



”Personalledelse i skjæringspunktet mellom profesjonell ledelse og ledelse i nære relasjoner”

En kvalitativ studie om hvordan pedagogiske ledere opplever rollen som personalledere i barnehagen.

Randi Elisabeth Nordlie

Masteroppgave i pedagogikk

PED396

Høst 2013

Universitetet i Bergen
Det psykologiske fakultet
Institutt for pedagogikk

Forord

Etter over fire år med et spennende, lærerikt og arbeidskrevende nettbasert masterstudie, kjennes det godt å sette sluttstrek for arbeidet med denne masteroppgaven.

Jeg vil takke barnehagene som har lagt til rette for møtet med de pedagogiske lederne, takk til de styrerne som viste engasjement og gav meg inspirasjon for arbeidet med masteroppgavens tema. En ekstra stor takk til informantene; til dere pedagogiske ledere i barnehagen som velvillig og positivt har stilt opp og delt deres erfaringer og opplevelse med meg! Uten dere hadde ikke denne studien vært det den har vært.

Videre vil jeg takke førsteamanuensis Gunn Elisabeth Søreide ved Universitetet i Bergen for god veiledning, støtte og oppmuntring underveis. Vi har vært en gjeng studenter som trofast har møtt hverandre i Bergen gjennom disse årene, jeg har satt stor pris på dere både faglig og sosialt. Takk!

Videre vil jeg takke venner og mine nærmeste som jeg vet er glade for at masterarbeidet er over. Særlig takk til Maria Elisabeth og Hannah Elisabeth for at dere har vært tålmodige og hjelpsomme underveis, og til min mann Øyvind for diskusjoner og for at du har stilt opp!

Stord 12. november 2013

Randi Elisabeth Nordlie

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	4
SUMMARY	5
KAPITTEL 1: INNLEDNING	6
1.1 HVORFOR STUDERE PERSONALLEDELSE?	6
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING.....	7
1.3 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	8
1.4 BEGREPSAVKLARING.....	10
1.4.1 Pedagogisk leder og pedagogisk ledelse.....	10
1.4.2 Personallederrollen.....	11
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
KAPITTEL 2: FORSKNINGSREVIEW	14
2.1 NORSK FORSKNING.....	14
2.2 NORDISK FORSKNING.....	19
2.3 INTERNASJONAL FORSKNING.....	21
2.4 OPPSUMMERING	22
KAPITTEL 3: TEORETISK INNRAMMING	23
3.1 BARNEHAGEN I ET ORGANISASJONSPERSPEKTIV	23
3.1.1 Barnehagen som organisasjon.....	23
3.1.2 Barnehagens organisasjonsstruktur	25
3.1.3 Barnehagens organisasjonskultur	26
3.2 LEDELSE	27
3.2.1 Personalledelse.....	28
3.2.2 Motivasjon og selvbestemmelse.....	31
3.2.3 Situasjonsbestemt ledelse.....	33
3.2.4 Pedagogisk ledelse.....	35
3.2.5 En lærende organisasjon	37
3.3 MAKT	39
KAPITTEL 4: METODE	41
4.1 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED OG TILNÆRMING	41
4.2 DATAINNSAMLING.....	43
4.2.1 Utvikling av intervjuguide.....	43
4.2.2 Utvalg og informanter	44
4.2.3 Gjennomføring av intervju.....	46
4.3 DATABEHANDLING OG TRANSKRIPSJON	47
4.4 DATAANALYSE	48
4.5 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	50
4.5.1 Konsekvenser	51
4.6 VALIDITET OG RELIABILITET I KVALITATIV FORSKNING	52
KAPITTEL 5: PRESENTASJON AV RESULTATER	54
5.1. Å VÆRE LEDER.....	54
5.1.1 Personallederrollen.....	54
5.1.2 Lederrollen og forventninger.....	55
5.2 DEN PRAKTISKE GJENNOMFØRINGEN AV ARBEIDET	56
5.2.1 Barnehagens tradisjonelle flate struktur	56
5.2.2 Delegering og beslutninger	57
5.2.3 Den enkeltes kompetanse og interesser	58
5.3 FAGLIG KOMPETANSE OG KVALITET.....	59
5.3.1 Faglig kompetanse	60

5.3.2	<i>Kvalitet</i>	61
5.3.3	<i>Faglige møter</i>	62
5.3.4	<i>Veiledning</i>	63
5.3.5	<i>Motivasjon</i>	64
5.4	RELASJONENES BETYDNING FOR PERSONALLEDELSE	65
5.4.1	<i>Arbeidsrelasjoner</i>	65
5.4.2	<i>Nære private relasjoner</i>	65
5.4.3	<i>Utfordringer som personalleder</i>	66
5.4.4	<i>Å være profesjonell</i>	69
5.5	OPPSUMMERING	69
KAPITTEL 6: DRØFTING AV FUNN		71
6.1	LEDERROLLEN	71
6.1.1	<i>Personalledelse og lederstiler</i>	72
6.1.2	<i>Personalledelse og utfordrende medarbeidere</i>	74
6.2	ARBEIDSFORDELING	75
6.2.1	<i>Arbeidsfordeling etter vaktordning</i>	76
6.2.2	<i>Arbeidsfordeling og maktstrukturer</i>	78
6.3	PEDAGOGISK LEDELSE	80
6.3.1	<i>Pedagogisk ledelse og rammebetingelser</i>	81
6.3.2	<i>Pedagogisk ledelse og læring</i>	82
6.4	RELASJONENES BETYDNING FOR PERSONALLEDELSE	84
6.4.1	<i>Relasjoners betydning for samarbeidsklime</i>	84
6.4.2	<i>Relasjoners betydning i utfordrende samtaler</i>	86
KAPITTEL 7: OPPSUMMERING OG AVSLUTNING		88
7.1	HOVEDFUNN	88
7.2	IMPLIKASJONER FOR BARNEHAGENS RAMMEBETINGELSER	89
7.3	VEIEN VIDERE	90
8. LITTERATURLISTE		91
9. VEDLEGG		96

Sammendrag

Det finnes begrenset forskning i barnehagen om pedagogiske lederes rolle og arbeid som personaleledere. Samtidig er det et skjerpet krav om kvalitet i barnehagen. Kvalitet i barnehagen først og fremst er avhengig av de menneskelige ressursene, dermed stilles det profesjonelle krav til ledelse i barnehagen (St. meld. nr. 41, (2008-2009)).

Formålet med denne studien har vært å frembringe kunnskap om hvordan pedagogiske ledere selv opplever sin rolle som personalledere for sine medarbeidere på avdelingen eller basen i barnehagen. Materialet bygger dermed på informantenes egne beskrivelser og opplevelse av personallederrollen. Studiens utgangspunkt er at kunnskap produseres i en kontekst mellom forsker og informant, dermed finner jeg det relevant å benytte et teorigrunnlag med en sosiokulturell og relasjonell tilnærming til ledelse. Det er en nær sammenheng mellom ledelse og organisasjonen man leder i, dermed vil teorigrunnlaget reflektere at ledelse i barnehagen også sees i et organisasjonsperspektiv. Studien bygger på kvalitativ metode hvor jeg ut fra hermeneutisk tilnærming har gjennomført forskningsintervju med seks pedagogiske ledere i tre ulike vestlandskommuner. Intervjuene ble transkribert og deretter bearbeidet gjennom meningsfortetting som analysemetode.

Resultater indikerer at alle informantene trives i personallederrollen, og at lederne fremstår som tydelige og bevisste profesjonelle ledere. Lederne anser seg selv som premissleverandører for kvalitet i arbeidet med barna. I forhold til arbeidsfordeling i det daglige arbeidet indikerer funn at lederne vektlegger den enkelte medarbeiders interesser, erfaring og kompetanse mer enn arbeidsfordeling med utgangspunkt i vaktsystem. Funn viser at informantene har ulike syn på hvorvidt strukturen i barnehagen bør være hierarkisk eller flat. Materialet viser også at alle informantene vektlegger arbeidsrelasjoner sterkere enn nære private vennsrelasjoner. Mine funn viser et potensial for at både politikere og lederne internt i barnehagen bør tilrettelegge mer, slik at pedagogiske ledere kan gis mulighet til å bedrive pedagogisk ledelse i større utstrekning.

Nøkkelord: personalledelse, barnehage, profesjonell ledelse, assistenter, daghjem, professional leadership, kindergarten, management og relationship.

Summary

There is limited research in kindergarten for pedagogical leaders work as personnel leaders. The Norwegian government strives for quality in kindergarten, and the government also claims that quality depends on the human resources. The quality of work therefore expects professional leadership in kindergarten.

The aim of my research is to explore essential aspects of how kindergarten teachers see themselves as pedagogical leaders. The informants and their percept views and experiences are the basis of my research. The leading principle in my work is that knowledge is created in the interaction between researcher and interviewees and in the following processing. Sources of theoretical foundation are selected within the socio-cultural and relational approach to management. Leadership/management is closely connected to the organization you are part of. My choice of theoretical and research source material reflects this organizational perspective. The study has a qualitative design, and from a hermeneutical approach I have done research interviews with six teachers/team-managers in different kindergartens in the Hordaland and Rogaland regions of Norway. I transcribed the interviews and processed the interviews through meaning condensation as an analytical method. All of the six teachers I interviewed state that they are basically happy with their position as the personnel role. And they all consider themselves to be both professional and relatively clear in their leadership. In addition to this they also see themselves as competent enough to be leading the way in their kindergartens quality- and improvement efforts. My findings indicate that these kindergarten teachers claim they organize their groups with care, recognizing their employee's individual skills, fields of interest, experience and abilities. Their leadership goes far beyond strictly organizing the logistics. My interviewees are divided in their views on the ideal kindergarten organizational structure – level structure/equality versus a clearer hierarchical structure. The research material also reveals a professional awareness of the distinction between friendly relations at work and private life friendship. My findings show a potential for both politicians and leaders within the nursery should facilitate more so that educational leaders may be given the opportunity to engage in educational leadership to a greater extent.

Keywords: human resource management, kindergarten, nursery, professional management assistants, day care, professional leadership, management, relationship.

Kapittel 1: Innledning

1.1 Hvorfor studere personalledelse?

Som nyutdannet førskolelærer i 1991 gikk jeg rett fra skolebenken til en jobb som avdelingsleder i barnehagen. Jeg erfarte raskt at denne jobben krevde mer enn kunnskap om barn, og jeg ble tidlig opptatt av min rolle som avdelingsleder som etter hvert byttet tittel til pedagogisk leder. I løpet av disse årene har det ikke alltid vært like tydelig hvilke ansvars- og arbeidsoppgaver som har vært knyttet til min lederrolle som pedagogisk leder. Selv om personallederansvaret generelt assosieres til styrerstillingen (Skogen, 2013) vet jeg at jeg har bedrevet mye personalledelse i min yrkeskarriere som pedagogisk leder på avdelingsnivå i barnehagen. Assistentene har alltid vært i flertall, mens det har vært mer glissent i rekken av førskolelærere. En viktig erfaring jeg har gjort er at assistentene har uttrykt forventninger om at pedagogiske ledere faktisk skal markere at de har en faglig utdanning som gjør at de har ulike roller og arbeidsoppgaver. Jeg har hele tiden søkt nye måter å forstå ledelse i barnehagen på, og jeg har mange ganger lurt på hva andre pedagogiske ledere egentlig tenker om sitt arbeid som personalledere? Derfor ønsket jeg å undersøke hvordan pedagogiske ledere opplever rollen som personalleder.

Førskolelærerutdanningen er en 3-årig høyskoleutdanning som skal kvalifisere førskolelærere til en yrkesprofesjon som besitter bestemte kompetanseområder særlig rettet mot å ha lederansvar for personal- og barnegrupper i barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2009). Hoås Moen (2006, s. 35) viser til Torgersen (1972, s. 10) som definerer begrepet profesjon: ”Hvor en bestemt langvarig utdannelse erverves av personer som stort sett er orientert mot oppnåelse av bestemte yrker som ikke kan fylles av andre personer enn de med utdannelsen”. Denne studien retter fokuset mot pedagogiske ledere i arbeidet med å lede assistenter på sin avdeling eller base. Fordi dette innebærer å jobbe tett sammen, vet jeg av erfaring at personlige relasjoner ofte knyttes, og at et personale som jobber sammen over flere år også kan ha et sosialt nettverk sammen på fritiden. I enkelte sammenhenger kan det dermed være en utfordring å skille mellom vennskap og faglig kvalitet. Gotvassli (1990) påpeker at dersom vennskap settes foran faglig kvalitet kan det føre til begrensninger i forhold til utvikling av kvalitetsarbeid.

Min erfaring er at pedagogiske ledere og deres rolle som personalleder generelt har lite fokus både innad i barnehagen og i faglitteratur som beskriver ledelse i barnehagesammenheng. I følge Bleken (2005) ble ledelse i barnehagesammenheng først satt på agendaen i begynnelsen av 90 – tallet, og i denne sammenheng var Gotvassli sin (1991) forskning på styrerrollen rådende. Generelt finnes det lite forskning på pedagogiske ledere som personalledere, men den forskningen som finnes har urovekkende overskrifter som ”Flat struktur og utydelig ledelse” (TNS Gallup, 2012), ”I barnehagen gjør alle det samme” (Løvgren, 2012) og ”Pedagoger i skyggen” (Nørregård-Nielsen, 2005). Særlig Nørregård-Nielsens forskning fra Danmark har appellert til min nysgjerrighet; Er det virkelig slik at pedagogiske ledere i norske barnehager også ”står i skyggen”?

Det er et behov for å fokusere mer på personalledelse; Samtidig som barnehagens samfunnsmandat er sterkere definert gjennom ny formålsparagraf og revidert barnehagelov, rettes fokuset nå fra både politisk hold og samfunnet for øvrig mer inn mot *kvaliteten* i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Stortingsmelding nr. 41, 2008 – 2009 ”Kvalitet i barnehagen” hevder at kvalitet i barnehagen først og fremst er avhengig av de menneskelige ressursene og kvalitetsarbeid stiller dermed profesjonelle krav til barnehagens ledelse. Samtidig peker praksislærere i barnehagen og studenter i førskolelærerutdanning på behovet for at utdanningsinstitusjonene må forbedre studentene bedre på rollen som pedagogisk leder og personalleder (Hagesæther, s. 90). Styrerrollen er i endring særlig i forhold til administrative oppgaver (Gotvassli, 2006), og dermed delegeres oftere flere oppgaver, bl.a. annet personalledelse, til pedagogiske ledere (Kolstad, 2010). Denne studien søker derfor nettopp kunnskap om hvordan pedagogiske ledere opplever personallederrollen.

1.2 Problemstilling og avgrensing

Målet med oppgaven er å undersøke og diskutere pedagogiske ledere sine erfaringer og opplevelsen av personalledelse i barnehagen og denne studiens overordnede problemstilling er:

Hvordan opplever pedagogiske ledere i barnehagen rollen som personalleder?

Min erfaring etter mange år som pedagogisk leder er at profesjonell personalledelse kan utøves, utvikles og læres i samspillsprosesser med personalet. Helt fra starten av prosessen med å utvikle prosjektet, har et relasjonelt perspektiv vært et utgangspunkt og hovedfokus for min forståelse av personallederrollen, ledelse, arbeidsfordeling og pedagogisk ledelse. Derfor vil et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling være overordnet. Dysthe (2001, s. 34) hevder at innen et sosiokulturelt perspektiv, uavhengig av hvilke tema som studeres, må man arbeide ut i fra en grunnleggende forståelse av at det ikke bare er individet alene som studeres. Man må analysere og forstå individet ut i fra den sammenheng og sosiokulturelle miljø individet befinner seg i. Sentralt i dette læringssynet er at kunnskap utvikles gjennom interaksjon og kommunikasjon mellom mennesker. Dysthe (2001, s. 42) hevder at: "...sosiokulturelle perspektiv bygger på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar". I denne studien vil personalledelse og læring knyttes tett sammen, og i tråd med en sosiokulturell forståelse av læring, vil læring handle om relasjoner mellom mennesker.

1.3 Forskningsspørsmål

Hensikten med undersøkelsen er å skaffe dybdeinnsikt i og kunnskap om hvordan seks pedagogiske ledere opplever å være profesjonelle og relasjonelle personalledere for sine medarbeidere på sin avdeling eller base i barnehagen. Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utviklet fire tematiske forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet handler om sammenhenger mellom trivsel og mestring i forhold til ledelse:

1. Hvordan opplever pedagogisk leder lederrollen i ledelse av personalet?

Lundestad (2012) skisserer blant annet at personalledelse handler om å motivere personalet, støtte og inspirere og arbeidet med personalutvikling. Min erfaring som leder er at i praksis kan både valg av lederstil og det å forstå konsekvenser av ledelsen en utfører være utfordrende. I tillegg vil arbeidet i barnehagen være preget av en vekselvirkning av hvor mye selvbestemmelse personalet får og hva personalet faktisk må gjøre ut fra organisatoriske krav og forventninger. Selv om Skogen og Haugen

(2013) peker på at ikke alle i et personale er like motivert for arbeidet, mener jeg det er av betydning hvordan pedagogisk leder legger til rette for motivasjon i arbeidet. Skogen (2013) peker på nødvendigheten av leders kunnskaper om ledelsesmodeller, og relasjonelle faktorer som påvirker andre mennesker.

Personalledelse handler også om hvordan arbeidsfordeling gjøres og hva som påvirker denne arbeidsfordelingen. I følge Schram-Nielsen, Lawrence og Sivesind (2004) ser det ut å eksistere en skandinavisk ledelseskultur preget av uformell flat struktur med lite autoritet, og motvilje blant ledere mot anvendelse av formell makt. Denne kulturen som preges av likeverdighet, deltakelse og inkludering hvor medarbeiderne har tilgang til beslutninger og forandringer ser også ut til å være rådende i barnehagen (Børhaug m. fl, 2011, Aasen, 2010). Med tanke på å finne svar på hvordan pedagogiske ledere opplever både strukturer og kulturer innenfor ledelse, arbeidsfordeling og interesser, har jeg formulert følgende spørsmål:

2. Hva karakteriserer arbeidsfordelingen i personalet?

I denne studien vil personalledelse og læring være uatskillelige begrep, og i tråd med Dysthes (2001) sosiokulturelle forståelse vil læring handle om relasjoner mellom mennesker. Sentralt i dette læringsynet er at kunnskap utvikles gjennom interaksjon og kommunikasjon mellom mennesker. Samtidig peker Dysthe (2001) på at det kritiske aspektet ved læringsmiljø vil være å balansere mellom det individuelle og det sosiale. I følge Spurkeland (2009) er mennesket aktivt og kreativt avhengig i et samarbeidsforhold til andre i den settingen man befinner seg i. Dette betyr at hver enkelt må ta ansvar og se seg selv som bidragsyter i den sosiale læringsprosessen. Hvordan pedagogiske leder opplever dette søker jeg å finne svar på i mitt 3. spørsmål:

3. Hvordan arbeider pedagogisk leder med pedagogisk ledelse?

Når et personale jobber tett sammen over tid blir man bedre kjent - både i jobbsammenheng, men også i mange tilfeller privat (Lundestad, 2012). Børhaug m. fl. (2010) peker på tette personlige bånd som viktige trekk ved barnehagen som organisasjon, men understreker samtidig at tette bånd kan være både en styrke og en utfordring for både ledelse og arbeidsmiljø. I følge Skau (2011) vil det å være

profesjonell handle om leders evne til å skille mellom, og å forstå egen rolle med tanke på det som er personlig, upersonlig, privat og offentlig. Når det gjelder profesjonalitet i sosiale yrker mener Skau at yrkesutøver også må ha evne til å være personlig og begrunner dette med at ”tilstedeværelse i relasjoner er imidlertid den egentlige nærende kvalitet vi kan gi i et samvær” (Skau 2011, s. 44). Skau hevder at dersom vi ikke lar oss berøre i møte med andre mennesker, har vi ikke gjort jobben vår. Med utgangspunkt i dette har jeg formulert følgende spørsmål:

4. Hvilken betydning opplever pedagogisk leder at relasjonene mellom personalet har for lederrollen?

Disse fire forskningsspørsmålene vil gi retning i analysen av materialet, slik at hovedproblemstillingen kan besvares. Forskningsspørsmålene er relativt åpne og kan romme mange ulike perspektiver som også går over i hverandre. Studiens hovedfokus begrenses til å handle om et lite utsnitt av en større organisasjon, hvor fokuset rettes mot personallederrollen på avdeling/ base i barnehagen. Materialet består av seks pedagogiske ledes fortellinger og opplevelse av det å være personalleder. På grunn av studiens omfang og fordi alle informantene er kvinner, diskuterer jeg ikke hvorvidt kjønnsforskjeller kan reflektere andre perspektiver på ledelse. I tillegg drøfter ikke denne studien viktige samarbeidspartnere som styrer og eier i barnehagen.

1.4 Begrepsavklaring

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan pedagogiske ledere opplever rollen som personalleder. Da begrepene pedagogisk leder og pedagogisk ledelse lett kan forveksles vil jeg i det følgende gi en kort redegjørelse for forskjellene mellom disse begrepene. Videre vil jeg dessuten gjøre rede for begrepet rolle og personallederrolle.

1.4.1 Pedagogisk leder og pedagogisk ledelse

I følge barnehagelovens (2005) § 2 skal barnehagen være en pedagogisk virksomhet. For å sikre den pedagogiske kvaliteten i tilbudet til barna, stiller barnehageloven av 1995 krav om at det skal være pedagogiske ledere med førskolelærerutdannelse i alle barnehager. Tittelen pedagogisk leder er dermed en stilling i barnehagen. Bleken (2005)

beskriver hvordan denne stillingen fra 1954 het *avdelingsleder* og hvordan avdelingsledertittelen på grunn av lovreguleringer skiftet navn på 1990 – tallet til tittelen pedagogisk leder. I barnehagesammenheng arbeider pedagogisk leder på en avdeling, base eller gruppe hvor de blant annet har ansvar for pedagogisk ledelse. Pedagogisk ledelse handler generelt om at pedagogisk leder må konkretisere og sørge for at virksomhetens mål overholdes både i forhold til barn og personale (Bleken, 2005).

1.4.2 Personallederrollen

Begrepet *rolle* benyttes ofte i ledelseslitteratur for å forklare hvilke oppgaver eller atferder ledere kan ha. Samtidig kan rollebegrepet kan være et uttrykk for hvordan ledere kan forstå og utøve sine oppgaver (Strand, 2007). Strand (2007, s. 388) viser til Aubert (1979) som definerer rolle som: ”en rolle utgjøres av summen av de normene som knytter seg til en posisjon”.

I denne studien knytter jeg begrepet rolle til personalledelse i barnehagen, hvor pedagogiske ledere besitter en personallederrolle i forhold til sin formelle tittel og posisjon som pedagogisk leder. I følge Strand (2007, s. 385) knyttes nettopp lederrollen til en formell posisjon, med oppgaver, ressurser og rettigheter. Samtidig peker Strand på at lederrollen også har et personlig element. Dette omhandler hva rollen betyr for leder, relasjonelle sider ved rollen og hvilke forventninger som leder selv og andre knytter til lederrollen (Strand, 2007). Forventninger mellom leder og personal vil dermed gjensidig påvirke leders atferd (Strand, 2007). I en slik sammenheng peker Gotvassli (2006, s. 183) på at ”rolleforventninger kan komme frem både i den formelle og uformelle strukturen”. Formelt kan regler og stillingsinstrukser signalisere forventninger til personalets atferd, samtidig kan uformelle strukturer som holdninger og verdisyn gjenspeile organisasjonskulturens forventninger til personalets ulike roller og funksjoner. Slik sett kan begrepet rolle oppfattes ulikt i ulike kontekster, hvor Gotvassli (2006) peker på at både strukturelle og kulturelle forventninger kan påvirke hvilke rolle den enkelte leder velger å anvende eller føle seg nødt til å innta. I denne studien forstås personallederrollen som en balanse mellom ”posisjon, person og organisasjon” slik Strand (2007, s. 387) beskriver rollebegrepet.

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1, Innledning; her redegjør jeg for bakgrunnen for at jeg ønsker å studere personalledelse, samt hvilken kontekst denne studien settes inn i. Videre gjør jeg rede for problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensninger.

Kapittel 2, Forskningsreview; Med utgangspunkt i problemstillingen; *Hvordan opplever pedagogiske ledere rollen som personalleder* og de underliggende forskningsspørsmålene, presenterer jeg relevant forskning på området. Innen norsk og nordisk forskning har jeg fokus på arbeidsfordeling, pedagogisk ledelse, profesjonalitet og relasjoner i barnehagen. Internasjonalt er det lite forskning på dette området, men innenfor den forskningen jeg har identifisert som relevant er fokuset rettet mot relasjonelle sider av samarbeidet mellom leder og medarbeider i barnehagen.

Kapittel 3, teoretisk innramming; I teorigrunnet presenterer jeg et utvalg av teoretiske perspektiver og begreper knyttet til barnehagen som organisasjon og ledelse i barnehagen. Videre legger jeg til grunn et relasjonelt perspektiv på ledelse.

Kapittel 4, metode; gir en presentasjon av studiens forskningsmetodiske tilnærming og vitenskapsteoretiske ståsted. Her presenteres en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, hvor kvalitativt forskningsintervju er metode for innsamling av materiale. Videre redegjør jeg for utvalg av informanter, innsamlingen og analysen av datamateriale, samt forskningsetiske vurderinger. Til slutt vurderes studiens pålitelighet og troverdighet.

Kapittel 5, presentasjon av resultater; i dette kapitlet presenteres resultatene av analysen av intervjuene med de seks pedagogiske lederne. Presentasjonen av resultatene følger fire kategorier; å være leder, den praktiske gjennomføringen av arbeidet, faglig kompetanse og kvalitet og relasjonenes betydning for personalledelse.

Kapittel 6, drøfting av funn; I dette kapitlet drøfter jeg personallederrollen nærmere ved å sette funn fra analysen i sammenheng med tidligere forskning på området, samt teoretiske perspektiver innen ledelse og organisasjon. Drøftingen er organisert med utgangspunkt i følgende tematiske områder; 1) lederrollen, 2) arbeidsfordeling, 3) pedagogisk ledelse og 4) relasjoners betydning for personalledelse.

Kapittel 7, Oppsummering og avslutning; I dette kapitlet oppsummerer jeg og samler trådene ut fra studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Med utgangspunkt i denne studiens funn, søker jeg avslutningsvis i oppgaven å peke på mulige temaer for videre forskning. I denne sammenheng skisserer jeg mulig fremtidig forskning innenfor pedagogiske lederes rolle som personalledere i barnehagen.

Kapittel 2: Forskningsreview

I dette kapittelet vil jeg systematisere og presentere det jeg har funnet av både nasjonal, nordisk og internasjonal empirisk forskning rundt personalledelse i en barnehagekontekst og personalledelse som er relevant for studiens skisserte forskningstema. Søk etter forskningslitteratur er gjort i følgende digitale baser; ERIC, BORA, Science Direct, Idunn, Google Scholar og NORART, og de sentrale søkeordene har vært; personalledelse, barnehage, profesjonell ledelse, assistenter, daghjem, professional leadership, kindergarten, management og relationship. Resultatet av disse søkene viser klart at det finnes generelt mye nordisk og internasjonal litteratur og vitenskapelige artikler innenfor tema *ledelse* både av eldre og nyere dato. Dersom man søker mer spesifikt på personalledelse og barnehage er det imidlertid publisert lite forskning på høyere nivå innenfor barnehagevirksomheten både i Norge, Norden og internasjonalt.

2.1 Norsk forskning

I forskningsarbeid som er gjort av andre forskere i Norge pekes det også på at det er lite forskning generelt og om ledelse spesielt knyttet til barnehagekonteksten. Det er gjort noen få større studier som fokuserer på styrers ledelse i barnehagen (Gulbrandsen, Johansson og Dyblie Nilsen, 2002, Alvestad, Johansson, Moser og Søbstad, 2009). Den første store undersøkelsen av styrere i barnehage ble gjort av Gotvassli (1990, 2006). Hans forskningsarbeid og bok om ledelse i barnehagen som bygger på en større kvantitativ spørreundersøkelse som involverte 600 styrere, og et mindre antall dybdeintervju har vært et viktig bidrag både i undervisning av førskolelærere (Skoglund, 2009) og i videre forskning. Børhaug og Lotsberg (2010) har gjennomført en større kvalitativ studie der styrere i 10 barnehager i 3 kommuner ble intervjuet. Fokuset for studien var å finne ut hvilke oppgaver og gjøremål styrerne hadde, tidsbruken på de ulike oppgavene og om det var oppgaver de ikke fikk ivaretatt godt nok. Alvestad et al, (2009) har utarbeidet en oversikt over status og utfordringer i norsk barnehageforskning. Denne viser til forskning som er gjort og forskning som pågår innen norsk og nordisk barnehage og peker på ulike behov innen fremtidig forskning

(Alvestad et al, 2009). Tema som personalledelse i barnehagen er ikke viet spesielt fokus i denne oversikten.

I den senere tid er det imidlertid gjennomført 3 studier (Løvgren, 2012, TNS Gallup, 2012, Ødegård, 2011) som har fokus på ulike sider ved personalledelse i norske barnehagen og som derfor er spesielt relevant for min egen studie. Jeg vil derfor i det følgende gjøre rede for hovedfunnene i disse tre studiene.

Løvgren (2012) utførte i regi av MAFAL¹ i 2009 en analyse hvor hun ser på sammenhengen mellom ledelse og profesjonsutøvelse. Hun retter fokuset på arbeidsdeling mellom pedagogiske ledere og assistenter i norske barnehager. Løvgren tar utgangspunkt i spørsmålet hvorvidt den flate organisasjonsstrukturen og fordeling av arbeidsoppgaver etter jobbrotasjon påvirker førskolelærernes yrkesrolle i større grad enn faglig og yrkesmessig kompetanse. Hun benyttet kvantitativ spørreundersøkelse som metode, hvor datamaterialet representerer 1357 assistenter og 1192 pedagogiske ledere i 1000 tilfeldig valgte barnehager, hvor svarprosenten var på ca. 60 % med små standardavvik mellom disse to gruppene.

Løvgrens (2012) undersøkelser viser at barnehageansatte (pedagogiske ledere og assistenter) hovedsakelig er trygge på egen yrkesrolle og de vet hva som forventes av dem i arbeidet, dog er det en liten forskjell hvor assistentene uttrykker en større trygghet enn de pedagogiske lederne. Løvgrens funn viser at assistentene bruker mer tid sammen med barna enn det de pedagogiske lederne med formell kompetanse gjør, dette begrunnes med at pedagogiske ledere må bruke mer tid på administrative oppgaver. Et overraskende moment i Løvgrens undersøkelse om ulike arbeidsoppgaver (som lede femårsklubb, praktisk arbeid med barna, formell læring, vanskelige samtaler med foresette, spesialpedagogiske tiltak) er at det kan synes som om de ansatte mener at disse arbeidsoppgavene passer like godt for assistenter som for pedagogiske ledere (Løvgren, 2012). Løvgren hevder at dette kan bekrefte at ”førskolelærerprofesjonen i liten grad har tatt eierskap over bestemte arbeidsoppgaver, og at profesjonen ikke har klar definisjon av eget kunnskapsområde – i det minste utad” (Løvgren, 2012, s. 45). Ut fra disse funnene mener Løvgren (2012) at arbeid muligens fordeles etter jobbrotasjon

¹ Meistring av førskulelærerrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg (MAFAL). Dette er et samarbeidsprosjekt mellom høgskolen i Volda og Senter for Profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Deler av MAFAL-prosjektet pågår i skrivende stund.

fremfor formell faglig kompetanse. Samtidig peker hun på muligheten for at manglende eksplisitte kriterier for arbeidsrolle gjør at den enkelte ansatte får forme yrkesrollen sin selv ut fra kulturen, egne oppfatninger eller standarder på arbeidsplassen.

TNS Gallup, (u.å.) utarbeidet i 2012 en datainnsamling, rapport og analyse på oppdrag fra Utdanningsforbundet. Det er gjennomført en kvalitativ undersøkelse for å belyse følgende problemstilling; ”hvordan få førskolelærerne til å bli i barnehagene og hvordan bringe reservestyrken tilbake”? Rapporten bygger på 6 fokusgrupper og 10 dybdeintervjuer gjennomført i Oslo, Trondheim og Stavanger hvor til sammen 50 personer er intervjuet. Hovedfunnene er presentert som tre kategorier idealtyper av førskolelærere: ”fagidealistene”, ”de utbrente” og ”utfordrerne” (TNS Gallup, (u.å.), s. 3-4). Denne rapporten gir en relativt bred analyse av førskolelærernes beskrivelser av positive og negative sider som ved jobben som førskolelærer i barnehagen. Funnene viser grovt sett at førskolelærerne anser yrket som svært meningsfylt både i et samfunns- og individperspektiv. Førskolelærerne har et ønske om å jobbe med barn, de opplever glede ved å være sammen med barn og i dette ligger også selve motivasjonen i arbeidet.

Nyansatte førskolelærernes møte med arbeidslivet i barnehagen beskrives imidlertid som hardt hvor de møter et system i barnehagen med flat struktur hvor alle skulle mene noe om alt. Nyutdannede førskolelærere preges av enten å bli møtt av en ”god kultur” eller av å bli overlatt til seg selv (TNS Gallup, u.å., s.11). Studien viser at nyutdannede førskolelærere opplevde at roller, arbeidsoppgaver og prioriteringer opplevdes som utydelige og lite hensiktsmessige. Faglige begrunnelser opplevdes som mangelfulle, personalets sikkerhet, tradisjon og behov for kontroll stod sterkere enn barnas utfoldelse, og praktiske oppgaver og rutiner hadde større oppmerksomhet enn diskusjoner om utfordringer med barna og faget. For å passe inn i barnehagen opplever dermed mange førskolelærere at de må nedjustere egne forventninger til å få benytte utdanningen sin.

I forhold til ledelse generelt og personalledelse spesielt, opplever mange å stå alene i lederrollen. Arbeidsoppgavene er mange og forskjellige, ansvaret er stort og forventninger til førskolelærer oppleves som høye fra både ansatte, foreldre, ledelse, eier og fra dem selv. Som pedagogiske ledere opplever førskolelærerne at de generelt

ikke strekker til innen for de ulike arbeidsoppgavene de har, og spesielt opplever de det tyngende dersom de ikke strekker til i forhold til krav om kvalitet og innhold i barnehagen, samt oppfølging av hvert enkelt barn. Mange barn i gruppa krever tilstrekkelig personale, stort sykefravær i personalgruppen fører til mangel på tid og belastninger på personalet, samt gnisninger og konflikter i forhold til hvem som skal gjøre hva. I kampen for å beholde personalressurser og opprettholde kvalitet i det pedagogiske arbeidet opplever ikke førskolelærerne at politikere handler som de snakker. Rutiner og daglige gjøremål er tidkrevende og rollefordelingen kan være utydelige og dermed mindre effektive. Dermed opplever førskolelærerne at de får liten tid til å delta i arbeidsoppgaver de mener at de har spesielt god kompetanse til å utføre (TNS Gallup, u.å.).

Videre viser studien at mange er redde for å si fra dersom ting ikke fungerte på avdelingen spesielt og i barnehagen generelt. Noen førskolelærere forteller at de sliter med assistenter som ikke egentlig er opptatt av faget, men har skaffet seg dominerende posisjoner på grunn av lang fartstid i barnehagen. Konfliktskyhet og kos med misnøye var mer tendensen enn konstruktivt konfliktarbeid. I tillegg opplever førskolelærerne lite respekt fra andre samarbeidsaktører i forhold til fagkompetanse og yrkesprofesjon. De opplever at yrket har lav status og at ”folk” har en holdning om at dette er en jobb alle kan klare, men ikke orker. Førskolelærerne tar selvkritikk i ettertid på at de ikke var tøffere til å si fra på egen arbeidsplass og i andre sammenhenger (TNS Gallup, u.å.).

Ødegård (2011) har gjort en doktorgradsavhandling om ”Nyutdannede pedagogiske leders mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper”, hvor hun blant annet har fokus på hvordan nyansatte pedagogiske ledere opplever lederrollen i barnehagen. Ødegård har gjennomført en kvalitativ feltstudie hvor hun har intervjuet fem nyutdannede pedagogiske ledere i fem ulike barnehager i to ulike kommuner, fem styreere i fem barnehager og tre veiledere av nyutdannede førskolelærere (Ødegård, 2011). I tillegg har Ødegård analysert fagbøker om ledelse som brukes i førskolelærerutdanningen. Analysen av fagbøker om ledelse viser at studentene får presentert generelle og i liten grad kontekstspesifikke ledelsesteorier. Videre skilles det i liten grad mellom ledelsesteorier for styreere og ledelsesteorier for pedagogiske ledere, samt at drøfting av hvilke faktorer som kan fremme og hemme pedagogisk ledelse i barnehagen er mangelfull (Ødegård, 2011).

Når de nyutdannede førskolelærerne møter barnehagen som pedagogiske ledere, går de raskt inn i det Ødegård kaller ”Fredningsperioden” (Ødegård, 2011, s. 136). Etter ønske fra styrer og det øvrige personalet får den nyutdannede pedagogiske lederen ofte være i fred til å bli kjent med barna og den praktiske organiseringen og få krav stilles til den nytilsatte. Den nytilsatte på sin side er avventende med å markere sin posisjon som fagperson og sin teoretiske kompetanse. Videre får den nytilsatte en gradvis tilvenning og overgang til ”Tilpasningsperioden” (Ødegård, 2011, s. 139). På denne vegen opplever pedagogisk leder at de uuttalte forventningene fra styrer og medarbeidere og det uklare mandatet kan være en utfordring. I tilpasningsperioden vil ofte de nyutdannede søke å forstå og tilpasse seg krav og forventninger fra styrer og medarbeidere. Samtidig etterspørres de nyutdannedes teoretiske kompetanse i liten grad og dersom de nyutdannede førskolelærerne viser teoretisk kunnskap og begrunner eventuelle endringer teoretisk kan dette føre til konfliktfylt motstand. Bl.a. gir noen av styrerne uttrykk for at nytilsatte ikke har realistiske forventninger til arbeidet. I denne perioden tilpasser de nytilsatte seg arbeidet og hverdagspråket, noe som blant annet resulterer i at fagbegreper må vike for hverdagslige ord og uttrykk i kommunikasjonen mellom personalet. I det Ødegård kaller ”Utfordringsperioden” (Ødegård, 2011, s. 144) er førskolelærerne tydelige på at de ønsker å ha personallederoppgaver hvor de motiverer og lærer opp personalet sitt. Utfordringen er imidlertid at de nyutdannede opplever at de selv er i en opplæringsfase hvor de gjerne vil lære av sine medarbeidere. Dette kan også medføre at arbeidsoppgaver fordeles uavhengig av kompetanse, slik at andre i personalet overtar ledelsesansvar som egentlig hører til den nyutdannede pedagogiske leders stilling. Når forventningene til lederrollen gradvis kommer til uttrykk fra styrer og medarbeidere kan det dermed være vanskelig for pedagogisk leder og tre frem som leder. Dette kan medføre at pedagogisk leder må forhandle om sin posisjon i personalgruppen.

Ødegårds doktorgradsavhandling viser at den største utfordringen til de nyutdannede pedagogiske lederne er ledelse (Ødegård, 2011, s. 195). Videre konkluderer Ødegård med at nyutdannede pedagogiske ledere mangler kunnskaper eller kulturelle redskaper til å mestre medarbeiderledelse. Dette handler om redskaper som kan beskrive barnehagens tanke- atferds- og kommunikasjonsformer og som vil hjelpe avdelingslederne til å forstå og analysere barnehagens muligheter og begrensninger.

Slike redskaper kan være lov om barnehager, rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, årsplaner, kompetanseplaner og stillingsbeskrivelser. Videre viser Ødegård til Fuglestad & Lillejord (1997) og Wadel (1997) som peker på at det finnes mangelfulle teoretiske redskaper til å forstå det relasjonelle samspillet. Videre pekes det på at det finnes lite teori som omtaler det å lede personalet i en barnehagekontekst (Ødegård, 2011).

Ødegård hevder at det å være leder innebærer å stå i en relasjon til den ledede, og at ledelse er en omfattende og utfordrende oppgave. Hun peker på førskolelærerens formelle rett til ansvar og ledelse i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009), og at dersom ikke nyutdannede opplever at deres fagkunnskap er relevant i arbeidet de skal gjøre, vil de bli utydelige som fagpersoner og førskolelærerens legitimitet vil kunne svekkes (Ødegård, 2011, s. 199).

2.2 Nordisk forskning

I Sverige finnes og pågår det forskning om barnehage i større grad enn det gjør i Norge (Gotvassli 1990, 2006, Gulbrandsen, Johansson og Dyblie Nilsen 2002, Alvestad et al, 2009, Børhaug og Lotsberg 2010). For eksempel vises det til Haug som på svensk oppdrag har laget en oversikt over forskning i svenske forskoler. Likevel hevdes det at forskning på *lederskap* i den Svenske førskolen ikke er viet særlig interesse fra forskerhold, og at det også i Sverige mangler forskning på dette området (Riddersporre, 2010).

I Danmark har sosiologen Nørregård-Nielsen (2005) forsket på pedagogene (førskolelærerne) i barnehagen, hvor hun fokuserer på pedagoger som profesjon og deres faglige arbeid. Nørregård-Nielsens (2005) doktorgradsavhandling ”Pædagoger i skyggen”, bygger både på kvantitative og kvalitative data, hvorav den kvantitative innsamlingen har vært mest sentral. Doktoravhandlingens datatilfang er innsamlet fra en større spørreskjemaundersøkelse i tillegg til intervju av ansatte og foreldre i danske barnehager (Nørregård-Nielsen, 2005, s. 14).

Tre ulike spørreskjemaer ble utformet etter forskerens egne feltobservasjoner i barnehagene, samt ut fra teoretiske perspektiv. Målgruppene for spørreskjemaene var et

til lederne, et til de øvrige ansatte og et til foreldrene. Siden 80 % av spørsmålene var identiske, gav dette mulighet til å sammenligne holdninger på tvers av disse tre gruppene. Samtlige ansatte som jobbet direkte med barn innen denne målgruppen fikk personlig utdelt spørreskjemaer, dette var 275 barnehager fordelt i Danmark, hvorav 216 besvarte spørsmålene (Nørregård-Nielsen, 2005). Videre bygger empirien på intervjuer og observasjoner av ledere og pedagoger fra 7 ulikt organiserte barnehager som har svart på spørreundersøkelsen, samt intervjuer av politikere og pedagogiske konsulenter, lesing av barnehagens dokumenter, faglitteratur, debatter og innslag (Nørregård-Nielsen, 2005).

Resultater fra undersøkelsene viste at respekten for og anerkjennelsen av pedagogenes arbeid er mangelfull både fra foreldre, ansatte og politikere, men også fra pedagogene selv (Nørregård-Nielsen, 2005). Tittelen ”pedagoger i skyggen” forteller om at pedagogenes stemmer ikke står på talerlisten når barnehagens innhold og oppgaver drøftes og avgjøres. At pedagogene ikke fremstår som en gruppe med spesielle og eksklusive kunnskaper. Funnene viser at foreldre og assistenter opplever at pedagogene har liten faglig kunnskap, at det er liten forskjell i arbeidsoppgavene til assistenter og pedagoger, og at pedagogene er usikre på sin egen kunnskap og rolle i forhold til assistentene. Pedagogene hevder seg ikke faglig og profesjonelt overfor assistenter (pædagogmedhjelpere) og foreldre. Nørregård-Nielsen (2005) hevder at en forutsetning for profesjonalisering er at pedagogene avgrenser seg fra assistentene, og hun oppfordrer pedagogene til å stå mer frem som faggruppe ved at de viser mer av sine særskilte og viktige faglige kunnskaper i det praktiske arbeidet. I dette arbeidet ser Nørregård-Nielsen de daglige ledernes ledelse som avgjørende og viktig.

Når det gjelder mulighet for faglig utvikling og etter- og videreutdanning viser funn at det er de daglige lederne (styrene) som hadde best mulighet til dette, mens pedagogene i liten grad fikk denne muligheten på grunn av små økonomiske betingelser (Nørregård-Nielsen, 2005). Funn viser også at etter kortere kurs for ansatte, var det i liten grad rom og mulighet for personalet i barnehagen til å diskutere og dele sine nye kunnskaper. Slik kan det for pedagogene bli en større utfordring å fastholde sin posisjon og faglige identitet. Videre viste funn at faglige diskusjoner, f. eks ut fra tekster og artikler ofte var det som ble prioritert sist på personalmøter i barnehagene. Det er også sjelden det blir satt av tid for pedagogiske personalet å lese faglitteratur og oppdatere seg. Flere av

pedagogene etterlyser større faglighet på personalmøtene. Nørregård-Nielsen (2005) peker på at det er både praktiske og økonomiske problemer (innad i barnehagen og fra politisk hold) i forhold til å styrke de faglige og profesjonelle aspektene i barnehagen. I sin argumentasjon peker Nørregård-Nielsen på at uansett hvilke strukturelle og ledelsesmessige muligheter det er på en arbeidsplass, har den enkelte medarbeider mulighet til frivillig å oppdatere seg og holde seg faglig à jour selv. Dette kan gjøres ved å lese faglitteratur, diskutere med kolleger eller ved selv å ta ansvar for faglige arrangementer (Nørregård-Nielsen, 2005).

2.3 Internasjonal forskning

Internasjonalt finnes det også lite forskning som fokuserer på ledelse i barnehage/førskole. Av den internasjonale forskningen som likevel finnes kan det være en utfordring å trekke denne inn og finne likhetstrekk som er relevante for den norske barnehagen. Dette fordi barnehager i andre land, både kulturelt og organisatorisk ofte er bygd opp på andre måter enn det barnehager er i Norge. Alvestad et al, (2009) stiller derfor spørsmål ved hvor relevant utenlandsk forskning er for norske og nordiske barnehager, på grunn av annerledes utdanningssystem, andre strukturer, kulturelle ulikheter i forhold til verdier og prioriteringer. Alvestad et al, (2009) peker også på mangelfull kvalitetskontroll på internasjonale forskningsarbeid innenfor dette feltet.

Jeg finner det likevel både interessant og relevant å trekke inn forskning gjort av to israelske forskere, Oplatka og Eizenberg (2007). Denne forskningen trekker paralleller til Ødegårds (2011) forskning på nyutdannede førskolelærere i barnehagen og har fokus på forventninger til yrkesroller og opplevelsen av relasjonen mellom pedagoger/førskolelærere og assistenter. Oplatka og Eizenbergs (2007) forskningsmateriale bygger på 15 kvalitative intervjuer med nyutdannede førskolelærere. For å arbeide som førskolelærer i israelske barnehager er samfunnskravet og opplæringskravet tydelig uttalt ved at administrasjon, ledelse og formell kompetanse er sterk vektlagt. I utdanningen trenes førskolelærerne til personalledelse, som rådgivere, til organisering av pedagogiske aktiviteter og endringsarbeid. Selv om det ikke finnes noen formell sertifisering som assistent gjennom utdanning, har assistentene sine definerte arbeidsoppgaver. De har ansvar for åpning, lukking og rengjøring av barnehagen. Videre skal assistentene bistå

førskolelæreren, lagre materiell og se etter barna. Studien viser i likhet med funn fra norsk forskning at assistentene i israelske barnehager har en viktig rolle som mentor for de nyutdannede førskolelærere. Oplatka og Eizenberg (2007) hevder at førskolelærere og assistenter dermed knytter sterke følelsesmessige bånd seg i mellom og at de tar avgjørelser sammen i arbeidet. Videre hevder de at hvorvidt førskolelærer utvikler seg til en dyktig og trygg leder, er avhengig av relasjonene mellom førskolelærer og assistent/mentor i oppstarten.

2.4 Oppsummering

Det er generelt lite forskning på pedagogiske leders opplevelse av personallederrollen både i Norge, Norden og internasjonalt. Den forskningen som finnes peker imidlertid på et sammensatt bilde av faktorer som påvirker ulike sider ved pedagogiske leders forvaltning av personalledelse og lederrollen. For å finne ut hva som påvirker og skaper kvalitet i arbeidet i barnehagen peker Løvgren (2012) på behovet for mer systematisk forskning i barnehagen. Hun ser arbeidsfordeling, ressursbruk og ledelse som nødvendige områder å forske mer på. Videre formidler tidligere forskning i relativt liten grad kunnskap om hvordan pedagogiske ledere arbeider med pedagogisk ledelse i barnehagen. Min studie vil kunne bidra til å utvide og nyansere kunnskapen om hvordan avdelingsledere opplever ledelse av personalet, pedagogisk ledelse og arbeidsfordeling mellom pedagogisk leder og assistenter i barnehagen.

Kapittel 3: Teoretisk innramming

I dette kapitlet vil jeg presentere det teorigrunnlaget som undersøkelsen min bygger på. Teorigrunnlaget er et uttrykk for mitt faglige ståsted og ligger også til grunn for drøfting av empirien. Jeg vil starte med å presentere teoretiske perspektiver på barnehagen som organisasjon og ledelse i barnehagen. Videre vil det legges til grunn et relasjonelt perspektiv på ledelse.

3.1 Barnehagen i et organisasjonsperspektiv

Tradisjonelt vektlegger ledelsesteorien gjerne lederen og lederens egenskaper som avgjørende for organisasjonens virksomhet og resultat. Organisasjonsteorien derimot ser lederen som mindre avgjørende, mens strukturer i organisasjonen er det som bærer og holder oppe organisasjonens virksomhet og resultat (Bolman og Deal, 2009). Børhaug et al., (2011, s. 81) hevder at det er en betydelig sammenheng mellom ledelse og organisasjon, at disse to henger tett sammen i en barnehagekontekst. Selv om fokuset i denne studien er pedagogiske lederes opplevelse av personallederrollen i barnehagen kan ikke ledelse sees som isolert fra organisasjonen man leder i. I denne studien vil barnehagen og ledelse i barnehagen derfor sees i et organisasjonsperspektiv.

3.1.1 Barnehagen som organisasjon

Barnehagen som organisasjon utvikles og endres i samspill med samfunnsendringer og innholdsmessig står barnehagen høyere på den politiske agendaen enn tidligere (Gotvassli, 2006, Børhaug et al., 2011). I barnehagepolitikken er regjeringens hovedmål å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. Barnehagens samfunnsmandat angir retning for arbeidet i barnehagen, og personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og forutsetning for at samfunnsmandatet ivaretas. I stortingsmelding 41 "Kvalitet i barnehagen" står det at pedagogisk leder har et spesielt ansvar for å lede barnegruppen og arbeidet på avdelingen (St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Jeg forstår dette som en tosidig lederoppgave; for det første å sikre at hele personalet har kjennskap til samfunnsmandatet, og for det andre at leder selv og personalet for øvrig innehar organisasjonsforståelse. Jeg har som utgangspunkt at det er en klar sammenheng mellom kvalitet i barnehagen og personalets organisasjonsforståelse.

Buch, Venebo og Dehlin (2010) peker særlig på to forhold som kjennetegner en organisasjon. For det første består en organisasjon av en gruppe mennesker i et fellesskap hvor deltakerne har felles oppgaver og spesifikke mål som knytter dem sammen i arbeidet mot å nå målene. For det andre er en organisasjon preget av formalisering hvor deltakerne må forholde seg til regler og prosedyrer i organisasjonen.

Når barnehagen skal beskrives som en organisasjon tas det ofte utgangspunkt i generell organisasjonsteori (Gotvassli, 2006, Børhaug et al., 2011). Børhaug et al. (2011) tar utgangspunkt i fire hovedkomponenter i en modell utviklet Harold Leavitts (1964) når de beskriver hva som inngår i en organisasjon. En organisasjon består for det første av *deltakere* som mot en belønning yter et bidrag til organisasjonen (Børhaug et al., 2011, s. 20). I barnehagen består deltakeren av personale med arbeidsmessige relasjoner til hverandre, noen med, og flertallet uten, formell yrkeskompetanse (Statistisk sentralbyrå, 2012). For det andre er det sentralt i alle organisasjoner at de har *mål* som definerer organisasjonens *oppgaver* (Børhaug et al., 2011, s. 20). Lov om barnehager med forskrift; Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver tydeliggjør barnehagens mål som presiseres i barnehagens samfunnsmandat (KD, 2011). Hvordan målene konkret skal nås knyttes til den tredje komponenten som beskrives som barnehagens *teknologi* (Børhaug et al., 2011, s. 20). Barnehagens teknologi eller fremgangsmåter i arbeidet ligger til den enkelte barnehage å definere og dette kan dermed variere mellom barnehager (KD, 2011). Videre handler den fjerde komponenten om organisasjonens *struktur* hvor deltakerne eller personalet handler ut fra verdier, normer og rolleforventninger, altså det man kaller en normativ struktur. Graden av formalisert struktur vil variere, og man snakker også om deltakernes atferdsstruktur, denne er regulert og ordnet fordi den blant annet påvirkes av mål og normativ struktur. I organisasjonsteorien er det en grunntanke at organiseringen påvirker hvordan for eksempel personalet i barnehagen tenker, vurderer, handler og samarbeider. Videre vil atferdsstruktur dessuten være et resultat av regler, rutiner, maktrelasjoner og organisasjonens ytre press (Børhaug et al., 2011, s. 20).

Organisering handler om å gjøre valg og dermed vil man velge bort noe og organisere inn noe annet avhengig av verdisyn, interesser og ønskelige egenskaper. Hvordan barnehagen som organisasjon skal ledes kan diskuteres ut fra hvilke organisasjonsstruktur man ser som formålstjenlig. I denne studien vil sider ved

personallederrollen sees i lys av en slik organisasjonsforståelse, hvor et særlig fokus vil være på barnehagens organisasjonsstruktur og organisasjonskultur.

3.1.2 Barnehagens organisasjonsstruktur

Jacobsen og Thorsvik (2009, s. 62) definerer organisasjonsstruktur som organisasjonens arkitektur. Organisasjonen forstås som en bygning som er designet for at mennesker skal leve og fungere både innenfor og utenfor bygningen. Hvordan arbeids- og ansvarsoppgaver er fordelt i organisasjonen, og hvordan kommunikasjonen foregår mellom ulike enheter kaller Jacobsen og Thorsvik (2009) for organisasjonskartet.

Aasen (2000a) peker på at barnehagen som organisasjon er oppbygget hierarkisk med utgangspunkt i formelle utdanningskrav og arbeids- og ansvarsforhold mellom de ansatte i barnehagen. Øverst i barnehagens stillingshierarki er styrer eller eventuelt eier, deretter pedagogisk leder og nederst er assistentene. Dette er en organisasjonsstruktur som skal sikre kvalitet i arbeidet. På tross av dette stillingshierarkiet viser tidligere forskning at organisasjonsstrukturen i barnehagen har vært uklar med utydelig arbeidsfordeling og koordinering, samt en flytende ansvars- og maktfordeling (Gotvassli, 1990). Nyere forskning nyanserer dette bilde ved å peke på at mange barnehager har faste rutiner og fast struktur i forhold til organisering av barnegrupper, dagsrytme og arbeidsfordeling etter vaktordning (Børhaug et al., 2011).

I følge Aasen (2000a, 2010) forbinder førskolelærere ofte begrepet hierarki med makt. Når makt og hierarki kobles hevder Aasen at dette fører til at førskolelærerne blir redde for å undertrykke assistentene. Denne redselen gjør at den formelle organisasjonsstrukturen erstattes av en mer uformell flat struktur hvor de praktiske arbeidsoppgavene fordeles likt mellom pedagogiske ledere og assistenter etter vaktordningen i barnehagen (Aasen, 2000a, 2010). For det første er en slik arbeidsfordeling etter vaktsystem lite hensiktsmessig fordi pedagogisk leder ikke får brukt og utnyttet sin formelle kompetanse på en målrettet måte (Aasen 2000b). For det andre kan jobbrotasjon føre til at assistentene blir overlatt til seg selv, noe som kan føre til at arbeidet kan bli utført mer med utgangspunkt i private og personlige vurderinger enn faglige begrunnelser. For det tredje kan barnehagens flate organisasjonsstruktur skape utydelige ledere som igjen kan gjøre for eksempel veiledningsarbeidet av

assistentene vanskelig. I følge Aasen kan et resultat av dette bli at det pedagogiske arbeidet dermed ikke samsvarer med rammeplanens intensjoner (Aasen 2000a, 2000b, 2010).

Aasen hevder også at pedagogiske ledere har et vanskelig forhold til egen yrkesidentitet. Dette mener hun kan forklares med den flate strukturen og uformelle roller. Videre påpeker hun at dersom pedagogiske ledere skal klare å gå inn i rollen som profesjonell pedagog, må de i større grad løsrive sin rolle fra assistentrollen (Aasen, 2005).

3.1.3 Barnehagens organisasjonskultur

I følge Jacobsen og Thorsvik (2009, s. 114) vil et kulturelt perspektiv bringe oss tettere inn på hvordan organisasjonen egentlig fungerer. De hevder at menneskene i organisasjonen utvikler felles mønstre av meninger og holdninger som igjen kommer til uttrykk i praksis. I dette bilde kan Scheins definisjon av organisasjonskultur være beskrivende: ”et mønster av grunnleggende antakelser som berører den rette måten å oppfatte, tenke og føle på” (sitert i Gotvassli, 2006, s. 193).

Pedagogiske ledere er i kraft av sin formelle yrkeskompetanse og stilling ansvarlig for det pedagogiske innholdet på sin avdeling eller base (Barnehageloven, 2005). Når det gjelder personalsammensetning er barnehager i en spesiell situasjon fordi førskolelærere utgjør et mindretall av personalet, mens det største flertallet av barnehageansatte ofte er uten formell kompetanse og har store variasjoner i erfarings- og kunnskapsgrunnlag (Statistisk sentralbyrå, 2012). Børhaug et al. (2011) hevder at selv om pedagogisk leder skal lede avdelingen eller basen formelt, må pedagogisk leder delegere arbeidsoppgaver og ansvarsområder til sitt personale. Samtidig påpeker også arbeidsmiljøloven § 4.2 at den enkelte medarbeider skal ha medbestemmelse, få ta i bruk sine evner og utvikle sin kompetanse. Dette er viktige demokratiske prinsipp, som skal sikre medbestemmelse og likeverd. I følge Jacobsen og Thorsvik (2009) er det ofte en sammenheng mellom organisasjonsstruktur og organisasjonskultur. Dersom kulturen i en organisasjon preges av likeverdighet, deltakelse og inkludering og medarbeiderne har tilgang til beslutninger og forandringer, kalles dette i følge Børhaug et al. (2011) ”Forhandlingsvarianten”. I en slik organisasjonskultur vil det, trass et formelt organisasjonskart som regulerer ledelse,

arbeidsfordeling og interesser, være interessehevding, koalisjonsdannelser og forhandlinger som påvirker arbeidsfordelingen (Børhaug et al., 2011).

Barnehagens organisasjonskultur kan variere mellom ulike barnehager eller mellom ulike avdelinger i samme barnehage. Kulturen beskrives gjerne som det som ”sitter i veggene” eller som ”det er slik vi gjør det hos oss” (Gotvassli, 2006, s. 192). Nettopp fordi kulturen kan være uformell kan det være utfordrende å identifisere barnehagekulturen (Aasen 2012). På den andre siden har pedagogiske ledere både mulighet til og ansvar for å begrepsfeste uformelle sider ved organisasjonen. Pedagogisk leder jobber tett sammen med personalet, og personalets grunnleggende verdier, normer og virkelighetsoppfatning vil påvirke arbeidet med barn og voksne, slike kulturer vil dermed kunne være synlig for leder (Aasen, 2012). Gotvassli (2006) påpeker nødvendigheten av å få et tydelig og forpliktende lederskap hvor krav, ansvar og mål koples sammen med positive forventninger om innsats. Med tanke på ledelse og systematisk arbeid med å utvikle kulturen i en organisasjon, kan det være relevant å trekke inn Bangs (2011) to kulturelle prinsipper: vanepriippet og konsekvensprippet.

Vanepriippet baseres på et kognitivt læringsperspektiv, og handler om at dersom vi gjør noe ofte nok på en arbeidsplass kan dette bli til kollektive vaner. Skal gamle kollektive vaner endres til nye ”slik gjør vi det her”-vaner, krever dette systematisk arbeid fra leder. En forutsetning for endring av vaner er å endre medlemmenes tanker og følelser i forhold til nye måter å handle på. Dette krever at leder setter av tid *ofte* nok og *lenge* nok slik at endringer fester seg mentalt hos medlemmene. Det er altså en viktig lederoppgave å jobbe for at handlemåter skal bli til kollektive vaner (Bang 2011).

Konsekvensprippet baseres på læringspsykologi og operant betinging, hvor en kombinasjon av forstrekning og sanksjoner påvirker nye handlingsmønstre, holdninger, verdier og normer (Bang, 2011). Dette betyr for eksempel at dersom det er enighet om at medlemmene skal være mer åpne, ærlige og direkte med hverandre, er det vesentlig at en slik adferd verdsettes og lønner seg, og ikke straffer seg.

3.2 Ledelse

Ledelse kan defineres og beskrives ulikt ut fra ulike kontekster, men fenomenet ledelse er likevel sentralt innenfor alle organisasjoner (Skogen, 2013). I følge Ødegård (2011)

finnes det ikke kontekstrelaterte ledelsesteorier som er tilpasset den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Samtidig påpeker Gotvassli (2013) at ledelse i barnehagekontekst kan ha likhetstrekk med ledelse i andre organisasjoner. Likevel hevder Gotvassli (2013) at ledelse handler om kontekstavhengige mål, beslutninger og kommunikasjon. Gotvassli (2006, 2013) legger blant annet til grunn en instrumentell oppfatning og hevder at ledelse handler om å jobbe med oppgaveløsning og måloppnåelse gjennom innsats via andre mennesker. Ledelse kan forstås som ”et hvert forsøk på å påvirke atferden til et individ eller en gruppe” (Gotvassli 2006, s. 70). Eva Skogen kritiserer denne definisjonen fordi hun mener den inneholder kun én faktor, nemlig at ledelse handler om at leder påvirker sitt personale. Skogen (2013, s. 26) legger vekt på at ledelse handler både om utøvelse, prosesser og måloppnåelse:

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

Boleman og Deal (2009) hevder i likhet med Skogen at ledelse er et samspill. Boleman og Deal legger stor vekt på at ledere både former og blir selv formet av interessegruppene rundt seg. Bolman og Deals (2009, s. 384) forståelse er at ledelse er en prosess med gjensidig påvirkning ”hvor tanker, følelser og handlinger smelter sammen. Ledelse munner ut i en felles innsats til beste for både ledernes og de lededes mål og verdier”.

3.2.1 Personalledelse

Den tradisjonelle måten å organisere barnehagen på er å plassere en pedagogisk leder på hver avdeling og en sentral leder/styrer for hele barnehagen. Når det gjelder personalledelse har styrer det formelle overordnede ansvaret for hele barnehagens personale (Skogen, 2013).

Samtidig er arbeidsoppgavene mellom styrer og pedagogisk leder organisert og fordelt slik at pedagogiske ledere oftest er mer i daglig kontinuerlig kontakt med sine medarbeidere enn det styrer er. Dermed vil det å jobbe som pedagogisk leder handle om

å lede personalet daglig i arbeidet med barna på avdelingen eller basen. Det å være personalleder innebærer utfordringer i et mangfold av krav og forventninger, og personalledelse handler i hovedsak om å legge til rette for at personalet skal kunne gjøre en god jobb i barnehagen (Lundestad, 2012). Lundestad (2012) skisserer at sentrale arbeidsområder innenfor personalledelse handler om å motivere personalet, støtte og inspirere, håndtere personalkonflikter og arbeidet med personalutvikling. Det å jobbe i barnehage handler blant annet i stor grad om daglige praktiske arbeidsoppgaver som skal gjøres (Skogen, 2013). Det å bedrive personalledelse stiller dessuten krav til refleksjon over egen rolleforståelse. Leders rolleforståelse og atferd påvirkes ofte gjennom gjensidige forventninger mellom leder og personal i det daglige arbeidet i barnehagen (Strand, 2007).

I likhet med Aasen (2000b) peker Børhaug et al. (2011) på at mange barnehager har en rullerende vaktordning som definerer hvilke praktiske og til dels pedagogiske arbeidsoppgaver som ligger til den enkeltes vakt. Et slikt system gjør at også assistenter får tildelt arbeids- og ansvarsoppgaver som formelt skulle vært lagt til pedagogisk leder. Dersom arbeidsfordelingen preges av uformell struktur, vil fordeling av arbeidsoppgaver i følge Børhaug et al. (2011) åpne opp for forhandlinger i personalgruppen. Utover formell arbeidsdeling, hierarki og lederkontroll vil man dermed finne ulike interessegrupper blant personalet som influerer på organisering, arbeidsdeling, regler og rutiner. Det spesielle for barnehagen er at flertallet i personalet utgjør en yrkesgruppe uten formell kompetanse. Ulike interessegrupper i personalet kan representere både felles og motstridende interesser (Børhaug et al., 2011). Vektlegging av likhet, likeverd og deltakelse anses som viktige og nødvendige prinsipper i barnehager, men samtidig viser Børhaug et al. (2011) til at idealet om likhet har en grense hvor formelt ansvar og kompetanse er viktig og nødvendig når arbeid fordeles.

For å sikre at arbeidsoppgaver utføres best mulig av personalet, poengterer Lundestad (2012) at det ligger til lederrollen å skape trivsel og motivasjon i personalgruppen. Selv om det er et lederansvar å legge forholdene til rette for at personalet skal trives i jobben, er det viktig å ha en bevissthet om at alle medarbeiderne har et medansvar for både egen og andres trivsel. Et godt kollegafelleskap kan ha stor betydning for samarbeidsklimaet, for arbeidsoppgavene og opplevelsen av motivasjon (Skogen og Haugen, 2013). Når et personale jobber tett sammen over tid blir man bedre kjent - både

i jobbsammenheng, men også i mange tilfeller privat (Lundestad, 2012). Børhaug m. fl. (2011) peker på tette personlige bånd som viktige trekk ved barnehagen som organisasjon. Slike tette bånd kan være både en styrke og en utfordring for både ledelse og arbeidsmiljø. Som eksempel nevnes deling av erfaringskunnskap som en styrke og viktig grunnlag for arbeid med barna (Børhaug et al., 2011). Dersom det oppstår vanskelige situasjoner i barnehagen er støtten man kan få av gode kolleger viktig (Lundestad 2012). Ødegård og Røys (2013) bringer inn et perspektiv hvor de peker på at samhandlinger mellom kolleger kan være enklere å forholde seg til og forstå enn relasjonene mellom medarbeiderne. Samhandlinger beskriver Ødegård og Røys (2013, s. 73) som de konkrete handlingene, det medarbeidere sier og gjør i en sammenheng. De hevder at dersom samhandlinger drøftes, økes muligheten for endring slik at kvaliteten også kan utvikles og forbedres. Slike samhandlinger kommer ofte til uttrykk i planer og organisering av hvem som skal gjøre hva og når aktiviteter skal gjennomføres. De peker på nødvendigheten av leders ansvar for å lede slike samhandlingsprosesser, hvor leder må gjøre bevisste valg og prioriteringer. Videre hevder de at valg og prioriteringer må begrunnes med utgangspunkt i barnehagens verdier og holdninger, samt i teorier og erfaringer lederne gjør seg (Ødegård og Røys, 2013).

Gotvassli (2006, s. 26-27) er kritisk til at kollega- og vennskapsforhold eksisterer ved siden av hverandre i barnehagen, og han hevder at særlig en del kvinnelige ledere ser ut å ha problemer med å skille status og rolle fra hverandre. En blanding av status og rolle gjør også at rettigheter og plikter sammenblandes i følge Gotvassli. Dette er en situasjon som byr på betydelige ledelsesmessige utfordringer dersom konflikter oppstår. Videre hevder Gotvassli at roller man har lært av tidligere erfaringer, også kalt *dyproller* vil man finne igjen i den organisasjonen man går inn i. Hos kvinnelige ledere i barnehagen representerer disse dyprollene ”som regel mor, søster eller venninne” (Gotvassli, 2006, s. 28). I følge Børhaug et al. (2011) ser det ut til at bevisstheten rundt det å unngå å forveksle lederrollen og venninnerollen er relativt stor i barnehager, men at en utfordring i forhold til personalledelse er å finne en god balanse mellom det private og det profesjonelle.

I følge Lundestad (2012) handler lederrollen blant annet om å ha forventninger om faglige krav til medarbeiderne. Pedagogiske ledere som bruker mye tid på å lede, motivere og støtte passive og uengasjerte medarbeidere, opplever dette over tid som en

slitasjefaktor. Samtidig vil pedagogiske ledere som klarer å skape en faglig interesse hos medarbeiderne, og får til faglig utvikling skape mer motiverte og engasjerte medarbeidere. Lundestad (2012) argumenterer for at dersom arbeidet med samfunnsmandatet skal ivaretas og være kvalitativt bra, avhenger dette av at assistenter også får mulighet til faglig utvikling.

3.2.2 Motivasjon og selvbestemmelse

Skogen og Haugen (2013, s. 186) viser til Lund og Haugen (2006) som relaterer trivsel og motivasjon på arbeidsplassen til ulike kompetanseområder som opplevelsen av akademisk kompetanse, fysisk kompetanse og sosialkompetanse. Videre viser Skogen og Haugen (2013, s. 131) til White (1959) som beskriver at kompetanse kan forstås som ”et individs mulighet/kapasitet til å mestre omgivelsene”. Definisjonen bygger på et menneskesyn hvor mennesket har et grunnleggende ønske om å utforske og mestre omgivelsene (Skogen og Haugen, 2013). Ut fra Whites (1959) definisjon av kompetanse forstår jeg det slik at personalledelse kan handle om pedagogisk lederes evne til å fordele og strukturere arbeidsoppgaver tilpasset hva personalet kan klare å ha muligheter å strekke seg etter. Motivasjon kan defineres som ”en prosess som iverksettes av drivkrefter inne i oss eller av forhold i miljøet, og som resulterer i målrettet atferd” (Skogen og Haugen, 2013, s. 117). I følge Gotvassli (2006) vil høy motivasjon hos personalet være det som skal til for og nå mål i barnehagen. For å holde motivasjonen oppe er det nødvendig å gi personalet ansvar og selvstendige oppgaver (Gotvassli 2006).

Forskerne Deci og Ryan (2000a) hevder at motivasjon og selvbestemmelse er to sider av samme sak. De har utviklet motivasjonsteorien om selvbestemmelse, eller *self – determination*. Deci og Ryan (2000a) er opptatt av hvordan menneske utvikler selvtillit, motivasjon og god mental helse. Deci og Ryan (2000a) hevder at menneske har tre grunnleggende medfødte psykologiske behov, nemlig behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Hvorvidt disse tre behovene fremmes eller hemmes hos et menneske vil i følge Deci og Ryan påvirkes av sosiale og kulturelle miljøfaktorer (2000a, 2000b). Deci og Ryan (2000b) ser selvbestemmelse som et personlighetstrekk og en væremåte, hvor mennesker ut fra egen selvtillit og vilje selv gjør valg. I følge Deci og Ryan vil vilje og kompetanse være nært knyttet til selvbestemmelsesbegrepet, og dersom mennesket føler

egen vilje til handling ut fra et ønske om å mestre omgivelsene, vil handlingen være indre motivert (2000a, 2000b).

I forhold til motivasjon beskriver Deci og Ryan (2000b, s. 240 ff) tre kategorier mennesketyper, og hvordan disse med utgangspunkt i opplevd selvbestemmelse, kompetanse og indre motivasjon møter informasjon fra leder. Deci og Ryan (2000b) beskriver følgende mennesketyper: (1) Selvstendige mennesker, (2) kontrollerende orienterte mennesker og (3) passivt orienterte mennesker.

(1) Selvstendige mennesker er medarbeidere som handler og tar valg ut fra egne interesser. Dette er medarbeidere som generelt viser at det er en positiv sammenheng mellom deres egenskaper og holdninger, og den atferden de viser. Selvstendige mennesker opplever at de har muligheter til å videreutvikle egen kompetanse i arbeidet, samtidig er dette ofte mennesker som trives med det arbeidet de gjør. Deci og Ryan (2000 a) opererer med fire kategorier for ytre motivasjon, hvor de plasserer selvstendige mennesker i kategorien for integrert regulering. De hevder at integrert regulering representerer den mest genuine graden av selvbestemmelse. Dette innebærer at et menneske opplever at handlingen er helt selvbestemt, det vil si at mennesket opplever selvbestemmelse, kompetanse og indre motivasjon (Deci og Ryan, 2000b).

(2) Den andre mennesketypen kaller Deci og Ryan (2000b) et kontrollerende orientert menneske. At mennesket er kontrollert betyr i følge Deci og Ryan (2000b) at medarbeideren opplever at for eksempel leder eller de retningslinjer arbeidsplassen har, bestemmer hvilke atferd medarbeider kan ha. Dersom leder kommuniserer informasjonen på en dirigerende måte, kan medarbeider oppleve dette som et forsøk på ytre kontroll hvor leder bestemmer. Dersom informasjonen gis på en ikke - dirigerende måte, kan dette redusere følelsen av ytre kontroll. Opplevelsen av ytre kontroll kan dessuten medføre at medarbeider opplever en indre kontroll, dette innebærer at samvittigheten sier at innsats er nødvendig, samtidig som medarbeider kjenner på redsel for å tape ansikt blant kolleger. I følge Deci og Ryan (2000a) vil medarbeider utføre arbeid eller handling for å unngå skyld eller angst – eller for å oppnå stolthet. I en slik sammenheng vil medarbeider ofte i liten grad oppleve selvbestemmelse, kompetanse og indre motivasjon (Deci og Ryan, 2000b).

(3) Den tredje mennesketypen kaller Deci og Ryan (2000b) et passivt eller umotivert orientert menneske. En passiv eller umotivert medarbeider vil oppleve at leders informasjon som nytteløs – medarbeider mangler troen på at det de gjør betyr noe. Videre opplever medarbeider at eget arbeid ikke blir godt mottatt, samtidig som medarbeider opplever å mangle ferdigheter i å utføre arbeidsoppgaver i tråd med den informasjon som er gitt. Passive medarbeidere opplever seg verken som kompetente eller selvbestemmende, og de kan komme inn i en følelse av håpløshet som medfører handlingslammelse i arbeidet (Deci og Ryan (2000b)).

3.2.3 Situasjonsbestemt ledelse

I arbeidet med å lede personalet er Hersey og Blanchards (1993) tilnærming til situasjonsbestemt ledelse en mye brukt teori om ledelse (Busch, Vanebo og Dehlin, 2010). Grunnleggende for situasjonsbestemt ledelse er ”teorien om at ulike situasjoner krever forskjellig lederstil for at resultatet skal være effektivt” (Jacobsen og Thorsvik, 2009, s. 399). Gotvassli (2006, s. 78) definerer lederstil som ”... lederens atferdsmønster (ord og tiltak) slik det oppfattes av andre” og lederstil handler i denne sammenhengen mer om hvordan andre oppfatter ledere enn om hvordan leder oppfatter seg selv. Skogen (2013, s. 32) reflekterer et nyere syn på ledelse; Mens ledere ofte ble karakterisert som enten autoritære eller demokratiske, vil leder i dag analysere situasjonen og deretter velge hensiktsmessig lederstil. Dermed sees lederstilen som situasjonsbestemt.

Dersom leder skal kunne velge å variere hensiktsmessig lederstil ut fra en vurdering av situasjonen, krever dette imidlertid at leder har diagnostiske og analytiske evner til å vurdere å bedømme medarbeiders modenhet i forhold til oppgaven som skal utføres. Videre må leder kunne vurdere videre hjelp, veiledning eller oppfølging av medarbeider (Busch, Vanebo og Dehlin, 2010). Hersey og Blanchard (1993) skiller mellom støttende og styrende atferd eller lederstil. Dersom leder har høy grad av menneskeorientering velges en støttende lederstil, og dersom leder har høy grad av oppgaveorientert lederstil velges en styrende lederstil (Busch, Vanebo og Dehlin, 2010, s. 340). Videre definerer medarbeideres modenhet som kompetanse og vilje, og det benyttes fire nivå for å beskrive de ansattes modenhet:

En beordrende lederstil kan være hensiktsmessig dersom personalet har lav modenhet og lav kompetanse. Leder viser en sterk styrende og svakt støttende væremåte, og gir medarbeider direkte beskjed om hva og hvordan arbeidet skal gjøres, samt når og hvor arbeidet skal gjøres. **En overtalende** lederstil handler om at leder fortsatt gir styring og veiledning til medarbeider, men hvor medarbeider har moderat modenhetsnivå. Leder viser både en sterkt styrende og sterk støttende væremåte, ved å forklare medarbeider hvorfor arbeidet skal gjøres, og søker å overtale medarbeider til å akseptere fremgangsmåte i arbeidet. **En deltakende** lederstil kan være hensiktsmessig når leder arbeider med medarbeidere med moderat til høyt kompetansenivå. Begrepet ”deltakende” henviser til at leder og medarbeider er sammen om å gi veiledning og styring. Leder viser en svakt styrende og sterkt støttende væremåte, og legger arbeidsforholdene til rette, og søker å oppmuntre og støtte medarbeiderens lyst og engasjement i arbeidet. Til sist vil en **delegerende** lederstil kunne være hensiktsmessig når medarbeider har høyt kompetansenivå. Lederen viser både en svakt styrende og svakt støttende væremåte, hvor leder delegerer både beslutningsansvar og selve gjennomføringen til medarbeider (Busch, Vanebo og Dehlins, 2010, s. 342).

Jacobsen og Thorsvik (2009, s. 402) kaster et mer kritisk blikk på teorien om situasjonsbestemt ledelse hvor de stiller noen spørsmål ved leders skiftende lederstil og synet på medarbeidernes modent. Det vises til pioneren innen ledelsesforskning Fred Fiedler (1976) som ut fra egne empiriske undersøkelser og andres forskning stiller seg spørrende til hvorvidt det faktisk er mulig for samme person å skifte lederstil fra en relasjonsorientert til en mer oppgaveorientert lederstil – og tilbake igjen. Jacobsen og Thorsvik (2009) hevder at lederstil er noe leder har lært seg og valgt tidligere i karrieren, og at lederstil ikke er noe man lett kan endre. Videre stilles det spørsmål om hvorvidt leder klarer å stille riktig ”diagnose” med tanke på å vurdere modenhetsnivå hos sine medarbeidere og hvorvidt det kan være andre faktorer som påvirker medarbeider i situasjoner enn modenhet. En annen kritisk dimensjon som trekkes frem er at *modenhet* i teorien om situasjonsbestemt ledelse kan oppfattes som noe som ikke kan utvikles. Ut fra et slikt perspektiv vil man stå i fare for at en type lederstil kan bli en selvoppfyllende profeti, hvor medarbeidere fremstår som lite moden fordi lederen behandler dem sånn. Derimot pekes det på at ”medarbeidernes mulighet for opplæring, interessante arbeidsoppgaver, delegert myndighet og støtte kan øke modenhetsnivået hos alle medarbeidere” (Jacobsen og Thorsvik, 2009, s. 401).

3.2.4 Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse kan defineres som den type ledelse som kreves for at leder skal sette i gang og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner (Wadel, 1997, s.39). Wadel (1997) peker videre på at læring i organisasjoner spiller en vesentlig rolle for endring og utvikling av organisasjoners læringskultur. Læringskultur kan omfatte bakenforliggende kulturelle uttalte og uuttalte verdier som styrer hvordan og hva personalet lærer, og også hva som regnes som kunnskap (Wadel, 1997). I denne studien knyttes pedagogisk ledelse til personalledelse, hvor faglige lærings- og utviklingsprosesser er sentralt.

Wadel (1997) skiller mellom to typer pedagogisk ledelse; reproduktiv og produktiv ledelse. En *reproduktiv* ledelse kjennetegnes ved at den er opptatt av bestemte og ofte teoretisk riktige løsninger. Her gjelder bestemte eksplisitte kunnskaper og ferdigheter, de riktige fremgangsmåtene kan sees som ”oppskrifter” for hvordan personalet skal forholde seg til og utføre arbeidet. En *produktiv* ledelse kjennetegnes av undring og refleksjon fremfor bestemte svar. I følge Gotvassli (2006) vil et sentralt fokus for ledere i barnehagen være å lede personalet i refleksjonsprosesser og bevisstgjøring av eksisterende verdier og praksis. Pedagogiske ledere vil være kulturelle arkitekter når læringskultur utvikles. Gotvassli (2006) beskriver at reproduktiv ledelse kan kalles fasitkultur, mens produktiv ledelse kan kalles undringskultur. Begge kulturene vil kunne fungere i ulike situasjoner, fasitkultur vil opprettholde stabilitet og vil egne seg godt under stabile og forutsigbare forhold, men bidrar ikke til fornyelse og endring av mål og metoder i barnehagen. Undringskulturen vil gjennom refleksjon kunne konsentrere seg mer om endring og nyskapelse, ved at personalet setter ord på taus kunnskap og deler erfaringer (Gotvassli, 2006).

Begrepet *tacit knowing* ble skapt av forskeren og filosofen Polanyi i 1967. Polanyi (2000) definerer begrepet *tacit knowing* eller taus kunnskap som kunnskap som kan være vanskelig å beskrive, og at taus kunnskap handler om at ”vi kan vite mer enn vi kan si” (Polanyi, 2000, s. 16). I denne sammenheng kan det oppfattes som hovedfokuset til Polanyi (2000) er at han definerer taus kunnskap som en relasjonell og dynamisk fra-til bevegelse mellom taus og eksplisitt kunnskap. Dette eksemplifiserer Polanyi (2000, s. 21) for eksempel når han beskriver at det å kjenne igjen et ansikt består av svært komplekse prosesser. På flere måter, ser det ut til at Molander (2004, s. 45) samler og

definerer Polanyis (2000) tause kunnskapselementer i følgende tre hovedlinjer: (1) kroppen, (2) kulturen og (3) handlingen:

For det første kan taus kunnskap defineres som det som ”sitter i hendene”, det som en praktiker bare gjør, ofte intuitivt fordi vedkommende både har erfaringer med situasjonen og tiltro til egne erfaringer. For det andre kan taus kunnskap defineres som et kulturelt uttrykk. Gotvassli (2006, s. 192) definerer kulturen som ”slik gjør vi det hos oss”. Molander (2004, s. 49) peker på at kulturen gjenspeiler det deltakerne anser som aksepterte arbeidsmåter, væremåter, språklige uttrykksformer, normer og handlingsmåter. Videre peker Molander (2004) på at kulturen finns i alt arbeidet man gjør, og at kulturen ofte overføres til nye medarbeidere som tilpasser seg kulturen. Til slutt kan taus kunnskap defineres som et ”pragmatisk perspektiv”. Her er det primære menneskenes arbeidsvaner slik de viser seg i hverdagens handlinger, hvor bakenforliggende hensikter og teorier tillegges liten vekt.

Selv om mye av kunnskapen i en organisasjon er taus, så betyr ikke dette at dette er den riktige eller beste kunnskapen, dermed er det viktig i følge Molander (2004) å kunne være kritisk til eget arbeid og ikke ta arbeidet for gitt. Taus kunnskap kan deles med andre og føre til nyskaping (Polanyi, 2000), Gotvassli (2006, s. 48) understreker også læringsmuligheter som ligger i å gjøre taus kunnskap eksplisitt. Han utdyper begrepet taus kunnskap hvor han forklarer at taus kunnskap dermed må leder legge til rette for at taus kunnskap kan bli synlig ved at medarbeiderne lærer og utvikler seg gjennom refleksjon, handling og samarbeid med de andre medarbeiderne (Gotvassli, 2006).

Både Wadel (1999) og Spurkeland (2009) påpeker at ledelse handler om mellommenneskelig forhold, og at ledelse dermed alltid vil være relasjonelt. Et relasjonelt og prosessuelt perspektiv på ledelse innebærer at vi må fokusere både på formelle ledere og de ledede, samt på relasjonene og samspillet mellom dem (Wadel 1997). Dette innebærer at ledelse må sees som en relasjonell prosess som leder utfører sammen med de ledede, i denne sammenheng påpeker Wadel (1997) at også de ledede til tider utøver ledelse i organisasjonen. Lundestad (2013) forklarer dette ved at hun peker på at assistenter ofte blir uformelle ledere med ansvar for delprosesser i barnehagen. Selv om pedagogisk leder har et større formelt ansvar, må den enkelte medarbeider i barnehagen ta ansvar, ta beslutninger og gjøre vurderinger i det daglige

arbeidet. Spurkeland, 2009) peker på at relasjonsledelse handler om at følelser aksepteres og kan forklare handlingsvalg, og relasjonsledelse baseres på et positivt menneskesyn, på forpliktende samspill og på en naturlig interesse for og forhold mellom mennesker. Relasjonsledelse bygger altså på to hovedprinsipp som setter krav til leders profesjonalitet og fleksibilitet; bevisstheten om avhengighet og bevisstheten om relasjonelt mot (Spurkeland, 2009, s. 43).

Avhengighet sees som muligheter fremfor hindringer og ufrihet. Relasjonelt mot er et perspektiv jeg savner hos både Gotvassli og Skogen når de beskriver relasjonsledelse. Spurkeland (2009, s. 48) påpeker at relasjonelt mot er en krevende lederstil som handler om å mobilisere indre krefter som trengs for å møte mennesker "face to face" og til å snakke med den det gjelder i åpen dialog. Leder må gå inn i vanskelige situasjoner, vanskelige samtaler og konflikthåndteringer med en relasjonell innstilling fremfor posisjon og makt. Det å tørre å se den andre i øynene og handle i full åpenhet med vedkommende, krever en personlig prestasjon og relasjonell ferdighet. Spurkeland (2009, s. 19) hevder at det er et vesentlig skille mellom ledelse og administrasjon og at relasjonsledelse kun handler om *påvirkning* gjennom tillitsrelasjoner og dialog. Wadel (1997) bidrar til at et relasjonelt perspektiv også forholder seg til administrasjon. Wadel (1997) hevder at mens administrasjon handler om leders ivaretagelse av økonomi, strategi og systemer slik at organisasjonen fungerer, handler ledelse om samhandlingsforhold.

3.2.5 En lærende organisasjon

I følge Gotvassli (2006) er det en nær sammenheng mellom pedagogisk ledelse og utvikling av lærings- og endringskompetanse. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver kan i sin formulering tolkes i retning av at barnehagen må være en lærende organisasjon: "Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling, slik at han er rusta til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21).

Begrepet lærende organisasjon ble i følge Jacobsen og Thorsvik (2009, s. 326) introdusert på 1990-tallet. Det som kjennetegner en lærende organisasjon er at det skjer

endringer av personalets mentale innstillinger og mentale kart i forhold til organisasjonens indre og ytre miljø. At en organisasjon er lærende, handler for øvrig at endringene er kollektive og at de gjennomsyrrer hele organisasjonen (Gotvassli, 2006). Jacobsen og Thorsvik (2009) hevder at dersom en organisasjon skal være lærende er det ikke tilstrekkelig å rette fokuset på hvordan enkeltindivid lærer. De mener at en forutsetning er å forstå læringsprosesser som organisatorisk læring, noe som innebærer at flere mennesker lærer sammen. Videre vil den nye kunnskapen som gruppen besitter sammen danne grunnlaget for hvordan menneskene utfører sin praksis. Bøe (2011) peker på at en forutsetning for at barnehagen som organisasjon skal være lærende er at læringsprosesser ledes og styres. Dette handler om at leder må skape læringsarenaer der personalet kan lære sammen og av hverandre. Bøe (2011) peker på at de handlingene ledere gjør ofte kommer til uttrykk i samarbeid med personalet på en avdeling eller base. Dersom oppmerksomheten styres mot leders egenskaper i denne sammenheng, blir det lederen som blir gjenstand for vurdering og ikke lederaktivitetene (Bøe, 2011, s. 99). Dermed kan det være fare for at leder styrer mer mot den enkelte ansattes læring til fordel for en felles læringskultur. Bøe (2011, s. 87) understreker betydningen av det hun kaller agentskap hvor leder handler og legger til rette for at personalet får muligheter til kollektiv refleksjon knyttet til barnehagens verdigrunnlag. Samtidig hevder Bøe (2011, s. 90) at situasjonsbestemt ledelse kan medføre at agentskap settes på prøve dersom leder i for stor grad viser hensyn og tilpasser sin væremåte til det medarbeiderne har som ønsker og forutsetninger. Hun advarer ledere mot å la medarbeidernes meninger bli styrende fremfor barnehagens verdigrunnlag. Ifølge barnehageloven (2005) er en viktig overordnet oppgave for styrer og pedagogiske ledere å ta ansvaret for kvaliteten i barnehagen.

Eraut (2007) argumenterer for at en lærende organisasjon utvikler sin kunnskap, kvalitet og organisatoriske ytelse ved å lede ut fra formell læring. For å oppnå læring og engasjement mellom ansatte på arbeidsplassen, og for å beholde kunnskapen, er *støtte og tilbakemeldinger* til medarbeiderne en kritisk viktig faktor (Eraut, 2007, s. 420). De mest effektive tilbakemeldingene er de som gis innenfor rammen av gode relasjoner og en positiv læringskultur med gjensidig støtte og nærhet mellom medarbeiderne dermed av stor betydning (Eraut 2007). I følge Eraut forutsetter dette kontinuerlig oppmerksomhet på den emosjonelle dimensjonen, en dimensjon som strekker seg langt utover støttende relasjoner. Dette omfatter opplevelsen av å være en verdsatt

profesjonell som lever opp til forventninger og som er i stadig utvikling. Den emosjonelle dimensjonen handler også om at ansatte skal ha mulighet til å bygge opp en profesjonell identitet som en medarbeider som er personlig og sosialt verdsatt (Eraut, 2007). Slik jeg forstår Eraut er dermed læring på arbeidsplassen avhengig av normative tilbakemeldinger på styrker og svakheter og at medarbeiderne opplever organisatoriske forventninger om læring.

3.3 Makt

Strand (2007) peker på at ledere selv er kilden for og forvaltere av makt på ulike arenaer hvor kjøpslåing, forhandling og posisjonering mellom ulike interesser finner sted. Weber (1994, s. 53) definerer makt som en forståelse av ”et eller flere menneskers sjanse til å sette gjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand”. Jacobsen og Thorsvik (2009, s. 153) peker også på makt som overvinnelse av motstand for å oppnå ønsket mål. Samtidig peker de på at maktbruk ikke alltid trenger å medføre motstand. De peker på at makt kan defineres ut fra ulike forhold avhengig av selve situasjonen makt fremstår i. I denne sammenheng defineres makt ut fra tre kjennetegn; relasjoner, avhengighet og uenighet (Jacobsen og Thorsvik (2009, s. 154):

For det første kan maktbegrepet benyttes for å beskrive en sosial relasjon, hvor for eksempel et menneske påvirker et annet menneske. Mens noen utøver makt, blir andre utsatt for maktbruk (Jacobsen og Thorsvik, 2009). Videre kan makt i noen situasjoner benyttes dersom man er avhengig av bidrag fra medarbeidere for å klare å gjennomføre et arbeid. Følgelig er makt noe som utøves dersom det foreligger uenigheter eller konflikter mellom medarbeidere som er avhengige av hverandre i arbeidssituasjonen.

Makt kan sees ut fra både et hierarkisk perspektiv og et relasjonelt perspektiv. Makt i seg selv er ikke positiv eller negativ, men det er hva man bruker makten til som avgjør om makten er positiv eller negativ (Jacobsen og Thorsvik, 2009). Mens makt kan benyttes positivt ved å tvinge gjennom noe flertallet vil oppfatte som et gode, kan makt benyttes negativt dersom den brukes til å undertrykke og manipulere medarbeidere.

Gotvassli (2006, s. 87) peker på at det er viktig at pedagogisk leder innser sin maktposisjon, og at det er viktig å vite hva makten brukes til. Når Gotvassli (2006)

påpeker at et viktig mål bør være å bruke makt til å fremme likeverd, åpenhet og trygghet for personalet, forstår jeg Gotvassli slik at han vektlegger positive og relasjonelle perspektiver ved makt og ledelse. Gotvassli (2006) peker også på det faktum at ledere må være seg bevisst på at alle i personale har makt som både kan brukes negativt og konstruktivt. Bruk av makt kan dessuten være nødvendig for å skape vekst og utvikling, og i ulike sammenhenger må leder "lene seg på" det hierarkiske maktbegrepet dersom mål skal nås og viktige beslutninger skal få gjennomslagskraft. I barnehagekontekst vil pedagogisk leder har rett og plikt til å lede, dermed har leder visse typer makt (Gotvassli, 2006). Gotvassli (2006) presenterer ulike kilder til makt; Stillingsmakt knyttes til ansvar, myndighet og tillit som leder har fått i kraft av si formelle stilling, mens ekspertmakt knyttes til formelle eksamener, erfaring og utdanning fordi man er faglig kvalifisert. Faglig kunnskap og dyktighet kan gi makt til å påvirke og ta beslutninger som leder. Videre vil pedagogisk ledere som oppnår respekt fra sine kollegaer kunne oppnå å få kollegamakt av personalgruppen eller andre pedagogiske ledere. Kollegamakt forutsetter imidlertid gjensidig støtte og lojalitet mellom leder og medarbeidere. Grunnlaget for utvikling av og det å holde på legitimitet bygger på personlige egenskaper som ærlighet, redelighet og vilje til helhetstenking. Relasjonelle perspektiver på maktbegrepet er slik jeg ser det dermed en forutsetning for at leder skal kunne oppnå det Gotvassli beskriver som personlig makt. Personlig makt er noe leder oppnår som en kombinasjon av de nevnte maktypene - gjennom respekt og tiltro fra de du skal lede. Gotvassli (2006) påpeker viktigheten av at leder benytter alle disse maktypene, også stillingsmakt når dette er nødvendig. En viktig forståelse av maktbegrepet er å være klar over hvor mye makt medarbeiderne oppfatter at leder er villig til og i stand til å bruke, fremfor hvor mye makt leder har (Gotvassli, 2006). Gotvassli (2006) hevder at det viktigste for en leder er å utvikle sin personlige makt fordi dette er den positive kraften som skaper ekte motivasjon hos både leder og medarbeider.

Kapittel 4: Metode

Målet med denne studien er å frembringe innsikt og kunnskap om hvordan pedagogiske ledere i barnehagen opplever sin rolle som personalledere. I denne delen vil jeg redegjøre for studiens forskningsmetodiske tilnærming og vitenskapsteoretiske ståsted. Vitenskapsteoretisk har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming, med kvalitativt forskningsintervju som metode for innsamling av materiale. Videre redegjør jeg for utvalg av informanter, innsamlingen og analysen av datamateriale, samt forskningsetiske vurderinger og til slutt vurderes studiens pålitelighet og troverdighet.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og tilnærming

”Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 69).

Da jeg søker data om personalledelse hvor hensikten er å beskrive ledernes opplevelser og erfaringer i sin livsverden, egner en hermeneutikk tilnærming seg for min studie. Hermeneutikk er en vitenskapelig tradisjon som kjennetegnes av fortolkningen av mening og som vektlegger at fenomener kan tolkes og analyseres på flere nivåer (Thagaard, 2003, s. 37).

I min studie har jeg valgt å benytte forskningsintervju og innhente dybdekunnskap om hvordan lederne opplever det å være personalleder i barnehagehverdagen. Jeg søker å fortolke informantenes opplevelse gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart kommer frem (Thagaard, 2003, s. 37). Intensjonen er å belyse og få frem virkeligheten slik den fortøner seg for den enkelte informant og videre søke å fortolke informantenes ”virkelighet” i studiens kontekst. Hvordan jeg forstår ledernes livsverden vil med andre ord igjen påvirke hvordan dataene tolkes (Kvale og Brinkmann, 2009). En av grunntankene i hermeneutikken er at vår forståelse bygger på visse forutsetninger som bestemmer hva som er forståelig eller uforståelig. Gilje og Grimen (1993, s. 148) viser til Gadamer (1975) som kaller disse forutsetningene for forforståelse eller fordommer. Dersom forståelse skal være mulig er forforståelse nødvendig og denne forforståelsen blir formet av erfaringer, kunnskaper og praksis (Gilje og Grimen, 1993). Neumann og Neumann (2012) diskuterer hvordan forskeren

situerer seg i forskningssituasjonen og at forståelse og tolking i stor grad preges av forskers forforståelse: ”informantene influeres av forskerens nærvær, måter og være på og stille spørsmål på”. De hevder at forskers egen historie er medbestemmende for forskningsvalg og fremgangsmåte, noe som krever kritiske refleksjon og etiske vurderinger fra forskers side.

Dette betyr at både intervju spørsmålene, intervjusituasjonen, samt fortolkning og analyse vil være påvirket og preget av min forforståelse. Jeg har selv nesten tjue års erfaring med å være pedagogisk leder i barnehage, og vil som forsker lett kunne kjenne igjen, identifisere meg med, leve meg inn i eller ta avstand fra informantens ulike beskrivelser. Dette kan være både en styrke og en svakhet med tanke på validitet i denne studien. Som forsker kan det være en fordel å ha kunnskap om informantens hverdag og kontekst for å forstå hva de forteller meg (Neumann og Neumann, 2012), men på den andre siden må jeg unngå at intervju spørsmål og analyser søker å bekrefte mine egne opplevelser og fordommer. Jeg er bevisst min forforståelse og har reflektert over dette undervegs i forskningsarbeidet. Jeg har utfordret egne erfaringer og holdninger og hatt som mål at min forforståelse ikke skal prege arbeidet. I hermeneutisk «ånd» har jeg søkt å forholde meg åpen og undrende overfor lederens tanker, fortellinger og opplevelse. Samtidig har jeg vært bevisst at lederne i intervjusituasjonen vil kunne prege meg som forsker, fordi i en kvalitativ intervjusituasjon vil oppstå en relasjon mellom meg og informanten.

Innen et konstruktivistisk fortolkende forsknings paradigme understrekes det at kunnskap konstrueres i en kontekst og at forsker og informant er i en relasjon og skaper en felles forståelse (Hatch, 2002, s. 13). Denne studien tar utgangspunkt i et slikt konstruktivistisk kunnskapssyn og jeg forstår forskningsprosessen ”(...) som ein felles kunnskapskonstruksjonsprosess. Meaning, kunnskap og forståing blir skapt gjennom interaksjon” (Dysthe 2001 s. 52). Dette innebærer at min forforståelse sammen med informantene vil prege meningen og forståelsen jeg legger til grunn for tolkingen og analysen av denne studiens datagrunnlag.

4.2 Datainnsamling

Med utgangspunkt i denne studiens overordnede problemstilling; om hvordan pedagogiske ledere opplever rollen som personalleder, har jeg benyttet et kvalitativt forskningsintervju som metode for datainnsamling. Et forskningsintervju bygger på dagliglivets samtaler men er samtidig en profesjonell samtale hvor intervjuet har som mål å produsere kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2009).

4.2.1 Utvikling av intervjuguide

Ut fra overordnet problemstilling om personalledelse, samt ut fra min egen interesse basert på min forforståelse av egne erfaringer, kunnskaper og praksis som pedagogisk leder, utarbeidet jeg en intervjuguide med tre tematiserte forskningsspørsmål: Pedagogiske lederes opplevelse av arbeidsfordeling, faglig utvikling og relasjonenes betydning for ledelse. Intervjuguiden er godt gjennomarbeidet og inneholder relativt mange intervju spørsmål sortert under forskningsspørsmålene (vedlegg I). Jeg gjennomførte ikke pilotintervju, men en etter å ha gjennomført det første intervjuet ryddet og sorterte jeg i spørsmål i intervjuguiden, uten at dette endret nevneverdig mye i intervjuguidens hovedinnhold.

Et mål i denne studien har vært å frembringe dybdekunnskap om informantenes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2003, s. 83) om det å være personalleder innenfor disse tre forskningstemaene. Jeg har derfor valgt å utvikle en intervjuguide for å kunne gjennomføre et semistrukturert livsverdenintervju. At intervjuguiden er semistrukturert betyr at den består av tematiserte forskningsspørsmål som gir retning og fokus til samtalen, men også er sensitiv for tema informantene tar opp (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47). Intensjonen min har dermed vært at intervjuguiden skal fungere som en ramme jeg kan gå ut og inn i under intervjuene, dermed har jeg ikke alltid fulgt spørsmålene i kronologisk rekkefølge. I Intervjusituasjonene har jeg hele tiden vært åpen for informantenes egne fortellinger og opplevelser, derfor har jeg generelt vektlagt å stille informantene åpne spørsmål som: Hvordan opplever du? Hvilke personallederoppgaver opplever du? Fortell om? Alle informantene fikk tilsendt intervjuguiden i god tid før selve intervjuet, slik at informantene både kunne forberede seg og stille oppklarende spørsmål i forhold til intervjuguiden.

Hatch (2002, s. 65 ff) beskriver grunnleggende etiske sider ved intervju spørsmålenes formulering overfor informanten; både selve spørsmålsstillingen og respekt for- og antagelse om at informanten har verdifull kunnskap å bidra med må vektlegges. For å få frem svar som er relatert til forskningsformålet har jeg i intervjusituasjonen søkt å lede informantenes perspektiver og opplevelser innenfor studiens hovedtema. Samtidig har jeg vært åpen for mulige temaer som opptar lederne, dette er tema som danner underkategoriene i denne studien. Det har vært et mål fra min side å gjøre et godt håndverk med intervjuguiden slik at validiteten styrkes.

4.2.2 Utvalg og informanter

For å innhente kunnskaper om hvordan pedagogiske ledere opplever sin rolle som personalledere har jeg intervjuet seks kvinnelige pedagogiske ledere fra 4 barnehager i tre forskjellige kommuner: ”Mia”, ”Anna”, ”Trine”, ”Tove”, ”Kari” og ”Sofie”. Jeg stilte følgende utvalgs kriterier til informantene: at de har formell pedagogisk utdanning som førskolelærer, at de jobber som pedagogisk leder i barnehage, og at de har jobbet minimum i 3 år som pedagogisk leder (vedlegg II). Med utgangspunkt i disse utvalgs kriteriene antok jeg at jeg kunne rekruttere et utvalg informanter med kvalifikasjoner, erfaringer og opplevelser som var relevant for å kunne belyse studiens problemstilling. Utvalget var med andre ord det Thagaard (2003, s. 53) kaller et strategisk utvalg.

I min nåværende jobb som førskolelærerutdanner samarbeider jeg i stor utstrekning med praksisbarnehager og pedagogiske ledere i og rundt Stord kommune. For å unngå å sette meg selv, de pedagogiske lederne og eventuelle studenter i uheldige og potensielt krevende dobbeltroller ønsket jeg i utgangspunktet ikke å rekruttere informanter til denne undersøkelsen fra disse barnehagene. For å få mer distanse til informantene (Thagaard, 2003) ønsket jeg å rekruttere informanter fra nabokommuner uten praksisbarnehager tilknyttet høgskolen jeg arbeider ved. Jeg valgte i derfor ut tre slike kommuner hvor jeg via kommunens nettsider fikk oversikt over deres private og kommunale barnehager.

På grunn av at prosessen med å rekruttere siste informant til studien viste seg å stoppe opp, valgte jeg med unntak av en barnehage ut barnehager jeg ikke kjente. Jeg ringte

deretter styrerne i barnehagene og informerte om studien, hvor møte med styrerne opplevdes som overveldende inspirerende. De var imøtekommende, viste interesse og gav uttrykk for at de opplevde studiens tema og problemstilling som relevant og spennende for barnehagen. Jeg hadde lange faglige og inspirerende samtaler med flere av styrere. Under telefonsamtalen med styrerne avtalte jeg videre fremdrift; de fleste styrerne ville spørre sine pedagogiske ledere om de kunne tenke seg å være informanter, mens noen få styrere ville at jeg skulle spørre pedagogiske ledere om deltakelse direkte selv.

Hvordan de styrerne som skulle forespørre sine pedagogiske ledere om de ville delta har gått frem i rekrutteringsprosessen har jeg ikke innsikt i, men informantene som ble rekruttert fra disse barnehagene oppfylte mine skisserte kriterier for deltakelse i studien. Etter at styrere hadde gjort forespørsel innad i sin barnehage videreformidlet styrerne så navn og kontaktinformasjon til de interesserte pedagogiske lederne til meg. Jeg tok så kontakt direkte med disse pedagogiske lederne for konkrete avtaler. Alle informantene som ble rekruttert på denne måten har også blitt intervjuet.

I de barnehagene hvor styrer ville at jeg skulle ta kontakt med informanter selv sendte jeg informasjonsskriv og forespørsel direkte til pedagogiske lederne via e-post. Jeg sendte ut forespørsel til ni informanter, men fikk ingen respons på disse henvendelsene. I ettertid ser jeg at det er mulig at responsen hadde vært bedre dersom jeg hadde purret på forespørsel, eller dersom jeg heller hadde ringt og snakket med de pedagogiske lederne.

Jeg svarte umiddelbart hver informant fortløpende etter hvert som de kontaktet meg. Etter at kontakt var etablert fikk alle informantene tilsendt informasjon om studien og samtykkeskjema på e – post (informasjonsskriv og samtykkeskjema som vedlegg II). Etter en relativt lang prosess med forespørsler og forsøk på å rekruttere informanter fra september 2012 til januar 2013 fikk jeg etablert kontakt med syv informanter, hvor seks informanter til slutt ble intervjuet, mens en informant av ukjente grunner trakk seg før intervjuet.

Det endelige utvalget besto altså av seks kvinnelige pedagogiske ledere fra barnehager i tre kommuner. Tre av informantene jobbet i samme barnehage, men på ulike avdelinger,

mens de tre andre informantene jobbet i hver sine barnehager. At alle informantene i denne studien var kvinner er tilfeldig men ikke overraskende da flertallet av førskolelærere i norske barnehager er kvinner (Statistisk sentralbyrå). Informantene har jobbet som pedagogiske ledere fra ca. fire til ca. tjue år og alle har personallederansvar på sin avdeling eller base. Alt etter avdelingens eller basens størrelse har lederne ansvar for en til seks medarbeidere. Alle informantene har dessuten jobbet i en annen barnehage eller på en annen avdeling/base tidligere. Informantene fortalte at de var pedagogiske ledere både fordi de ønsket dette selv, men også fordi det er førskolelærere som besitter den formelle faglige kompetansen som kvalifiserer for å være pedagogisk leder eller styrer i barnehagene. En informant fortalte at hun ble førskolelærer mer eller mindre tilfeldig, mens de andre fortalte at valg av yrke ble gjort med utgangspunkt i interesse for arbeid med barn. Barnehagene i denne studien er både kommunal- og privateide og varierer i størrelsen fra små barnehager til større basebarnehager.

4.2.3 Gjennomføring av intervju

Etter avtale med informantene ble alle intervjuene foretatt ved den enkelte informants arbeidsplass i barnehagen, enten i starten av dagen eller i forlengelsen av arbeidsdagen. For at jeg som forsker skulle vinne tillit hos informantene, var det viktig for meg å skape en innledende ramme hvor jeg klargjorde mine intensjoner. Jeg repeterte innholdet i den tidligere utsendte informasjonen og samtykkeerklæring, og sammen med informantene klargjorde vi selve intervjusituasjonen. Innledningsvis startet jeg intervjuene uten opptak ved at jeg spurte informantene om deres bakgrunn for valg av førskolelæreryrke, hvor lenge de hadde jobbet som pedagogiske ledere og hvor godt de kjente personalet sitt. Deretter gikk vi over til intervjuguiden hvor samtalen som avtalt ble tatt opp på diktafon, hver samtale varte uavbrutt fra 50 minutter til 1 time og tjue minutter. Selv om jeg hadde informert informantene om bruk av diktafon i intervjuet i forkant forsikret jeg meg først overfor den enkelte informant om at dette var greit.

Diktafonen gav meg mulighet til å kunne konsentrere meg om informantenes ulike måter å forstå, handle og tolke verden på. Silverman (2006) ser det som vesentlig at intervjuer må vise både fleksibilitet og evner til aktiv lytting overfor informanten. I denne studien har jeg lagt vekt på å være aktiv lyttende og følge ledernes opplevelser og assosiasjoner ved å stille oppfølgingsspørsmål og ved ikke å låse samtalen til selve

innholdet i intervjuguiden. Jeg kjente at jeg ble tryggere på både innholdet i intervjuguiden og selve situasjonen sammen med informanter underveis. Hvordan informantene opplevde intervjusituasjonen kan jeg ikke fullt ut måle, men ut fra deres vilje til å snakke, åpne seg og dele sine tanker med meg vurderer jeg det slik at de opplevde innholdet i intervjuguiden som retningsgivende og ikke fastlåst. Det var viktig for meg at spørsmålene jeg stilte skulle få frem informantens opplevelser, og at jeg ikke stilte spørsmål som bekreftet mine egne antagelser og fordommer. I hermeneutikken ser man kunnskap som subjektiv fordi kunnskap konstrueres av det enkelte menneske i læringsprosessen, samtidig som kunnskap påvirkes av tidligere erfaringer (Gilje og Grimen, 1999). Dette betyr at jeg som forsker var i en relasjonell og medvirkende prosess i samtale med informantene, dermed ble jeg en del av kunnskapsgrunnet som denne studien har frembrakt. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det i et slikt fellesskap valid og gyldig kunnskap kan oppnås.

4.3 Databehandling og transkripsjon

Etter at intervjuene var gjennomført, ble lydfilene lagret på passord beskyttet pc. Noen av intervjuene ble transkribert umiddelbart etter gjennomføring, mens andre ble transkribert etter noen uker. Å transkribere forskningsintervjuet vil si at man går fra tale til skriftlig tekst, og intervjumaterialet klargjøres for analysen (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 118). For å sikre informantene best mulig mot gjenkjennelse ut fra dialekter, skrev jeg ned intervjuene ordrett, men på bokmål. Generelt har jeg ikke tatt med hosting, kremting eller andre lyder bortsett fra latter. Ved transkribering av intervjuene har jeg vektlagt språklig stil og kommunikasjonsformer (Kvale og Brinkmann, 2009) og jeg ser at informantens ulike måter å le på kan kommunisere noe om hvordan personallederrollen oppleves i den konteksten de forteller i. På den andre siden ser jeg også muligheten for at informantens latter kan signalisere nyanser i hvordan de opplever meg som forsker eller selve situasjonen de er i. Jeg har også uthevet skriften der hvor informanten har lagt spesielt trykk på eller menig i det hun sier, samt uthevet med kursiv der hvor følelser kommer uttrykk på en markert måte. Samtidig med transkriberingen laget jeg en kolonne hvor jeg noterte stikkord og tanker underveis til videre bruk i analysen. Selve transkriberingen har jeg opplevd som et tidkrevende men spennende arbeid, jeg opplevde at arbeidet med transkriberingen satte meg godt inn i datamaterialet og at analyseprosessen startet parallelt. Jeg har lyttet på intervjuene flere

ganger og sammenlignet dette med transkripsjonene, jeg har hatt fokus på ikke å feiltolke, men opplever selv at både egen forforståelse og dagsform nettopp gjør feiltolking mulig. Jeg opplever likevel at jeg i denne prosessen har vært sensitiv overfor informantenes tanker og opplevelser, og at jeg har hatt et etisk aspekt på retningen hele veien i transkripsjonsprosessen.

4.4 Dataanalyse

Etter at jeg hadde transkribert intervjuene fra muntlig til skriftlig form, ble den skrevne teksten på 86 sider og lydopptaket grunnlaget for meningsanalysen. For å få svar på denne studiens problemstilling om personalledelse, har jeg i analyseprosessen søkt å finne og forklare mønstre og meninger ut fra en meningsfortolkende tilnærming, ved å gå inn i og gi en dypere og mer helhetlig fortolking av den transkriberte teksten. Begrepet analyseprosess viser til at det arbeidet forskeren utfører for å utvikle en forståelse av innsamlet materiale (Thagaard, 2003, s. 109).

Jeg har basert analysen på en temasentrert tilnærming, (Thagaard, 2003) hvor jeg i utgangspunktet hadde tre tematiske forskningsspørsmål. En temasentrert tilnærming innebærer i følge Thagaard (2003, s. 132) at jeg sammenligner informasjon fra alle informantene innenfor hvert tema, samt at sentrale temaer i studien inndeles i representative kategorier som beskriver opplevelser og handlinger som undersøkes. Denne studiens tre første hovedkategorier ble hentet ut fra min egen erfaring med arbeidet som pedagogisk leder i barnehagen, videre oppstod en hovedkategori og underkategoriene under arbeidet med analysen. Innen hermeneutisk meningsfortolking viser Kvale og Brinkmann (2009) til tre måter å analysere datamaterialet på; meningskoding, meningsfortetting og meningsfortolking.

I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i meningsfortetting som analysemetode hvor jeg har analysert materialet og kommet frem til mine funn. Meningsinnholdet i intervjuene har jeg forkortet til konkrete formuleringer. I følge Thagaard (2003, s. 109) er "analyse av kvalitative data er en fortløpende prosess". For at leser lettere skal forstå hvordan analyseprosessen er utført, er det i følge Olsen (2003) viktig å gjøre analyseprosessen så gjennomiktig som mulig. For å gjøre min analyseprosess mest mulig oversiktlig har jeg i denne sammenheng valgt å benytte meg av Kvale og

Brinkmanns (2009) femtrinns analysemodell. Det er viktig å presisere at min analyseprosess har vært påvirket av min forforståelse av helheten, og analysen har vært en kontinuerlig frem og tilbakeprosess mellom deler og helhet slik Kvale og Brinkmann (2009, s. 216) beskriver den hermeneutiske sirkel. Trinnene i analyseprosessen er følgelig ikke å anse som adskilte trinn, men at delene i prosessen går over i hverandre.

Første trinn var at jeg leste gjennom datamaterialet og hørte på lydopptak for å danne meg en følelse av helheten av hva informantene fortalte om sine opplevelser og erfaringer rundt arbeidsoppgaver og ansvarsområder knyttet til personallederrollen. I denne fasen har jeg bevisst lyttet til informantenes opplevelser, og søkt å unngå å bekrefte mine egne tanker og erfaringer rundt studiens tema.

Neste trinn i analyseprosessen var at jeg søkte å identifisere naturlige ”meningsenheter” eller ulike temaer i råmaterialet i tråd med problemstillen. For å lage meg en struktur i dette arbeidet nummererte jeg og fargekodet hver informant, samt at jeg markerte stikkord i marginen. Først grovsorterte jeg temaer, klypte og limte inn i tre nye atskilte dokument i Word. Videre i denne prosessen samlet jeg datamaterialet og kategoriserte dette ved å utvide fra tre til fire hovedtema; lederrollen, arbeidsfordeling, faglig ledelse og relasjonenes betydning. Alle fire hovedkategoriene knyttet til pedagogiske lederes opplevelse av personalledelse. I dette tredje trinnet studerte og sammenlignet jeg informasjonen fra informantene, hvor jeg skrev et meningsfortettet sammendrag fra hver informant under hver hovedkategori. Meningsfortetting medførte at jeg kortet ned og komprimerte informantenes uttalelser, og meningen i uttalelsene gjengav jeg med få ord, så klart og fordomsfritt som mulig (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212).

I fjerde trinn analyserte jeg sammendragene, men også transkripsjonene for øvrig og lydopptakene på nytt – hvor jeg identifiserte jeg mulige relevante underkategorier knyttet til studiens problemstillinger og formål, mest mulig i samsvar med informantenes uttalelser. Datamaterialet som utgjorde underkategoriene ble sortert etter farge i en ”matrise” (vedlegg III) og sortert i et eget dokument.

På det femte trinnet ble de viktigste temaene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212). Dette innebar at jeg fremstilte funnene slik at informantenes uttalelser eksemplifiseres med informantenes egne sitat. Dette gjør funnkapitlet mer levende samtidig som det søker å gjenspeile den informanten faktisk

fortalte i originalform. Det skulle vise seg at denne delen av analyseprosessen ble tidkrevende og til dels strevsom å finne ut av. Jeg har erfart at selve fortolkningsprosessen har vært en utfordring, innholdet i dataene har hatt hovedfokus, og det har vært viktig for meg å tolke og få frem meninger fra transkripsjonene som samsvarer mest mulig med informantenes opplevelse av sine roller som personalledere. Dermed har jeg måttet tatt noen analytiske beslutninger i forhold til hva som er relevante data slik at disse samsvarer best mulig ved utvelgelse av hvilke perspektiv jeg tar med i kategoriseringene (Thagaard, 2003). Mine analytiske beslutninger påvirker og preger dermed både hvilke kategorier jeg velger å sortere informantenes opplevelse av egen personallederrolle under og selve innholdet i dette.

4.5 Forskningsetiske vurderinger

Kvale og Brinkmann (2009, s.87) peker på at forskningsetiske spørsmål må være knyttet til alle ledd i forskningsintervjuet fra begynnelsen til rapporten foreligger. I forskning som inkluderer informanter er det spesielt fire etiske usikkerhetsområder forskeren må være bevisst: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Informert samtykke handler om å informere informantene om det forskningsopplegget de skal ta del i, på en slik måte at de vet hva de er med på (Kvale og Brinkmann, 2009, s.88). Jeg både informerte om at studien var godkjent av norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (vedlegg IV), samt at jeg sendte skriftlig informasjon om undersøkelsens formål til alle informantene via e – post. Videre klargjorde jeg studiens design, hva forskningsintervju innebærer for informanten, at det er en frivillig deltakelse og om informantens rettigheter til å trekke seg ut av undersøkelsen når som helst (Kvale og Brinkmann, 2009.). Ingen av informantene har stilt spørsmål angående informert samtykke og alle informantene leverte signert samtykkeerklæring i forkant av intervjuene.

Det var vesentlig for meg som forsker at jeg avklarte alle forhold og prosedyrer rundt konfidensialitet i forskningsintervjuet og forskningsprosessen i forhold til informantene. Jeg var tydelig og konkret i utformingen av brevet og i forkant av hvert intervju om hvordan jeg skulle ivareta informasjonen som informanten gav meg. Jeg informerte informantene om at alle innsamlede data ville bli behandlet konfidensielt og det bare var meg som ville ha tilgang til råmaterialet. Jeg informerte videre om at materialet ville bli

anonymisert slik at informanten som person eller barnehagen ikke vil gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven. Videre forsikret jeg informantene om at lydopptak vil bli slettet og makulert når masteroppgaven er ferdig skrevet og sensurert. I min studie har informantene gitt samtykke i en formulering om at de i den innsamlende informasjonen inngår i analyser som danner basis for masteroppgaven.

4.5.1 Konsekvenser

I forskningsintervjuet har jeg ansvar for og må forholde meg til konsekvensene av mulige ulemper eller fordeler deltakelse innebærer for informanten. Med tanke på hvilke mulige konsekvenser min kvalitative studie har kunnet hatt på den enkelte informant eller yrkesprofesjon hadde jeg derimot tanker om både under intervjuene og i etterkant. Jeg kjenner til og er bevisst at de ”asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer” kan få betydning for hvordan informantene kan oppleve intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009, s. 52). I kvalitative forskningsintervju produseres kunnskap i en interaksjon mellom intervjuer og informanten (ibid.). Det at jeg som forsker tilstreber fortrolighet, nærhet og følelsesmessig åpenhet i intervjusituasjonen, kan gjøre at informanter angret på uttalelser. Jeg gav informantene muntlig informasjon etter endt intervju om at dersom de angret på noe av det de hadde formidlet, ville jeg at de skulle ta kontakt med meg slik at transkripsjonene kunne korrigeres. Hatch (2002) peker på at gjensidighet i forskningssituasjoner kan gi etiske utfordringer. Informantens nærhet og tillit til forsker i forhold til eventuell sensitiv informasjon kan være sårbar: ”We ask a lot, take a lot, and, if we’re not careful, give very little” (Hatch, 2002, s.66). På den andre siden uttrykte informantene interesse for og ønske om å bidra i studien fordi de synes at ledelse var et viktig emne å belyse å få mer kunnskap om. Det kan være vanskelig å forutse alle konsekvenser i forkant, men i arbeidet med å lære forskningsintervju som et etisk håndverk, har jeg hatt som mål å ha ivaretagelse av informanten for øye hele tiden. Mine kunnskaper og personlige ferdigheter i forhold til informanten, temaet og alle ledd i forskningsprosessen vil påvirke kvaliteten og kunnskapen av dataproduksjonen (Kvale og Brinkmann, 2009).

Selv om jeg har få informanter tenker jeg at informantene fremstår som en yrkesprofesjon hvor de samlet sett formidler hvordan de som gruppe opplever egen rolle i personalledelse. I analyseprosessen har jeg vært opptatt av og bevisst hvilken etisk

forskjell det kan ligge i å presentere meningsuttalelser som: ”alle lederne forteller at”, og ”flere av lederne forteller at”. I førstnevnte låser jeg informantenes opplevelser og generaliserer dette til noe alle mener eller opplever uten at de kan si meg imot, mens i forhold til sistnevnte åpner jeg for ulike opplevelser og nyanser, som også gjør at jeg kan mene og fortolke uten at noen kan arrestere meg i dette. Slike skriftlige formuleringer kan romme utfordringer for forskers fortolkinger, samtidig som dette innebærer etiske perspektiv både i forhold til den enkelte informant og til informantgruppen som helhet eller profesjon.

4.6 Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning

Begrepene validitet og reliabilitet var opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning (Thagaard, 2003). Denne studien bygger på en hermeneutisk fortolkning hvor validitetsbegrepet knyttes til studiens gyldighet. Validitet i samfunnsvitenskapene henviser til hvorvidt en undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kvale og Brinkmann 2009, s. 250). Innen kvalitativ forskning peker Hatch (2002, s. 13) på at det ikke finnes en objektiv virkelighet eller sannhet som kan måles ut fra et positivistisk ståsted. I følge Kvale og Brinkmann (2009) handler validitet om et kvalitetsprinsipp som søker å gjennomsyre hele forskningsprosessen. Jeg har etterstrebet dette gjennom å ha høy kvalitet på forskningsintervjuene, samt gjennom denne redegjørelsen for forskningsmetodisk tilnærming, valg av teorigrunnlag, praktiske gjennomføringen og valgt analysestrategi.

Reliabilitet i kvalitativ metode handler om hvor pålitelige resultatene er i et forskningsprosjekt, og om forskningen er utført på en tillitvekkende måte (Kvale og Brinkmann, 2009). Min egen bakgrunn som pedagogisk leder og min forforståelse har hatt innvirkning på både valg av problemstilling og forsknings- og intervju spørsmål. Dette gjør at jeg lett kan komme i en situasjon som Hatch (2002, s. 47) beskriver som å gjøre ”undersøkelser i egen bakgård”, hvor han peker på utfordringer i forhold til å la ny kunnskap komme til overflaten. Jeg har vært bevisst at mine egne erfaringer, antakelser og meninger kan forme spørsmålsformuleringene og påvirke informantens meninger, og at jeg som forsker kan oppfattes som en del av konteksten. En metodisk utfordring kan dermed være å utføre intervjuene på en slik måte at analysemetoden får frem meningen av hva intervjuene forteller meg. Jeg har også erfart at det kan være vanskelig å

undersøke diskurser som jeg selv har et nært forhold og mening om. Som forsker må jeg dermed unngå at mine egne vurderinger ikke overskygger analysen (Jørgensen og Phillips, 1999). I studien har jeg tolket og vurdert både intervjuene (forsknings- og intervju spørsmålene) og transkripsjonene. Her har jeg vært kritisk til om tolkningene gir mening og virker logiske, samtidig har spørsmålet om å sikre validitet i størst mulig grad opptatt meg.

Som forsker har jeg sett på min forforståelse som førskolelærer og nært kjennskap til praksis som studeres som en fordel. Videre har jeg hatt relativt åpne relasjoner til lederne som har delt sin livsverden rikelig med meg i forskningsintervjuet. Dette mener jeg kan styrke reliabiliteten i studien. I denne sammenheng har jeg likevel kjent på ønsker om å stille mer nærgående spørsmål til informantene i intervjusituasjonen, men har stoppet av etiske hensyn. I prosessen med analysen har jeg stilt oppfølgingsspørsmål som ”hva”, ”hvorfor” og ”hvordan”, på den andre siden har jeg tenkt at jeg kunne stilt flere slike oppklarende spørsmål som muligens kunne styrket validiteten i meningsanalysen. Elles kan feilkilder i datamaterialet for eksempel være manglende kompetanse og fordommer hos meg, eller det kan være ledernes og min påvirkning av hverandre. Likevel har jeg søkt å virkeliggjøre det som Olsen (2003, s. 11) poengterer, at selv om forsker ofte snakker med vektig stemme, så er det likevel i kvalitativ metodelitteratur en konsensus om at informantens ytringer og siste ord bør være avgjørende for resultater i forskningsprosessen.

Kapittel 5: Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene av analysene av intervjuene. Spørsmålene i intervjuguiden var i forkant av intervjuene sortert under følgende tre hovedkategorier: ”den praktiske gjennomføringen av arbeidet”, ”faglig kompetanse og kvalitet” og ”relasjonenes betydning for personalledelse”. I tillegg ble kategorien ”å være leder” identifisert i materialet. Disse 4 hovedkategoriene danner derfor utgangspunkt for presentasjonen av funn.

5.1. Å være leder

Denne hovedkategorien ble identifisert i analysen av materialet, og har sin naturlige plass som tema i studien. I denne hovedkategorien gjenspeiles funn hvor alle informantene forteller gjennomgående om det å være leder generelt og om forventninger de har til lederrollen.

5.1.1 Personallederrollen

Når informantene generelt beskriver sin rolle som personalleder sier fem av seks ledere at de tenker over at de er personalledere, og samtlige forteller at de opplever at personalet ser på dem som ledere. Det er kun en av informantene som sier at hun ikke tenker så ofte på at hun er personalleder, Tove sier ”vi er et team rett og slett”. To av informantene ser ikke ut til i særlig stor grad å skille mellom å være personalleder og den rollen som ligger til tittelen pedagogisk leder. Felles for informantene er likevel at de svarer at de trives i personallederrollen hvor de kan ha styringen selv, lede andre og være rollemodell for personalet sitt. En pedagogisk leder uttrykker generelt stor trivsel med rollen som personalleder og arbeidet generelt. Kari sier det slik:

Jeg savner ikke noe. Altså, jeg syns jeg får påfyll i jobben min, både utenifra og inn – altså ungene fyller meg opp hver dag, jeg leser litt, jeg syns det er spennende – og så er det å opptre profesjonelt – altså jeg er stolt av jobben min. Jeg er stolt av det jeg kan og jeg mener at jeg har noe å bidra med .

Samtidig uttrykker flere av informantene at hovedgrunnen til at de trives i lederrollen er interessen og gleden ved å jobbe med barn. Flere av lederne gir uttrykk for at ledelse av

personalet dypest sett handler om leders ansvarsfølelse med tanke på å ivareta barnas perspektiv. ”Når personalet har det bra og trives, så får barna det bra og trives også” er tanker som går igjen i intervjuene. Lederne forteller at de ikke bare jobber tett på personalet, men også tett på barna som er sammen med dem hele tiden.

I en travel hverdag hvor lederne ofte må prioritere arbeidsoppgaver, opplever de fleste lederne at når de selv er en del av grunnbemanningen, så blir de presset på tid til personallederoppgaver generelt og praktiske arbeidsoppgaver og oppfølging av enkeltbarn og barnegrupper spesielt. På spørsmål om hvor lojaliteten i arbeidet som personalledere ligger, svarer lederne at lojaliteten ligger hos barna. Denne lojaliteten til barna fører imidlertid til at lederne kommer i en samvittighetskonflikt med seg selv; de ønsker å prioritere, være sammen med og jobbe med barna, men de opplever i økende grad at dette ikke lar seg gjøre på grunn av arbeidsoppgaver preget av krav og påbud fra politisk hold, ulike typer møtevirksomhet og andre lederoppgaver. Mia sier: ”Jeg synes det er belastende rett og slett med disse kravene fra staten. Jeg mener ikke at vi ikke skal ha det, men det føles ikke alltid rett. Jeg føler at det tar verdifull tid fra ungene”.

5.1.2 Lederrollen og forventninger

På spørsmål knyttet til forventninger til lederrollen uttrykker informantene varierte tanker. Mens noen ledere er opptatt av å fremstå som ledere i tråd med personalets forventninger, er andre ledere opptatt av å markere en personallederrolle som samsvarer med slik leder selv ønsker å fremstå, og ikke nødvendigvis slik personalet forventer at lederrollen skal være. Kari reflekterer rundt personalets forventninger til henne i tiden som nyansatt hvor hun måtte vise sin ledelse, og sier: ”I starten forventet de at jeg organiserte langt frem, og nesten satte i gang at nå skal du gjøre det og du det. Men jeg er ikke helt sann. Jeg tenker at når vi har planlagt et tema og sakt hva vi skal gjøre, så forventer jeg at de også kan finne frem og sette i gang”.

Felles for informantene er at de kjenner på forventninger fra personalet sitt om at de skal markere seg som ledere og ha noe å bidra med. Informantene forteller at lederrollen forvaltes i ulik grad i forhold til å fremstå som tilstedeværende, problemløsende, profesjonelle og tydelige ledere i det daglige arbeidet med barn og voksne. Særlig opplever ledere forventninger om å være den som ordner opp dersom spesielle eller utfordrende situasjoner oppstår.

Samtlige ledere forteller om særlig to hovedområder hvor de har forventninger til personalet sitt. For det første forventes det at personalet viser glede, engasjement, initiativ og ansvarlighet i arbeidet med barna. I denne sammenheng sier Sofie at hun forteller personalet sitt ”at det til syvende og sist er det kun oss selv som har ansvaret for at det ruller og går”. For det andre forventes det at personalet skal være i dialog og kommunisere med leder. Dersom personal ikke innfrir disse forventningene opplever lederne dette som hovedutfordringer ved personalledelse. Sofie uttrykker bekymring og forteller at hun er avhengig av at hun kan stole på at medarbeidere tar ansvaret for barna når hun selv har gått for dagen: ”Det som er mest utfordrende er samhandlingen med de voksne – definitivt! Det tar mest tid, det er det som skaper mest bekymring når du går, sant”. Anna reflekterer rundt personalledelse og dialog, og stiller seg spørsmålet: Hvorfor har hun (en annen leder) noen som er så kjempeengasjerte – og så sitter de hos meg og ikke sier noen ting? Ledelse av personalet handler også om oppfølging: ”Du satte dem til en oppgave – og så må du på en måte forsikre deg etterpå – hvordan gikk det?”

5.2 Den praktiske gjennomføringen av arbeidet

I denne hovedkategorien gjenspeiles funn hvor informantene forteller om opplevelser de har rundt personallederrollen i forhold til den praktiske arbeidsfordelingen. Underkategoriene søker å systematisere ledernes tanker rundt arbeidsfordeling etter struktur, personalets kompetanser og interesser og ledernes delegering.

5.2.1 Barnehagens tradisjonelle flate struktur

Tanker om ledelse og arbeidsfordeling etter barnehagens tradisjonelle flate struktur var et perspektiv som lederne satte ord på og reflekterer rundt. Mens noen få informanter fortalte at lederrollen deres til en viss grad var definert gjennom stillingsinstruks, forteller flertallet at de savner en organisasjonsstruktur som ivaretar lederrollens innhold og arbeidsoppgaver. Sofies uttalelse var talende for flere av informantene, hun sier: ”Vi må definere for oss selv; hva skal du gjør og hva skal jeg gjøre? Jeg skulle jo ønsket at det ikke var sånn”. Flere av informantene opplever på den ene siden at det eksisterer en flat struktur som sammen med barnehagens rammer skaper uklare forventninger i personalet i forhold til rutiner og praktiske arbeidsoppgaver som alle, uavhengig av

roller må gjennomføre. På den andre siden uttrykker flertallet av lederne at de likevel ikke opplever strukturen i barnehagen som helt flat.

Lederne i barnehagen er definert som ledere gjennom sin yrkestittel, og lederrollen besitter dermed noen bestemte lederoppgaver. Dette er lederoppgaver som lederne sier at de ofte må gjøre i tillegg til oppgaver som alle i personalet gjør. Flere av lederne uttrykker at de opplever lederrollen i en slik organisasjonsstruktur som utfordrende. Mia sier følgende: ”Det er vanskelig å finne balansegangen, fordi at når du skal være leder så må du av og til bare skjære gjennom å si at sånn må det bli. Neste gang tar du gjerne personalet med på råd og så – du må svinge litte grann”.

Noen av lederne gir uttrykk for at de opplever flat struktur som både greit og ønskelig, og flere sier at «flat struktur» egentlig det er det samme som en måte å fordele de praktiske arbeidsoppgavene. Noen forteller at de ikke ønsker en hierarkisk struktur og sier at det er greit at personalet kan fordele arbeidsoppgavene likt mellom seg. Andre ledere gir derimot uttrykk for at flat struktur oppleves som synonymt med vegring mot ledelse, samt en utydelig og mangelfull ledelse. Flere av disse ledere ønsker seg mer av den hierarkiske strukturen, likevel er det ingen av informantene som har tro på eller ønsker å være autoritære ledere. I dette tolker jeg at det ligger en viss selvmotsigelse, fordi det å benytte mer av en hierarkisk struktur, gjør at lederne muligens må vise større autoritet. Et flertall av informantene forteller også at de jobber bevisst og målrettet med personalet i forhold til å innarbeide god og tydelig struktur. De peker på at dette er en lederoppgave som må ledes, styres og følges opp, samt at ansvar og autoritet må plasseres. Trine uttrykker sin opplevelse av strukturen ved at hun sier:

Vi har ikke flat struktur lenger. Jeg er veldig klar på arbeidsoppgaver. Jeg er klar på at ikke assistentene skal settes til å ta avgjørelser. Hierarkiet skal være tydelig for alle i personalet og for foreldrene.

5.2.2 Delegering og beslutninger

På spørsmål om delegering av arbeidsoppgaver svarer flertallet av lederne at de har lederoppgaver som de verken vil eller ønsker og delegerer bort. Dette er lederoppgaver som ligger i systemet og som dreier seg om å ha det daglige hovedansvaret for

avdelingen, barna og personalet. Eksempler på slike oppgaver er å sørge for nok bemanning og veiledning av personal (i samarbeid med styrer), foreldresamtaler, oppfølging av barn med spesielle behov, pedagogmøter og møter med eksterne instanser, samt ulike skrivearbeid som planer, observasjonsskjemaer, skriv til foreldre og evalueringsrapporter. Lederne forteller at de samarbeider med personalet om noen av disse oppgavene, men at de opplever at ansvar og roller i denne sammenheng er tydelig fordelt i en mer hierarkisk struktur. Dette er arbeidsoppgaver som alle lederne sier at de har og som ikke defineres som daglige praktiske arbeidsoppgaver.

Mens noen få ledere forteller at beslutninger i daglig arbeid tas i teamet av voksne på avdelingen, forteller de fleste lederne at avgjørelser ikke overlates til assistentene, men at lederne selv tar beslutningene. Halvparten av informantene gav uttrykk for at de er fornøyd med dagens pedagogtetthet, og at de ikke ønsker flere pedagoger enn det dagens barnehagelov skisserer. Dette begrunnet de med at det å ta beslutninger oppleves som mer krevende når man skal gjøre det sammen med/for andre pedagoger enn overfor assistenter. Sofie sier:

Jeg skulle jo ønskt at det ikke var sånn – at det ikke var to pedagogiske ledere, eller at det var en ekstra førskolelærer. Fordi at vi bruker så mye tid på å bli enige om arbeid – en skal liksom være like sant.

Flere ledere forteller samtidig at de i økende grad opplever at assistenter formidler sin misnøye når de som ledere gjør prioriteringer og beslutninger utenom det ”vanlige” i daglige arbeidsoppgaver.

5.2.3 Den enkeltes kompetanse og interesser

Alle informantene forteller at fordelingen av arbeidsoppgaver ikke bare gjøres med utgangspunkt i struktur eller vaktssystem, men også ut i fra den enkelte medarbeiders behov, ønsker, interesser, erfaring og kompetanse. Lederen kartlegger hva den enkelte opplever som lystbetont og kjekt og hva personalet kan mestre. Kartleggingen av interesse og kompetanse og fordelingen av arbeidsoppgaver finner sted på avdelings- eller basemøter og/eller i dialog med den enkelte medarbeider. De fleste lederne sier at arbeidsfordelingen først og fremst tar utgangspunkt i hensynet til barna og at barna skal få opplevelsen av kvalitet og at de voksne er engasjert og viser glede i arbeidet. Trine forteller det slik;

Så jeg er veldig bevisst på å prøve å knytte sånne arbeidsoppgaver til det jeg vet folk brenner for – og det folk er flinke til. For jeg tenker – da blir det – altså unger merker det fort når ting blir påtvunget eller når det gjøres med glede.

Den flate strukturen gjør at noen ledere åpner for at personalet kan velge vekk arbeidsoppgaver de ikke interesserer seg for. Tove sier ”det virker som om de syns det er greit assistentene, de syns at det er deilig at de slipper og at de får spille litt fritt”. Andre informanter mener at det skal være et skille mellom yrkesprofesjoners ulike faglige kompetanser, roller og myndighet, og at nettopp det skal være utgangspunkt for personalledelse og arbeidsfordeling. Trine sier: ”jeg opplever at jeg skal gjøre noe annet enn å sope gulvet og vaske bord, og alt dette her. Hvorfor i all verden trenger man pedagogiske ledere i barnehagen hvis assistentene kan gjøre alle arbeidsoppgavene våre”?

Alle lederne gir uttrykk for at de har høy faglig kompetanse i forhold til barn og barns utvikling, og arbeidet med barna er også ledernes hovedinteresse. Lederne vektlegger teamledelse hvor de også er avhengige av personalets ulike kompetanser og livserfaringer og samtidig tenker flere av lederne at barnas trivsel påvirkes av personalets trivsel. Dette i kombinasjon med at flere av lederne generelt opplever lite tid til personalledelse som veiledning, samtaler og oppfølging gjør at noen av lederne velger å la personalet få jobbe med det som de brenner for og interesserer dem, slik at glede og trivsel smitter over på barna. Et ideal om at alle skal kunne gjøre jobben de blir satt til lar seg vanskelig gjennomføre, det handler heller om å finne riktig person til arbeidsoppgaven. Anna forteller:

Og da tenker jeg, ok – dette har jeg prøvd noen ganger nå og jeg ser at det blir det samme resultatet hver gang. Da tenker jeg at dette kan jeg ikke utsette barna for. At de skal få en negativ opplevelse fordi at det er en voksen som ikke vil. Da har jeg nok av de andre på avdelingen som vil, som heller kan få den jobben.

5.3 Faglig kompetanse og kvalitet

Ut fra spørsmål i intervjuguiden søkes det i denne hovedkategorien å gjenspeile ledernes opplevelse av egen rolle med tanke på å finne tid og mulighet til å lede læringsprosesser blant personalet. I forhold til faglig kompetanse og kvalitet,

gjenspeiles lederne tanker og opplevelse rundt hva som fremmer og hemmer kvalitet i arbeidet.

5.3.1 Faglig kompetanse

Faglig kompetanse beskrives først og fremst som arbeid knyttet til barna, barns lek og voksenrollen i barns lek, men også som forhold knyttet til kommunikasjon, samspill og relasjoner mellom barn og voksne. Halvparten av lederne utfører faglig personalledelse ut fra rammeplan for barnehagens innhold, oppgaver og fagområdene, samt barns medvirkning. Andre benytter rammeplan i relativt liten grad på grunn av tidsmangel, manglende kunnskaper og kjennskap til rammeplan, samt manglende opplæring fra arbeidsgivers side: ”Jeg føler meg ikke trygg nok på rammeplanens innhold. Jeg må lese på fritiden, og jeg har ikke fått kurs eller opplæring” (Trine). Tove sier: ”For hvis jeg hadde gått slavisk etter den planen der, så hadde jeg ikke hatt tid til mer”.

Informantene fremhever egen faglig kompetanse og profesjon som premissleverandør for kvalitet i arbeidet med barna, samtidig opplever halvparten av lederne at egen personalledelse og kartlegging av personalets ressurser ikke blir utført i ønskelig grad. Ønsket om jevnlig påfyll av faglig fornyelse og utvikling for å kunne fortsette i lederjobben for å klare å møte alle politiske krav og pålegg er stor: ”Vi er bare opptatt av å klare å gjennomføre, spise og gå på do – skjønne du - helt back to Basic. Visst jobben kun skal være rutiner, at jeg da som har et personlig behov for å få påfyll – for å lære, så funker ikke dette sånn som det ser ut nå” (Sofie). To av lederne forteller at de leder personalet faglig gjennom definerte lærings og utviklingsprosesser som er innarbeidet i barnehagens ledelsesstruktur. Dette gjør at veiledning og rådgiving blir en sentral del av arbeidet, og påvirker personalet i positiv retning. Mia beskriver organisasjonskulturen slik:

Det er noe med tankegangen, det sitter i veggene i hele barnehagen vår som gjør at vi alle er villige til stadig prøver ut nye ideer – det er ingen som viser motstand i dette. Vi prøver oss frem – fungerer det ikke – så prøver vi noe annet. Det er flott å være i en barnehage med så mye bevegelse.

5.3.2 Kvalitet

Alle lederne knytter kvalitetsbegrepet til synlig trivsel og glede hos enkeltbarn og hos barnegruppa generelt, men også til situasjoner hvor god organisering og personalsamarbeid fører til flyt i arbeidet og gode samværs- og omsorgsrelasjoner for barna. ”De sier at de gleder seg til å komme på jobb, og det er kjekt å høre” (Tove). Det som går igjen hos alle informantene er ”å ha tid og ro til barna”, ”sitte sammen med dem”, ”være sammen med dem” og ”lytte til hva barna har å si”. Ledere forteller også at de opplever kvalitet i arbeidet dersom de får gode tilbakemeldinger på arbeidet sitt fra medarbeiderne. Anna sier følgende om kvalitet: ”Alle hadde en fin dag – og vi fikk gjort det vi skulle til tross for. Da føler jeg at det er veldig bra. Da tenker jeg at da glir ting av seg selv”. Mia presiserer sitt kvalitetsbegrep på følgende måte:

Det er viktig at personalet opplever at de får gjort arbeid de liker og at de trives – men her går det en grense i forhold til ledelse: hovedfokuset er ikke at personalet skal ha en fantastisk jobb - men at barna har kvalitet i sin hverdag i barnehagen. I forhold til personalets og foreldrenes behov må jeg finne en gyllen middelvei.

På spørsmål om hva informantene opplever som truende for kvaliteten i arbeidet skisserer mange de samme tankene; mindre tid enn ønskelig sammen med barna og assistenter som vegrer seg mot arbeidsoppgaver, har liten ansvarsfølelse for barna eller har manglende engasjement. Ellers opplever informantene at en ustabil personalgruppe; mye utskifting av personal, nye vikarer eller mangel på vikarer også som en gjennomgående trussel mot kvaliteten. Tove legger til: ”Og når de som er der, når de ikke er syke, ikke er stabile selv – i seg selv, stressa og sånn. Da blir det ikke noe god dag, da blir ungene gira opp og så blir det en vond situasjon og da blir det ingen kvalitet”.

Alle lederne ønsker å tilføre mer kvalitet med å ha tid og ro til samværet med barna. Trine forteller om følgende prioriteringsdilemma som oppstår når hun som leder både skal ta personalhensyn og sørge for kvalitet i arbeidet med barna:

Det er jo fryktelig vanskelig å finne tid til å sette seg ned med ungene sånn skikkelig.

Det er fem unger syke, og du har fire voksne som har 17 timer hver i avspasering. Så - skal du prioritere ungene eller avspasering til de voksne? Sant. Det er hele tida sånne ting du skal vege for eller i mot.

To av informantene peker også på at det er en kvalitetstrussel om egen lederrolle blir utydelig eller om ledere mangler faglig kompetanse. Mia sier: ”dersom noen (assistenter) opplever at de kan være med å bestemme alt, helt ned til små bagateller da er kvaliteten truet og jeg føler at respekten for pedagoger kanskje ikke er så stor som den burde vært”.

5.3.3 Faglige møter

Tid til faglige møter kom frem som tema hos alle informantene i intervjuene uten at jeg hadde stilt spørsmål om dette. For at et relativt lavt bemannet barnehagepersonalet skal kunne følge opp en stadig økende mengde nye arbeidsoppgaver fortalte alle lederne at de trenger faste tidspunkt til planlagte møter. Møter er de arenaene i barnehagen hvor personalgruppa sammen har tid og mulighet for faglige samtaler, refleksjon og drøfting. I møter som avdelings- /basemøter, pedagogiske ledermøter (lederteam) og personalmøter foregår også en god del mer systematisk personalledelse hvor arbeid fordeles, følges opp og vurderes.

Halvparten av informantene opplever manglende eller redusert tid til faglige faste møter dels på grunn av store barnegrupper og dels på grunn av sykefravær. De informantene som opplever generelt størst tilfredshet med rollen som personalleder, også er de som får tid og rom til å møtes for faglig arbeid med sitt personale og i lederteamet. I denne sammenheng uttrykker noen informanter også den faglige styrken som ligger i å samarbeide med andre førskolelærere. Kari sier det slik: ”Jeg har jo to andre førskolelærere med meg på avdelingen, så jeg syns jeg er ganske heldig med flere som kan snakke om og diskutere de samme tingene”. På den andre siden sier halvparten av lederne at de ikke ønsker seg flere pedagoger på teamet sitt.

De fleste lederne formidler at de kjenner på ansvaret med at hele personalgruppen de leder må jobbe med kompetanse for barns beste, og at det tar tid å jobbe med personalet i forhold til å få tanker og praksis til å samsvare. For å kunne snakke sammen med personalet sitt uforstyrret av barn forteller noen av lederne at de kompenserer for

manglende møteplasser i arbeidstiden ved å skaffe seg møteplasser på fritiden ved å benytte telefon, SMS og mail. Sofie har tanker om sin egen lederrolle dersom møter uteblir i barnehagen:

Vi må inn til de møtene om tirsdagen – vi er nødd for å ha de jevnlig – for å snakke sammen. Så med en gang vet jeg ikke hvor jeg har dem (medarbeiderne), jeg vet ikke hva de tenker og hva de syns om. Det er en lederoppgave å sørge for effektive møter når vi først har møter.

5.3.4 Veiledning

Veiledning av personalet var et tema som flertallet av informantene berørte og som de så på som nødvendig for faglig utvikling. Likevel varierte det i hvilken grad lederne organiserte denne læringsformen. Felles for alle lederne er at de peker på dette som en større eller mindre personallederrolle i form av delegert veilederansvar fra styrer. Noen få ledere forteller at styrer ofte tar noen veiledninger ved behov eller ønske fra personalet. To informanter sier at de følger opp personalet sitt relativt systematisk gjennom veiledning, refleksjons- og oppfølgingssamtaler. Dette foregår som regel i den fastlagte møtetiden for personalet, og tar ofte form som gruppeveiledning i forhold til det faglige innholdet i rammeplan for barnehagen eller andre konkrete situasjoner fra arbeidet. Disse lederne peker på den spennende utfordringen og gjensidige læringsprosessen de opplever ved å benytte en arbeidsform for faglig utvikling og endringsarbeid ved å sette ord på taus kunnskap gjennom kritisk refleksjon sammen med personalet sitt (pedagogisk dokumentasjon). Flere av lederne forteller også at arbeidsprosesser med pedagogisk dokumentasjon benyttes bevisst for å synliggjøre og drive læringsprosesser. Bilder, tekst og tegninger henges opp på veggen for samtale og diskusjon med foreldre og barn.

Flere av informantene uttrykker at de ikke har kapasitet innenfor de rammene de har til å gjennomføre veiledning slik de ønsker, og at veiledning ofte oppstår spontant i situasjoner der og da. Tove sier at veiledning ofte begrenser seg til smårypp i hverdagen. Mia sier at hun opplever selve veiledningssamtalen som en av de største utfordringene i personalledelse fordi det er så lett å gi svar framfor virkelig å se etter det vedkommende ønsker å bli veiledet i.

De fleste lederne sier at de fordeler arbeidsoppgaver etter interesser og det personalet liker. En leder sier at det ikke trenger være en pedagog som utfører arbeidet, så lenge assistenten har fått veiledning i hvordan arbeidet kan gjøres (Anna). En av informantene forteller om at hun har oppdaget overførings- og læringsverdien i å lede læringsprosesser grundig og allsidig ved å lære personalet å lære. Trine sier:

Også ser jeg jo – nå introduserte jeg ett nytt eventyr som vi skal begynne med neste måned. Det ble jo enkelt – for nå har vi jobbet med Bukkene Bruse så lenge. Da blir det enkelt å se hvordan vi kan jobbe med dette.

5.3.5 Motivasjon

Alle lederne jeg intervjuet berører begrepet motivasjon, men på ulike måter. Felles for alle lederne er at de sier den største motivasjonsfaktoren ved å gå på jobb er å oppleve å være sammen med barna og se at barna trives og utvikler seg. Lederne motiveres også når de opplever at personalet ønsker å være på jobb fordi de trives med å være sammen med barn, og at de har lyst til å komme på jobb. Lederne forteller at de har en grunnleggende forventning om at personalet liker å jobbe med barn og at det å motivere personalet dypest sett burde være overflødig for personalleder å gjøre. Anna stiller seg spørsmålet:

Er det min jobb å motivere personalet mitt? Jeg kan legge til rette for motivasjon gjennom å være støttende og oppmuntrende til ideer, la de på øve seg og prøve ut ting. Som leder legger jeg vekt på å følge dem opp, ved å spørre hvordan det går, om de når målet sitt eller om det er noe jeg kan bidra med. Men personalet må selv kunne motivere seg selv.

Ikke alle lederne sier at de opplever forventningen om at assistenten er motivert for jobben som innfridd og at de som leder også kan bli demotivert av dette; ”Det er veldig demotiverende å merke at de ikke har lyst, når det *kun* er en jobb” (Trine). Men lederne sier at de gleder seg når personalet engasjeres og viser vilje til arbeid via leders planer. Mia forteller at det er veldig motiverende når hun får være med å snu de med lite selvtillit i personalgruppa slik at de mestrer og vokser med arbeidsoppgavene.

5.4 Relasjonenes betydning for personalledelse

Jeg stilte lederne spørsmål om hvilke betydning relasjoner har for personalledelse, hvordan de definerte relasjoner og hvilke oppgaver de som ledere kjente på som utfordringer. Denne hovedkategorien formidler funn som lederne var opptatt av.

5.4.1 Arbeidsrelasjoner

Følgende uttalelse fra Kari beskriver godt den holdningen alle informantene ga uttrykk for når vi i intervjuet kom inn på relasjoner mellom de voksne i barnehagen; ”Jeg tenker at relasjoner er viktig – for det med relasjoner mellom oss voksne, hvordan vi har det, har alt å si for hvordan vi klarer å jobbe med ungene”. I forhold til personalledelse formidler lederne en variasjon i hvordan de opplever skillet mellom de relasjoner man har i arbeidet og de mer personlige relasjoner man deler eller har til hverandre på fritiden. Alle lederne beskriver at de viktigste relasjonene de har, handler om arbeidsrelasjoner - om hvordan personalet har det sammen på jobb. Sofie sier:

Relasjoner handler om arbeidet og relasjonene på jobb – jeg er ikke opptatt av hva som foregår på fritiden – er ikke avhengig av det. Det er mange detaljer jeg ikke kjenner til i privatlivet til medarbeiderne mine. Jeg er opptatt av at relasjonene skal handle om det vi gjør her i barnehagen.

Arbeidsrelasjoner handler om gjensidig trygghet i et fellesskap, hvor personalet ikke bare kan snakke åpent sammen og uttrykke humor og glede, men også tørre å si i fra og gi rom for korrigerende og leders oppfølging. Selv om flere av informantene forteller at det å ha nære personlige relasjoner ikke er av interesse eller et behov de kjenner på, understreker de samtidig at tette arbeidsforhold gjør at personalet ofte blir godt kjent med hverandre på godt og vondt.

5.4.2 Nære private relasjoner

Mens noen ledere forteller at de begrenser relasjonene til arbeidet i barnehagen, forteller andre at de også er sammen med arbeidskolleger på fritiden slik at mer personlige relasjoner utvikles. Lederne uttrykker ulike nyanser når det gjelder nære private relasjoner. Noen ledere forteller at de opplever at nære relasjoner som utvikles utenom

arbeidstid styrker arbeidsforholdet og personalsamarbeidet på en positiv måte, og at arbeidsoppgavene fordeles uten ord. Tove sier: ”Men det fungerte jo veldig bra, vi trengte jo ikke hele tiden fortelle hva den andre skulle gjøre, fordi at vi bare kikket på hverandre; du tar det – og du tar det – så tar jeg noe annet”.

På spørsmål om relasjonenes betydning for arbeidsfordeling gir flere av lederne et motsetningsfylt svar. De forteller at personlige relasjoner på fritiden ikke er avgjørende for hvordan de fremstår som ledere, men flere av dem er likevel ikke helt sikre på om nære relasjoner og kjennskap påvirker arbeidsfordelingen ved at noen favoriseres i forhold til andre ved fordeling av arbeidsoppgaver. Nære relasjoner og godt kjennskap til medarbeiderne gjør at lederne opplever det lettere å si fra når noe oppstår, og til å ta hensyn til ulike behov som måtte oppstå i arbeidet. Andre informanter uttrykker en ambivalens nettopp i forhold til dette med å si fra om noe som kjennes ubehagelig til en medarbeider man kjenner mye av privatlivet til.

Uavhengig av hvilke relasjoner lederne har til sitt personale forteller flere av lederne om nødvendigheten av å markere faglig kompetanse og makt i forhold til rolle og ansvarsområde. En av lederne er opptatt av at det er lettere å være profesjonell dersom relasjonene ikke er for nære. Mia sier det slik:

Alle kan ikke være med å bestemme alt. Den følelsen tenker jeg er lettere å få i forhold til den assistenten du har en for nær relasjon til. Jeg vet ikke – men jeg tror det kan oppleves sånn. Det kan bli så tett at det kan være vanskelig å skille mellom fag og person. Og dersom det oppstår noe sånn som du kanskje ikke er enig med, så er det viktig å kunne si fra om, sant.

5.4.3 utfordringer som personalleder

Når lederne forteller om hva de opplever som utfordringer i arbeidet som personalledere forteller noen om personalets vegring mot enkelte arbeidsoppgaver som samlingsstund med barna eller andre arbeidsoppgaver de ikke liker. Spesielt nevner lederne utfordringer som uenighet blant personalet og det å ta den vanskelige samtalen.

Lederne forteller at arbeidet med barna gjør dem avhengig av samarbeid med personalet sitt og at nødvendigheten av å bygge arbeidsrelasjoner derfor er stor. Uansett hva lederne tar opp av utfordringer er målet å jobbe for et utfall hvor alle kan fortsette samarbeidet i en god tone. Uenighet oppleves av flere ledere som et samarbeidsproblem, fordi dette både kjennes følsomt, vanskelig å jobbe seg ut av og krever mye tid. De forteller at uenighet kan oppstå i forhold til arbeidsfordeling og hvordan arbeid skal utføres dersom strukturen blir for flat, men også i forhold til hvilke grad personalet selv tar ansvar for arbeidet med barna. De fleste lederne forteller at de jobber med sin egen personallederrolle i forhold til dette hvor de jevnlig kommuniserer med personalet og tydeliggjør hva som ligger i arbeidsrelasjoner og ulike roller.

Mens noen ledere gir uttrykk for at selve lederteamet som består av pedagoger er en hjelp og faglig trygghet dersom uenighet oppstår, sier flere at de opplever uenighet blant pedagoger som mer utfordrende i forhold til å skille mellom person og sak, enn uenighet mellom leder og assistent. Emosjonelle sider kan bli fremtredende i situasjoner mellom pedagoger dersom leder opplever at dette går utover barna på en uheldig måte. Dette gjør seg særlig gjeldene dersom pedagoger har ulike verdier og tenkemåter eller hvor begge parter vil ha autoritet og makt til å ta beslutninger i arbeidet. Mia det slik:

Skal samarbeide være godt må relasjonene til den man samarbeider være gode. Dette oppleves som vanskeligere dersom den andre medarbeideren også er pedagog. For hvem skal bestemme? Hvordan skal assistentene forholde seg til dette?

Alle informantene forteller at personalet jobber tett på hverandre i det daglige arbeidet, noe de opplever som både positivt og utfordrende. Lederne opplever at et velfungerende og godt samarbeid mellom personalet gjør arbeidet med barna meningsfullt og lærerikt. Lederne forteller at større uenigheter og andre utfordringer og personalsaker kan kreve at leder må ta ”den vanskelige samtalen”. Den vanskelige samtalen beskrives som en avtalt og godt forberedt samtale mellom leder og medarbeider. Temaer som tas opp i samtalen handler ofte om medarbeiders væremåte eller holdninger i forhold til barn og arbeidsoppgaver. Mens noen ledere forteller at de opplever at kjennskap til person og personlige relasjoner gjør det lettere å si fra til medarbeider, opplever andre ledere en

ambivalens nettopp i forhold til dette med å si fra om noe som kjennes ubehagelig til en medarbeider man kjenner mye av privatlivet til. Anna forteller det slik:

Som leder vet du stadig mer hva som rører seg; den enkeltes utfordringer, hva de er oppgitt over, hvorfor noen ikke kommer på jobb. I blant tenker jeg at jeg ikke vil vite dette, fordi det gjør arbeidssituasjonen med personalledelse følelsesmessig vanskeligere for meg. Jeg føler jo med dem.

Dilemmaet med den vanskelige samtalen ligger i en uttalt tanke om at samtalen handler om noe leder eller andre medarbeidere ikke er fornøyd med som en medarbeider må endre på. Relasjonene og kjennskap av privat karakter som leder har til medarbeider kan påvirke i hvilke grad leder klarer å utfordre medarbeider. Lederne forteller at slike samtaler kjennes krevende, hver enkelt samtale oppleves som ”ny” og at de gruer seg i forkant, samtidig uttrykker noen av lederne redsel for at relasjoner til medarbeider eller andre medarbeidere indirekte skal ødelegges:

Relasjonene kan påvirke selve situasjonen. Balansen mellom arbeidet som skal gjøres i barnehagen og hensynet til problemer av mer privat karakter. Det gjelder å være profesjonell og det gjelder å finne løsninger. Dette er knallhardt (Anna).

Tross slike tanker forteller samtlige ledere at dette er samtaler de som personalledere likevel går inn i og gjennomfører. De fleste lederne sier at de som personalledere har forventninger om at personalet er i dialog om relasjonsspørsmål, og at dette er noe som lederne ofte kommuniserer til medarbeiderne. Dersom den vanskelige samtalen oppstår forteller flere av lederne at innholdet i samtalen dreier seg om å være konkret med fokus på det som er jobbrelatert og ikke det som er personorientert. Noen av lederne forteller at erfaringene de har gjort seg er at relasjoner til medarbeiderne kommer styrket ut etter den vanskelige samtalen. Trine sier: ”Jeg opplever at personalet synes dette er greit, og at jeg blir respektert - dermed tror jeg slike samtaler styrker relasjonene mellom meg og personalet mitt”.

5.4.4 Å vær profesjonell

Alle lederne tenker at de er profesjonelle yrkesutøvere, men at grad av barnehagens struktur og rammer fremmer eller begrenser i hvilken grad de har mulighet til å utøve profesjonalitet slik de tenker seg. Noen av lederne forteller at de opplever det spesielt viktig å være profesjonelle i møte med barn og foreldre, i den vanskelige samtalen og i veiledning med personalet. I forhold til å være profesjonelle faglige daglige ledere overfor personalet uttrykker lederne at de beveger seg i et spenn mellom likhetstanker i arbeidsfordeling og ledernes ansvar for spesielle faglige oppgaver med barn, personale og samarbeid med andre. Halvparten av lederne påpeker at barnehagens flate struktur skaper en forventning og oppfatning om at her får alle lov til være med å bestemme alt. Flere av lederne uttrykker dessuten manglende opplevelse av anerkjennelse i arbeidet fra både personal, foreldre og samfunnet rundt.

Lederne forteller om utfordringer i å være profesjonelle ved at de blir berørt og påvirket av relasjoner, følelser og konkrete situasjoner hos personalet sitt. Dette gjør at det kan oppleves vanskelig å opptre profesjonelt på den ene siden og arbeide i nære relasjoner på den andre siden. Lederne opplever derfor at det ikke går an å være profesjonell uten å forholde seg til relasjonene man har til medarbeiderne sine, og at utfordringen ligger i *hvordan* man forholder seg til relasjoner som leder. Alle lederne forteller at de har nære private relasjoner eller arbeidsrelasjoner til medarbeiderne sine og at de i relasjonsarbeidet vektlegger åpenhet og trygghet. De fleste lederne uttrykker likevel at profesjonalitet dreier seg om å ha en viss avstand til personalet ved å handle etter sin faglige overbevisning og kompetanse overfor barn og foreldre - uavhengig av hva personalet måtte mene og si. Flere opplever det å være leder for personalet som en profesjonell rolle de innehar uavhengig av tid og sted. Sofie sier:

Som leder oppleves man som leder hele tiden, både når du møter personalet i private sammenhenger og i arbeidet. Skal du være profesjonell er det nødvendig å forstå dette bilde, og som personalleder må du dermed bygge relasjoner på jobb.

5.5 Oppsummering

Alle lederne er samstemte om at de har valgt rett yrket som førskolelærer, og alle understreker ønsket om og gleden av å være sammen med barn. Lederne uttrykker

generell trivsel, engasjement og ønske om å være i rollen som ledere. utfordringer i personallederrollen oppstår dersom personalet uttrykker missfornøydhet, har manglende interesse og ansvarsfølelse i arbeidet. Flere ledere opplever at definere arbeidet og rollen sin selv og de savner en tydeligere eier- og organisasjonsstruktur som definerer og ivaretar deres rolle som ledere og yrkesprofesjon.

Ledernes holdninger gjenspeiler forventninger om at personalet skal like arbeidet og samværet med barna, og at samarbeidet skal preges av dette. I en organisasjonskultur hvor slike holdninger eksisterer, oppleves flat struktur heller som fordelaktig for barna enn som hinder når arbeidet fordeles ut fra interesser og behov hos den enkelte. På den andre siden forteller ledere at fordeling av praktiske arbeidsoppgaver i en flat struktur med høy medbestemmelse kan utfordre og undergrave lederrollen og medføre konflikter og misnøye blant personalet. Mens flertallet av lederne uttrykker en overraskende bevissthet om, trygghet i og vilje til å lede personalet, har flere ledere også tanker om at en organisasjonsstruktur med lite definerte arbeidsoppgaver og tidspres er hemmende for utøvelse av profesjonell ledelse og en trussel mot kvalitet. De opplever at strukturen også påvirker organisasjonskulturen, de forteller at praktiske arbeidsoppgaver overskygger muligheten og forståelsen lederne har til å jobbe med *sin* faglige kompetanse og ledelse. Lederne reflekterer også at strukturen i barnehagen ikke er helt flat, lederrollen har noen element av hierarkisk oppbygging hvor enkelte arbeidsoppgaver er plassert etter roller og posisjon.

Lederne er opptatt av kvalitet i arbeidet, og ser seg selv som hovedaktører og ledere i forhold til faglig utvikling av personalet. Lederne opplever i ulik grad at de får jobbet med faglig utvikling, veiledning og ledelse av læringsprosesser, og flertallet av lederne sier de ønsker større mulighet for å lede læringsprosesser. Lederne sier at arbeidsrelasjoner de har sammen på jobb er overordnet mer private nære relasjoner de har til hverandre. Lederne jeg intervjuet forteller også at de er sitt ansvar bevisst ved at de tar lederoppgaven med den vanskelige samtalen med medarbeidere når dette kreves.

Kapittel 6: Drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg drøfte personallederrollen nærmere ved å sette funn fra analysen i sammenheng med tidligere forskning på området, samt teoretiske perspektiver innen ledelse og organisasjon. Drøftingen er organisert med utgangspunkt i følgende tematiske områder;

- 1) Lederrollen
- 2) Arbeidsfordeling
- 3) Pedagogisk ledelse
- 4) Relasjoners betydning for personalledelse.

Disse områdene fremstår som sentrale i de pedagogiske ledernes fortellinger om det å være personalleder.

6.1 Lederrollen

Alle de pedagogiske lederne som ble intervjuet trives i personallederrollen. Et flertall av informantene opplever personalledelse som utfordrende, men spennende og de liker å ha styringen selv. Generelt opplever informantene at de fremstår som tydelige ledere, de tenker over at de er personalledere og de er bevisst sin rolle som leder. Samtidig opplever også alle informantene at resten av personalet ser på dem som ledere.

Det er som tidligere nevnt gjort lite forskning på pedagogiske ledere som personalledere i barnehagesammenheng. Tidligere forskning på pedagogiske ledere har i ulik grad hatt fokus på hvordan pedagogiske ledere opplever å lede personalet. Løvgren (2012) peker på at pedagogiske ledere opplever seg som både gode ledere og kjenner trygghet i lederrollen. Nørregård-Nielsen (2005), TNS Gallup, (u.) og Ødegård, (2011) får imidlertid frem at pedagogene blir lite synlig som ledere fordi de er usikre på hva de kan og vet. Min undersøkelse kan bidra med interessante og positive nyanseringer inn i forskningsfeltet, da det ser ut til at et flertall av lederne jeg har intervjuet opplever mestring i lederrollen. I teksten som følger vil jeg diskutere informantenes fortellinger om personalledelse med utgangspunkt i lederstiler, slik de beskrives av Hersey og Blanchard (1993).

6.1.1 Personalledelse og lederstiler

Flertallet av informantene forteller at de ser an både den enkelte medarbeider og den konkrete situasjonen de er i, når de skal lede personalet i det daglige arbeidet i barnehagen. Å velge en hensiktsmessig lederstil ut fra en vurdering av den enkelte medarbeider og situasjonen man står i, påpekes som nødvendig innenfor en situasjonsbestemt ledelsesmodell (Busch, Vanebo og Dehlin, 2010). Dersom leder skal klare å velge en lederstil som kan variere fra situasjon til situasjon i forhold til personalet, må leder kartlegge personalets kompetanser. En slik kartlegging kan være en hjelp for leder til å analysere situasjonen som skal ledes for deretter å velge relevant lederstil (Skogen, 2013). Flere av lederne fortalte meg at de ønsker å kartlegge personalets kompetanser, men halvparten av informantene påpekte at tiden ikke strekker til et slikt kartleggingsarbeid. I tillegg forteller lederne at de også leder personalet ut fra den enkelte medarbeiders interesser, ønsker og behov. Med utgangspunkt i teorien om situasjonsbestemt ledelse kan personalets interesser, ønsker og behov tolkes i retning av det Hersey og Blanchard (1993) kaller personalets modenhet, hvor modenhet defineres som kompetanse og vilje til å gjøre et arbeid (Busch, Vanebo og Dehlin, 2010).

Flertallet av lederne i denne studien forteller at de er fornøyd med medarbeiderens arbeidsinnsats i barnehagen, men at de opplever ulike utfordringer knyttet til ledelse av personalet. Personalledelse beskrives av Lundestad (2012) som det å legge til rette for både arbeidsmiljø og arbeidsoppgaver slik at alle i personalet kan gjøre en god jobb. Det kan tyde på at noen av lederne benytter seg både av det Hersey og Blanchards (1993) kaller en *overtalende* lederstil i møtet med medarbeidere som *ikke kan*, men gjerne *vil*, og en *deltakende* lederstil i møtet med medarbeidere som *kan men ikke tør* (Busch, Vanebo og Dehlin, 2010). I denne sammenheng forteller halvparten av lederne om hvordan de følger opp medarbeiderne sine både i form av å legge arbeidsforholdene til rette, oppmuntrer, følge opp, veileder og støtter medarbeidernes vilje og engasjement i arbeidet. Dette er ledere som også forteller at barnehagens organisasjonsstruktur ivaretar intern opplæring, kompetanseheving og veiledning av personalet. Den andre halvparten av informantene forteller imidlertid om hvordan de ikke finner tid til slike læringsprosesser med personalet fordi rammebetingelsene for arbeidet er svært stramme. Det ser ut til at ledernes varierende opplevelse av muligheten til å følge opp den enkelte kan ha sammenheng med at de jobber i barnehager med ulike organisasjonsstrukturer. Noen av informantene forteller om erfaringer de har gjort seg

med å utøve den lederstilen Hersey og Blanchard (1993) kaller *delegerende* lederstil i møtet med medarbeidere som både *kan og vil* (Busch, Vanebo og Dehlin, 2010). I denne sammenheng forteller noen ledere om hvordan de har erfart å sette dyktige medarbeidere til å overta pedagogiske ansvarsoppgaver med barn og oppfølging av nyansatte, samt at dyktige medarbeidere har fått stor innflytelse i beslutningsprosesser. Børhaug et al. (2011) hevder at dersom arbeidsfordelingen preges av uformell struktur vil dette kunne åpne for forhandlinger i personalgruppen. Det er nettopp dette lederne i denne studien har gjort seg erfaringer med. De forteller at dersom de ”visker ut” grenser mellom lederrollen og assistentrollen oppnår de missfornøydheter i personalgruppen; personalet uttrykker missfornøydheter rundt pedagogenes ubundne tid, pedagogene må forsvare overfor medarbeiderne at de velger pedagogiske arbeidsoppgaver fremfor praktiske arbeidsoppgaver og foreldre ser ikke forskjell på faglærte og ufaglærte. Dette er sider ved strukturer i barnehagen som kan influere og utfordre lederstilen når det gjelder organisering, arbeidsdeling, regler og rutiner (Børhaug et al, 2011). Lederne forteller at de ut fra erfaringer opplever det vanskelig å snu slike mønstre, derfor gir lederne dyktige medarbeidere en viss grad av beslutnings- og gjennomføringsansvar. Samtidig understreker imidlertid informantene at en slik delegerende lederstil har sine grenser. Trines utsagn er talende for flere av lederne: ”Jeg er veldig obs på at jeg ikke skal gå i denne fella igjen, at jeg hever en assistents dyktighet så høgt at hun får begynne å ta avgjørelser”.

Lederne forteller at de trives med å samarbeide med dyktige medarbeidere, men at de samtidig markerer sin rolle som leder. Lederne i forteller at de ikke er redde for makt og hierarki slik Aasen (2000a, 2010) hevder, og at de ikke opplever seg selv som autoritære fordi medarbeiderne alltid har en viss grad av selvbestemmelse og valgfrihet. For øvrig kan en delegerende lederstil forsvares ut fra Deci og Ryans (2000a) teori om selvbestemmelse. For det første er selvstendige medarbeidere en viktig ressurs for organisasjonen og for organisasjonens målsetting. For det andre kan selvstendige medarbeidere bidra med kunnskap og dyktige arbeidsprestasjoner. Samtidig er trivsel viktig i seg selv, dessuten kan trivsel og positiv innstilling til læring bidra positivt i felles læringskultur. På den andre siden vil det være viktig at leder er tydelig på hvilke normative strukturer som gjelder, og hvordan disse påvirker ulike roller i personalgruppen (Børhaug et al., 2011). Det ser ut til at informantene i denne studien

søker å finne balansen mellom å gi dyktige medarbeidere muligheter til å videreutvikle egen kompetanse i arbeidet og ivareta egen autoritet i lederrollen.

6.1.2 Personalledelse og utfordrende medarbeidere

Når informantene forteller om utfordringer de har som personalledere er det hovedsakelig to utfordringer som går igjen. For det første problematiserer lederne egen ledelse i forhold til medarbeidere som ikke viser glede, engasjement, initiativ og ansvarlighet i arbeidet med barna. For det andre forteller flere av informantene om situasjoner hvor de selv overtar arbeidsoppgavene til en medarbeider som vegrer seg.

I følge Hersey og Blanchards (1993) kategorisering vil førstnevnte utfordring eksemplifisere medarbeidere som *verken kan eller vil arbeide* og dermed er lite modne. Hersey og Blanchards (1993) hevder at umodne medarbeidere trenger en *beordrende* lederstil hvor medarbeideren får direkte beskjed om hva og hvordan arbeidet skal gjøres (Busch, Vanebo og Dehlin, 2010). Det kan virke som noen av lederne jeg intervjuet har prøvd ut en slik beordrende lederstil i enkelte situasjoner. For eksempel forteller Sofie: ”Ja, er de ikke interessert i noen ting – så setter vi dem der, da må de utfordres”. En slik beordrende lederstil kan være både påkrevd og nødvendig, særlig dersom medarbeideren beveger seg utenfor lovverk, rammer og forskrifter, eller dersom situasjonen er akutt og krever rask beslutning og handling (Jacobsen og Thorsvik, 2009). Samtidig kan leder stille seg spørsmål ved om det finnes andre muligheter å møte en såkalt lite moden medarbeider?

Hvorvidt medarbeidere som *verken kan eller vil arbeide* eksisterer, og i hvilken grad de er umodne kan slik jeg ser det handle både om leders menneskesyn og leders egen innstilling til medarbeidernes muligheter. Fiedler (1976) stiller seg kritisk til Hersey og Blanchards (1993) ledelsesmodell og understreker at det kan være andre faktorer enn modenhet som påvirker medarbeiders motivasjon og handlinger i ulike situasjoner. Han hevder at dersom leder oppfatter *modenhet* i teorien om situasjonsbestemt ledelse som noe som ikke kan utvikles, kan det være en fare for at en type lederstil kan bli en selvoppfyllende profeti, hvor en medarbeider fremstår som lite moden fordi lederen behandler ham/henne sånn. Dersom en medarbeider mangler nødvendig kompetanse og ferdigheter, eller er generelt lite motivert vil en beordrende lederstil kunne virke mot sin

hensikt. I følge Deci og Ryan (2000b) kan en beordrende lederstil føre til at en medarbeider opplever økt ytre kontroll ved at leder bestemmer og dirigerer. Samtidig kan medarbeider få en opplevelse av indre kontroll hvor dårlig samvittighet og redsel for å tape ansikt dominerer. Passive medarbeidere opplever seg verken som kompetente eller selvbestemmende, og de kan komme inn i en følelse av håpløshet som medfører handlingslammelse (Deci og Ryan, 2000b).

Den andre utfordringen informanter forteller om handler om at pedagogiske leder selv utfører arbeidsoppgaver istedenfor å beordre medarbeidere som vegrer seg for en oppgave. En slik lederadferd kan sorteres inn i kategorien *deltakende* lederstil, som er egnet til å møte medarbeideren *som kan men ikke tør* (Busch, Vanebo og Dehlin, 2010). Sett i lys av Deci og Ryans (2000b) teorier om motivasjon, vil en leder som velger å gjøre arbeidet selv imidlertid stå i fare for å lære medarbeideren lært hjelpeløshet. For medarbeideren kan dette innebære at vedkommende lærer ansvarsfraskrivelse både i forhold til handling og resultat av handling. I lengden kan dette føre til en passiv orientering hos den ansatte og at han/hun etter hvert verken har selvbestemmelse eller opplever seg som kompetent. Medarbeideren kan dermed oppleve at det er vanskelig å mestre krav og håndtere omgivelsene (Deci og Ryan, 2000b).

Når det gjelder ledelse av personalet i ulike situasjoner, viser funn fra min undersøkelse at lederstiler som Hersey og Blanchard (1993) beskriver som situasjonsbestemte ledelse ikke nødvendigvis er tilstrekkelig, særlig i situasjoner hvor mine informanter forteller om utfordringer i personalledelse. Dermed kan Fiedlers (1976) kritiske perspektiv i forhold til situasjonsbestemt ledelse (Jacobsen og Thorsvik, 2009) og Deci og Ryans motivasjonsteori (2000a, 2000b) sammen bidra til en mer reflektert ledelsespraksis hvor ledere stadig må søke relevante lederstiler.

6.2 Arbeidsfordeling

Barnehagen som organisasjon har en hierarkisk oppbygging og formelle utdanningskrav og arbeids- og ansvarsforhold som skal sikre kvalitet i det pedagogiske arbeidet med barna. Stillingshierarkiet i barnehagen består av styrer eller eventuelt eier øverst, deretter pedagogisk leder og nederst er assistentene. I følge Aasen (2000a, 2010) forbindes hierarkibegrepet ofte med maktstrukturer, noe som gjør førskolelærerne redde

for å undertrykke assistentene, som igjen fører til at den formelle organisasjonsstrukturen erstattes av en mer uformell flat struktur hvor de praktiske arbeidsoppgavene fordeles likt mellom pedagogiske ledere og assistenter etter vaktordningen i barnehagen. Denne forståelsen av hvordan arbeid fordeles i barnehagen er generelt helt i tråd med det som kommer frem i tidligere forskning som er gjort på området (Nørregård-Nielsen, 2005; Løvgren, 2012; TNS Gallup, u.å.) og det kan dermed se ut som førskolelærere ikke kan anses som en yrkesprofesjon som besitter særskilte kunnskaper og ferdigheter. Aasen (2012, s. 29) peker også på at det i barnehagesektoren er en mangelfull drøfting og vurdering av flat struktur og arbeidsfordeling. Hun hevder videre at en flat struktur som er kultur- og verdimessig forankret i et profesjonsperspektiv vil være konserverende for barnehagen. Intervjuene fra *denne* studien bringer inn interessante funn som nyanserer overnevnte forståelse av hvilke konsekvenser barnehagens flate struktur har for ledelse og organisering av arbeidet. Jeg vil spesielt diskutere hvordan mine funn nyanserer forståelsen av a) arbeidsfordeling skjer etter vaktordning og b) koblingen mellom maktstruktur og arbeidsfordeling.

6.2.1 Arbeidsfordeling etter vaktordning

Intervjuene med informantene i min studie nyanserte bildet av at arbeidsfordeling primært skjer etter vaktordning og jobbrotasjon slik både Aasen (2000a, 2010) og Børhaug et al. (2011) hevder. Alle informantene forteller at arbeidsfordeling kan gjøres med utgangspunkt i struktur eller vaktssystem / jobbrotasjon, men samtidig forteller flere av lederne at praksisen med arbeidsfordeling etter vaktordning er noe de går mer og mer bort fra. Arbeidsfordeling praktiseres slik informantene forteller også ut i fra den enkelte medarbeiders behov, ønsker, interesser, erfaring og kompetanse. Jeg tolker dette slik at personallederne trer frem som leder gjennom at de i dialog med medarbeideren kartlegger hva den enkelte opplever som lystbetont og kjekt, hvilke kompetanser den enkelte har og hva den enkelte kan mestre.

Aasen (2000, 2010) hevder at praktiske arbeidsoppgaver fordeles likt mellom pedagogiske ledere og assistenter i barnehagen og lederne i denne studien bekrefter at dette skjer. Lederne forteller at de er en del av grunnbemanningen og dermed opplever de at det er problematisk dersom de går fra avdelingen/basen for å gjøre andre

arbeidsoppgaver. For det første medfører dette at lederne ikke får være sammen med, og ivareta pedagogisk arbeid med barna slik de ønsker. Dessuten fører deres fravær til at arbeidsmengden for assistentene øker. Samtidig forteller flertallet av lederne i motsetning til hva både Aasen (2005) og Nørregård-Nielsen (2005) beskriver, at de ikke har vanskeligheter i forhold til egen yrkesidentitet. Lederne forteller at selv om noen av de praktiske arbeidsoppgavene er like for leder og assistenter, så vet de hva de kan og er de stolte av sin egen profesjonalitet.

I følge rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2011) er det en lederoppgave å sikre at hele personalet jobber i tråd med barnehagens samfunnsmandat hvor personalet skal fremme barns lek, læring, utvikling og danning. Dersom leder skal få dette til, hevder Ødegård og Røys (2013) at leder har et særskilt ansvar for å lede og for å sette i gang prosesser og aktiviteter ved å gjøre bevisste gode valg og prioriteringer.

På den ene siden kan en arbeidsfordeling etter vaktordning kombinert med personalets ønsker, kompetanser og mestring kan føre til at barnehagen ikke jobber systematisk i forhold til sine hensikter og mål (Ødegård og Røys, 2013). Noen av informantene pekte nettopp på denne utfordringen; nemlig at personalet velger bort det de ikke liker og ønsker – særlig dersom kompetanse er synonymt med det personalet *kan*. Om leder tillater at alle kun gjør det de er gode på og ikke lærere nye ting vil man få en reproduktiv ledelse (Wadel, 1997). Dette vil kunne medføre lite utvikling og læring både på et individuelt nivå og på organisasjonsnivå, noe som igjen kan forringe kvaliteten i arbeidet (Jacobsen og Thorsvik, 2009). Dersom arbeidsfordelingen preges av en uformell struktur vil det også kunne oppstå rom for forhandlinger i personalgruppen om hvem som skal gjøre hva (Børhaug et al., 2011). Det virker som flere av lederne jeg intervjuet har erfaringer med en slik situasjon og ser utfordringene med å fordele arbeid på bakgrunn av andre kriterier enn kompetanse. Trine sier det slik: ”Hva skal man med førskolelærere dersom assistentene kan gjøre alt arbeidet vårt”.

På den andre siden kan leder ved å gi personalet arbeidsoppgaver de interessere seg for, liker og ønsker, påvirke indre motivasjon og glede og øke personalets mestringsnivå (Deci og Ryan, 2000a, Skogen, 2013). Skogen poengterer to viktige sider ved arbeidet i barnehagen, for det første at barnehagens overordnede mål er barns utvikling og læring,

for det andre at personalet er tilfreds med arbeidet sitt (Skogen, 2013, s. 29). De fleste lederne jeg intervjuet sier at arbeidsfordelingen først og fremst tar utgangspunkt i hensynet til barna. Lederne fokus er at barna skal få opplevelsen av kvalitet og at kvaliteten blir bedre dersom de voksne er engasjert og viser glede i arbeidet. Med dette som utgangspunkt gjør lederne bevisste valg og beslutninger når det gjelder arbeidsfordeling. De begrunner disse valgene ut fra holdninger, verdier, teorier og erfaringer slik Ødegård og Røys (2013) fremhever.

6.2.2 Arbeidsfordeling og maktstrukturer

Intervjuene med informantene nyanserer den forståelsen av hierarki og makt i barnehagens struktur og arbeidsfordeling som skisseres av Aasen (2000a). Informantene nyanserer dette på flere måter. Lederne jeg intervjuet hevder at de opplever at det eksisterer en flat struktur som sammen med barnehagens rammer skaper uklare forventninger i personalet i forhold til rutiner og praktiske arbeidsoppgaver som alle, uavhengig av roller må gjennomføre. Dette nyanseres ved at de sier at "flat struktur" egentlig er det samme som en måte å fordele *praktiske* arbeidsoppgaver som å rydde, tørke bord, koste gulv og lage mat på. Børhaug et al. (2011) hevder at pedagogiske ledere og assistenter selv understreker at dette er arbeidsoppgaver som alle må gjøre likt. Flere av lederne jeg intervjuet nyanserer dette ved å peke på at de selv som ledere er en del av grunnbemanningen, dette innebærer at det er få personer å fordele arbeidsoppgavene mellom. Likevel er lederne tydelige på hvem som er ledere og Karis uttalelse er typisk for flere av lederne: "Jo, flat struktur er nok ganske vanlig i barnehagen. Men samtidig så opplever jeg at de (personalet) ser på meg som lederen, og jeg er nok tydelig på hva jeg står for".

Noen av lederne jeg intervjuet opplever flat struktur som både greit og ønskelig, særlig når det ikke er nevneverdige konflikter i personalgruppen. En flat struktur beskrives av Schram-Nielsen, Lawrence og Sivesind (2004) som en skandinavisk ledelseskultur som er preget av en likhetstanke i arbeidet. Medarbeiderne myndiggjøres og deltar i beslutningsprosesser, hvor ledelse praktiseres via en flat organisasjonsstruktur. I en slik kultur velges ofte dialog og medbestemmelse fremfor makt og hierarki (Schram-Nielsen, Lawrence og Sivesind, 2004, Børhaug et al., 2011). På den ene siden er det å sikre likeverd og medbestemmelse viktige demokratiske prinsipp som også er nedfelt i

arbeidsmiljøloven (Arbeidsmiljøloven § 4.2). På den andre siden hevder Gotvassli (2006) at det er nødvendig at pedagogiske ledere innser sin maktposisjon og at ledere bør bruke sin maktposisjon til å fremme likeverd, åpenhet og trygghet for personalet.

Andre ledere gir derimot uttrykk for at flat struktur oppleves som synonymt med vegring mot ledelse og/eller en utydelig og mangelfull ledelse. Flere av disse ledere ønsker seg en mer hierarkisk struktur hvor myndighet, makt og ansvar kommer tydeligere til uttrykk. Aasen (2000a, 2010) tar til orde for at en slik tydelig organisasjonsstruktur eller organisasjonskart (Jacobsen og Thorsvik, 2009) som disse informantene etterspør nettopp skal sikre kvalitet i arbeidet. Det ser ut til at dette er ledere som har gjort seg erfaringer med at makt er nødvendig for å skape vekst og utvikling slik Gotvassli (2006) hevder. Det er likevel ingen av informantene som har tro på eller ønsker å være autoritære ledere og det virker som om de lederne jeg intervjuet ønsker å ivareta disse positive elementene ved den flate strukturen. Men informantene gir klart uttrykk for at de ikke opplever eller ønsker en flat struktur hvor de som ledere fremstår som redde og utydelige i møte med assistentene slik den flate strukturen beskrives av bl.a. Aasen (2000 a, 2000 b, 2010).

Lederne har lederoppgaver som de verken vil eller ønsker og delegerer bort og de er helt klar på at de har det daglige hovedansvaret for avdelingen, barna og personalet. Lederne forteller at selv om noen av disse arbeidsoppgavene utføres i samarbeid med personalet, er ansvar og roller tydelig fordelt i en mer hierarkisk struktur. I tråd med det Børhaug et al. (2011) også påpeker, mener informantene at likhet har sine grenser og at det er nødvendig å markere kompetanse og ansvar i lederrollen. Et flertall av informantene jobber dessuten bevisst og målrettet med personalet i forhold til å innarbeide god og tydelig struktur. De peker på at dette er en lederoppgave som må ledes, styres og følges opp, samt at ansvar og autoritet må plasseres. Trine sier: ”Vi har ikke flat struktur lenger. Jeg er veldig klar på arbeidsoppgaver. Jeg er klar på at ikke assistentene skal settes til å ta avgjørelser. Hierarkiet skal være tydelig for alle i personalet og for foreldrene”. Mens Gotvassli (2006) hevder at pedagogiske ledere har rett og plikt til å lede og utøve makt, nyanserer Jacobsen og Thorsvik (2009) at makt kan sees ut fra både et hierarkisk perspektiv og et relasjonelt perspektiv. Flertallet av lederne i denne studien synes i flere sammenhenger å finne balansen mellom å benytte både relasjonelle perspektiv og hierarkiske perspektivet når det gjelder arbeidsfordeling og makt.

Flertallet av lederne synes med andre ord å være bevisst sin maktposisjon og ansvar, og fordeler arbeidsoppgaver med utgangspunkt i dette. De er i dialog og samarbeid med personalet, men overlater ikke beslutninger og avgjørelser til assistentene.

6.3 Pedagogisk ledelse

Bestillingen til barnehagene er klar; rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) fastslår at barnehagen skal være en lærende organisasjon. I tråd med dette peker Gotvassli (2006) på at dersom barnehagen skal være lærende må personalet selv være i endring og utvikling. I barnehagekontekst handler pedagogisk ledelse dermed om ledelse av lærings- og refleksjonsprosesser både i forhold til barnegrupper og i forhold til personalet (Lundestad, 2013). Halvparten av lederne i min studie forteller at de ikke har rom og tid til pedagogisk ledelse av personalet. De fleste informantene beskriver barnehagen som en spennende men travel arbeidsplass, og et flertall av lederne forteller om stramme rammebetingelser som først og fremst handler om både mangel på tid til barn og gjennomføring av arbeidsoppgaver som de har formell kompetanse til. Flere av lederne forteller at tidsmangelen skyldes et høyt antall barn i barnegruppa, ikke tilstrekkelig antall personale, samt mye sykefravær blant personalet. I tillegg til dette forteller lederne at stramme rammebetingelser er vanskelig å kombinere med det de opplever som økende krav fra politisk hold om kvalitet i arbeidet.

Tidligere norsk forskning gir også en rekke eksempler på nettopp slike ledelsesutfordringer i barnehager. Det dokumenteres også at dette er årsaker til at flere førskolelærere velger å forlate barnehagen som arbeidsplass (TNS Gallup, u.å., Ødegård, 2011). Funn fra annen forskning får dessuten frem at pedagoger i barnehagen vegrer seg mot å vise sin faglige kunnskap, og at de er usikre på egen kunnskap og rolle i forhold til assistentene (Nørregård – Nielsen, 2005; Løvgren, 2012, Ødegård 2011). De lederne jeg intervjuet forteller derimot at de opplever seg selv som faglig kompetente, og at de ser egen faglig kompetanse og profesjon som premissleverandør for kvalitet i arbeidet med barna. Et tydelig signal slik jeg tolker flertallet av informantene, er at de trass stramme rammebetingelser både ønsker og har vilje til å lede refleksjons- og læringsprosesser sammen med sitt personale. Jeg vil spesielt

diskutere hvordan mine funn viser at pedagogiske ledere arbeider med a) pedagogisk ledelse og rammebetingelser og b) pedagogisk ledelse og læring.

6.3.1 Pedagogisk ledelse og rammebetingelser

Ut fra mitt datamateriale kan jeg grovt sett kategorisere lederne i to grupper; de lederne som forteller at stramme rammebetingelser hindrer pedagogisk ledelse, og de lederne som trass stramme rammebetingelsene forteller at de opplever muligheter til å bedrive pedagogisk ledelse. Pedagogisk leder på avdelings- / basenivå har et særskilt ansvar for å lede disse prosessene (KD, 2011, Lundestad, 2013). Det vil derfor være interessant å se nærmere på hvordan lederrollen kan forstås og komme til uttrykk med utgangspunkt i disse to gruppenes ulike opplevelse av muligheten til å drive pedagogisk ledelse. I teksten som følger vil jeg derfor drøfte sammenhenger mellom pedagogisk ledelse, rammebetingelser og forståelse av ledelse/lederrollen.

Når lederne i denne studien forteller om personalets arbeidsoppgaver, kommer det frem at assistenter ofte overlates til selvstendig arbeid med barna slik også Aasen (2001 b) beskriver. I en travel hverdag med stramme rammebetingelser og lite tid til møter forteller ledere om utfordringer i forhold til og kollektivt følge opp faglige refleksjons- og læringsprosesser knyttet til erfaringer, kunnskaper og opplevelser. Flere av lederne forteller at de dermed må velge mer individuelle tilbakemeldinger. I følge Bøe (2011) kan dette forstås som tilrettelegging for en situasjonsbestemt individuell læring hvor leder må velge passende væremåte i forhold til den enkelte medarbeider. Bøe peker på at en slik personrettet ledelse ikke er i samsvar med en barnehage som er i endring og utvikling og påpeker at læringsprosesser må gjøres kollektive. Hun argumenterer videre for faglig agentskap hvor ledelse forstås som aktiv deltakelse mellom leder og medarbeidere (Bøe, 2011).

I barnehagekontekst hvor personalet er sammen med små barn hele dagen, kan det argumenteres for at det er spesielt nødvendig med møteplasser hvor personalet kan samles til faglige refleksjon og læring, dersom barnehagen skal utvikles til en lærende organisasjon. Dersom ledere opplever stramme rammebetingelser med lite rom for ledelse av felles læringsprosesser, kan leder ut fra Wadels (1997) syn på ledelse stå i fare for å opprettholde en ensidig reproduktiv ledelse hvor alle gjør slik de alltid har

gjort. Samtidig kan dette også føre til at leder i følge Bøe (2011) stå i fare for å styre inn mot en læringskultur som preges av den enkeltes læringsprosess til fordel for at personalet lærer av hverandre som et kollektiv.

Pedagogisk leder vil i kraft av sin formelle yrkeskompetanse og stilling alltid ha et ansvar for å etterstrebe pedagogisk ledelse (Barnehageloven, 2005). Leder må se etter, organisere og strukturere personal og arbeidsfordeling, slik at de mulighetene som faktisk finnes til pedagogisk ledelse benyttes bedre (Ødegård og Røys, 2013). Dersom ledere bare ser hindringer og ikke muligheter til pedagogisk ledelse innenfor de rammene de arbeider innenfor, kan det å se hindringer bli en vane. Vanepriippet slik Bang (2011) beskriver dette kan dermed bli en hvilepute. Bang hevder at endring av kollektive vaner er en mental prosess som krever systematisk arbeid fra leder, for at organisasjonen skal bevege seg videre (Bang, 2011). Ledere må utfordre egen redsel for egne følelser og tilstrebe en ærlig tilbakemeldingskultur i personalgruppen. Vanepriippet må dermed utfordres, og *konsekvenspriippet* må læres over tid ved å utfordre til en åpenhetskultur hvor handlinger, holdninger, verdier og normer oppleves som et tankesett og erfaringer som lønner seg (Bang, 2011). Noen av informantene forteller om hvordan de bedriver pedagogisk ledelse i en travel hverdag ved å innarbeide gode didaktiske strukturer på avdelingen, slik at de leder læringsprosesser hos personalet direkte i situasjoner med barna. Jacobsen og Thorsvik (2009) påpeker nødvendigheten av en tydelig organisasjonsstruktur, og lederne i den gruppen som opplever muligheter for pedagogisk ledelse, forteller nettopp om hvordan lærings og utviklingsprosesser er definert og innarbeidet med utgangspunkt i barnehagens mål og verdisyn. Dette er ledere som forteller om hvordan ny læring skapes ved at de bevisst jobber systematisk sammen med personalet med faglig utvikling og endringsarbeid, hvor taus kunnskap drøftes og settes ord på i lys av både handlinger og rammeplan for barnehagen. Dette kalles av Jacobsen og Thorsvik (2009) for organisatorisk læring og er en viktig forutsetning for at læringsprosesser skal finne sted.

6.3.2 Pedagogisk ledelse og læring

Det kan se ut til at et flertall av lederne ser ledelse som en relasjonell prosess hvor leder og personal gjensidig påvirker hverandre i felles refleksjons- og læringsprosesser. Gotvassli (2006) peker på læringsmuligheten som ligger i at personalet sammen setter

ord på den tause kunnskapen i forhold til det praktiske arbeidet de gjør. Han påpeker at en forutsetning for at barnehagen skal være lærende, er at personalets kunnskaper, erfaringer og handlinger utvikles til stadig bedre praksis. Informantene i denne studien synes nettopp å være opptatt av felles læring i personalgruppen, og flere av informantene påpeker at det å få tid og rom til å sette ord på taus kunnskap er forutsetningen for læring og utvikling i barnehagen. Det å sette ord på taus kunnskap kan innebære komplekse prosesser som kan være tidkrevende å endre (Molander, 2004). På den ene siden har ofte den enkelte medarbeider automatiserte handlinger, hvor arbeidet utføres ukritisk ut fra erfaring og trygghet i arbeidet (Polanyi, 2000, Molander, 2004). På den andre siden befinner den tause kunnskapen seg også i kulturen. Kulturen representeres i form av personalgruppens felles aksepterte arbeidsmåter, væremåter, normer og handlingsmåter (Polanyi, 2000, Molander, 2004). Personalledelse i denne sammenheng vil kunne stille krav til leder i ledelse av personalgruppen. Det virker som mine informanter er bevisst at taus kunnskap må utfordres, men også at faglig læring må tilføres dersom taus kunnskap skal gi ny læring. Polanyi (2000) hevder nettopp at taus kunnskap kan deles og føre til ny kunnskap. I likhet med Eraut (2007) vektlegger Polanyi (2000) formell faglig læring som en viktig forutsetning for at taus kunnskap skal internaliseres som ny kunnskap. Samtidig påpeker Lundestad (2012) at ledere som klarer å skape en felles faglig interesse og utvikling hos medarbeiderne, oppnår mer motiverte og engasjerte medarbeidere.

Wadel (1997) og Gotvassli (2006) hevder at en lærende organisasjonskultur hovedsakelig må baseres på produktiv ledelse som kjennetegnes av undring og refleksjon. Det kan tenkes at og hele tiden være i endring og utvikling, kan oppleves som krevende for barnehagen. Jeg mener at ved å vektlegge både reproduktiv og produktiv ledelse (Wadel 1997) kan leder legge til rette for en læringskultur som både ivaretar praksiser og kunnskap som det er viktig å ta vare på og samtidig strekke seg mot ny praksis. Dersom personalet får mulighet til felles refleksjonsprosesser kan organisasjonskulturens verdier, holdninger og praksiser utfordres (Jacobsen og Thorsvik, 2009).

De informantene som signaliserer størst tilfredshet med egen mulighet til ledelse, er de som har tid og rom til aktive refleksjons- og læringsprosesser sammen med personalgruppen eller lederteamet. Selv om denne studien ikke diskuterer

organisatoriske perspektiv fra eiersiden, vil jeg likevel påpeke barnehageeiers ansvar for å skape realistiske rammebetingelser for pedagogisk ledelse og for personalets læring i felleskap i barnehagen.

6.4 Relasjonenes betydning for personalledelse

I barnehagen jobber pedagogisk leder daglig tett på og har kontinuerlig kontakt med personalet (Skogen, 2013). Det er vanskelig å tenke seg en barnehage uten at relasjoner er involvert og vektlagt. Alle informantene i denne studien forteller at det å jobbe tett på hverandre er både positivt og utfordrende og at gode relasjoner vektles høyt i arbeidet. Lignende funn finnes hos både Manukhina (2012) og hos Oplatka & Eizenberg (2007). Manukhina (2012, s. 80) peker på at ”... de tette relasjonene med medarbeiderne kan både skape utfordringer og samtidig være et godt redskap for den pedagogiske lederen i utviklingen av en mer effektiv lederstil”. Oplatka & Eizenberg (2007) peker på hvordan førskolelærere og assistenter knytter sterke følelsesmessige relasjoner seg i mellom, og hvordan relasjonen påvirker at de sammen tar beslutninger i arbeidet. Lederne jeg intervjuet i denne undersøkelsen forteller at gode arbeidsrelasjoner er avgjørende for trivsel og trygghet mellom personalet og i arbeidet generelt, og i forhold til arbeidet med barna spesielt. Videre forteller lederne at arbeidsrelasjoner handler om gjensidig trygghet i et fellesskap, hvor personalet ikke bare kan snakke åpent sammen og uttrykke humor og glede, men også tørre å si i fra og gi rom for korrigerende og leders oppfølging.

Tidligere forskning viser at mange pedagogiske ledere var redde for å si fra dersom ting ikke fungerte på avdelingen spesielt og i barnehagen generelt. Konfliktskyhet og kos med misnøye var mer tendensen enn konstruktivt konfliktarbeid (TNS Gallup, u.å.). Min undersøkelse kan bidra med nyansering av dette bildet da det ser ut til at de pedagogiske lederne jeg intervjuet møter og forholder seg konstruktivt til relasjoner og relasjonelle utfordringer. I det følgende vil jeg vil spesielt diskutere hvordan mine funn viser at pedagogiske ledere opplever betydningen mellom a) relasjoners betydning for samarbeidsklima og b) relasjoners betydning i utfordrende samtaler.

6.4.1 Relasjoners betydning for samarbeidsklima

I følge Skogen og Haugen (2013) vil et godt kollegafellesskap ha betydning for samarbeidsklimaet, for arbeidsoppgavene og for opplevelsen av motivasjon. Det som

umiddelbart kan sies er at alle informantene i denne studien forteller at samarbeidsklima er noe som opptar dem. Som ledere føler de ansvar for å legge forholdene til rette for trivsel hos personalet. Skogen og Haugen (2013) peker på at forutsetninger for trivsel på arbeidsplassen, er at også medarbeiderne tar medansvar for både egen og andres trivsel. Lederne i denne studien synes å legge til rette for at medarbeiderne skal få mulighet til å ta et slikt medansvar. Flere av lederne forteller om hvordan de formidler forventninger og holdninger til personalet om å være i dialog med lederne om egen trivsel og utvikling i arbeidet.

Det kan se ut til at relasjonelle faktorer vektlegges av informantene, da de gir tydelig uttrykk for at arbeidsrelasjoner som omhandler hvordan personalet har det sammen på jobb er de viktigste relasjonene. Samtidig forteller lederne at mer private relasjoner som personalet deler eller har til hverandre på fritiden også har betydning i ulik grad. Mens noen ledere forteller at de opplever at nære relasjoner som utvikles utenom arbeidstid styrker arbeidsforholdet og personalsamarbeidet på en positiv måte, forteller andre at de ikke involverer seg i relasjoner med kolleger på fritiden. Hvilke relasjoner som har betydning for samarbeid og arbeidsmiljøet drøftes imidlertid også ut fra ulike nyanser i faglitteraturen. På den ene siden stiller Gotvassli (2006) seg kritisk til at kollega- og vennskapsforhold eksisterer ved siden av hverandre i barnehagen. Han hevder at særlig en del kvinnelige ledere ser ut å ha problemer med å skille status og rolle fra hverandre, slik at rettigheter og plikter sammenblandes. På den andre siden peker Børhaug et al. (2011) på tette personlige bånd som viktige trekk ved organisasjonen. Samtidig utdyper Børhaug dette med at tette bånd kan være både en styrke og en utfordring for både ledelse og arbeidsmiljø.

I forhold til å bygge et samarbeidsklima i personalgruppen hvor arbeidet utføres i tråd med samfunnsmandatet, advarer Bøe (2011) ledere mot å la medarbeidernes meninger bli styrende. På den ene siden kan det tenkes at dersom ledere legger til grunn Spurkelands (2009) ledelsesforståelse, hvor et følelsesmessig samhandlingsforhold vektlegges kan samarbeidsklima preges av missfornøydhet dersom ikke medarbeiderne får det som de vil. Dette er sider ved relasjonelle opplevelser som flere av mine informanter også forteller at de opplever som utfordrende. I slike sammenhenger kan leder i følge Gotvassli (2006) oppleve at følelsesmessige relasjoner både hos seg selv og medarbeider kan føre til at følelsesmessige begrunnelser velges fremfor faglige

begrunnelser. På den andre siden påpeker Bøe (2011) at ledere må bygge et samarbeidsklima i tråd med barnehagens verdigrunnlag. I denne sammenheng kan perspektivet om samhandling som Ødegård og Røys (2013) bringer inn være en god måte å forstå relasjoner på. De hevder at leders samhandlingsprosesser med personalet heller bør handler om å drøfte konkrete handlinger som medarbeidere sier og gjør, enn å vektlegge det følelsesmessige. For å ivareta kvaliteten i barnehagen må leder i tillegg til å drøfte slike samhandlingsprosesser begrunne samhandling ut fra barnehagens verdier og holdninger, hvor også faglige begrunnelser og erfaringer gjør seg gjeldende. Lederne i denne studien peker nettopp på viktigheten av og viljen til å bygge et godt samarbeidsklima hvor arbeidsrelasjoner rundt arbeidet vektlegges. Samtidig påpeker lederne at omsorgen for og hensyn til medarbeidernes personlige behov også må vektlegges i en viss grad for å skape et godt arbeidsmiljø.

6.4.2 Relasjoners betydning i utfordrende samtaler

Det som alle lederne i denne studien forteller om er utfordringer de opplever i forhold til det de kaller for den vanskelige samtalen. Lundestad (2012, s. 172) definerer ”de vanskelige samtalene som samtaler vi finner ubehagelige å ta”. I forhold til håndtering av vanskelige saker peker Lundestad (2013, s. 175) på den redselen leder kan kjenne på i forhold til personalets følelsesregister. Flere av informanter i denne studien forteller om slike følelsesmessige redsler, men at nære private relasjoner gjør det lettere å gå inn i konfliktfylte situasjoner fordi de kjenner reaksjonsmønstre hos medarbeider. Andre ledere forteller om en ambivalens nettopp i forhold til dette med å si fra om noe som kjennes ubehagelig til en medarbeider man kjenner mye av privatlivet til. Selv om lederne forteller om utfordringer, utilstrekkelighet og redsel når uenigheter oppstår i personalgruppen, forteller de likevel at de som ledere går inn i og tar de vanskelige samtalene. For å opprettholde samspillet med medarbeidere, peker Spurkeland (2009) nettopp på nødvendigheten av at leder evner å skape tillit som personalleder ved å vise relasjonelt mot. Ved at leder er aktiv og tar initiativ kan leder og medarbeider sammen utfordrer kjente grenser og åpne muligheter for videre samarbeid. Mye tyder på at ledere i denne studien nettopp ved å forholde seg konstruktivt til vanskelige samtaler erfarer effekten av relasjonelt mot. Et eksempel på dette er Mias uttalelse: ”Jeg opplever at personalet synes dette er greit, og at jeg blir respektert - dermed tror jeg slike samtaler styrker relasjonene mellom meg og personalet mitt”. Dette kan tolkes i retning av at

lederne i denne studien både reflekterer rundt egen lederrolle, og fremstår som profesjonelle ved å være bevisst at de ikke skal blande sammen lederrollen med ”venninnerollen” (Børhaug et al., 2011). På den andre siden peker Eraut (2007) på en emosjonell dimensjon som strekker seg utover støttende relasjoner. Han hevder at det er av vesentlig betydning at ledere synliggjør normative tilbakemeldinger på styrker og svakheter på hvordan arbeidet går. Det å holde på kunnskapen som kan oppstå i slike møter Mia beskriver her, kan tolkes i følge Eraut (2007) at det stilles forventninger fra leder til medarbeider om endring og læring.

Flertallet av lederne i min undersøkelse forteller også hvordan de søker å skape tillit på den ene siden og forventninger til personalet på den andre siden. Spurkeland (2009) tar til orde for at personalledelse handler om påvirkning gjennom tillitsrelasjoner og dialog alene. På den ene siden kan relasjonsledelse slik Spurkeland beskriver bidrar til viktige perspektiv når det gjelder mellommenneskelige forhold og forståelse av disse. På den andre siden peker Wadels (1997) relasjonelle perspektiv også på at personalledelse handler om administrasjon hvor leder må lede personalet med tanke på ivaretagelse av økonomi, strategi og systemer slik at organisasjonen fungerer. I likhet med Spurkeland (2009) ser Wadel (1997) på ledelse som samhandlingsforhold. I dette bilde tolker jeg at flertallet informantene synes å trekke mer mot et relasjonelt perspektiv på ledelse hvor både relasjoner og administrasjon vektlegges, enn på relasjonsledelse slik den kommer til uttrykk hos Spurkeland.

På den ene siden bidrar relasjonsledelse (Spurkeland, 2009) til viktige perspektiv når det gjelder mellommenneskelige forhold og forståelse av disse. På den andre siden er ikke relasjonsledelse nok alene, det å betrakte ledelse både som administrasjon og ledelse slik Wadel (1997) beskriver kan være nødvendig med tanke på å se barnehagen som en helhetlig organisasjon. Hvordan leder velger å lede sin avdeling eller base kan selvsagt diskuteres ut fra hva man ser som formålstjenlig. Wadel (1997) peker på at dersom leder ser ledelse som en relasjonell ferdighet kan leder frigjør seg fra et syn om at det er leder som alene står for ledelsen. Ut fra Wadels (1997) relasjonelle perspektiv vil pedagogiske ledere fremstå som formelle ledere som besitter bestemte ferdigheter sammen med sitt personale.

Kapittel 7: Oppsummering og avslutning

Formålet med denne studien var å undersøke og frembringe ny kunnskap om hvordan pedagogiske ledere i barnehagen opplever rollen som personalleder. For å besvare overordnet problemstilling: ”Hvordan opplever pedagogiske ledere i barnehagen rollen som personalleder”, har jeg gjennom intervju nærmet meg informantenes opplevelser av det å være leder ved å formulere fire sentrale forsknings spørsmål som studien bygger sin empiri på:

- Hvordan opplever pedagogisk leder lederrollen i ledelse av personalet?
- Hvordan opplever pedagogisk leder arbeidsfordelingen mellom personalet?
- Hvordan arbeider pedagogisk leder med pedagogisk ledelse?
- Hvilke betydning opplever pedagogisk leder at relasjonene mellom personalet har for lederrollen?

Empirien bygger på seks førskolelæreres erfaringer som pedagogiske ledere, hvor alle har jobbet som pedagogisk leder i barnehage i fire år eller mer. Intervjuene er transkribert fra muntlig tale til skriftlig tekst, deretter er datamaterialet bearbeidet med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) femtrinns meningsfortetting som analysemetode.

7.1 Hovedfunn

Min undersøkelse viser at pedagogiske ledere generelt har bevisste holdninger til lederrollen og at de fremstår som faglige ledere i ledelse av personalet. Samtidig kan det konkluderes med at lederne ut fra de erfaringer de gjør og de utfordringer som oppstår i arbeidet undervegs, stadig søker nye måter å håndtere og forstå egen personalledelse. Det som er spesielt for arbeidet i barnehagen er at den yrkesgruppen uten formell yrkesutdannelse utgjør en betydelig større gruppe enn førskolelærere med formell yrkeskompetanse (Statistisk sentralbyrå, 2012). Likevel har lederne i denne studien en eksplisitt forventning om at alle medarbeiderne som skal jobbe med barn skal like barn, være interessert i arbeidet og vise at de tar ansvar. Lederne forteller at dette er forventninger som vanligvis innfris. Dersom ikke denne forventningen innfris opplever ledere dette som utfordrende i forhold til å finne passende lederstil.

Mitt datamateriale viser videre at lederne vektlegger trivsel og glede i arbeidet. Dette begrunnes med at dersom de voksne er engasjert og viser glede i arbeidet vil barna oppleve kvalitet. Dette kommer til uttrykk ved at flere av lederne heller vektlegger fordeling av arbeidsoppgaver ut fra den enkelte medarbeiders behov, ønsker, interesser, erfaring og kompetanse, enn med utgangspunkt i vaktssystem. Datamaterialet mitt viser dessuten at lederne vektlegger arbeidet med å bygge gode og trygge arbeidsrelasjoner, samtidig som de jobber for at personalgruppen sammen skal lære å utvikle seg faglig. Når utfordringer og ubehagelige situasjoner oppstår gruer lederne seg for å ta vanskelige samtaler med medarbeidere, men de går likevel inn i og gjennomfører disse samtalene. Lederne viser både ønske om og vilje til å lede faglige refleksjons- og læringsprosesser sammen med personalet. For å bedre kunne jobbe med slike faglige refleksjons- og læringsprosesser etterlyser flere av informantene tid og rom til jevnlig faglige møteplasser i arbeidstiden. Det kan se ut som om at de lederne som opplever generelt størst tilfredshet med rollen som personalleder, er de som får tid og rom til å møtes for faglig arbeid med sitt personale og i lederteamet.

7.2 Implikasjoner for barnehagens rammebetingelser

Mine funn viser generelt pedagogiske ledere som fremstår som profesjonelle personalledere i barnehagen. Det at flertallet av mine informanter er tydelige på ønsket om og viljen til å bedrive pedagogisk ledelse i større grad enn flere av dem faktisk opplever mulighet til, mener jeg er et positivt signal. Dette signalet om å jobbe mer med pedagogisk ledelse i forhold til personalledelse kommer også tydelig frem i undersøkelsen som er utført av TNS Gallup (u.å.). Dette innebærer etter mitt syn at dersom samfunnsmandatet skal ivaretas i barnehagen, må politikerne, barnehageeiere, men også barnehagens samlede personale, ta innover seg at dette må satses på. Dersom kvalitet handler om en stadig utvikling av personalets kompetanser slik kvalitetsmeldingen fastslår (St. meld. nr. 41 (2008 – 2009)) bør dette sannsynligvis komme sterkere til uttrykk gjennom en forbedring av rammebetingelser. Altså ikke bare med fine ord og formuleringer fra politisk hold, men også med konkrete tiltak for bemanning og organisering av barnehagene. Min studie viser dessuten at flere av lederne etterlyser en tydeligere organisasjonsstruktur og organisasjonsforståelse i barnehagen. Dersom lederne skal klare å omsette krav fra samfunnet til praksis i barnehagen, mener jeg at det samtidig er viktig å ha fokus på rammebetingelser som

gjør dette mulig. Organisasjonsforståelse kan økes i form av både intern opplæring i barnehagene, og ved større fokus på dette i opplæringen av fremtidige førskolelærere/ barnehagelærere. Fremtidig rekruttering av barnehagelærere og øvrig barnehagepersonale kan også handle om at barnehagene har gode rammebetingelser å tilby sine medarbeidere. Ledelse må blant annet sees i lys av faglig og personlig kompetanse, de ledede og rammebetingelsene lederskapet utføres innen for.

7.3 Veien videre

Siden det finnes lite forskning om ledelse når det gjelder pedagogiske ledere i barnehagen, ser jeg for meg ulike spennende innfallsvinkler til videre forskning. For det første kunne det vært svært interessant å gjennomføre en undersøkelse som søker videre kunnskap om hvilke faktorer som fører til at noen ledere synes å få til pedagogisk ledelse trass stramme rammeforhold i barnehagen. For det andre kunne det vært interessant å undersøke mer spesifikt hvilke lederstiler som oppleves som relevante ut fra pedagogiske lederes erfaringer med ledelse. Ut fra min studie ser jeg dessuten muligheten for å utvide kunnskapen om pedagogiske lederes arbeid i barnehage breiere. Pedagogisk ledelse og lederstiler kan også i tillegg til en kvalitativ forskningsdesign også undersøkes ut fra en kvantitativ metode, med for eksempel bruk av spørreskjema. Uansett har jeg forventninger om at det satses mer på forskning rundt ledelse i barnehagekontekst, særlig ut fra pedagogiske lederes erfaringer om personalledelse. At dette er et behov bekreftes ut fra NOKUTs rapport etter evaluering av utdanningsinstitusjonene. Rapporten fremhever at praksislærere i barnehagen og studenter i førskolelærerutdanning peker på behovet for at utdanningsinstitusjonene må forbedre studentene bedre på rollen som pedagogisk leder og personalleder (Hagesæther, 2010, s. 90). Samtidig er det urovekkende at Alvestad et. als (2009) oversikt over status og utfordringer i norsk barnehageforskning viser at tema som personalledelse ikke er viet spesielt fokus.

8. LITTERATURLISTE

- Alvestad, M., Johansson, J. E., Moser, T. og Søbstad, F. (2009): Status og utfordringer i norsk barnehage forskning. *Nordisk barnehageforskning nr. 1/2009*. Hentet fra <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>
- Arbeidsmiljøloven (2005). *Lov av 06. Juni 2005 om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern*. Hentet fra <http://www.lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 9. november 2013 fra <http://www.lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnehageloven (2005). *Lov av 17. juni 2005 om barnehage*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder: En kompleks og viktig oppgave*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bøe, M. (2011). Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon. I: Otterstad, A. M. & Redding-Jones, J. (red.). (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. og Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning*, 3/(3), 79-94. Høgskolen i Oslo. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/277/291>
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Busch, T. Vanebo, J. O. og Dehlin, E. (2010). *Organisasjon og organisering* (6.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.68
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Physiological Inquiry*, 11(4), 227-268. Hentet fra http://www.updatenet.ch/images/7/75/Selbstbestimmung_Deci_Ryan_2000.pdf
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, sampel og læring*. Oslo: abstrakt forlag.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422, doi: 10.1080/03054980701425706

- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (1990). *Ledelse i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Gotvassli, K. Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guldbrandsen, L., Johansson, J.E. og Dyblie Nilsen, R. (2002). *Forskning om barnehager: en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd, Område for kultur og samfunn.
- Hagesæther, G. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning - 2010: del 1: hovedrapport*. Oslo: NOKUT.
- Hatch, J. A. (2002): *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany. State University of New York Press.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2009). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur: Roskilde Universitetsforlag.
- Kolstad, L. (2010): *Mer papirarbeid i barnehagen? Om arbeidstidsordninger i barnehagen*. *Nordisk barnehageforskning* 3/(3), 183-185. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/287/301>
- Kunnskapsdepartementet (2009). Rammeplan for førskolelærerutdanningen. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Lærer/Rammeplan%20FLU2009.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (rev. utg.). Oslo: Departementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass. Å være som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundestad, M. (2013). Ledelse av assistentene i et relasjonelt perspektiv. I: Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M. (red.). (2013). *Å være leder i barnehagen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Løkken, G og Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I: Aamotsbakken, B. (red.). (2012). *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manukhina, A. (2012). *Ledelse i barnehagen. Behov for nye perspektiv på ledelse i barnehagesektoren* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30681/master.pdf?sequence=3>
- Moen, K. H. (2006). *Styring og samarbeid i barnehagen*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (2004). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Neumann, C. B. og Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Nørregård-Nielsen, E. (2005). *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogernes kamp for faglig anerkendelse* (Doktorgradsavhandling, Københavns Universitet).
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? I *Nordisk Pedagogik 1/2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oplatka, I. & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development and survival of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 339-354. Department of Education. Israel: Ben Gurion University of Negev. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06002009>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Sparacus forlag AS.
- Riddersporre, B. (2010). Normativ styring i førskolan: En fallstudi. *Nordisk barnehageforskning nr. 3/2010*, 133-149. School of Teacher Education. Sweden: Malmö University. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/281/295>
- Schram-Nielsen, J., Lawrence, P. & Sivesind, K. H. (2004). *Management in Scandinavia: Culture, Context and Change*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Silverman, D. (1993, 2001, 2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London. Thousand Oaks. New Delhi. Sage Publications Ltd. (3rd Edition).

- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen akademiske.
- Skogen, E. (2013). Ledelse i barnehagen. I: Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M. (red.). (2013). *Å være leder i barnehagen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, E. & Haugen, R. (2013). Motivasjon og selvbestemmelse. I: Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M. (red.). (2013). *Å være leder i barnehagen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, T. (2011). Kritiske lesninger av førskolelærerutdanningens faglige tekster om ledelse. I: Otterstad, A. M. & Redding-Jones, J. (red.). (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>
- Strand, T. (2010). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- TNS Gallup (u.å.). *Hvordan få førskolelærerne til å bli i barnehagen, og hvordan bringe reservestyrken tilbake?: Gode og mindre gode sider ved det å jobbe i barnehage*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Barnehage/Des.2012_TNS%20Gallup_UDF_BHG.pdf
- Wadel, C.C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskulturer. I: Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv* (red.). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Weber, M. (1994). *Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://teora.hit.no/handle/2282/1326>

- Ødegård, E. & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen: Samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehagen*. Cappelen Damm AS.
- Aasen, W. (2000a): Organisasjonsstrukturer og bruk av pedagogisk leders kompetanse. *Er jobbrotasjon hensiktsmessig i dagens barnehager? Pedagogisk forum; Barnehagefolk 2*, 82- 89. Hentet fra <https://bora.hib.no/bitstream/10049/276/1/2000%20originalen%20Organisasjonsstrukturer%20og%20bruk%20av%20pedagogisk%20leders%20kompetanse%20.pdf>
- Aasen, W. (2000b): Førskolelærerrollen. Pedagogisk Forum, *Barnehagefolk 4*, 76 – 80.
- Aasen, W. (2010): Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 04, s.293-304*. Hentet fra <http://www.idunn.no/ts/npt/2010/04/art08>
- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

9. VEDLEGG

I. Intervjuguide

II. Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt og samtykkeerklæring

III. Eksempel på et utdrag av en ”matrise”

IV. Kopi av godkjenning fra NSD

INTERVJUGUIDE

Bakgrunnsinformasjon

1. Hvorfor valgte du førskolelæreryrket?
2. Hvordan gikk det til at du ble pedagogisk leder? Tilfeldig eller bevisst valg?
3. Er du pedagogisk leder på en avdeling eller base?
4. Hvor mange medarbeidere er du pedagogisk leder for?
5. Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder i barnehage?
6. Hvor lenge har du jobbet sammen med dine nåværende kolleger (på avdelingen /basen)?

1. Den praktiske gjennomføringen av arbeidet

7. Beskriv de daglige gjøremålene på avdelingen / basen.
8. Hvordan fordeles de ulike arbeidsoppgavene mellom dere?
9. Hva påvirker denne fordelingen?
10. Delegering? Hva kan du delegere og eventuelt ikke delegere?
11. Hvordan opplever du din rolle i forhold til å lede personalet i fht arbeidsfordelingene på avdelingen / basen?
12. Hvordan ønsker du at arbeidsfordelingen bør være?

2. Relasjonens betydning for personalledelse

13. Hvilke forventninger opplever du at medarbeiderne dine har til deg som personalleder?
14. Hvordan vil du beskrive deg selv som personalleder?
15. Hvilke arbeidsoppgaver ser du som mest sentrale i forhold til å lede personalet? Er det noen arbeidsoppgaver du tenker du må være mer profesjonell i enn andre?
16. Hvilke personallederoppgaver bruker du mest tid på?
17. Hvilke oppgaver opplever du som mest utfordrende i ledelse av personalet?
18. Hva kunne du eventuelt tenkt deg annerledes?

19. Hvordan opplever du din rolle som personalleder?
20. Hvor godt vil du si at du kjenner medarbeiderne dine? Hvor viktig er det for deg at du har nære relasjoner til personalet du skal lede? Hva er det som gjør at du opplever dette som viktig / ikke viktig?
21. Hva definerer du selv som nære relasjoner?
22. Fortell om situasjoner hvor nære relasjoner til medarbeider har gitt deg opplevelse av utfordring (vanskelige situasjoner) i forhold til din profesjonalitet som personalleder?

23. Fortell om situasjoner hvor nære relasjoner til medarbeider har gitt deg opplevelsen av styrke og suksess i forhold til din profesjonalitet som personalleder?

24. Hvordan opplever du balansen mellom å opptre profesjonelt på den ene siden og det å arbeide i nære relasjoner på den andre siden?

3. Faglig kompetanse og kvalitet

25. Hvordan opplever du din daglige ledelse av personalet i forhold til rammeplanens føringer?

26. Hvordan opplever du at du får benyttet din faglige kompetanse som personalleder?

27. I hvilke situasjoner opplever du kvalitet over arbeidet med å lede personalet?

28. I hvilke situasjoner opplever du som personalleder eventuelt at kvaliteten i arbeidet med personalledelse er ”truet”?

29. Hvilke faglige kompetanseområder hos deg selv opplever du som viktige for å sikre kvalitet i arbeidet med personalledelse?

30. Hvordan opplever du å være rollemodell for personalet ditt?

31. Hvordan opplever du mulighetene til å arbeide med ressursene hos dine medarbeidere på avdelingen / basen?

32. Hvilke sider ved din rolle som personalleder opplever du som motiverende?

33. Hvilke sider ved din rolle som personalleder opplever du som mest utfordrende?

34. Hvor ligger din lojalitet som pedagogisk leder (barna, personalet, foreldre, styrer /barnehagen, formelle lovverk...)?

35. Hva liker du best ved å være personalleder i dagliglivet på avdelingen / basen?

36. Hvordan ser din fremtid ut som pedagogisk leder og personalleder i barnehagen?

Til pedagogiske ledere i barnehagen

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Jeg er førskolelærer og fortiden mastergradsstudent i pedagogikk ved universitetet i Bergen, hvor jeg holder på med min avsluttende masteroppgave. Tittelen på masteroppgaven er "Personalledelse i skjæringspunktet mellom profesjonell ledelse og ledelse i nære relasjoner". For å finne data til studien min ønsker jeg å ha et kvalitativt forskningsintervju med pedagogiske ledere i ulike barnehager i to kommuner. Dermed søker jeg informanter ut fra følgende kriterier:

- Pedagogiske ledere med formell pedagogisk utdanning som førskolelærere
- Pedagogiske ledere som har jobbet som pedagogisk leder i minimum 3 år

Bakgrunn og formål

I denne studien vil det overordnede tema altså handle om hvordan pedagogiske ledere i barnehagen opplever sin rolle som personalleder. I denne sammenheng ønsker jeg for det første å undersøke hvordan relasjoner kan påvirke opplevelsen av pedagogiske ledes profesjonelle ledelse i møte med personalet på avdelingen eller basen. For det andre ønsker jeg å undersøke hvordan pedagogiske ledere opplever at relasjoner kan påvirke kvaliteten av det pedagogiske arbeidet.

Dette er en forespørsel til deg som pedagogisk leder i barnehage om å delta i et forskningsintervju. For å finne svar på problemstillingen: *"Hvordan opplever pedagogiske ledere rollen som personalleder i barnehagen?"* ønsker jeg å intervju ca. 8 pedagogiske ledere i fire – fem ulike barnehager i to kommuner. Jeg ønsker å benytte diktafon / lydopptaker under intervjuet, samt ønsker jeg å ta noen skriftlige notater. Intervjuet vil ta ca. en time, det vil foregå utenom din arbeidstid - og i barnehagens lokaler dersom barnehagen tillater dette.

Det er frivillig å ta del i dette forskningsintervjuet og du kan når som helst trekke deg ut av undersøkelsen uten å måtte oppgi grunn for dette. Dersom du trekker deg vil alle dataene du har gitt bli slettet. Dersom du blir med løpet ut vil alle data som er samlet inn bli anonymisert, og alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt slik at du som person eller barnehagen ikke vil gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven. Det vil bare være meg som forsker som har tilgang på informasjonen du gir. All informasjon vil bli

lagret forsvarlig med passordbeskyttelse. Når masteroppgaven er ferdig og sensurert vil all informasjon du har gitt bli slettet og makulert - senest utgangen av 2013.

Studien er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A / S og er godkjent av dem.

Dersom du kan tenke deg å ta del i dette forskningsintervjuet, er det fint om du underskriver vedlagt samtykkeerklæring og sender den til meg snarlig. Jeg vil ta kontakt med deg for nærmere avtale og du vil få tilsendt forskningsspørsmål / tema og intervjuguide i forkant av forskningsintervjuet.

Dersom du har spørsmål eller trenger ytterligere informasjon er jeg tilgjengelig på telefon -nummer 90 85 24 37 eller e-post: randi@nordlie.net. Førsteamanuensis Gunn Elisabeth Søreide ved institutt for pedagogikk ved universitetet i Bergen vil være min veileder i denne studien. Du kan også kontakte henne for informasjon på tlf. 55583975 eller på e – post: Gunn.Soreide@iuh.uib.no

Vennlig hilsen
Randi Elisabeth Nordlie
Brurabrotet 1
5414 Stord

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om hvordan pedagogiske ledere opplever rollen som personalleder i barnehagen. Jeg er villig til å delta i forskningsintervjuet i denne studien, og jeg samtykker i at den innsamlende informasjonen inngår i analyser som danner basis for masteroppgaven.

Dato:..... Signatur:..... Telefonnummer / e-
postadresse:.....

Vedlegg III: Eksempel på matrise (et utdrag)

MATRISE

I. DEN PRAKTISKE GJENNOMFØRINGEN AV ARBEIDET

Spm.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
	Beskriv de daglige gjøremålene på avdelingen / basen.	Hvordan fordeles de ulike arbeidsoppgavene mellom dere?	Hva påvirker denne fordelingen?	Delegering? Hva kan du delegere og eventuelt ikke delegere?	Hvordan opplever du din rolle i forhold til å lede personalet i fht arbeidsfordelingen på avdelingen / basen?	Hvordan ønsker du at arbeidsfordelingen bør være?
Infor. 1	Har en dagsrytme – relativt faste rutiner....	Praktiske oppgaver er fordelt ut fra vaktssystemet	Fordeles ikke ut fra kompetanse.	Jeg gjør planer og skrivearbeidet	Jeg har forventninger til personalet, at de viser initiativ.	Jeg føler noen ganger at jeg er for mye vekke fra ungene.
Infor. 2	Holda kontrollen over hverdagen.	I begynnelsen var det vaktssystemet. Men nå er det ut fra interesse og kompetanse.	I begynnelsen var det vakt-systemet, nå er det mer etter interesser og det man er god på.	Eg delegerer ikke vekk foreldre-samtaler. Alle gjør observasjon av barn og barnegrupper.	Eg syns at det stort sett går greit.	Eg syns at det stort sett går greit
Infor. 3	Hovedmålet er å ha den totale oversikten.	Det ligger litt i stillings-beskrivelser	Dette er noe vi har bestemt innholdet i sammen.	Eg kjenner et stort ansvar for hovedansvaret	Det å være leder krever at man er leder i alle situasjoner.	Me har ein litt sånn oppfatning i barnehagen her.
Infor. 4	Hovud-ansvaret for gruppa, oppfølging der. Få inn vikarer....	Sånn tradisjonelt – det går på vaktene, men vi fordeler ofte ut fra interesser, det man brenner for og kompetanse.	Fordelt etter interesser.	Delegerer ikkje vekk "alle med"	Jeg liker dette arbeidet. Men det er utfordrende at vi går som en del av grunn-bemanningen.	..då tror eg att me hadde blitt meir ansett som ein faglige institusjon.
Infor. 5	Organisere og fordele barn og voksne slik at alle får en best mulig dag.	Tar utgangspunkt i det den enkelte selv ønsker.	Dersom den voksne ikke er interessert i den oppgaven, må jeg oftest finne en annen.	Kan ikke delegere bort ansvaret med å ha det pedagogiske ansvaret.	Liker jobben med å lede og organisere arbeidet.	Mye er bra som det er. Men jeg skulle ønske at vi hadde bedre tid til faglige samtaler.
Infor. 6	Mange praktiske oppgaver. Men også refleksjon.	Alle gjør observasjoner og skriver praksis-fortellinger.	Oppgavene ligger ikke til vaktene.	Delegerer ikke foreldre-samtalene, og spesial-pedagogiske oppgaver.	Jeg tenker over at jeg er personalleder.	Syns situasjonen slik den er helt grei.

Vedlegg IV: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gunn Elisabeth Søreide
Institutt for pedagogikk
Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 09.09.2011

Vår ref: 27700 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.08.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27700	<i>Personalledelse i skjæringspunktet mellom profesjonell ledelse og ledelse i nære relasjoner</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gunn Elisabeth Søreide</i>
Student	<i>Randi Elisabeth Nordlie</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Randi Elisabeth Nordlie, Brurabrotet 1, 5414 STORD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27700

Personvernombudet finner prosjektopplegget tilfredsstillende.

Informasjonsskrivet til utvalget er tilfredsstillende utformet forutsatt at også veileders (daglig ansvarlig) sine kontaktopplysninger fremgår.

Det er forutsatt at utvalget ikke uttaler seg om enkeltansatte, og at taushetsplikten ikke er til hinder.

Prosjektslutt er 01.06.2013. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel og lydopptak slettes, indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.