Moe (2016, s. 65). Kjernen i dialogismen er det relasjonelle og kontekstuelle, og gjennom språket får vi perspektiver og begreper som kan gjøre det lettere å organisere erfaringene våre (Moe, Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen, 2016, s. 65). Følgelig kan en leder altså ikke bli bevisst sin egen ledelse og forstå det som skjer i organisasjonen, uten å være i dialog med medarbeiderne sine (Lundestad, 2013, s. 225). Dermed er det viktig å bli bevisst sin egen pedagogiske lederrolle i møtene med medarbeiderne. Det er noe som skjer i møter mellom oss som mennesker, og det å se hva som skjer er både lærerikt og meningsskapene, understrekte informantene fra fokusgruppeintervjuene.

Det handler om dialogen, og dens kommunikasjon. Når mottakeren av et budskap sender et svar tilbake til senderen, kalles det feedback (Haugen & Skogen, 2013, ss. 110-111). Selv om du mener at du kommuniserer klart og greit, er det slett ikke sikkert av mottakeren forstår deg slik som du ønsker. Dermed hjelper det lite å mene at man har rett, når det man sier og gjør blir oppfattet annerledes av mottakeren, enn det som var senderens intensjon (Haugen & Skogen, 2013, ss. 110-111). I nevnt situasjon møtte og kommuniserte den pedagogiske lederen medarbeideren ved å stille spørsmål som kunne bedre vedkommens forståelse av situasjonen. Ved å belyse andre perspektiver ble medarbeideren inspirert til å kontakte forelderen for å oppklare situasjonen.

Dette er et eksempel hvor den pedagogiske lederen oppfyller sitt ansvarsområde ved personalledelse. Setter i gang en selvledelse, gjennom dialog. Samtidig støtter den pedagogiske lederen medarbeideren som står overfor en utfordrende situasjon, noe som i dette tilfellet bidro til en større mening. Nemlig oppklaring i en konflikt mellom en ansatt og en forelder. Dette belyser problemstillingen for denne forskning, om hvordan en pedagogisk leder kommuniserer og møter medarbeidere som opplever utfordrende situasjoner i sin jobbhverdag. Om den pedagogiske lederen hadde respondert annerledes, hadde kanskje ikke medarbeideren handlet på samme måte i etterkant av konflikten. Det kunne gitt ulike utfall. Kanskje forelderen hadde oppsøkt medarbeideren selv om vedkommende hadde følt seg komfortabel til å gjennomføre dette. Om det hadde vært en alvorlig situasjon, ville forelderen muligens oversett medarbeideren. Et annet mulig utfall kunne vært at både forelderen og medarbeideren hadde lagt hendelsen bak seg og begynt med blanke ark dagen etter. Utfallet av situasjonen ut ifra de forskjellige potensielle forløpene er ikke mulig å forespeile. Uansett er det viktig å være bevisst egne handlinger og kommunikasjon.

4.4.3 Den pedagogiske lederens legitimitet og makt.

De pedagogiske lederne har en legitimitet og makt i hva de sier og gjør.

Linnea beskrev det slik i dybdeintervjuet: *«Vi snakker mye om det. Så jeg tror og håper at jeg og de andre pedagogiske lederne klarer å overføre våre holdninger og verdier til dem vi jobber sammen med, slik at de gjør det til sitt eget. Hvis du skjønner hvor jeg skal med dette her nå? Skaper refleksjon og bevissthet over egne holdninger, verdier og handlinger ovenfor hverandre»*

I sitatet ovenfor beskriver Linnea hvordan hun som pedagogisk leder i barnehagen, jobber med å overføre sine holdninger og verdier over til sine medarbeidere. Gjennom sin rolle som pedagogisk leder, skaper Linnea refleksjon, bevissthet over egne holdninger, verdier og handlinger hos medarbeiderne, slik at det skal kunne oppstå en utvikling hos medarbeiderne. Hadde en assistent skulle gjort dette, hadde den antageligvis ikke hatt den formelle makten som trengs for å komme gjennom til sine kollegaer, slik Linnea kan ved sin tittel som pedagogisk leder, og den formelle makten som den medfører.

Ellen forklarte denne formelle makten i sitt dybdeintervju ved å fortelle at: *«Jeg tenker at det er viktig å være ærlig, og bare si at «vet du, nå er det veldig travelt og, eller, kan vi snakke om dette her etterpå?» Eller kan vi vente litt, fordi det lar seg ikke gjøre akkurat nå, men vi får det til etter? Det er bra du kommer for å snakke med meg, men kan du vente litt, for akkurat nå må vi kle på, men ja, at man anerkjenner da, den som kommer og ikke bare avslår med å si at «dette rekker vi ikke nå». Men være litt sånn at det var fint at du kom hit nå, det her er viktig og klart jeg skal få tid til å høre på deg, men kan det vente til etterpå da jeg må gjøre meg ferdig her først. Være litt sånn, jeg er tilgjengelig om 10 minutter, og ja, bare være ydmyk og ærlig på det. For da er man litt på tilbudssiden selv også nemlig. Selv om det er travelt, så har man alltid 2 minutter til å si de ordene. Så når en person faktisk, for jeg tenker jo at det for mange kan det være vanskelig å komme for å si det de skal si, så da må de bli møtt på det også, selv om det er hektisk. For hvis ikke så kan det bli veldig sårt, tenker jeg, eller opplever jeg, og da kan jo det igjen, hende at de ikke kommer neste gang, noe som er verre».*

Som Ellen beskriver i sitatet ovenfor er dette med å møte medarbeiderne avgjørende for hva som skjer videre. Det handler om finne tid til å lytte til medarbeiderne sine utfordringer, og vise dem at selv om hverdagen i barnehagen er hektisk, så skal de møtes med at det er tid til å bli hørt. Men ikke alltid akkurat her og nå. Som pedagogisk leder, viser det seg at det alltid er noen som ønsker å bli hørt av både medarbeidere slik i sitatet til Ellen ovenfor her, foreldre, styrere og flere. Ledere har ofte slike samtaler med ansatte, kunder og eiere, og lytter til hva de er opptatte av, skriver Selvik (2013, s. 27). Han understreker nettopp dette som kommer frem i sitatet til Ellen, og sier at som pedagogisk leder i barnehagen, lytter man til sine kollegaer, kunder som er foreldre, barn, styrer og kommunen som eier organisasjonen (Selvik, 2013, s. 27).

Selvik (2013, s. 27) understreker at fordi denne lyttingen og pratingen gjøres av personer i lederposisjoner, tillegges den større betydning. Han skriver at ledere snakker fra rollen, og lederrollen inneholder en formell makt. Makt preger relasjonen mellom leder og medarbeider, enten vi er oss bevisst det eller ikke. Derfor betyr det mye hva ledere sier, hva de tenker og hva de gjør, hevder Selvik (2013, s. 27). Også Moe (2016, ss. 95-96) understreker akkurat denne relasjonens betydning, som Selvik (2013, s. 27) beskriver ovenfor.

Selv om både Moe (2016) og Selvik (2013) skriver at lederen har større makt i relasjonen, kommer det frem i dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuene at dette ikke nødvendigvis er selverklært makt. Dette kan være makt som medarbeidere og andre har tillagt dem ved at de er de fysiske lederne på gulvet i jobbhverdagen. På den ene siden er det mye som taler for at det er slik, med tanke på at det er de med ledertittel som har en større makt med stillingsansvar og oppgaver. I barnehagen jobber man tett på hverandre, noe som krever en annen form for kommunikasjon. Dette ble understreket av flere av informantene fra både dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuene. Mari beskrev dette ved å fortelle at hun:

«Hadde en assistent som kom til meg og fortalte at det var vanskelig å komme i gang med planlagte aktiviteter, og følte seg glemt av kollegaene, ting skjedde som kom i veien. Hadde oppfordret henne til å si fra til de andre selv mange ganger, men til slutt, da hun hadde gitt opp, måtte jeg som leder da gjøre det klart for alle at den faste tiden ryddes til aktiviteten hun hadde ansvaret for. Bare bryte gjennom med at jeg som leder forventet at det skulle ordne seg, da det sto på planen fra før. Det ordnet seg og har ikke hørt mer om det siden...»

I sitatet ovenfor, viser Mari at hun som leder har en legitim makt ved lederrollen. Mari beskriver i sitatet at hun hørte på assistenten sine utfordring, prøvde å la assistenten fikse det selv, men etter hvert mistet assistenten motet og Ine som pedagogisk leder brukte ledertittelen sin for å ordne opp. Assistenten kunne jo kanskje ha følt seg overkjørt om Mari ovenfor hadde gjort dette til å begynne med, så slik jeg tolker det prøvde den pedagogiske lederen seg frem før det ble grepet inn og gjort tiltak. I dette sitatet, hadde assistenten i dialog med den pedagogiske lederen uttrykt at den ikke følte seg hørt av de andre, og derfor hadde behov for å bli hørt av Mari som pedagogisk leder.

Den pedagogiske lederens makt i form av ord, handlinger og relasjoner er gjentakende. Teorien understreker at lederen har et tiltenkt ansvar for at kommunikasjonen skal fungere i barnehagen, noe som ikke nødvendigvis fungerer i praksis. Det kommer frem at medarbeiderne, uavhengig av stillingstittel, har en minst like stor makt i kommunikasjonens situasjoner. Dette på grunnlag av at enkelte medarbeiderne sitter inne med mange års erfaring, og dermed innehar mye makt ved erfaringskompetansen sin (Lundestad, 2013, s. 226). Dette også uten at de nødvendigvis er bevisst det selv.

Under fokusgruppeintervjuene var det som tidligere nevnt to grupper. Én før lunsj og én etter lunsj. Gruppene var delt opp med fem i hver gruppe, hvor to var pedagogiske ledere og tre var medarbeidere. På denne måten ble alle roller representert i gruppene. I denne situasjonen kom det frem gjennom praksisfortellinger at man ikke nødvendigvis trenger formell makt for at det man sier skal bli tillagt vekt. En av de yngre assistentene, forklarte under fokusgruppeintervjuet, at det betydde mye når en av de mer voksne og erfarne assistentene hadde kommet bort til henne og fortalt henne at den vanskelige påkledningen som skjedde nettopp, hadde imponert den erfarne assistenten. «Det var så fint at du møtte barnet på den måten du gjorde, og tok deg tid til å fullføre situasjonen. Ikke gi opp og fortsett slik» hadde den erfarne assistenten sagt, og dette hadde økt selvtilliten hos den yngre og mer uerfarne assistenten.

4.5 Å møte med tid som knapphetsfaktor

Som tidligere nevnt er dette med tid et konsept som går igjen som en rød tråd gjennom det innsamlede datamaterialet. Tid, respekt og relasjon er noe som er gjentakende momenter i ledelsesutfordringene de pedagogiske lederne beskriver i dybdeintervjuene. Informantene poengterer at i en hektisk hverdag er dette med å få møtt sine medarbeidere i «her og nå» situasjoner, av og til utfordrende. Man står overfor et dilemma med at de egentlig skal være et sted, men ser at enkelte spontane samtaler ikke kan vente. Med utgangspunkt i slike situasjoner må de pedagogiske lederne hele tiden gjøre valg som igjen vil ha ulike konsekvenser. Altså utøve en situasjonsbestemt ledelse. Gjennom dybdeintervjuet illustrer Ellen dette:

«Det er så mange plasser, og mye en skulle gjort på en og samme tid som pedagogisk leder, og jobben min blir da og finne ut hvordan jeg skal få disponert tiden mest mulig riktig, og prioritert hva som er viktigst, fordi jeg rekker ikke alt som alle kunne sett for seg at jeg burde gjort til enhver tid kanskje. At ledelse er veldig viktig for å liksom, i og med at det er så travelt da, så er ledelse viktig for å i det hele tatt klare å legge den kabalen da. Men at ledelse likevel er så mye mer da. Det er de små samtalene og minuttene imellom ting. Og ting som oppstår hele tiden, og hvordan du som pedagogisk leder håndterer det».

Det blir poengtert at i denne hektiske hverdagen, opplever de pedagogiske lederne situasjoner hvor de må ta valg med tanke på hvordan tiden skal disponeres. Med slike valg blir noe bortprioritert som igjen gir konsekvenser. Konsekvensene av prioriteringen vil alltid forekomme, og dermed må de pedagogiske lederne ofte gjennomføre en umiddelbar refleksjon for hvilke konsekvenser det får om samtalen gjennomføres spontant. Derfor må det vurderes om utfordringen er prekær nok til å prioriteres. Eventuelt om det kan avvendes til bedre forutsetninger for samtalen med tanke på tid og rom. De pedagogiske lederne utøver situasjonsbestemt ledelse, hvor de tenker på de relasjonelle forholdene i situasjonen, barnehagen som organisasjon og dens organisering. Med dette finner en ut hva som blir mest hensiktsmessig disponering av tid slik at alle behovene til voksne, barn og organiseringen går opp på best mulig vis, selv om man ikke alltid rekker alt.

For problemstillingen i denne oppgaven, er det hvordan de pedagogiske lederne kommuniserer og møter medarbeiderne som kommer med utfordringer de opplever i jobbhverdagen som er viktig. Som vi ser i sitatet ovenfor er dette møtet noen ganger krevende for lederne som står i en hektisk barnehagehverdag. Ettersom man som leder ikke alltid evner å være tilstede hvor det måtte være behov, grunnet tidsklemme og andre arbeidsoppgaver. Dermed er det viktig at den pedagogiske lederen er bevisst hva som skjer i minuttene mellom hendelser og situasjoner.

4.5.1 De små samtalene og minuttene imellom ting.

Når det kommer til å disponere tiden der den er mest hensiktsmessig, krever det at de pedagogiske lederne umiddelbart må evaluere alle former for konsekvenser, og deretter foreta raske beslutninger. Dette skaper av og til misforståelser hvor de pedagogiske lederne må finne tid og rom til en dialog i etterkant om de opplever at budskapet ikke ble tydelig nok. I sitatet under poengterer Linnea, dette:

«Som alle andre barnehager, har vi en hektisk hverdag, og vi jobber veldig tett på hverandre. Så da kan det oppstå misforståelser eller utfordringer. Så ja, kommunikasjonen er kjempeviktig, men ikke alltid kjempelett. At vi får snakket sammen er viktig. Spesielt hvis det oppstår noe underveis i den hektiske hverdagen og vi ikke får tatt det der og da, da må det ryddes tid til det senere».

Flere av informantene poengterte gjennom dybdeintervjuene at dette med tid, prioriteringer og disponeringen av tid, er noe som går igjen som kommunikasjonsmisforståelser. Det er ofte der en må inn i dialog med hverandre for å forstå hva som ble formidlet og hva som ble oppfattet. Dette var et gjennomgående tema i intervjuene med de pedagogiske lederne.

4.5.2 Den pedagogiske lederens møte med barnehagens tidsklemme.

I sitatet under forteller Vilde, hvordan den som pedagogisk leder prøver å bevisstgjøre medarbeiderne sine i hvordan en kommuniserer med hverandre i hektiske hverdagssituasjoner, men understreker også her, at det må være tid og rom for å møte de med denne kommunikasjonen.

«Det handler om å tørre å spørre helt åpent der og da hvis en ikke forstår helt og si «Du, når du sa det du sa nå nettopp, hva mente du egentlig da? Forsto jeg deg riktig hvis du mente det slik og slik?», Fordi jeg vet jo sånn egentlig at vedkommende ikke mente noe vondt med det, men bare for å etterspørre slik at den andre blir bevisst selv over at «oi, nå kom det helt feil ut, det jeg mente var bare det og det», og unngår at man tar noe unødvendig innover seg. Men det igjen forutsetter at en har tid og rom til å ta det der og da, og det er ikke alltid det lar seg gjøre i de hektiske overgangene hvor disse situasjonene oftest oppstår...»

Det kommer tydelige frem ut fra sitatet ovenfor at de pedagogiske lederne står overfor en kompleks jobb som leder, ettersom de har flere ansvarsområder. I sitatene kommer viktigheten bak å møte medarbeiderne med kommunikasjon i hektiske situasjoner. Dette bidrar til å skape en mening for å bevisstgjøre medarbeidernes opplevelse og oppfatning av kommunikasjonen.

Moe (2016, s. 208) har i boken sin «Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen», poengterte at barnehagelærerne også fremhevet at alle de dialogiske øyeblikkene med barn gir rom for det uforutsette og ubestemmelige, og for utvidelser av tradisjonell tankegang. Selv om hun fokuserer på dialogen med barn, så kan det overføres til mitt prosjekt med fokus på kommunikasjon mellom voksne. Det handler om å utvide kommunikasjonen, utvide tankegangen gjennom dialog og danne meningsskaping. Om det er mellom voksn -barn, barn-barn og voksen- voksen, er det denne meningsskapingen som er viktig, og denne er det de pedagogiske lederne må disponere tid til i en ellers ganske hektisk barnehagehverdag.

På denne måten, som Vilde i sitatet ovenfor poengterer, forebygger pedagogen situasjoner der noen kan misforstå budskapet. Ved å stille spørsmål i bevisstgjøring av budskapet som ble uttrykt, kan pedagogen bidra til at medarbeideren er mer bevisst sin kommunikasjon. Med tanke på formidling og relasjon. Nettopp det at denne medarbeideren ikke mente det slik, men fikk muligheten til å forsvare seg før noen ble fornærmet eller lignende.

Gjennom situasjonsbestemt ledelse jobber pedagogiske ledere med kommunikasjonen og møtene med medarbeiderne som opplever utfordringer i jobbhverdagen. De utøver en relasjonell ledelse ut fra hvem medarbeiderne er og disponerer tiden deretter. Får de ikke tatt samtalen umiddelbart, må det disponeres tid til det senere understreker begge informantene i de to sitatene ovenfor. En ting er å møte medarbeiderne, men en annen ting er å skulle kommunisere ut til medarbeiderne. Dette kan by på utfordringer når en ikke har tid til å gå ifra avdelingen og lignende for å snakke sammen. Deretter må de pedagogiske lederne bruke kommunikasjonsferdighetene riktig slik at det kan tas i de spontane situasjonene. Samtidig må budskapet formidles riktig, eller sørge for å disponere tid til en liten dialog, før det utvikler seg til noe større enn hva det nødvendigvis trenger å være.

5. Oppsummering og avslutning

Det fremgår av analysene i dette prosjektet at det er flere dimensjoner som er fremtredende i den pedagogiske lederens arbeid med å kommunisere og møte medarbeiderne som opplever utfordrende situasjoner i sin jobbhverdag.

Å møte med anerkjennelse og personlig tilpasning, var en viktig dimensjon i materialet. Her kom anerkjennelse og støtte frem som aspekter. Dette med å møte medarbeiderne med hvem de er, hvordan de takler ulike utfordringer, og hvor hardhudet de er til å motta tilbakemeldinger. Det handler om hvordan de pedagogiske lederne møter med anerkjennelse av hva medarbeiderne opplever som utfordrende, og handle ut ifra relasjon, situasjon og person. Den pedagogiske lederen må tilpasse lederstil ut fra situasjonen, og til tide ta utfordrende beslutninger. Kompleksiteten ved den pedagogiske lederrollen kommer til syne ved at den skal ivareta så mange momenter i mange situasjoner ofte flere ganger om dagen. Både det å se medarbeiderne, lytte til dem, anerkjenne dem og deretter utfordre dem til å utfordre seg selv.

Å møte medarbeidere med selvledelse, ble delkapittel 2 i analysen og fokuserte på selvledelse. Den pedagogiske lederrollen krever at den utvikler personalet i barnehagen. Det å stille gode spørsmål som skaper selvrefleksjon, slik at medarbeiderne finner veien videre selv, fremstår som viktig. Det å lære sine medarbeidere å kjenne, slik at de kan skape en trygg og god dialog, gjør at medarbeiderne ved egen kraft, kan finne løsninger på egne utfordringer.

Det handler om at den pedagogiske lederen kjenner medarbeiderne på det nivået at den vet om en skal bruke passiv og aktiv lytting for å gi medarbeideren muligheten til å reflektere og finne veien videre. Det å kunne stoppe opp, gå tilbake og se hva de ulike hendelsene faktisk handler om, gjør at en utvikler sin forståelse av situasjoner, seg selv og sin virkelighetsoppfatning. Dette kan resulterer i en personlig utvikling og læring.

Å møte med følelser, ble fokusert i delkapittel 3 i analysen. Her blir betydning av følelser fokuset. Ved hjelp av praksisfortellinger og sitater illustrerer jeg hvordan ord kan såre, oppmuntre og påvirke, selv om ikke dette nødvendigvis var avsenderens mål. I dette kapitlet kommer det frem hvordan de pedagogiske lederne burde møte medarbeiderne i kommunikasjonsprosessene, og hvilke konsekvenser dobbeltkommunikasjon og emosjonelle lekkasjer kan føre til. Viktigheten av å være bevisst sitt kroppsspråk, ordvalg og relasjon, blir viktige dimensjoner ved dette delkapitlet.

Å møte med utvidet kommunikasjon og refleksjon, i delkapittel 4 kom det tydelig frem hvordan mer kunnskap om hverandre som kollegaer, ga større støtte og forståelse for hvorfor en gjør som en gjør. Ved å lære hverandre å kjenne bedre, var kommunikasjonen mellom de ansatte tryggere og lettere, noe som igjen skapte bedre samarbeid i hverdagen. I tillegg kommer det frem i dette delkapitlet hvordan den pedagogiske lederens legitime makt er en del av det komplekse ved lederrollen. Men også hvordan det det motsatte skjer, ved at assistenter med mange års erfaring, har en mer uformell makt.

Å møte med tid som knapphetsfaktor, er det 5 og siste delkapitlet i analysen. Her trekker jeg frem hvordan tidsperspektivet preger den pedagogiske lederrollen i barnehagen. De pedagogiske lederne beskriver rollen sin som komplekst og utfordrende med tanke på at de skulle vært så mange steder på en og samme tid. Tid er noe som går igjen som en rød tråd for de pedagogiske lederne i dette prosjektets datamateriale. Tidsklemmen skaper ofte press på de pedagogiske lederne til å måtte ta avgjørelser på kort tid, og ha en god evalueringsevne, slik at en kan se hvilke konsekvenser de ulike beslutningene kan by på. Det å skulle se, anerkjenne, møte, kommunisere, og rett og slett disponere tid riktig er en utfordring som møter de pedagogiske lederne daglig, og er en viktig dimensjon ved hvordan pedagogiske ledere kommuniserer og møter medarbeiderne som opplever utfordringer i sin jobbhverdag.

5.2 Avslutning

Det som er interessant, og som gikk på tvers av datamaterialet, var tid. Tid til å møte alle som oppsøkte en i hverdagen og hvordan følelser var med på å påvirke i både positivt og negativ forstand. Det å ta seg tid til å lytte, og se på hva er det medarbeiderne kommer med, gjør at de pedagogiske lederne innhenter informasjon om hvem, hva og hvordan situasjon dette er, og bruker situasjonsbestemt lederstil i hvordan de kommuniserer og møter medarbeideren videre.

Situasjonsbestemt ledelse er noe pedagogiske ledere benytter seg av konsekvent for å i det hele tatt ta gode avgjørelser. Det viser seg at i den hektiske barnehagehverdagen, er det mange som har forventninger til den pedagogiske lederen. For den pedagogiske lederen betyr derimot dette at den må kunne evaluere og se hvilke konsekvenser det får, for de valgene en beslutter i disse situasjonene. Da er det snakk om konsekvenser hvor det går på organiseringen, barna, bemanning, mat, turer, vikarer, og mere til.

Et annet funn som går igjen i analysene er hvordan den pedagogiske lederen svært ofte står i avveielser mellom det å være oppgaveorientert og medarbeiderorientert. Hvordan prioritere for å dekke de mest prekære behovene til voksne og barn, i en hverdag hvor tid er et aspekt en ikke kommer bort i fra.

Ved å være en god samtalepartner, skapes det en meningskaping og utvidet kommunikasjon, som igjen skaper læring. At læring utvikles i dialog med andre, er noe som kommer frem som et viktig aspekt i datamaterialet. Bakhtins (Moe, 2016, s. 65) tenkning om viktigheten ved dialog, relasjon og kommunikasjon er noe som viser seg å være viktige aspekter ved den komplekse pedagogiske lederrollen i barnehagen. I alle former for kommunikasjon, skjer det noe som gjør oss mer bevisste, erfarne og klokere. Gjennom dialogen, kan en derfor lære hverandre å kjenne bedre, noe som kom frem som viktig for deltakerne under planleggingsdagen. Etter endt planleggingsdag, hadde deltakerne følt på en større unnekultur, hvor alle hadde vært mer på tilbudssida til hverandre, og skapt et større engasjement for å hjelpe til mer. Viktigheten av å være i dialog med hverandre ble derfor et viktig aspekt.

Om den pedagogiske lederen ikke lærer medarbeiderne å kjenne, vil kommunikasjonen, situasjonen og relasjonen ikke være i stand til å skape meningsfulle samtaler. Dette kan resultere i at medarbeideren ikke vil føle noen tilhørighet, og kanskje ikke føler seg trygg nok

til å komme til sin pedagogiske leder med utfordringene sine. Det kan stoppe utviklingen for medarbeideren, rett og slett fordi den ikke vil få noen løsning på utfordringen.

Det handler om å være villig til å reflektere over eget samspill med andre, og prøve å nå idealet om å ha en anerkjennende væremåte for de pedagogiske lederne, understreker Lundestad (2013, s. 229).

Det kommer tydelig frem i datamaterialet at dette med å være en god dialogpartner er viktig i jobben som pedagogisk leder. Det å inneha god kommunikasjonskompetanse, slik at den pedagogiske lederen er i stand til å kunne veilede medarbeideren til å selvlede, fremstår som viktig. Stille medarbeiderne de riktige spørsmålene for å utvide kommunikasjonen og tankegangen deres, i arbeidet med å utvikle dem personlig. Få de til å finne løsninger selv og gjøre dem mer selvstendig, understreker Aadland & Askeland (2017, s. 86). En måte å gjøre dette på er å arbeide med selvledelse og kommunikativ ledelse.

Informantene i mitt prosjekt, fortalte at tiden ikke alltid strekker til i møte med de ansatte. Det krevde situasjonsbestemt ledelse, omstrukturering, disponering av tid, samt organiseringsansvaret som oppstår, for å kunne ta 5 minutters samtaler med medarbeidere som trengte det. Denne kompleksiteten var et av funnene som beskriver den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Bøe & Hognestad (2015) fant også denne kompleksiteten som en viktig dimensjon i sin forskning.

Kompleksiteten ved den pedagogiske lederrollen er en dimensjon fra prosjektet, som dermed viser seg ha flere utfordrende aspekter. Dette med tid, lederstil, og meningsskapende dialoger, er aspekter som utfordrer de pedagogiske lederne, i hvordan de kommuniserer og møter medarbeidere som opplever utfordringer i sin jobbhverdag.

6. Litteraturliste

- Aadland, E., & Askeland, H. (2017). Kapittel 4, Verdibevisst ledelse som ledelsesfilosofi. I E. Aadland, & H. Askeland, *Verdibevisst ledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Aasen, W. (2010). *Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner - ledelsesdilemmaer i barnehagen*. Hentet 4. Mai 2020 fra Norsk Pedagogisk Tidsskrift: <https://www.idunn.no/npt/2010/04/art08>
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser: Et kvalitativt fortolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen*. Hentet 6. Mai 2020 fra Doktoravhandling, NTNU: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2396996>
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). "Directing and Facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education." & "Det krever mye tankevirksomhet for at du skal finne det rette øyeblikket" - Refleksjon i praksis i personalledelse. Hentet 6. Mai 2020 fra Nordic Base og Early Childhood Education and Care (NB-ECEC): <https://www.nb-ecec.org/no/artikler/post-25024181>
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Dahl, Ø. (2019, Januar 17). *NDLA*. Hentet 6. Mai 2020 fra Nasjonal Digital Læringsarena: <https://ndla.no/nb/subjects/subject:18/topic:1:193544/topic:1:82742/resource:1:82759>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Fuglestad, O. L., & Sunde, J. (2006). *Ledelse og beslutningstaking i et relasjonelt perspektiv*. Hentet 4. Mai 2020 fra Norsk Pedagogisk Tidsskrift: https://www.idunn.no/npt/2006/02/ledelse_og_beslutningstaking_i_et_relasjonelt_perspektiv
- Gjøsund, P., Huseby, R., Barstad, S., & Sjøberg, E. (2016). *Psykologi 2, Mennesket i gruppe og samfunn*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Glasø, L. (2015). Følelsenes betydning i organisasjoner og ledelse. I S. Einarsen, & A. Skogstad, *Ledelse på godt og vondt*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugen, R., & Skogen, E. (2013). Kapittel 4, Holdninger og kommunikasjon. I E. Skogen, R. Haugen, M. Lundestad, & M. V. Slåtten, *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Igland, M.-a., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Jakobsen, S. E. (2017). *Pedagogiske ledere har en krevende dobbeltrolle*. Hentet 6.Mai 2020 fra Artikkel fra Utdanningsforskning.: <https://utdanningsforskning.no/artikler/pedagogiske-ledere-har-en-krevende-dobbeltrolle/>
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisasjons- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lundestad, M. (2013). Kapittel 8, Ledelse av assistentgruppen i et relasjonelt perspektiv. I E. Skogen, R. Haugen, M. Lundestad, & M. V. Slåtten, *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Manukhina, A. (2012). *Ledelse i barnehagen. Behov for nye perspektiver på ledelse i barnehagesektoren*. Hentet 6. Mai 2020 fra Masteroppgave, Universitetet i Oslo: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30681/master.pdf?sequence=3>
- Moe, M. (2014, Mai). *Barnehagen som dialogisk og helsebyggende arbeidsplass - med mennesker som tør å sette seg selv på spill....* Hentet 6. Mai 2020 fra Doktoravhandling, NTNU: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269947/733342_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moe, M. (2016). *Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 3. Mai 2020 fra Etikkom website:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordlie, R. E. (2013). *Personalledelse i skjæringspunktet mellom profesjonell ledelse og ledelse i nære relasjoner. En kvalitativ studie om hvordan pedagogiske ledere opplever rollen som personalledere i barnehagen*. Hentet 6. Mai 2020 fra Doktoravhandling, UIB: <http://bora.uib.no/handle/1956/7756>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nygaard, L. P. (2017). *Writing your master's thesis from A to Zen*. London: SAGE.
- Rise, J., & Einarsen, S. (2015). Kapittel 12, Prototypiske ledere. I S. Einarsen, & A. Skogstad, *Ledelse på godt og vondt*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørge AS.
- Selvik, A. (2013). *Ledelse på hjernen med hode på jobb*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, G. (2015). Kapittel 8, Situasjonstilpasning som ledelsesstrategi. I Ø. L. Martinsen, *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.

7. Vedlegg.

Her kommer vedleggene til godkjent NSD søknad, informasjon og samtykkeskjema som ble sendt ut til informantene, samt intervjuguiden som ble anvendt.

7.1 NSD

28.1.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ledelsesutfordringer knyttet til motivasjon og dens plass i praksis

Referansenummer

819649

Registrert

21.10.2019 av Elin Furuset Lie - 140039@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gry Mette D. Haugen , gmdh@dmmh.no, tlf: 97568488

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elin Furuset Lie, elin-lie@hotmail.com, tlf: 47323830

Prosjektperiode

07.10.2019 - 15.05.2020

Status

18.12.2019 - Vurdert

Vurdering (2)**18.12.2019 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 14.11.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.12.2019.

Behandlingen kan fortsette.

Endring i antall pedagogiske ledere og antall barnehager.

28.1.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

24.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.10.2019,

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

LEDEREN SIN TAUSHETSPLIKT

Ledere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltansatte eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og lederen har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d94974e-9e09-4e6c-82c7-9c6e081c4ebd>

2/3

28.1.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner lederen om taushetsplikten før intervjuet startet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 . f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

7.2 Samtykkeskjema



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i masterprosjektet

«Ledelsesutfordringer»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan pedagogiske ledere kommuniserer og møter medarbeidere som opplever utfordrende situasjoner i sin jobbhverdag. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å forske på hvordan møter og motiverer pedagogiske ledere medarbeidere som opplever utfordringer i hverdagen. Dette er en studentoppgave som skal bli en masteroppgave til våren 2020. Informasjonen skal ikke brukes til noen andre formål enn dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter er valgt på grunnlag av at du har fast jobb som pedagogisk leder i barnehagen, og jobber med assistenter og barne- og ungdomsarbeidere. Det vil være 8 til 10 pedagogiske ledere som vil bli spurt om å delta på dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg som informant, vil det innebære å være med på et dybdeintervju. Jeg vil ha en intervjuguide som jeg stiller spørsmål fra, og kunne stille oppfølgingsspørsmål om det skulle være interessant underveis. Dette vil ta mellom 30-45 minutter. Jeg vil benytte en lydopptaker som jeg senere vil slette etter å transkribert og anonymisert svarene fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det vil kun være meg som har tilgang til lydopptakene, og senere vil jeg og min veileder ha tilgang til de transkriberte intervjuene, men de vil da være anonymisert.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og vil ikke deles med andre.*
- *Deg som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Alt vil være anonymisert og skal ikke kunne gjenkjennes for andre som leser masteroppgaven på noen som helst måte.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15 mai 2020. Alt av transkribering, lydopptak og personopplysninger vil bli slettet etter prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 for barnehagelærerutdanning 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 bachelorprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Veileder
Gry Mette D. Haugen
Tlf 97568488

Student
Elin Furuset Lie
Tlf 47323830

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Studenten må kunne dokumentere for veileder at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du innhente tillatelse fra foreldene.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dybdeintervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 15. mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Intervjuguide

Masteroppgave 2019/2020

TENTATIV INTERVJUGUIDE

1. INNLEDNING:

Dette vil være en intervjuguide for min masteroppgave, med problemstillingen: **Hvordan møter og motiverer pedagogiske ledere medarbeidere som opplever utfordringer i hverdagen?** Informasjon om etiske retningslinjer og samtykkeskjema vil bli presentert før intervjuet, og informanten blir kjent med at de kan få trekke seg til enhver tid.

Jeg vil veldig gjerne begynne med å si tusen takk for at du tar deg tid til å bli intervjuet, og takk for at du stiller som informant. Er det noe du lurer på før vi starter?

2. SPØRSMÅLENE:

1. Oppvarmings spørsmål.

Hvilken utdanning har du?
Jobber du på avdeling eller base?
Hvilken arbeidserfaring har du?
Flere ulike barnehager eller avdelinger?

2. Motivasjonens verdi.

Hva tenker du om begrepet motivasjon, og ledelse?
Bruker du motivasjon bevisst i arbeidet med dine medarbeidere?
På hvilken måte? (eksempel)
Hvilken betydning har motivasjon for jobben din som leder i barnehagen?

3. Situasjonen i seg selv.

I arbeidet som pedagogisk leder, møter man mange former for utfordringer. Hvilke utfordringer møter du i møte med de ansatte i hverdagen som pedagogisk leder?
Opplever du noen ganger at dine medarbeidere kommer med sine utfordringer til deg? Hvilke? (flere eksempler)

Hvordan møter du slike utfordringer som dine medarbeidere kommer med?

I de situasjonene hvor medarbeiderne kommer til deg med deres utfordringer, hvordan bruker du motivasjon i disse situasjonene?

4. Hva og hvordan takler man situasjonene? Strategier.

Hvor mye hadde du om ledelse og utfordringer i utdanningen din? Og føler du at du har nok om dette her fra utdanningen/kompetanse.

Hvordan bruker du utdanningen din i forhold til slike situasjoner? (strategier, ledelsesstiler, motivasjonsteori eller relasjonsbevissthet)

Hvordan verktøy har du som leder for å jobbe med utfordringer slik som de du nevnte tidligere?

Hva gjør du når situasjonen oppstår? Hva tenker du at kan gjøres for å motivere i situasjonene når de oppstår?

Innenfor motivasjon kan vi tenke på indre og ytre motivasjon, hvordan tenker du/bruker du disse i møte med medarbeiderne? (gjørne eksempler)

5. Hva tenker du er viktig til slutt? Tips og ettertanke? Gjort deg noen erfaringer og læring? Noe du tenker er viktig?

Etter å ha snakket om indre og ytre motivasjon, utfordringer som leder og hvordan en møter en hverdag med dette, hva sitter du igjen med?

Hva vil du si er viktigst til slutt?

På hvilken måte tenker du at motivasjon er viktig i møte med medarbeidere? (gjørne eksempler)

Har du noen ettertanker eller tips du skulle ønske noen ga deg før du begynte i jobben som pedagogisk leder, og i arbeidet med personalet i slike ledelsesutfordringer som disse?

Du har gjort deg noen erfaringer og lært deg hva som har funket og ikke, er det noe du tenker er viktig rundt det? Hva lærte du mest av?