

PEDAGOGISK LEDELSE AV MEDARBEIDERE I STØRRE BARNEHAGEENHETER

**En kvalitativ studie av fagarbeideres og pedagogiske lederes
perspektiver på pedagogisk ledelse i en stor barnehageenhet**

Alona Krieken Laski



Masteravhandling

Masterstudiet i utdanningsledelse

Høgskolen i Buskerud og Vestfold

Høst 2014

FORORD

Mitt utgangspunkt med yrkeserfaring som både assistent og pedagogisk leder har blitt en naturlig ramme for masteroppgaven. Jeg valgte masterstudiet i Utdanningsledelse fordi jeg ønsket teorier som kunne gi meg flere perspektiv og kompetanse i praksishverdagen på disse temaene samt ledelse generelt. I denne oppgaven kan dere lese resultatet.

Masteroppgaven markerer avslutningen på en reise som har vært krevende, men først og fremst spennende og lærerik, og i den forbindelse er det noen jeg vil takke:

Først takk til min veileder førsteamanuensis Elin Ødegård ved Høgskolen i Telemark for at du har bidratt med konstruktive innspill, faglige kunnskap og ikke minst praktisk klokskap som har medvirket til jeg har holdt motet oppe gjennom arbeidet med oppgaven.

En stor og varm takk til forskningsdeltakerne i studien for at dere delte deres tanker og ga meg innsikt i praksishverdagen i en stor enhet.

Jeg vil rette en takk til kollegaer som jeg har møtt og på ulike måter blitt inspirert av. Spesielt takk til Anne- Stine som med sin ledelsespraksis synliggjorde for meg da jeg var assistent at barnehagen kunne være en arbeidsplass for meg.

Jeg vil også takke Kari for at du har lest og diskutert tekstene mine med meg, og Anja som har vært en god diskusjons- og samarbeidspartner gjennom modulene på masterstudiet. Jeg vil dessuten takke Kirsten for bistand med korrekturen.

Til slutt vil jeg takke familien min for at de på ulike måter har støttet meg og engasjert seg i mine studier gjennom årene.

Arteid, oktober, 2014

Alona Krieken Laski

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	2
1. INNLEDNING	6
1.1 Presentasjon av forskningstema	6
1.2 Oppgavens struktur og innhold.....	8
1.3 Temaet omtalt i nyere styringsdokumenter	8
1.4 Utdyping av tema	9
1.5 Egne erfaringer og faglig interesse for å forske på temaene i oppgaven	12
1.6 Problemstilling.....	14
1.7 Sentrale begreper og avgresninger i oppgaven	14
1.8 Oppsummering.....	16
2. TEORI	17
2.1 Et utvalg av tidligere forskning.....	17
2.1.1 Større barnehageenheter og en ny organisasjonsstruktur	17
2.1.2 Perspektiver på pedagogiske lederes ledelsespraksis.....	20
2.2 Organisasjonsteori.....	24
2.2.1 Organisasjonsstruktur	25
2.2.2 Betydningen av kommunikasjon i et organisasjonsperspektiv	27
2.3 Perspektiv på pedagogisk ledelse.....	29
2.3.1 Distribuert og relasjonell ledelse.....	30
2.3.2 Betydningen av kommunikasjon i et distribuert og relasjonelt perspektiv	34
2.4 Oppsummering.....	36
3. FORSKNINGSDSIGN OG METODEREFLEKSJONER	37
3.1 Min forskerposisjon.....	37
3.2 Problemstilling - Bakgrunn for overordnet forskningsdesign	38
3.3 Metode - Fokusgrupper.....	38
3.3.1 Forskerutfordringer	42
3.4 Refleksjoner på intervjuguiden	43
3.5 Utvalgsrefleksjoner.....	44
3.5.1 Utvalgsstrategier	44
3.5.2 Utvalgsstørrelse.....	47
3.6 Praktisk gjennomføring av datainnsamlingen	48
3.6.1 Fremdriftsplan	48
3.6.2 Sted.....	49

3.6.3	Å skape tillit i intervjusituasjonen	49
3.6.4	Opptak	50
3.6.5	Transkribering.....	51
3.7	Betraktninger på forskningsetiske prinsipper	52
3.7.1	Informert samtykke	52
3.7.2	Å forvalte informasjon fra forskningsdeltakerne	52
3.8	Beskrivelse av analysestrategien av de innsamlede dataene	53
3.9	Evaluering og kritiske perspektiv på eget forskningsdesign.....	55
3.9.1	Pålitelighet.....	55
3.9.2	Troverdighet	56
3.9.3	Overførbarhet	58
3.9.4	Bekreftbarhet	59
3.10	Oppsummering.....	59
4.	EMPIRIPRESENTASJON OG DRØFTING	60
4.1	Casebeskrivelse	60
4.2	Presentasjon av empirien.....	60
4.2.1	Pedagogisk ledelse	61
4.2.2	Personalledelse	64
4.2.3	Samarbeid.....	65
4.3	Funn og drøfting	67
4.3.1	Pedagogisk ledelse har en uklar posisjon.....	67
4.3.2	Fagarbeiderne opplever ikke møtene som en arena for pedagogisk ledelse	70
4.3.3	Relasjoner er utgangspunkt for pedagogisk ledelse	75
4.3.4	Fagarbeidernes opplevelse av en fraværende pedagogisk leder.....	77
4.3.5	Pedagogisk leder i lojalitetsdilemma.....	82
4.3.6	Ledelsesutfordringer i en større enhet	85
4.4	Sammenfattende drøfting av problemstilling og forskerspørsmål	89
5.	AVSLUTNING.....	94
5.1	Veien videre.....	97
6.	LITTERATURLISTE.....	99
VEDLEGG.....	110	
Vedlegg 1	111	
Samtykkeerklæring i forbindelse med masteroppgave	111	
Vedlegg 2	112	

Intervjuguide fagarbeidere.....	112
Vedlegg 3.....	114
Intervjuguide pedagogiske ledere.....	114

1. INNLEDNING

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie hvor jeg har benyttet fokusgruppeintervju med fagarbeidere og pedagogiske ledere i én stor barnehageenhet. Med denne oppgaven ønsker jeg å få økt kunnskap, fra deltakerens ståsted, om det konkrete hverdagslivet til yrkesutøvere i barnehager med søkelyset på pedagogisk ledelse i en større organisasjon. Formålet med innledningskapittelet er å presentere tema og problemstilling for undersøkelsen. Kapittelet er disponert som følger: presentasjon av forskningstema, oppgavens videre struktur og innhold, nyere styringsdokumenter, utdyping av tema, egne erfaringer og faglig interessefelt, problemstilling samt sentrale begreper og avgrensning i oppgaven.

1.1 Presentasjon av forskningstema

I likhet med skoleledelse har barnehageledelse blitt mangfoldig med spenningsfelt og dilemmaer (Møller, 2011). Jeg har arbeidet i barnehager kontinuerlig siden 2002, både som assistent, pedagogisk leder og styrer, og slik har jeg blitt interessert i ledelsespraksis fra ulike yrkesgruppers perspektiv, særlig når det gjelder pedagogiske ledere og assistenter. Jeg understreker at det er et stort mangfold av barnehager, og at flertallet fortsatt er mindre avdelingsbarnehager. Det er imidlertid en klar tendens til at barnehagene bygges større, og følgelig endres organisasjons- og ledelsesstrukturen (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen, 2011; Børhaug & Lotsberg, 2010; KD, 2013a; Lotsberg, 2011). Forskning viser at de hierarkiske trekkene ved organisasjonen generelt har blitt mer fremtredende, og jeg er nysgjerrig på hvordan endringer i sektoren kan påvirke samarbeidet på avdelingsnivå. Hovedkonklusjonen i SOL- prosjektet, som undersøker barnehageledelse, er at nye rammebetingelser utfordrer kvalitet og innhold og påvirker relasjonene mellom de ansatte (Børhaug et al., 2011). Pedagogisk leder har som følge av endringer fått et større ansvar for lærings- og refleksjonsprosesser med assistentene. Når det gjelder assistentene, er tendensen at yrkesgruppen har fått et utvidet ansvar for arbeid med barna, planlegging og gjennomføring (Børhaug et al., 2011; Børhaug & Lotsberg, 2010; KD, 2013a; Lotsberg, 2011; Seland 2011, 2012). På bakgrunn av disse faktorene mener jeg forskning som søker kunnskap om utøvelse av pedagogisk ledelse på avdelingsnivå, er et sentralt tema fremover. Hvordan ledelsespraksis i barnehagen forandrer seg, er generelt lite beskrevet i forskningen (Midthun, 2009).

Ødegård (2014) skriver at mye av barnehageforskningen tar et ”utenifra” perspektiv, og at det mangler praksisnær forskning, som særlig retter blikket innad mot samhandlingen mellom pedagogiske ledere og medarbeiderne på avdelingsnivå. Jeg ønsker i denne oppgaven å sette søkelyset på pedagogisk ledelse mellom fagarbeidere og pedagogiske ledere i en stor enhet.

Fagarbeidere, forstått i oppgaven som assistenter med formell kompetanse; fagbrevet eller barnefaglig utdanning, er slik jeg ser det, en interessant gruppe. Dette forsterkes av at det er et styringssignal at andelen av yrkesgruppen øker i barnehagene fremover (1.3). Siden de store enhetene ofte har en høyere andel av fagarbeidere, syns jeg det er interessant å undersøke denne gruppens perspektiv (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011). Forskere anbefaler at erfarne assistenters kompetanse anerkjennes og utnyttes i barnehager, bl.a. for å få frem faktorer som kan forbedre barnehagen, herunder relasjonen mellom assistenter og pedagogisk leder (Enehaug, Gamperiene, & Grimsmo 2008). Videre er de ”ledede” generelt sjelden omtalt i ledelsesforskning (Wadel, 1997). Det er lite av barnehageforskningen som særlig søker å beskrive assistentens perspektiv (Gulbrandsen, 2008). Ledelse av assistentene utpekes av forskere som en av barnehagelærerens gjennomgående største utfordringer (Eik, 2014; Furu & Granholt, 2007; Furu, Granholt, Holte & Spurkeland, 2011; Lundestad, 2012; Steinnes, 2007; Ødegård, 2011, 2012, 2014), og jeg ser betydningen av å knytte dette til den nye konteksten med større enheter som beskrives i oppgaven. Dette utdypes i kapittel 2.

Når det gjelder nye og større barnehagebygg, etterlyses forskning som diskuterer konsekvensen av rammene ”(...) slik at bygget sammen med organisatoriske grep og pedagogisk praksis kan støtte opp om de mål som er satt for barnehagen” (Krogstad, Hansen, Høyland & Moser, 2012, s. 13). Dette knytter jeg til Ødegård (2011), som mener det er behov for at sektoren drøfter hva slags ledelsesideologi som best ivaretar barnehagens egenart og mandat. Tradisjonen er ikke nødvendigvis problemet, det bør imidlertid diskuteres hva som eventuelt skal forkastes og bevares. Denne debatten aktualiseres av at en hierarkisk ledelsesideologi er på fremmarsj med New Public Management - elementer, ”(...) men det drøftes lite hva denne ideologien fører til, og hvilke konsekvenser endringene får for barnehagens innhold og kvalitet”(ibid., s. 239). New Public Management er betegnelsen på en reformbevegelse som fremhever at organisasjonsmodeller og styringsformer fra privat sektor kan overføres til offentlige organisasjoner, bl.a. mål – og resultatstyring (Christensen, Lægroid, Roness, & Røvik, 2009).

Hvis vi går til organisasjonsteori (2.2), ser vi at siden organisasjonsstrukturen definerer hvordan arbeidsoppgaver fordeles og koordineres, vil den påvirke atferden og ha effekt på samtlige prosesser i organisasjoner (Bush & Vanebo, 2000; Jacobsen & Thorsvik, 2013). Størrelsen i seg selv fordrer mer koordinering av administrativt og faglig innhold i hverdagen (Granrusten & Moen, 2009). Seland (2011) etterlyser særlig forskning som tematiserer hva

større enheter innebærer for ”(...) barnehagens indre liv, for ansattes organisering og pedagogisk praksis” (ibid., s. 11). Ettersom styrer i større grad leder de ytre relasjonene, får pedagogiske ledere et utvidet ansvar delegert fra styrer for medarbeiderne og deres læringsprosesser (Børhaug et al., 2011; Børhaug & Lotsberg, 2010; Granrusten & Moen, 2009; Larsen & Slåtten, 2012a).

Både assistenter og pedagogiske ledere er sentrale aktører i barnehagen, og deres opplevelser og forståelse er dermed betydningsfulle bidrag inn i en overordnet kvalitetsdebatt om lederkompetanse i barnehagen (Eik, 2014; Granrusten & Moen 2009; Ødegård, 2011). Med kvalitet menes i denne oppgaven prosesskvalitet, dette berører relasjonene mellom personalet i barnehagen og personalets gjennomføringsevne av den daglige driften (Mostad, Skandsen, Wærness & Lindvig, 2013, Søbstad & Kvistad, 2005). Med oppgaven ønsker jeg å gi næring til et faglig, argumenterende lederskap slik at yrkesutøvere i en tid hvor konteksten for barnehageledelse er i endring, reflekterer over «Forstår vi hva som skjer? Hvordan angår dette oss? Er det dit vi vil? Kan vi gjøre noe med det?» (Aasen, 2006, s. 40).

1.2 Oppgavens struktur og innhold

Av hensynet til leservennligheten vil jeg skissere hvordan oppgavens innhold fordeler seg i de påfølgende kapitlene: I kapittel 2 presenteres tidligere forskning, herunder konteksten for pedagogisk ledelsespraksis i store enheter og forskning som berører pedagogisk ledelse og assistenter/fagarbeidere. Deretter utdyper jeg teoriene om organisasjonsteori og pedagogisk ledelse som er nevnt i innledningskapittelet, og som har inspirert min studie og dannet grunnlaget for å drøfte det empiriske materialet. I Kapittel 3 redegjør og drøfter jeg mine metodiske valg og etiske overveielser rundt datainnsamlingen. Kapittel 4 presenter og drøfter det empiriske materialet. I avslutningskapittelet (5) oppsummeres hovedmomenter med mine refleksjoner rundt funnene. Jeg henviser i parentes til andre steder i oppgaven når dette er relevant.

1.3 Temaet omtalt i nyere styringsdokumenter

St.meld. nr. 41 Kvalitet i barnehagen (2008-2009) (KD, 2009) understreker at med utviklingen av større barnehageenheter, bør det generelt reflekteres over hva som kan være adekvat lederkompetanse fremover. Når det gjelder fagarbeidere, ble det foreslått at det fra 2020 lovfestes at 25 % av grunnbemanningen i barnehagene skal være barne- og ungdomsarbeidere/ fagarbeidere (KD, 2012a). Selv om kompetansekravet ikke ble lovfestet, ønsker jeg likevel å forfølge tema. Som *St. Meld. nr. 24 fremtidens barnehage* (KD, 2013a) uttrykker: ”Regjeringen vil også arbeide for at en høyere andel av de andre ansatte i barnehagene har

relevant utdanning, herunder ansatte med fagarbeiderutdanning” (ibid., s. 61). Nevnte styringssignalene bidrar til at jeg finner yrkesgruppens perspektiver aktuelle å belyse og å få økt kunnskap om. Videre skal prosesskvaliteten vektlegges, noe som kan knyttes til medarbeiderledelse (1.1). Pedagogisk ledelse er et av temaområdene i meldingen og skal medvirke til at barnehagens arbeid har en pedagogisk forankring og god ledelse. Pedagogisk ledelse knyttes til organisasjonsutvikling, noe som krever en kunnskapsorientert ledelse som både har kunnskap om barnehagens egenart som samfunnsinstitusjon, og hva det innebærer å lede utviklingsprosesser (ibid.). Pedagogisk ledelse utpekes også som et satsningsområde av departementet i *Kompetanse for framtidens barnehage* (KD, 2013b.). Herunder er ”(...) Pedagogisk leder ... rollemodeller med et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag og at rammeplanens intensjoner etterleves i praksis”(ibid. s. 11). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) fremhever at pedagogiske ledere skal initiere lærings- og refleksjonsprosesser i personalet:

Barnehagen skal ha en pedagogisk ledelse. Styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. De er også ansvarlige for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver ... Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse (ibid., s. 22).

I nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen relateres pedagogisk ledelse til at yrkesgruppen skal ha en forståelse av samarbeidsprosesser med personalet, og ”(...) hvordan lederhandlinger kan bidra til å styrke barnehagen som lærings- og utviklingsarena for ... personalet” (KD, 2012b, s. 25).

1.4 Utdyping av tema

Flere forskere fremhever at kompetanse i medarbeiderledelse må styrkes, især den lederkompetansen som er adekvat for å møte utfordringene i morgendagens barnehager (Eik, 2014; Granrusten, 2012; Nicolaisen et al., 2012; Svatdal, 2006). Endringer med nye strukturer og størrelser får konsekvenser for rollen til den pedagogiske lederen, og det kan være vesentlig at temaer som berører dette, vies oppmerksomhet i forskning (Furu & Granholt, 2007). Det er generelt gjort lite forskning på hva slags lederkompetanse barnehagefeltet har behov for, og særlig mangler kontekstrelatert ledelsesteori som drøfter det å være pedagogisk leder (Ødegård, 2011). Seland (2011), som særlig har forsket på større enheter, skriver ”Kunnskapen om hvilke utfordringer vi kan komme til å møte, kan styrke bevisstheten om og refleksjonene om valgene vi faktisk må ta” (ibid., s. 14). Bleken (2005) etterlyser forskning som direkte fokuserer på den pedagogiske lederen i forhold til sin personalgruppe. Som Ødegård (2011) konkluderer: ”(...) vil det være et behov for å rette søkelyset på de

pedagogiske lederes medarbeidere for å få innsikt i deres kompetanser, deres interesser og deres forventninger til arbeidet ”(ibid., s. 247). For å få en dypere forståelse av ledelse bør man fokusere mer på de som ledes (Wadel, 1997).

Videre samtykker jeg med Ødegård (2014): Det trengs forskning som skiller mellom ledelse for styrere og ledelse for pedagogiske ledere. F. esk. kan ikke styreren ha detaljansvar for alle prosesser på avdelingen, det er her den pedagogiske lederen bør tre tydelig frem (Ødegård & Røys, 2013). Et av læringsmålene i Utdanningsledelse¹ er også å avklare hva pedagogisk ledelse kan innebære på mellomledernivå. Praksisfeltet etterlyser videre kunnskap om hvordan assistenter og pedagogiske ledere kan jobbe hensiktsmessig sammen ettersom større organisasjoner skaper utfordringer mht. temaer innenfor pedagogisk ledelse, som oppfølging og veiledning av assistenter (Nicolaisen, Seip & Jordfald, 2012; Larsen & Slåtten, 2012a; Seland, 2011, se 2.1.1). Det er også behov for forskning på roller og rolleforventninger, herunder en diskusjon om arbeidsfordeling og oppgaver. Når rammeplanen omtaler begge yrkesgruppene under ett som personalet og de voksne, kan det være vanskelig å vite og skille hvilke krav og forventninger som er knyttet til assistenter og pedagoger (Furu & Granholt, 2007; Lundestad, 2012).

Samhandlingen personalet imellom er vesentlig mht. barnehagens kvalitet. I en tid med endringer bør de voksnes læringsprosesser både individuelt og som arbeidslag prioriteres (Bleken, 2005). Dette sammenfaller med pedagogisk ledelse (2.3.1). Ifølge Wadel (2008) bør ledelse forstås som en samhandlingsprosess mellom ledere og ledede, og vi bør derfor søke kunnskap om samhandlingsløpet for å forstå ledelse. Begge yrkesutøveres perspektiver er derfor sentrale i det samhandlingsperspektivet på ledelse (2.3) som jeg berører i oppgaven. Furu et al. (2011) mener at kunnskap om pedagogisk ledelse kan bidra til å utvide forståelsen av lederrollene i barnehagen, og at innsikt i dette er essensielt for å lede en personalgruppe konstruktivt. Pedagogisk ledelse har hittil vært lite belyst i store enheter. Slik jeg ser det, har forskning som søker å beskrive barnas opplevelser vært toneangivende (Krogstad et al., 2012; Seland, 2009). Etter min oppfatning handler kvalitetsarbeid om at yrkesgruppens stemme bør bringes inn, på samme måte som for barna bør kvalitet innebære å gjøre tilværelsen meningsfull for ansatte i organisasjonen (Søbstad & Kvistad, 2005). Et utvidet fokus på pedagogisk ledelse (1.3) forutsetter gruppelæring i organisasjonen, medlemmene er gjensidig avhengige av hverandre. Assistenter er viktige aktører og bør innlemmes i kvalitetsutvikling i

¹ <http://www.hbv.no/studietilbud/laerer-og-lektorutdanning/master-i-utdanningsledelse> (Høgskolen i Buskerud og Vestfold, udatert).

organisasjonen (Aasen, 2012). Jeg mener det er avgjørende å få kunnskap om prosesskvalitet, dvs. forhold knyttet til personalets læringsmiljø (Fevolden & Lillejord, 2011). Jeg er enig med Lillejord (2003): Utdanningsinstitusjoner som skal ivareta barna, bør evne å skape et godt miljø for personalet som skal ta seg av dem. Min oppfatning er at ledelse av medarbeidere vil få positive ringvirkninger for barna (Møller, 2007; Ødegård & Røys, 2013). Pedagogiske ledelse av medarbeiderne er en forutsetning for å ivareta kjernevirksomheten: Å gi barna et likeverdig barnehagetilbud.

Med større andel av fagarbeidere i personalgruppen mener jeg at pedagogisk leder beveger seg i retning av å lede i et fagmiljø, slik finner jeg at teori fra skoleledelse kan være relevant å trekke veksler på. Ifølge Lundestad (2012) vil fagarbeidere med sin grunnleggende formelle kompetanse sannsynligvis ha større motivasjon for å arbeide i barnehagen. Følgelig tenker jeg at pedagogisk leder kan rette fokus mot pedagogisk ledelse og i mindre grad bedrive opplæring av assistentene. Samtidig viser tidligere forskning (2.1.2) at assistenter med erfaring og kompetanse trolig krever mer av sine pedagogiske ledere. Med dette får de pedagogiske lederne en ny ledelsesutfordring, som jeg mener det er interessant å diskutere og få kunnskap om (Børhaug et al., 2011; Furu & Granholt, 2007). Å undersøke dette i en stor enhet skyldes at større pedagogtetthet kan bidra til at barnehagelæreren utvikler en profesjonell identitet, og slik fremstår som en trygg fagperson med kompetanse som skiller seg fra assistentene (Steinnes, 2010).

Ettersom oppgaven i hovedsak drøfter medarbeiderledelse og kan belyse utfordringer ved samarbeidsrelasjoner² mellom pedagoger og assistenter, mener jeg oppgaven også kan ha relevans for yrkesutøvere i samtlige barnehagestørrelser. Foruten størrelsen vil jeg komme inn på faktorene og kontekst som kan få ringvirkninger for de ansatte og rollefordelingen internt: mer formell styring av barnehagen via overordnede myndigheter, en mer forpliktende rammeplan som det har tatt tid å implementere og større barnegrupper (Børhaug et al., 2011; Granrusten & Moen; 2009; Midthun, 2009; Seland, 2009). Oppgaven kan videre være aktuell for de som ønsker økt innsikt i fagarbeidernes perspektiv eller erfarne assistenter, noe som nevnt er et svakt belyst forskningsfelt (Gulbrandsen, 2008).

² Forskere anbefaler pedagogiske ledere å sette seg inn i utfordringer knyttet til samarbeid med assistentene (Enehaug et al., 2008).

1.5 Egne erfaringer og faglig interesse for å forske på temaene i oppgaven

I kommunen hvor jeg nå jobber, ansettes fortrinnsvis fagarbeidere i barnehagen, noe som har gjort meg interessert i gruppens perspektiver, og jeg har erfart betydningen av å ha yrkesgruppen på avdeling. Videre gjorde et vikariat som lærer i 1. klasse meg oppmerksom på verdien av barnehagens tradisjon med å dra nytte av assistentenes realkompetanse, noe jeg mener kommer barna til gode. I klasserommet var jeg alene uten noen å delegerer til. Etter endt grunnutdanning som barnehagelærer har jeg også arbeidet som ressurspedagog og slik erfart andre pedagogers medarbeiderledelse. Min erfaring fra de ulike yrkesgruppene i barnehagen er at det kan være vanskelig for pedagogisk leder ivareta og balansere både assistentens og barnas behov, noe som underbygges av nyere forskning (Eik, 2014). Jeg har gjennom yrkes- og studieforløpet innsett at rollen som pedagogisk leder bør søke å forene og ivareta barna og personalet i en helhetlig demokratisk praksis (Moxnes, 2012; Møller, 2006b), samt at faglig ledelse bør inkludere relasjonskompetanse overfor voksne. Dersom pedagogisk leder ikke fungerer som leder for sine medarbeidere, vil dette på sikt gå utover barna (Lundestad, 2010).

Når graden av rutinisering har økt, kan rommet for den erfaringsbaserte vurderingen som assistentene gjør reduseres (Børhaug et al., 2011). Jeg er betenkt dersom medvirkning forbeholdes barna og ikke blir en rettighet for alle medlemmer i institusjonen slik som assistentene (Kvistad & Schei, 2012; Ødegård, 2011). Slik jeg ser det, kan det være bra at barnehagelæreren får en tydeligere definisjonsmakt ved at mer av det pedagogiske innholdet bakes inn i rutiner (Børhaug et al., 2011). Imidlertid er jeg usikker på hvorvidt dette på sikt styrker hennes³ legitimitet mht. å fungere som pedagogisk leder av avdelingen. I en tid med forandringer og bevegelse i retning av mer hierarkisk lederstil, som ofte synes å følge med større enheter (Larsen & Slåtten, 2012a; Seland, 2011), samtykker jeg med Ødegård (2011): Det er avgjørende å ta vare på sentrale elementer i barnehagekulturen med lagorientering, samarbeid og fellesskap. Hvis den hierarkiske modellen rendyrkes, undrer jeg om barnehagelæreren kanskje mister disse, etter min mening, viktige dimensjonen ved medarbeiderledelse. Og i kjølvannet av dette en mulighet til å utvikle prosessbasert pedagogisk ledelse *sammen* med sine medarbeidere (2.3). Siden pedagogikk ikke er en eksakt vitenskap, blir lederes evne til å begrunne og rettferdiggjøre sine disposisjoner avgjørende (Lillejord, 2003). Å få legitimitet fra medarbeiderne er fundamentalt fordi jeg som pedagogisk leder er avhengig av å ha gode relasjoner til mine assistenter for å få gjennomslag (Møller, 2004; Ødegård, 2012).

³ Hun brukes kjønnsnøytralt gjennomgående i oppgaven.

Når det gjelder utdanningsledelse generelt, viser teorier at lederen bør være relasjonsorientert for å få innflytelse, hun er avhengig av å utvikle sosiale relasjoner til sine medarbeidere (2.3).

Videre tenker jeg at forskning som påpeker at barnehagelæreren skal fremheve sin kompetanse (Nørregård- Nielsen, 2006) parallelt med de strukturelle endringer i sektoren, kan gi næring til og legitimere et mer hierarkisk ledelsesideal hvor kommunikasjon og beslutningstaking foregår i en mer vertikal struktur (Fuglestad & Sunde, 2006). Jeg er spørrende til om en hierarkisk ledelsesideologi er forenlig med barnehagens mandat om demokrati og medvirkning, og slik heller ikke alene er svaret for å løse ledelsesutfordringene i sektoren fremover (Ødegård, 2011). Et interessefelt for meg er hvordan barnehagelæreren evner å synliggjøre sin faglige kompetanse overfor medarbeidere. Samtidig mener jeg at barnehagens ledelsestradisjon har elementer jeg anser at sektoren bør diskuteres hvordan man kan ivareta og implementere i større organisasjoner og med nye rammevilkår. Pedagogisk ledelse bør kanskje redefineres og endres (Ødegård & Røys, 2013).

Mange av ledelsesutfordringene i sektoren generelt tilskrives lav pedagogdekning, noe jeg ikke er uenig i. Imidlertid finner jeg at sektoren ikke kan vente på kvalitetsutviklingen og ta tak i utfordringer som den pedagogiske lederen har før vi har full barnehagelærerdekning (Kvistad & Schei, 2012). Furu og Granholt (2007) mener at parallelt med å øke utdanningskapasiteten på barnehagelærerutdanningen, bør fokus i sektoren også dreie seg om assistentene og deres læring og faglige utvikling. Slik jeg ser det, er dette aspekter ved pedagogisk ledelse (Wadel, 1997, 2.3.1).

Gjennom masterstudiet i Utdanningsledelse har jeg opplevd at skoleledelse kan ha nyttige perspektiver, men at disse må oversettes, kontekstualiseres, for å kunne fungere i barnehagen (Rørvik, 2007). Det særegne ved norsk barnehageledelse, at pedagogisk leder skal lede og samarbeide med medarbeidere som ofte har liten formell kompetanse, lekmannspreget, tematiseres i oppgaven (2.1.2). Steinnes (2007) knytter lekmannspreget til at barnehagelærerens oppgaver har likheter med oppgavene i hjemmet. ”Å ta hand om barn er noko en har gjort til alle tider uten utdanning, og ei generell oppfatning er at dette er noko dei fleste kan meistre” (ibid., 3). Jeg velger bevisst å bruke lekmannsbegrepet i oppgaven fordi dette angir en høyere verdsetting av fagarbeiderne. Lekmann kan ha mer positive konnotasjoner enn ufaglært. ”Det å være ”lek” gir eit signal om at ein har tileigna seg relevant kunnskap gjennom erfaring, og inneber kanskje ei høgare verdsetjing av denne kunnskapen enn ved

bruk av omgrepet ufaglært” (ibid., s.32). Med begrepet ønsker jeg å signalisere at assistentens kompetanse kan ses som ressurs, at aktørenes ulikhet og mangfold kan bli en styrke som utfyller den pedagogiske lederens formelle kompetanse (Ødegård & Røys, 2013).

1.6 Problemstilling

Arbeidet med å utarbeide hovedproblemstillingen har vært en induktiv prosess, der jeg ikke ønsket å avgrense perspektivene for tidlig. I datainnsamlingsperioden var temaområdet: Fagarbeideres og pedagogiske lederes perspektiver på pedagogisk ledelse. Ut ifra det empiriske materialet valgte jeg å avgrense problemstillingen til:

På hvilken måte påvirker større barnehageenheter pedagogiske lederes ledelsespraksis overfor fagarbeidere?

Problemstillingen blir belyst ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

Hvordan fordeles og organiseres arbeidet mellom fagarbeidere og pedagogiske ledere?

Hvilken forståelse har fagarbeidere og pedagogiske ledere når det gjelder egne og hverandres oppgaver i pedagogisk ledelse?

1.7 Sentrale begreper og avgresninger i oppgaven

For å gi leseren innsikt i min forståelse av begrepene og teoriene videre i oppgaven, gjør jeg kort rede for dem i det følgende:

Ettersom jeg er influert av et sosiokulturelt perspektiv (2. 3), vil konteksten være vesentlig (Dysthe, 2001a). Siden en større organisatorisk kontekst og struktur øker sannsynligheten for at en spesiell type atferd finner sted, er organisasjonsteori (2.3) et av analyseelementene i oppgaven. Forskningsdeltakerne handler innenfor en organisatorisk ramme (Børhaug et al., 2011; Glosvik, 2006; Thorsvik & Jacobsen, 2013). En større enhet antas å endre strukturen når det gjelder arbeidsfordeling og koordinering (Jacobsen & Thorsvik, 2013), noe som gjenspeiles i forskningsspørsmålene. Organisasjonsteori er også egnet når forskerfokuset innebærer å studere samarbeid og samhandling mellom fagarbeidere og pedagogiske ledere.

En organisasjon er ... relasjoner som er etablert mellom mennesker, ved at de har inngått kontrakter som gjør at de samlet utgjør et sosialt system der man samarbeider for å realisere bestemte mål. Dette forteller oss at når vi studerer organisasjoner, må vi vinne innsikt i den grunnleggende sosiale og menneskelige karakteren ved organisasjonen (ibid., 2013, s. 18).

Siden flere av forskerne som benytter organisasjonsteori, har et ”utenifra” perspektiv på barnehager (Børhaug et al., 2011; Børhaug & Lotsberg, 2010; Lotsberg 2011), ønsker jeg å

drøfte noen organisasjonsteoretiske prinsipper i lys av barnehagens egenart: å kontekstualisere generelle teorier (Bleken 2005; Ødegård, 2011).

Hva som kan betegnes som en stor barnhage er et diskusjonstema. Jeg bruker definisjonen fra Vassenden et al. (2011): En stor enhet har mer enn 80 barn. Barnehagesatsingen har de seneste årene gitt nye enheter med ulike utforminger og planløsninger, og jeg samtykker i at dette kan innebære spennende muligheter så vel som utfordringer (Evenstad, 2010). Da oppgavens hovedtema er pedagogisk ledelse med fagarbeidere og pedagogiske ledere i en ny kontekst, er det ikke mitt anliggende å ta stilling til ”riktige eller gale modeller”. I kjølvannet av drøftingene vil jeg imidlertid peke på noen utfordringer og muligheter i relasjon til dette. Noe av dette er relatert til store enheter mens andre vil være knyttet til generelle utfordringer, uavhengig av organiseringsmodeller og størrelser. Jeg fokuserer mest på størrelsen og drøfter ikke aspekter som sone- og baseinndelinger. Slike forhold ved organiseringen kan være viktigere enn størrelsen i seg selv (Evenstad & Dahl, 2013). Imidlertid er mitt forskningstema svakt belyst, og jeg tenker at ved å drøfte forhold ved størrelsen i seg selv, kan dette bidra til at det muligens er lettere for yrkesutøvere i praksisfeltet å reflektere over organisatoriske løsninger i de nye, større byggene.

Barnehageledelse har mange aspekter⁴, i denne oppgaven er dette avgrenset til pedagogisk ledelse (2.3.1). Jeg støtter meg til Møller (2006a): Av alle ledelsesbegreper er det kun pedagogisk ledelse som eksplisitt kan knytte sitt opphav til utdanningsinstitusjoner. Jeg baserer meg på Wadels (1997, se 2.3.1) forståelse av pedagogisk ledelse, noe som innebærer å studere ledelse i et relasjonelt perspektiv: ”(...) at ledelse forstås som spesifikke relasjoner til andre mennesker der man påvirker hverandre og disse relasjonene omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir” (Møller & Ottesen, 2006, s.144). Dette kan karakteriseres som ledd i et overordnet distribuert perspektiv. Ved å anlegge et slikt perspektiv er det mer vesentlig å forstå hva ledere gjør *sammen* med sine medarbeidere, enn å drøfte vedkommendes individuelle egenskaper. Praksis er i sentrum, og samspillet med andre blir avgjørende (ibid.). I et relasjonelt perspektiv er det fruktbart å undersøke hva slags forståelse og forventninger ledere og ledede har av hverandre (Wadel, 2003). Jeg mener det gir mening å studere en gruppe i en organisasjon kontra den enkelte leder og medarbeider. I et distribuert perspektiv vil, “Other ... leaders and followers also matter in that they help define

⁴ Jeg ser at systemisk perspektiv som ikke skiller vesentlig mellom ledelse og administrasjon og heller trekker veksler på ledelsesfunksjoner også kan være hensiktsmessig (Stand, 2007, Børhaug et al, 2011). Imidlertid tenker jeg at dette særlig gjelder for en barnehagestyrer som har et større overordnet ansvar for å ivareta hele virksomheten enn pedagogisk leder.

leading practice⁵” (Spillane, Halverson & Diamond, 2001, s. 27). Å sammenligne og drøfte medarbeidere⁶ og lederes samhandling i ulike oppgaver og rutiner samt å rette fokus på hvordan medarbeiderne deltar og deres bidrag, kan være en nyttig strategi (Spillane, 2006). Dette gjenspeiles i forskningsspørsmålet om hva slags forståelse deltakerne har av hverandres oppgaver.

Fagarbeidere er som nevnt assistenter med formell kompetanse, enten i form av fagbrev eller annen formell kompetanse som kan gi grunnlag for denne stillingsbetegnelsen. Siden mye av forskningen ikke skiller mellom faglærte og ufaglære assistenter, vil jeg i oppgaven også omtale barnehageassistenter som yrkesgruppe generelt.

Pedagogisk leder er en stillingskategori i barnehagen, denne lederen har avdelingslederansvar og skal initiere lærings - og refleksjonsprosesser i personalet (1.3). Ut ifra barnehagens utforming kan andre begreper benyttes, for. eks. baseledere (Seland, 2011). I mitt materiale benytter deltakerne sistnevnte betegnelse. I henhold til barnehageloven § 18 skal vedkommende ha utdanning som barnehagelærer (KD, 2005).

1.8 Oppsummering

I kapittelet har jeg presentert teoretiske perspektiv som er sentrale i oppgaven samt en faglig begrunnelse for hvorfor jeg mener problemstillingen kan være relevant for praksisfeltet og supplere annen forskning. Større barnehageenheter innebærer en ny kontekst for pedagogisk ledelse av medarbeiderne, og sektoren mangler generelt praksisnær forskning om disse temaene fra pedagogisk leder og assistenter, især fra de lededes perspektiv. Fagarbeidere er en gruppe det er gjort svært lite forskning på. I tillegg har jeg ønsket å gi leseren et innblikk i hvilken erfaringsbakgrunn og interessefelt jeg entrer feltet med, og en gjennomgang av problemstillingen med hovedbegreper i oppgaven.

⁵ Disse ledere vil også påvirkes av hva andre ledere i barnehagen foretar seg, som fagleder og styrer. I min oppgave er det imidlertid pedagogisk leder og medarbeider som er i fokus.

⁶ I likhet med Presthus (2010) forstår jeg followers som medarbeidere.

2. TEORI

I dette kapittelet utdyper jeg tidligere forskning og teorier som har inspirert min studie. Intensjonen er å gi leseren et bedre grunnlag for å forstå mine fortolkninger og drøftinger senere i oppgaven. Innledningsvis ønsker jeg å gi et innblikk i mine forskningsområder, herunder beskriver jeg konteksten med nye organiseringsstrukturer samt forskning som berører ledelsespraksis. Deretter omtaler jeg perspektiver på organisasjonsteori og pedagogisk ledelse. Det er ikke mulig å gi noen uttømmende definisjon av alle teoriene, jeg gjengir imidlertid det jeg oppfatter som hovedessensen i dem.

2.1 Et utvalg av tidligere forskning

Å referere tidligere forskning ser jeg som et ledd i *bekreftbarhet* (3.9.4). Dette handler også om å gi leseren mulighet til å vurdere om mine funn (4) avviker eller samsvarer med andre studier (Johannessen, Tuft & Chrisoffersen, 2010). Ettersom dette er en masteroppgaven i Utdanningsledelse og slik kan ha lesere utenfor barnehagesektoren, vier jeg noe plass til å gjengi tidligere forskning. Jeg støtter meg til Postholm (2010): Å gi leserne innsikt i konteksten er generelt viktig innenfor kvalitativ forskning. Jeg velger hovedsakelig å gjengi tidligere norsk forskning ettersom andre land ikke har samme personalsammensetning med assistenter og pedagoger og slik har en annen kontekst å utøve ledelse i. Et kjennetegn ved norske barnehager er den lave andelen av pedagogene på avdelingen (KD, 2012a). Når det gjelder medarbeiderledelse i barnehagen (2.1.2), kan disse historisk karakteriseres som horisontale, lagorienterte og relasjonelle (Ødegård, 2011). Dette kan knyttes til lekmannspreget med flat struktur og med en sterk likhetstanke hvor arbeidsoppgaver fordeles ut ifra vakter uavhengig av kompetanse (Gotvassli, 2006; Løkken, 1992; Steinnes, 2007; Ødegård, 2011; Aasen, 1999). Denne tradisjonen kan betegnes som barnehagens kultur, noe som angir reglene for samhandling mellom assistenter og pedagoger. Innsikt i dette vil være vesentlig for å forstå forskningsdeltakerens utsagn senere i oppgaven (Ødegård, 2011).

2.1.1 Større barnehageenheter og en ny organisasjonsstruktur

Monica Selands forskning (2009, 2011, 2012) på baseorganiseringer og store enheter dreier seg etter min oppfatning mest om barna, imidlertid beskriver hun også at en større organisasjon skaper nye utfordringer og endrer arbeidsoppgavene for pedagogiske ledere og assistenter. En viktig bakgrunnsfaktor er at den relasjonelle kompleksiteten øker, dvs. at personalet må inngå i relasjoner med et større antall barna og voksne. I store enheter må det brukes vesentlig mer tid på koordinering, organisering og informasjonsflyt. Det er mange forhold som skal tas i betraktning: vaktsystem, møter og faste aktiviteter. Praktisk

organisering av hverdagslivet oppleves som et dominerende tema.” Dette handler om at ... ansatte skal få oversikt over situasjonen og føle at de har kontroll” (Seland, 2011, s. 108). Det er knyttet vesentlig utfordringer til informasjonsutveksling, og kommunikasjonsmønstre oppleves mer tidkrevende og byråkratiske. I mindre enheter ble informasjon gitt mest muntlig mens den nå i større grad gis skriftlig, og den enkelte må selv tilegne seg nødvendig informasjon. Assistentene uttrykker gjennomgående at de ikke opplever medvirkning og det å bli ”sett” på samme måte som de gjorde i den mindre enheten. De mangler generelt arenaer for dialog med sin pedagogiske leder (ibid.).

Et tema i Seland's forskning er hvordan kommunal styring med New Public Management skaper nye betingelser i organisasjonen. Som følge av et tonivå - system hvor barnehagestyresen er rett under rådmannen med et helhetlig ansvar for driften, endres arbeidsoppgaver og fordeling pga. delegering av oppgaver nedover i organisasjonen. De pedagogiske lederne har overtatt mange av styrerens gamle oppgaver. De har fått flere administrative oppgaver, og arbeidsmengden øker i takt med størrelsen på basen/avdelingen. Et gjennomgående markant trekk synes å være at pedagogisk leder er mer fraværende, noe som gir assistentene et betydelig større ansvar for arbeidet med barna. Forfatteren mener en slik empowerment-strategi bør drøftes (2.2.3). Hun er kritisk til konsekvensen av at pedagogen overveiende blir en administrator, både for barnehagen som pedagogisk arena og at en slik posisjon vil snevre inn handlingsrommet som personalleder i forhold til assistentene. Seland fremhever verdien fra den mindre barnehagen der pedagogen som rollemodell kontinuerlig kan gripe fatt i hendelser å veilede assistentene ut ifra. I forhold til veiledning later det nå til å være en bevegelse fra uformelle til formelle møter. Et positivt aspekt er at et større miljø kan bøte på ”vennineskapen”, at avgjørelsen i større enheter heller tas i favør av barnehagens beste kontra enkeltpersoners interesser (ibid., se 2.1.2).

Larsen og Slåtten (2012a) har undersøkt ansattes opplevelse av arbeidsfordeling i to bydeler i Oslo. Disse barnehagene er organisert i et to - nivåsystem. Deres rapport samsvarer med Seland's forskning (2009,2011, 2012) om at det har skjedd en delegering nedover i systemet. Funn viser at de som er plassert høyt i stillingshierarkiet, er gjennomgående mer fornøyde enn assistentene. De pedagogiske lederne får mindre tid til barna grunnet flere administrative oppgaver. Halvparten av informantene finner dette positivt, dette oppleves som myndiggjørende og styrker deres lederrolle, mens de resterende mener dette fjerner dem fra kjerneoppgaven: å være med barna. Assistentene (disse er ikke med i begge undersøkelsene) er mer kritiske, særlig til at pedagogiske ledere er mindre tilgjengelige, og at de er mye alene om

ansvaret for barna. Et hovedfunn er: ”Resultatenhetsorganiseringen bidrar til økt differensiering av oppgavene mellom pedagogiske ledere og assistenter” (ibid., s. 62) samt at det endrer yrkesrollene i barnehagen, og store enheter er mer hierarkiske enn mindre barnehager (ibid.). Forfatterne mener det bør diskuteres hvor hensiktsmessige disse endringene er. Det kan være bra med en større differensiering dersom barnehagelæreren får brukt sin formelle utdanning. Imidlertid bør det kritisk vurderes hvilke oppgaver som delegeres assistentene i lys av barnehagens mål og mandat (Larsen & Slåtten, 2012b).

En del av de ovennevnte tendensene påpekes også i rapporten som undersøker tidsbruken og personalets arbeidsorganisering i bydel Alna (Nicolaisen et al., 2012). Flere av enhetene i materialet har over 80 barn og kan slik karakteriseres som store (1.7). Tidstyver defineres som: ”Aktiviteter det brukes mye tid på i forhold til hva som er hensiktsmessig i forhold til å nå målene for virksomheten” (ibid., s. 85). Begrepet er imidlertid ikke lett å definere, bl.a. vil det være individuelle forskjeller mht. verdien av aktivitetene. Tidstyver kan også knyttes til bruken av billedokumentasjon, altså pedagogiske aktiviteter. Rapporten hevder at noen av endringene og tidstyvene kan ha sammenheng med økende størrelse på barnehagene, og at de ulike gruppens tidsbruk og samspill påvirker kvaliteten i barnehagen. Det er særlig grunn til å rette fokus på samarbeidet mellom assistenter og pedagoger. Dersom pedagogen er mye fraværende, vil dette kunne gå på bekostning av assistentens faglige utvikling ettersom dette er basert på veiledning i det daglige arbeidet med barna. Assistentene savner pedagogisk leder som fagperson på avdelingen, de opplever at vedkommende er mye fraværende. Pedagogene mener at de har lite tid til pedagogisk ledelse, som å følge opp og veilede sine medarbeidere, de oppgir å bruke mye tid på møter. Assistentene uttrykker at det med flere hierarkiske nivåer blir mindre medvirkning for dem. De følte seg mer involvert i den mindre organisasjonen. Samtlige grupper mener gjennomgående at assistentene burde få mer tid til faglig oppdatering og møter, men at det er uklart hvordan dette kan løses. I lys av mitt tema syns jeg det er et interessant funn at det ikke later til å være nevneverdig progresjon i arbeidsoppgavene til de erfarne assistentene (ibid.).

En annen undersøkelse som vektlegger ringvirkninger av større enheter, er Granrusten & Moen (2009). De har i likhet med de ovennevnte publikasjoner en to – nivåmodell som utgangspunkt. Forfatterne undersøker pedagogiske ledes arbeidsoppgaver og tidsbruk etter omorganiseringen til større enheter. I materialet fremkommer det at yrkesgruppen har færre arbeidsoppgaver direkte rettet mot barna. De bruker vesentlig mer tid på koordinering, og

kommunikasjonsstrukturene oppleves mer tidkrevende og slitsomme enn før. Videre er beslutninger blitt desentraliserte og pedagogiske ledere føler at de har overtatt mange av styrerens oppgaver. Når det gjelder arbeidsmiljøet, oppleves det mer krevende å opprettholde sosiale relasjoner. Forskerne mener at det kan være vanskelig å identifisere de egentlige årsakene til endringene i tidsbruk. En mulig faktor er arbeidet med å implementere den nye rammeplanen som kom i 2006: ”Det kan skyldes at det er mye nytt og krevende i planen. Men det kan også ha sammenheng med at planen skal implementeres i en organisasjon som er større og mer kompleks enn tidligere, og at de pedagogiske lederne har delegert flere oppgaver fra enhetsleder” (ibid., s.130). Et positivt element er at en større organisasjon ofte får bredere kompetanse, noe som utvider mulighetene for organisasjonslæring og følgelig vil de større barnehagene kunne medføre en kvalitetsheving for personalgruppen (ibid.).

I en dansk undersøkelse av lederkompetanse i store barnehageenheter konstateres det at en ny struktur forandrer roller og relasjoner på institusjonen (Væksthus for Ledelse, 2007). Det vil være et behov for å styrke lederfagligheten, bl.a. bør kommunikasjonsformen mellom de forskjellige nivåene og aktørene vurderes. En sentral utfordring er å ivareta og forvalte personalets innflytelse og medvirkning. Rapporten peker på en rekke positive faktorer for ledere i store enheter: bedre trivsel, sparring på tvers, lederutvikling i barnehagen, jobbe mer i team for å utnytte kompetansen. Særlig for mellomledere som pedagogisk ledere kan større organisasjoner være positivt. Videre hevder forskerne at store enheter byr på nye muligheter når det gjelder pedagogisk ledelse, bl.a. når det gjelder å utnytte kompetanse (ibid.).

2.1.2 Perspektiver på pedagogiske lederes ledelsespraksis

Forskning beskriver assistentene som en gruppe med ulik bakgrunn med gjennomgående lav utdanning. På landsbasis fremkommer det at om lag 2/3 av assistentene har utdanning på videregående nivå eller lavere, av disse har 11 prosent fullført barne- og ungdomsarbeiderutdanning. Knappe 10 prosent har samme utdanningsnivå som barnehagelærerne (Gulbrandsen, 2008). Dette belyser det særegne med barnehageledelse: at fagperspektiver er i mindretall, lekmannspreget (Steinnes, 2007, se 1.5). En utfordring ved å bedrive pedagogisk ledelse i denne konteksten er at pedagogiske ledere kan ha vanskelig for å artikulere sin fagkompetanse, og hva det er ved denne som skiller seg fra ”common sense oppfatningene”. ”Førskolelærerne utgjør kun ca. 30 % av personalet i barnehagen og må bryne ny kunnskap på andre uten den samme referansebakgrunnen” (Jansen, 2007, s. 33). Slik er det en fare for forenkling og bagatellisering når fagkunnskapen skal oversettes til assistentene (ibid.). Disse problemstillingene er beskrevet av flere. Fremfor å fremstå som faglige, pedagogiske ledere

bærer relasjonen preg av et venninneforhold, hvor assistenten får like stor (om ikke større) definisjonsmakt som pedagogen i faglige samtaler (Abrahamsen & Mørkeset, 2001). Dersom det å fremheve seg selv med faglige argumenter blir møtt med negative sanksjoner, kan det bli enklere ikke å fremheve seg selv og slik undergrave egen og barnehagens kompetanse på sikt, advarer Bergersen (2006). Med de nære venninneforholdene som lett oppstår når personalet arbeider tett, kan lojaliteten til vedkommende veie tyngre enn yrkesetiske perspektiv og mandatet (Meyer, 2005). Flere barnehageteoretikere mener det er negative ringvirkninger av sektorens tradisjonelle ledelsespraksis med en flat struktur og tar til orde for bevegelse i retning av en større differensiering og endring av arbeidsoppgavene til yrkesgruppene. Pedagogene bør i større grad tydeliggjøre at de har kunnskaper som skiller dem fra assistentene (Lundestad, 2012; Aasen 1999; Nørregård- Nielsen, 2006). Dette handler også om å knytte ledelsen tettere til mandatet (Bjerkestrand & Pålerud, 2007a).

Som ledd i prosjektet *meistring av barnehagelærerrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg* (MAFAL) har Mette Løvgren (2012) undersøkt arbeidsdelingen blant assistenter og pedagoger. Her fremkommer at det er liten grad av polarisering mht. hvilke arbeidsoppgaver som passer for hvem. Funn viser at jobbrotasjon snarere enn faglig kompetanse styrer arbeidsfordelingen, og at dette oftere anvendes som prinsipp enn andre steder hvor yrkesgruppene jobber tett. I andre grupper med profesjonsutøvere ville man trolig sett større grad av polarisering. "(...) særlig når enkelte av disse arbeidsoppgavene er midt i kjerneområdet til profesjonen" (ibid., s. 45). Hun henviser til Olsens studie av arbeidsdeling i danske barnehager, som konkluderer at yrkesautoritet er knyttet til "å holde orden". Siden arbeidet ligner det som gjøres i hjemmet, får assistentene ofte stor autoritet (Olsens, 2007 gjengitt i ibid.). Disse ordensaspektene knytter Olsen (2011) til å holde oversikt over barn, relasjoner og praktiske forhold.

Det er skrevet lite eksplisitt om assistentens eller (enda mindre) fagarbeiderens forventninger til pedagogisk leder, og hvordan pedagogisk ledelse kan foregå med utgangspunkt i denne gruppens perspektiver. Et bidrag er boka *Sammen om kunnskap*, hvor Furu & Granholt (2007) har samlet erfaringer om hvordan assistenter ønsker å utvikle faglig kompetanse. Boka er skrevet på bakgrunn av erfaringer med KOMPAS (kompetanseutvikling for assistenter). Dette var et tiltak rettet mot erfarne assistenter, og slik tenker jeg at denne gruppens betraktninger kan sammenfalle med mine fagarbeiderdeltakere. Når assistentene beskriver en god pedagog, ønsker de: "(...) tydelige faglige ledere. De ønsker ledere som framstår som tydelige fag-

personer, som viser og som deler kunnskaper med sine medarbeidere” (ibid., s. 81). Følgende aspekter ved ledelsespraksis fremheves av forfatterne:

- Den enkelte opplever seg sett og hørt. Assistentene opplever mestring når de får delta i faglige, teoretiske diskusjoner.
- Samsvar mellom krav og støtte, at assistentene blir stilt krav til, synes å virke positivt mht. motivasjon og læring. I en slik prosess er det vesentlig med individuell støtte og veiledning underveis. Assistentene bør få utfordringer som vedkommende mestrer, men samtidig noe å strekke seg etter (*nærmeste utviklingssonen*, se 2.3).
- Veiledning satt i system. Ved å systematisere veiledning føler assistentene seg betydningsfulle og de gis mulighet til drøfte og reflektere over egen praksis. Imidlertid ser forfatterne at det kan være utfordrende å implementere i en travel hverdag. Det drøftes ikke hvem i organisasjonen som eventuelt skal ha ansvaret for veiledningene.

Furu & Granholt påpeker at en tydelig leder fremstår som leder ved å ta ansvaret for den pedagogiske virksomheten. Imidlertid advarer de mot at dette handler om å opptre på en autoritær måte, bl.a. å ta alle avgjørelser alene uten å involvere medarbeidere (ibid.).

Utfordringer med å lede assistenter fra pedagogisk lederes perspektiv beskrives av flere. Jeg presenterer i det følgende tre aktuelle kilder som berører mitt tema.

Elin Ødegård (2011) har i sin doktorgradsavhandling forsket på nyutdannede pedagogiske ledere og deres ledelsesutfordringer. Assistentene er ikke intervjuet, men fortolket via styrere og pedagogiske lederes utsagn og forskerens feltnotater. Medarbeiderledelse utmerker seg som den største utfordringen, noe som knyttes til samarbeidsrelasjoner og legitimitetsrelasjoner. Mangel på legitimitet kan komme til uttrykk ved at assistentene ”*glemmer, utsetter og ser bort fra*” det som er bestemt. Det er særlig samarbeid om det pedagogiske arbeidet som beskrives som utfordrende, bl.a. forventer pedagogiske ledere at medarbeiderne deltar, men de er usikre på hva de faktisk kan forvente. Yrkesgruppene drøfter sjelden eksplisitt forventningene til hverandre, og slik blir arbeidsoppgaver og arbeidsfordeling utydelig. Det kan virke som både de pedagogiske lederne og medarbeiderne mener at motsetninger og konflikter bør unngås i samarbeidsrelasjoner. Dersom et konfliktfritt ideal får dominere, kan dette danne grobunn for misforståelser, noe som forsterkes av at kommunikasjon i utgangspunktet er vanskelig i barnehager. Samtaler blir ofte ufullstendige fordi de avbrytes av barnas behov. Fra ulike hold møtes pedagogiske ledere med forventninger om å opptre tydelige overfor medarbeidere, men hvordan dette skal foregå, er derimot uklart (ibid.).

Et annet funn er at det later til å være uklare forventninger til hva pedagogisk ledelse er. Det synes å være en sammenblanding mellom prosessen pedagogisk ledelse og stillingen som pedagogisk leder, noe som kan være uheldig og tilslørende og lede an til en forventning om at pedagogisk leder alene skal lede og initiere arbeidet på avdelingen. Ødegård henviser til Spillane 2006 (2.3.1), og fremholder at barnehageledelse bør forstås i et distribuert perspektiv med fokus på samhandling, prosesser og relasjoner i institusjonen. Hun etterlyser:

(...) en grunnleggende drøfting av hvilke ledelsesideologier som best kan ivareta formålet for barnehager, et formål som beskriver samarbeid, likeverd, solidaritet, medvirkning, tillit, respekt og anerkjennelse (ibid., s. 243).

Liv Torun Eik (2014) har i sin doktorgradsavhandling også rettet fokus på nyutdannede, herunder pedagogiske ledere lederkompetanse. Hun undersøker hvordan den pedagogiske lederen opplever å inngå i gjensidige læringsprosesser med andre aktører i organisasjonen. Et tema er hvordan de benytter språket i arbeidet, kommentarkompetanse: kompetanse i å beskrive, analysere og evaluere yrkeshandlingene sine. Eiks funn viser at de pedagogiske lederne benytter mest hverdagspråk i samtaler med assistentene, og at de erfaringsbaserte begrunnelsene har større legitimitet enn de teoretiske. Videre deler de lite av sin fagkunnskap, og assistenter har stor definisjonsmakt ved at deres interesser styrer mye. De pedagogiske lederne føler et stort ansvar for assistentens trivsel og vegrer seg for å veilede. Funn avdekker at det særlig er holdningen hos assistentene det skorter på. De synes å være mer opptatt av effektivitet, der pedagogisk leder i større grad ønsker å benytte potensial i samhandlingen som ligger i aktivitetene med barna. Eik fremhever at det bør rettes mer oppmerksomhet mot å øke pedagogisk leder sin kompetanse i å utvikle og vedlikeholde relasjoner (2.3.2).

Assistentrelasjonen og ringvirkninger av lekmannspreget er et av gjennomgangstemaene hos Margritt Lundestad (2012). Hun retter søkelyset på hvordan pedagogisk ledere opplever å utføre rollen i lys av at barnehagefeltet er i endring. Hennes informanter er erfarne pedagoger, noe som er en interessant kilde for meg (3.5). Også for denne gruppen synes særlig dobbeltrollen med det faglige ansvaret for barna samtidig som man er personalleder, å være krevende. Lundestad mener at å styrke lederkompetansen er avgjørende, men også å gjøre noe med rammebetingelsene. Assistentens kompetanse må heves, informantene oppgir at stadig opplæring av ufaglærte er en slitasjefaktor. Pedagogene anser at fagarbeidere også kan mangle en oppdatert forståelse av mandatet. Forfatteren betoner at det vil være en gevinst å involvere assistentene mer i faglig utvikling. Det er videre behov for en diskusjon om arbeidsfordeling og oppgaver i barnehagene. Et forhold ved tradisjonen som sliter, er at oppgavene er lite differensierte, assistenter og pedagoger utfører like mye praktisk arbeid. Med en ny struktur

kan pedagogisk leder få en tydeligere posisjon med større ansvar for faglige prosesser mens assistentene utfører flere praktiske oppgaver. Hun er positiv til alternative organiseringsformer, der arbeidsoppgavene er mer polarisert slik at pedagoger samhandler mer med barna (ibid.). I sin tidligere forskning har Lundstad (2010) beskrevet konteksten for barnehageledelse med fokus på utfordringer med kommunikasjonen. I det tette samspillet med andre voksne samtidig som man er med barna og forholder seg til mange ting på en gang, kan det bli vanskelig å mestre kommunikasjon på en god måte (ibid.).

Oppsummert skildrer tidligere forskning at en større organisasjon skaper utfordringer når det gjelder kommunikasjon og samhandling mellom assistenter og pedagogiske ledere. De pedagogiske lederne har blitt mer fraværende og har fått et større ansvar for administrativ ledelse, noe som fører til delegering av oppgaver til assistentene. Med utgangspunkt i organisasjonsteori vil jeg hevde at barnehagen har hatt en kultur preget av demokratisk og relasjonsorientert ledelse. I denne lederstilen vektlegges å utvikle gode relasjoner til medarbeidere og involvere dem i beslutningsprosesser (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Det er imidlertid et krav om en ”ny og tydeligere” pedagogisk ledelse, men det er noe uklart hva dette er. Som beskrevet har organisasjonsstrukturen i barnehagene endret seg. I neste del vil jeg fokusere på hvordan strukturen kan innvirke på prosesser i organisasjonen som berører pedagogisk ledelse.

2.2 Organisasjonsteori

Organisasjonsteori er et omfattende fagfelt, og i tråd med forskeres anbefalinger har jeg avgrenset mitt fokus (Bush & Vanebo, 2000; Hatch, 2001; Jacobsen & Thorsvik, 2013; Nylehn, 1997). Med utgangspunkt i problemstillingen (1.6) vil jeg studere organisasjonsstrukturen og noen prosesser i organisasjoner som kan påvirke pedagogisk ledelse, bl.a. kommunikasjon og beslutninger. Strukturen legger rammer, men disse må tolkes og iverksettes av de ansatte (Horrigmo & Nylehn, 2004). Det er ikke nødvendigvis samsvar mellom den formelle organisasjonsstrukturen og det som faktisk skjer i organisasjonen. Dette kan tilskrives de mer uformelle sidene ved organisasjonen, som kulturen og hvordan strukturen fortolkes av medlemmene (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Når tema omhandler pedagogisk ledelse, kan det være nærliggende å se på organisasjonens kultur og delkulturer (Fuglestad & Lillejord, 1997). Organisasjonskulturen kan knyttes til grunnleggende antakelser, virkelighetsoppfatninger, verdier og normer i en organisasjon (Bang, 2011). Jeg har i det foregående omtalt sider ved kulturen generelt i barnehagen (2.1.2). Imidlertid kommer jeg ikke til å behandle den særegne kulturen ved casebarnehagen nevneverdig. Med

min metodetilnærming (3) finner jeg ikke å ha tilstrekkelig grunnlag for å analysere den lokale kulturen ved forskningsstedet. Jeg innleder kapittelet med å omtale forhold ved organisasjonsstrukturen, og siden ser jeg på strukturen i lys av kommunikasjon.

2.2.1 Organisasjonsstruktur

Den formelle organisasjonsstrukturen betegnes som organisasjonens skjelett, og ”(...) antyder hvordan man har fordelt og gruppert oppgavene, og hvordan den hierarkiske oppbygningen og fordeling av ansvar og beslutningsmyndigheter ser ut” (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 120). Sitatet belyser at strukturen vil påvirke atferden og ha effekt på prosesser i organisasjonen. Som nevnt vil en større enhet ofte bidra til flere hierarkiske nivåer og formalisering ved bruk av regler og rutiner, fremfor personlig kontakt:

Etter hvert som størrelsen øker, minker muligheten for direkte, personlig overvåkning av de ansatte. Organisasjonen må derfor i stadig større grad basere seg på det som blir kalt byråkratisk kontroll, hvor man kontrollerer om regler og rutiner er overholdt (ibid, s.108).

Arbeidsorganisering er et sentralt aspekt ved organisasjonsstrukturen og et av temaene i min oppgave. Et vesentlig prinsipp er at etter hvert som kompleksiteten øker, vil organisasjonen anvende flere koordineringsmekanismer. Ved å benytte regler og rutiner er det mer sannsynlig at personalet opptrer samkjørte (ibid.). Jeg gjengir kort disse hovedmekanismene hentet fra Minzberg (1983, gjengitt i Jacobsen & Thorsvik, 2013):

- Den enkleste formen for koordinering kalles *gjensidig tilpasning*. Gjennom uformell kommunikasjon tilpasser personalet sin atferd avhengig av hva den andre gjør.
- Organisasjoner kan benytte seg av *direkte ordre*. De med større myndighet, formelle ledere, har oppsyn med de med mindre. Ved flere hierarkiske nivåer og en større organisasjon, blir ledere ofte tatt ut av produktivt arbeid fordi det kan ta lang tid å få fattet beslutninger i og med at de skal gjennom flere ledd.
- *Standardisering av arbeidsoppgaver og resultater*. Kulturen blir mer skriftlig, ved at organisasjonen i større grad benytter seg av regler, prosedyrer for å standardisere arbeidsprosessen. Fordelen er at enhetene får en mer lik praksis. Ulempen kan være at de ansattes trivsel reduseres pga. at denne mekanismen kan hemme fleksibilitet.
- *Standardisering av kunnskap*. Dette skjer ved at formell utdanning står sentralt som koordineringsmekanisme ved fordelingen av oppgaver. Aberet er at organisasjonen kan gå glipp av realkompetansen til medarbeiderne.
- *Standardisering av normer*. Organisasjonen kan skape normer som fungerer retningsgivende og motiverende på medlemmene.
- *Horisontale ordninger for samarbeid*. Organisasjonen har ofte en basestruktur, imidlertid kan arbeidet foregå i prosjektet ved at deltakere fra flere avdelinger kommer sammen, rotasjon av personalet mellom enheter. Det kan også foregå ved at personalet generelt er mer sammen, fysisk samlokalisering.

Forfatterne mener *standardisering* generelt er vanskelig i pedagogiske yrker siden yrkesutøvere her anvender et betydelig innslag av skjønn. De anbefaler generelt at de byråkratiske trekkene dempes i utdanningsinstitusjoner (jf. *organiske grupper*, Fuglestad, 1997, 2.3.1).

Hatch (2001) hevder også at medarbeidere i kunnskapsorganisasjoner ikke vil trives hvis strukturen blir for byråkratisk. ”Yrkesgrupper som ansettes på grunn av sin ekspertise og sin utdanning, må gis rom for selvstendig arbeid, ellers går deres verdi raskt tapt” (ibid., s. 196). Forfatteren påpeker at byråkratiet i sin opprinnelse ikke var negativt. Weber formulerte idealbyråkratiet som ett system som ga ansatte mulighet til å foreta rasjonelle og upartiske beslutninger og dermed en rettferdig håndhevelse av regler. Hatch skriver at byråkratiske trekk er karakteristiske for de fleste offentlige organisasjoner, men at en overvekt av trekkene ikke burde være nødvendig med mindre organisasjonen er svært stor. Årsaken til at disse trekkene oppstår, knytter hun til dynamiske modeller av sosial struktur. Byråkratiet anses i teorien som et utviklingsstadium samtlige organisasjoner gjennomlever. Når organisasjonen vokser seg større og må integrere forskjellige aktiviteter i virksomheten, beveger den seg over i formaliseringsfasen. Faren med fasen er at ledelsen overdriver, at det blir ”for mye byråkrati”. Konsekvensen er at personalet kan gjøre opprør mot systemet, særlig hvis de ikke forstår hvordan reglene og prosedyrene kan fungere i hverdagen. Omsider vil organisasjonen bevege seg over i en fase hvor tillit og samarbeid kommer mer i fokus. Et vesentlig poeng som sammenfaller med mine sosiokulturelle perspektiver (2.3), er at rammer og begrensninger som ligger i strukturen, kan ses som vår tilbøyelighet til å gjøre ting på innøvde måter. Samhandlingsmønster og arbeidsorganisering vil gradvis befestes seg (ibid.).

Strukturen vil også bidra til å påvirke hvordan makten fordeler seg i organisasjonen. Makt er noe som særlig viser seg når personalet er avhengige av hverandre. ”Det er først når det å gjennomføre noe avhenger av bidrag fra andre, at det kan være nødvendig å bruke makt for å påvirke andre” (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 167). Forfatterne presiserer at makt er et nøytralt begrep, det er hvordan lederen forvalter makten, som avgjør om utfallet blir negativt eller positivt. For å studere maktfordeling i organisasjonen kan man kartlegge hva slags maktbaser yrkesgruppene besitter. Maktbasene kan være: *Hierarkisk posisjon*: Hvem har formell makt i organisasjonen? *Kontroll over dagsorden*: Hvem deltar i beslutningsfora, er noen synspunkter systematisk mer vektlagt? *Kontroll over informasjonen*: Hvem har tilgang på informasjon? *Kontroll over arbeidsoppgavene*: En større organisasjon vil koordinere oppgavene, og her vil noen oppgaver anses viktigere enn andre. Profesjonsmakt belyser at en yrkesgruppe i større grad tar kontroll over noen oppgaver. De ulike basene angir

medlemmenes potensielle makt, den reelle makten avhenger av evnen og viljen til å bruke den (ibid.).

2.2.2 Betydningen av kommunikasjon i et organisasjonsperspektiv

Kommunikasjon betegnes som den viktigste prosessen i samtlige organisasjoner. Videre er kommunikasjon essensielt i et lederperspektiv og er viktig som virkemiddel når det gjelder påvirkning og koordinering. Den danner grunnlag for læring og utvikling og tjener flere funksjoner som berører arbeidsfordeling og læringsprosesser (Jacobsen & Thorsvik, 2013, jf. 1.6). Et vesentlig aspekt for ledere er at budskapet kommuniseres på en måte som blir både akseptert og forstått av medarbeiderne (ibid.). Relasjonen mellom leder og medarbeider vil ha stor betydning for hvordan organisasjonen fungerer (Bush & Vanebo, 2000).

Barnehageyrket er et samarbeidsyrke, noe som understreker betydningen av kommunikasjon. ”Jo sterkere behovet for koordinering er, desto sterkere blir behovet for kommunikasjon” (Jacobsen & Thorsvik, s. 278). Studier av *vertikal kommunikasjon nedover* (kommunikasjon mellom ledere og underordnede) viser at det er knyttet utfordringer til at mellomleder bevisst velger å holde tilbake informasjon, at informasjonen kan svekke arbeidsmoralen osv. Når det gjelder *vertikal kommunikasjon oppover* vil ”(...) hierarkiet undertrykke... kommunikasjonen og sosial samhandling mellom underordnede og overordnede” (ibid., s. 290). En forklaringsfaktor er at underordnede gjerne filtrerer informasjon og vektlegger det positive. Selv om ledere forsøker å legge forholdene til rette for god tilbakemelding, kan det være vanskelig for dem å få fullstendig informasjon om arbeidet til sine medarbeidere (ibid.).

Når organisasjonen får innslag av byråkratiske trekk, påvirker dette generelt kommunikasjonen (Nylehn, 1997). I utgangspunktet ligger det noe rasjonelt bak hierarkiet. Istedenfor at alle skal forholde seg til ”alt”, behandles saker separat og resultatet formidles til de berørte. Ulempen kan være at oppgavene som delegeres fra beslutningstakerne, kan oppleves meningsløse, verden ser ulik ut for lederne enn for den operative kjernen (ibid.). Bush & Vanebo (2000) anbefaler at meningsskaping bør foregå på samtlige nivåer i organisasjonen. Sensmaking er en viktig kommunikativ prosess i organisasjoner. I Weicks begrep (gjengitt i Nylehn 1997) ligger det et element av interaksjon og felles forståelse. ”Bilder må utvikles i felleskap og aksepteres for å kunne få gjennomslag” (ibid., s. 77, jf. *kommunikative rasjonalitet*). I dette perspektivet handler ikke kommunikasjon kun om overføring av informasjon, men også om den sosiale prosessen rundt. Her inngår utvikling av felles forståelsesrammer hos medlemmene i organisasjonen, dette er en viktig funksjon i ledelseskommunikasjon (Bush & Vanebo, 2000).

I større organisasjoner er ledere mer henvist til indirekte virkemidler, som strukturen, fordi vedkommende ikke kan ha like tett, daglig kontakt med personalet (Horrigmo & Nylehn, 2004). Ledere bør være klar over det paradoksale i organisasjoner: De kan både fremme og hemme kommunikasjon (Nylehn, 1997). Formelle styringsmekanismer (struktur) kan motvirke de relasjonelle styringsmekanismer (kommunikasjon) i organisasjonen (Kvålshaugen & Wennes, 2012). Møtestrukturen er av betydning. Lederen bør være oppmerksom på at måten møtene organiseres, kan være avgjørende for hvordan organisasjonen fungerer, og hvordan medlemmene opplever medvirkning. ”Antall møter, sakskartet for dem har betydning for både hvem som må være orientert om hva og for hvem som i realiteten får noe å si i organisasjonen” (Horrigmo & Nylehn, 2004, s. 148).

Ansattes medvirkning er knyttet til medbestemmelse: å delta i beslutninger og mulighet til å fremme egne interesser (Nyhlen, 1997). For å analysere medvirkning kan man studere hvordan mulighetene for å fatte beslutninger er plassert i organisasjonen. Ved sentralisering er beslutninger flyttet oppover i hierarkiet, og ved desentralisering er de flyttet nedover. Prosessene kan beskrives langs en skala av hvor mange saker som avgjøres av ledelsen. Grader av ansattes deltakelse og medvirkning kan variere på en skala fra full til ingen deltakelse når det gjelder faktorer som (Jacobsen & Thorsvik, 2013):

- Ansatte fattet beslutninger selv
- Ansatte kan legge ned veto
- Ansatte er med og fattet beslutninger
- Ansatte kan uttale seg om saker før beslutninger tas
- Ledelsen informerer før beslutninger fattes
- Ledelsen fattet beslutninger uten å informere de ansatte.

Tendensen i organisasjoner er at *empowerment* til operativt nivå er blitt vanlig. Teorien betyr at ansatte får utvidet myndighet til å fatte beslutninger samtidig som de får ansvar for resultatene. Det er kompetansekravene som knyttet til stillingen som bør avgjøre hvor mye ansvar og kontroll lederen gir medarbeiderne (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Selv om medvirkning anses som et vesentlig prinsipp når det gjelder medarbeiderledelse, kan det aldri realiseres fullt ut. Ansatte kan ikke fritt velge egne metoder, disse må være i tråd med rammene for virksomheten (Nylehn, 1997).

For å trekke paralleller til pedagogisk ledelse fokuserer jeg avslutningsvis på teori om organisatoriske beslutningsmodeller. Når det gjelder pedagogisk ledelse, synes det å være vesentlig at beslutningsprosesser har trekk som ligner *kommunikativ rasjonalitet* (Lillejord, 2003; Scherp & Scherp, 2007). Fokus her er hvordan organisasjonsmedlemmene kan inngå i kommunikasjonsforhold. ”(...) å komme frem til velbegrunnede og normer, som knytter ulike sammen i gjensidige forventninger og en felles forståelse” (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 334). Modellen er tilpasset etter Habermas sine prinsipper (1997, gjengitt i Jacobsen & Thorsvik, 2013), og knytter følgende betingelser til at argumentasjonen fører til rasjonelle beslutninger:

- Møteplasser for at beslutninger finner sted.
- For at deltakerne skal forstå hverandre, må de ha et felles språk og ønske om å forstå hverandre.
- Argumentasjonen må være basert på ærlig argumenter.
- Deltakerne bør helst ikke besitte sanksjoner som tvinger andre til skifte mening.
- Det bedre argument: Deltakerne må være i stand til erkjenne at andres argumenter er bedre og derfor være villige til å endre mening.

Eide og Eide (2007) minner om at dette er normativ modell, bl.a. er dialoger sjelden herredømmefrie, likevel belyser den prinsipper som er vesentlig å arbeide etter når det gjelder samhandling mellom personalet.

2.3 Perspektiv på pedagogisk ledelse

Opgaven har en overordnet sosiokulturell innfallsvinkel til ledelse med forståelsen av at handlinger blir til og utvikles i et samspill (Ødegård & Røys, 2013). Ledelse bør trekke veksler på et sosiokulturelt perspektiv ettersom lederpraksis alltid utspiller seg i et fellesskap (Fuglestad, 2006). Sosiokulturelle teorier er ikke et entydig begrep, det fins ulike retninger og vektlegginger (Dysthe, 2001a). Jeg vil kort fremheve det som er sentralt for min studie.

”Det latinske ordet ”contextere” betyr å veve saman, og karakteristisk for ei sosiokulturell forståing av kontekst er at alle deler er intergrerte, vevde saman, og læringa inngår i denne veven” (Dysthe, 2001a, s. 43). En kontekstbeskrivelse er generelt viktig, fordi i et sosio - kulturelt perspektiv vil konteksten angi ”(...) situasjonen og det interaksjonssystemet som dannes igjennom samspill mellom de involverte aktørene” (Witteck, 2012, s. 86). Konteksten kan inkludere materielle og menneskelige ressurser samt relasjoner (Säljö, 2001). Menneskers handlinger er situerte praksiser: ”Et individs måte å resonnerer, løse problemer eller handle er

alltid relativ til konteksten og de redskapene som fins tilgjengelig” (Säljö, 2001, s. 21). I dette perspektivet vil kunnskaper, ferdigheter og forståelse være noe individene blir delaktige i gjennom samspill (ibid.). Dysthe fremhever som et sentralt aspekt at læring er *mediert*, dvs. de intellektuelle og praktiske redskapene vi har tilgang til og bruker for å forstå omverden (Wertsch, 1991, gjengitt i Dysthe, 2001a). En beslektet teori er sosial mediering av individuell læring, herunder Vygotskijs begrep om den *nærmeste utviklingssonen*, dvs. avstanden mellom det vedkommende klarer på egen hånd, og det vedkommende kan mestre med assistanse (Dysthe 2001a, 2001b). Språket anses som det viktigste medierende redskapet (Dysthe, 2001a). Læring innebærer å delta i sosiale praksiser, og slik er det interessant hva slags aktiviteter og deltakelsesformer som kan bidra til læring (Wenger, Mcdermott & Snyder, 2002). Teorier om praksisfellesskap vil jeg imidlertid ikke benytte i oppgaven. Jeg anser teoriene som mer fruktbart for deltakere som er homogene når det gjelder utdanning, ellers kan det oppstå en ubalanse i praksisfellesskapet som kan være uheldig (ibid.).

Min overordnede sosiokulturelle tilnærming i oppgaven med et distribuert, relasjonelt perspektiv bør ikke forstås som en normativ oppskrift, men heller som et analytisk, teoretisk bidrag til å diskutere pedagogisk ledelsespraksis (Møller; 2006b; Spillane, 2006).

2.3.1 Distribuert og relasjonell ledelse

Jeg går nå over til å beskrive ledelsesperspektivene som har inspirert min studie. Dagens ledelsesforståelse er i større grad opptatt av konteksten den utøves i, kontra å utlede generelle lover (Møller, 2004). I et distribuert syn på lederskap vil konteksten som organisatoriske forhold også anerkjennes som faktorer som påvirker lederskapet (Spillane, 2006). Distribuert ledelse har sitt utspring i sosiokulturelle teorier. Det relasjonelle og distribuerte perspektivet er til dels overlappende (Ottesen & Møller, 2006), jeg velger derfor å presentere teoriene noe samlet. Slik jeg oppfatter det, er et fellesmoment hos teoriene at de vektlegger interaksjon mellom organisasjonsmedlemmene samt at de berører medarbeiderledelse ved at de beskriver aspekter med å lede lærings- og refleksjonsprosesser (Fuglestad, 1997; Lillejord, 2003; Wadel, 1997; Ødegård & Røys, 2013). I et distribuert perspektiv forstås ledelse som en aktivitet, og slik blir ”(...) samhandling et sentralt fokus for forskning om ledelse” (Ottesen & Møller, s.138). Som Møller utdyper (2006b, s. 43):” Det viktigste bidraget som et distribuert perspektiv gir til forskningsfeltet, er en vending fra å forstå ledelse som hva” ledere gjør” til ledelse som samhandling mellom ulike aktørene i organisasjonen”. Lillejord og Fuglestad (1997) mener at dette ledelsesperspektivet kan relateres til studier som berører hvordan personalet kommuniserer og samhandler (1.6).

Ottesen og Møller (2006) fremhever flere teorier innen dette paradigmet. Jeg ser Spillane med sitt fokus på pedagogisk ledelse som sentral for min oppgave (Fuglestad, 2006). Ifølge Spillane et al. (2001) handler et distribuert perspektiv om å forstå hvordan "Leaders define, present and carry out these micro tasks, exploring how they interact with others in the process" (ibid., s. 23). Forskerne skriver at organisasjonsstrukturen vil påvirke lederskapet, samtidig "It's also the case that these structures are created and recreated by the actions of leaders and others who work in the school" (ibid., s. 26). Slik jeg leser Spillane et al., består pedagogiske ledelsesoppgaver av mange delprosesser, microtask (day – to day work), som kan støtte opp om mer overordnede hovedoppgaver, *macrotask*. I henhold til Spillane og hans medforskere består pedagogisk ledelse av både større og mindre prosesser i en organisasjon, og det kan være vesentlig å analysere og identifisere hvilke oppgaver som bidrar til å utføre makrofunksjonene (ibid.). Eksempler på makrofunksjoner når det gjelder pedagogisk ledelse, er (Her velger jeg å bruke Fuglestads norske (2006) oversettelse):

- Å utvikle en pedagogisk visjon
- Utvikling av en kultur og et kollegafelleskap preget av tillit og samarbeid
- Støtte til profesjonell utvikling – kollektivt og individuelt

Spillane (2006) hevder at det distribuerte perspektivet er fordelaktig fordi det gjør at lederskapet oppleves håndterbart i den forstand at oppgavene kan distribueres blant flere: Ingen kan alt om alt. Det er praksisen som utøves sammen med medarbeidere som er i forgrunnen, og ikke så mye de personlige egenskapene til lederen. Et tema han anbefaler å vie oppmerksomhet, er: Hvorvidt det er samsvar mellom rutiner og lederfunksjoner. Ledere bør spørre seg: "What leadership functions and organizational goals are these routines designed to address or have they evolved to address over time" (ibid., s. 90).

Wadels (1997) ledelsesforståelse sammenfaller med barnehageledelse: De ledede har og påtar seg tidvis lederoppgaver, og ledelse er distribuert og ikke kun tilknyttet formelle posisjoner. Forfatteren understreker at både pedagogisk og administrativ ledelse kan være sammenvevde praksiser som er vanskelig å skille. Imidlertid mener han at det kan være vesentlig å begrepsfeste og gi pedagogisk ledelse et mer presist innhold, slik kan det være nyttig å skille begrepene. Mens administrativ ledelse mye handler om å bygge opp rutiner, er pedagogisk ledelse knyttet til forhold ved læringsmiljøet. Pedagogisk ledelse deles i to hovedtyper: *produktiv ledelse* og *reproduktiv ledelse*. Sistnevnte handler om læring av bestemte ferdigheter, hvor det gjerne er ferdige, forhåndsbestemte løsninger. I en *produktiv pedagogisk ledelse* vektlegger lederen å få i gang refleksjonsprosesser og et positivt læringsklima. Wadel

fremhever relasjonell ledelse som vesentlig for å lykkes med pedagogisk ledelse og som en grobunn for læringsmiljøet siden:

(...) vellykket læring forutsetter *dialog* og at man får til en gjensidig prosess hvor både ”lærere” og lærende ”lærer til seg og lærer fra seg. Pedagogisk ledelse må dermed i stor grad baseres på tillitsforhold, mens administrativ ledelse i større grad kan baseres på avhengighetsforhold (ibid., s. 46).

Dersom den daglige driften av organisasjonen krever mye administrativ ledelse, advarer han at dette kan gå på bekostning av den pedagogiske ledelsen (ibid.).

Lillejord (2003) bygger boka *Ledelse i en lærende skole* på de samme prinsippene. En overordnet relasjonell ledelsesforståelse synes å være fordelaktig for å initiere pedagogisk ledelse i utdanningsinstitusjoner. Kollektive refleksjonsprosesser hvor lederpraksis foregår gjennom dialog og forhandlinger, *kommunikative rasjonalitet*, er et viktig supplement for å utvikle gode læringsmiljøer for personalet. Lederen bør jevnlig delta i spontane samtaler for å holde kontakten med personalet og stimulere til diskusjon og refleksjon. En leders legitimitet kan knyttes til oppfattelsen av vedkommende som faglig leder, bl.a. ved å være tydelig med hensyn til hvordan man realiserer målene, og om man leder dette arbeidet på en anerkjennende måte. Å ivareta medarbeidernes tillit er fundamentalt, ettersom ledelse i kunnskapsorganisasjoner bør handle mer om en prosessveiledning kontra styring og kontroll (ibid.).

Fuglestad (1997) knytter samhandlingsaspektet ved ledelse til *organiske grupper*. Han fremhever flere kjennetegn. For barnehager stopper det imidlertid opp allerede ved start ettersom det er et vilkår at alle har den grunnleggende formelle kompetansen som trengs i organisasjonen. Imidlertid mener jeg at fagarbeidere i større grad kan bidra til at denne forutsetningen oppfylles, og at pedagogiske ledere derfor kan hente inspirasjon fra teorien. Jeg gjengir kort det jeg oppfatter som sentrale elementer i teorien: Hierarkiet er lite synlig, arbeidsorganisering er foretatt på bakgrunn av arbeidslag og team. Faglig kompetanse ses også som et relasjonelt fenomen. Kommunikasjon er essensielt, og det prioriteres ansikt - til ansikt dialog. I forhold til beslutningsprosesser er *kommunikativ rasjonalitet* et ideal. Det er avgjørende at medarbeiderne kommer frem til en felles forståelse. Forfatteren trekker også frem forhold å være oppmerksom på. Idealet om forhandlinger om arbeidsoppgaver kan komme til å utnytte medarbeidernes ansvarsplikt siden det fins få formelle strukturer som klart avgrenser hvor mye enkeltpersoner skal påta seg. Teorien er derfor avhengig av at man diskuterer samhandlingen i personalgruppa (ibid.).

Møller (1996, 1997, 2007) avgrensar pedagogisk ledelse til det som omhandlar kjernevirksomheten i organisasjonen. I skoler og barnehager vil dette vere praksis som fremmer læring for barna. Hun knyttet ledelsesformen til at lederen ses som en læringsleder av personalet som fremmer tiltak innanfor disse områdene. Videre ser hun at pedagogisk ledelse forutsetter administrativ ledelse, men at sistnevnte bør ses underordnet denne. Pedagogisk ledelse bør ideelt sett derfor legge premissene for administrative og personalpolitiske tiltak, og leder kan ikke abdisere ved å henvise til mange administrative oppgaver (ibid.). Møller har i sin forskning vektlagt konteksten som strukturer, politiske og kulturelle forhold, og konkluderer at pedagogisk ledelse ut ifra disse sammensatte dimensjonene kan forstås i et dilemmaperspektiv:

Dilemmaene har gjerne en slik karakter at man ønsker å ivareta oppgaver som står i motsetning til hverandre, men dette er umulig å få til i praksis. Utfordringen blir å finne en håndterbar balanse mellom disse. Dilemma kan også oppstå som resultat av nødvendigheten av å gjøre valg mellom alternativer som begge er utilfredsstillende (Møller, 1997, s. 143).

Innenfor tema pedagogisk og demokratisk utdanningsledelse befinner også skoleforskerne Scherp og Scherp (2007) seg. De fremhever teorien om *kommunikativ rasjonalitet* som et verktøy for meningsskapende og medskapende lederskap i hverdagen (2.2.2). *Kommunikativ rasjonalitet* handler om en gjensidig dialog, hvor partene forsøker å forstå hverandres ulike forståelser av fenomenar, og hvor resultatet ikke er klart på forhånd (jf. *produktiv pedagogisk ledelse*, Wadel, 1997). Forskning deres understreker at utdanningsledere bør vere gjennomgående relasjonsorienterte og nærværende i daglig praksis (ibid.).

Jeg presiserer at selv om demokratisk ledelse og det distribuerte perspektivet har fellestrekk, er det likevel ulikheter. Mens distribuert ledelse er ein analytisk tilnærming til å studere ledelse, er demokratisk ledelse et normativt begrep (Møller & Presthus, 2006).

Ødegård & Røys (2013) retter fokus på pedagogisk ledelse av personalet og rollen den pedagogiske lederen kan ta i denne prosessen. Pedagogisk leder har det formelle ansvaret, men dette må deles og drøftes med medarbeidare. Språket fremheves som et sentralt medierende redskap for pedagogisk leder. Forfatterne drøfter mandatet og konteksten for barnehageledelse, og hvordan dette legger premisser for hvorledes den pedagogiske leder kan utlede strategier (læring og ledelse i kontekst) og ta i bruk redskaper (veiledning, refleksjon og dokumentasjon) for å initiere samhandlingsledelse. Deres alternativ til målstyring er samhandlingsledelse, her spiller medvirkning og demokrati ein sentral rolle. ”Medarbeidare i barnehagen må spille på lag, enten de er pedagoger eller ufaglærte, nyutdannede eller uerfarne, unge eller gamle. Pedagogisk ledelse i barnehagen forutsetter samarbeid og samhandling”

(Ødegård & Røys, 2013 s. 25). Forfatterne mener at det tradisjonelle likhetsidealet i barnehagen (2.1.2) bør erstattes av et likeverdighetsideal: ”(...) ulikheten i personalets kompetanse blir løftet fram som en ressurs som kan ivareta barnas ulike behov” (ibid., s. 156).

Schei & Kvistad (2012) betoner at medvirkning er et sentralt navigasjonspunkt for pedagogisk ledelsespraksis i barnehagen, og dette bør ses i sammenheng med barnehagens mandat om demokrati og medvirkning. De forstår pedagogisk ledelse som et systematisk og langsiktig arbeid ”(...) samskapt med sine medvirkende medarbeidere”(ibid., s. 135). Et krav om tydelig ledelse er et brudd med en flat struktur (jf. lekmannspreget) og kan av noen fortolkes som ”(...) å gjøre alt planleggingsarbeidet alene uten medvirkning fra barn eller voksne”(ibid., s. 147). De anser at pedagogisk leder bør reflektere over hvordan en slik praksis vil påvirke medarbeiderledelse, og om dette fremme tillit på sikt. I lys av medvirkning som en sentral verdi bør pedagogisk ledelse handle om og lytte til personalet i det daglige for derigjennom å bygge videre på dette. Forfatterne henviser til Ekmans doktorgrad (2004), som jeg omtaler i et senere avsnitt, om at ledes nærvær er grunnlaget for å oppnå legitimitet overfor medarbeiderne (Schei & Kvistad, 2012).

2.3.2 Betydningen av kommunikasjon i et distribuert og relasjonelt perspektiv

I lederfilosofien jeg trekker veksler på i oppgaven, fins det en anerkjennelse av praktisk kunnskap og personlig kompetanse (Skau, 2011). ”Leaders need to be responsive, responsible and accountable to others in their day- to- day interactions. Our approach therefore emphasizes and draws upon the idea of effective and ethical leadership involving practical wisdom” (Eriksen & Cunliffe, 2010, s. 98). Derfor velger jeg å supplere analysen med teorier om relasjoner og kommunikasjon (Eide & Eide, 2007; Røkenes & Hansen, 2012; Spurkeland 2009; Ulleberg, 2004). Ottesen (2011) ser språket som lederens viktigste verktøy, og tar til orde for at når ledelse forstås relasjonelt må ledere ha innsikt i hva som fremmer kommunikasjon. Med sin formelle posisjon har lederen et særskilt ansvar for å tilrettelegge og ivareta språklig samhandling i personalgruppen (ibid.).

I arbeid som involverer å lede mennesker vil kvaliteten på relasjonen være avgjørende, og ledere trenger kunnskaper om dette (Eide & Eide, 2007; Røkenes & Hansen, 2012). Slik jeg forstår det, vil teorier innenfor dette området kunne belyse hvordan ledelsespraksis oppfattes av medarbeiderne. En god relasjon hviler generelt på en samhandlingsprosess som skaper tillit (Røkenes & Hansen, 2012). Jeg velger i oppgaven å bruke kommunikasjonsteori som hører inn under et systemteoretisk perspektiv, fordi de ”(...) belyser hvordan kommunikasjonen alltid inngår i en sammenheng og påvirkes av denne” (Eide & Eide, 2007 s. 67). En sentral

teori er Gregory Bateson og hans relasjonelle kommunikasjonsteori. Slik jeg leser disse teoriene kan de være gunstige når det gjelder distribuert ledelse, siden egenskaper og kompetanse ikke er bastante, men noe partene velger å vise/utvikle i samhandling. Partene vil påvirke hverandre gjensidig, ergo bør det rettes fokus på partene som inngår i en samhandlingsprosess. Den pedagogiske lederens praksis kan ikke ses uavhengig av fagarbeiderne og motsatt (Eide & Eide, 2007; Ulleberg, 2004). Bateson beskriver at konteksten, forståelsesrammen, er vesentlig for hvordan mennesker forstår situasjonen, ingenting forstås løsrevet. Denne forståelsen kan ofte være taus og intuitiv for aktørene selv (ibid.).

Relasjonenes betydning og lederens kommunikative ferdigheter understrekes også i Ekmans bok (2004) om hvordan nærvær og deltakelse i småprat, uformelle samtaler, synes å være en vesentlig faktor ved et godt lederskap. Det er essensielt at ledere rører seg i organisasjonen og sonderer terrenget for å analysere hvilke grep som bør foretas mht. målrealisering, samt å kommunisere riktig uttrykk i møter, dokumenter osv.” Tekstene må altså ta utgangspunkt i kunnskapsarbeidernes tenkemåte” (ibid., s. 83). Ledere kan vinne mandatet til å lede gjennom å bygge opp tillit i småprat, dette gir dem større legitimitet i formelle møter som avdelingsmøter osv. Forfatteren er kritisk til at en overvekt av administrative oppgaver går på bekostning av prosessorientert medarbeiderledelse (ibid.).

Spurkeland (2009) har konkretisert aspekter ved relasjonell ledelse. For han er dialogen den viktigste ferdigheten å beherske for å utøve relasjonsledelse. Forfatteren beskriver dialogen som en likeverdig og balansert samtale, der målet er å skape en følelse av likeverd og delaktighet hos de involverte. Det er avgjørende at kommunikasjonen mellom leder og medarbeidere pleies og vedlikeholdes. ”(...) relasjoner kan ikke gjøres unna i engangsoperasjoner og deretter glemmes” (ibid., s. 140). Det er flere dimensjoner ved relasjonsledelse. Tillit er imidlertid fundamental fordi dersom denne dimensjon ikke er etablert, vil all annen relasjonskompetanse falle i grus. Forutsetningen for å påvirke sine medarbeidere er at lederen kommer i en relasjon og forvalter lederskapet på en slik måte at vedkommende kan påvirke medarbeiderne positivt. Når relasjonen er godt etablert, kan krav og forventninger formidles med større autoritet. En særlig relasjonsfremmende ferdighet er å legge til rette for medvirkning (ibid.).

Noen av Spurkelands teorier er inspirert av Fred Fiedler (1967). Fiedler omtales også av organisasjonsteoretikere når det gjelder lederes mulighet til å oppnå innflytelse blant sine medarbeidere (Jacobsen & Thorsvik 2013). Hans teori understreker at hvorvidt lederen har

innflytelse, særlig kan knyttes til relasjoner til medarbeiderne, dette er ikke et spørsmål om personlige egenskaper og må ses i relasjon til oppgaven og medarbeiderne (jf. distribuert ledelse). Ifølge Fiedler er det tre hovedforhold som har betydning for lederes mulighet til å påvirke medarbeiderne:

- *Forholdet mellom leder og medarbeider* og hvor godt samarbeidsklimaet er, og i hvilken grad lederen er akseptert av medarbeiderne
- *Oppgavestruktur*. Dette kan klassifiseres ved følgende dimensjoner:
 - a) Er målene klart formulert for deltakerne
 - b) Er det objektivt sett mulig å bestemme om et resultat er godt eller dårlig
 - c) Er det en prosedyre for å løse oppgavene
 - d) Kan flere løsninger aksepteres
- *Stillingsmakt*. Dette er den formelle autoriteten leder har i form av sin stiling. Analyseenheter innenfor denne dimensjonen er om lederen kan påvirke belønninger og sanksjoner i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Fiedler (1967) belyser at det ikke fins noen universaloppskrift. Ledere kan være dyktige i en situasjon og mindre dyktige i en annen. Teorien synliggjør at lederen kan tilpasse seg til medarbeidere, samtidig kan oppgaver og arbeidsfordeling også endres og tilpasses slik at ledere kan få større innflytelse. Konteksten blir avgjørende: "How to build an organizational environment in which the leader can perform well" (ibid., s. 261).

2.4 Oppsummering

I kapittelets første del har jeg gitt en oversikt over forskningsfeltet. Konteksten for samhandlingen mellom pedagogiske ledere og medarbeidere på avdelingen har endret seg som følge av en større organisasjon. I andre del av kapittelet rammes organisasjonsteorier inn med vekt på strukturens betydning for prosesser i organisasjoner, bl.a. aspekter som berører pedagogisk ledelse. Videre jeg har redegjort for forståelsen av pedagogisk ledelse i et distribuert perspektiv.

3. FORSKNINGSDSIGN OG METODEREFLEKSJONER

I dette kapittelet gjør rede jeg for valgene av metode, hvordan datainnsamlingen har foregått og etiske overveielser i tilknytning til dette. Konkret har jeg gjennomført fire fokusgruppeintervjuer med to grupper baseledere/pedagogiske ledere og to grupper fagarbeidere i en stor barnehageenhet. Siden kvalitativ forskning kan gjennomføres på ulike måter, bør en grundig gjengivelse og beskrivelse av forskningsforløpet vektlegges i rapporten (Johannesen et al., 2010; Postholm, 2010). Thagaard (2009) påpeker at det særlig ligger et ansvar på redegjørelse og tydeliggjøring av hvordan datainnsamlingsprosessen har foregått, og å synliggjøre at det er et reflektert forhold til beslutningene underveis. Siden forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet, vil refleksjoner over egen rolle utdypes (Fog, 2004; Postholm, 2010). Jeg ønsker å gi leseren innblikk i følgende momenter: min forskerposisjon, metode, intervjuguide, utvalgsrefleksjoner, praktisk gjennomføring av datainnsamlingen, sentrale etiske prinsipper og evaluering og kritiske perspektiv på eget forskningsdesign.

3.1 Min forskerposisjon

Kvalitativ forskning bygger på den epistemologiske forutsetningen at kunnskap blir konstruert i møte mellom forskerne og forskningsdeltakere. For å understreke dette finner jeg det er naturlig å omtale informantene som deltakerne og forskningsdeltakere (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Herunder er jeg influert av et konstruktivistisk paradigme, der kunnskapsforståelsen er basert på at deltakerens synspunkter og mine fortolkninger gjensidig har påvirket hverandre (Postholm, 2010). Siden forskeren regnes som det viktigste instrumentet i forskningsprosessen, er refleksivitet og evnen til å kjenne egen forforståelse en forutsetning. Forsker må vite og vise hvem hun er, og hvilke erfaringer hun bringer med seg (Hammersly & Atkinson, 1996, se kap.1). ”Forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet (i kvalitativ forskning) legger frem sine perspektiver og meninger, slik at leseren kan se hvordan forskeren kan ha påvirket forskningsarbeidet. En slik fremstilling vil også kunne styrke kvaliteten på en studie” (Postholm, 2010, s. 35). Forskeren vil alltid være bærer av individuell subjektiv teori, som handler om erfaringer og opplevelser som er tilegnet (ibid. se 1.5). En forforståelse jeg har forsøkt å være bevisst, er at negativ oppmerksomhet på basebarnehager og store enheter⁷ kan påvirke både mine og forskningsdeltakernes fokus.

⁷Et kritisk søkelys på denne modellen fremmes i et Brennpunkt- program (<http://www.nrk.no/programmer/tv/brennpunkt/1.7351546>) (NRK Brennpunkt, 2010).

3.2 Problemstilling - Bakgrunn for overordnet forskningsdesign

Det er i hovedsak min problemstilling som skal legge føringer for metodevalgene: *På hvilken måte påvirker større barnehageenheter pedagogiske leders ledelsespraksis overfor fagarbeidere?* Ressurser og forutsetninger har også påvirket valgene mine (Ryen, 2002).

Siden jeg ønsket å få frem det emiske perspektivet, var det naturlig for meg å velge et overordnet kvalitativt forskningsdesign kontra et kvalitativt design (Postholm, 2010). Dalen (2004, s. 16) skriver at den kvalitative forskningens overordnede mål er "(...) å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet ... Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon". Som overordnet forskningstilnærming er jeg inspirert av casedesign. Dette knytter jeg til at min problemstilling og forskerspørsmålene dreier seg om en prosess og forståelse omkring samarbeidsrelasjonen mellom fagarbeidere og pedagogiske ledere, samt at analyseenheten er en bundet enhet, én organisasjon (Andersen, 2013; Johannessen et al., 2010; Yin, 2003). Datainnsamlingsstrategiene i en casestudie bør være passende og praktiske, bl.a. valgte jeg ikke å triangulere⁸. Imidlertid ser jeg at dette muligens kunne bidratt til å gjøre funnene mer troverdig samt gitt et mer mangfoldig materiale og herunder grunnlag for en bedre helhetlig beskrivelse av forskningstemaet (Postholm, 2010, se også 3.9).

Fog (2004) anbefaler intervju når forskeren ønsker å undersøke hvordan mennesker forholder seg til hverandre eller agerer i et system (jf. casestudier), noe som er i tråd med min problemstilling (1.6). Det kvalitative intervjuet er særlig egnet til å få innsikt i deltakernes synspunkter fra eget perspektiv (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuer er velegnet til informasjon "(...) om personers opplevelse, synspunkter og selvforståelse" (Thagaard, 2009, s. 13). Som Merriam (1994) påpeker: Den eneste måten virkelig å få tak i hvordan mennesker tolker og opplever sin tilværelse, er å spørre dem. Dette er i tråd med min problemstilling: at yrkesgruppene får uttale seg om sin forståelse mht. pedagogisk ledelse.

3.3 Metode - Fokusgrupper

Forskningsdeltakere og problemstillingen som forskeren står overfor, bør styre i valget av intervjumetode (Dalen, 2004), mine refleksjoner rundt temaene utdypes i det videre.

Et tidlig valg var om jeg skulle foreta individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer. Jeg valgte fra en totalvurdering fokusgruppeintervjuer. Dette er kort oppsummert en forskningsmetode

⁸ I Yins (2003) definisjon av casestudier er datatriangulering et moment. Jeg har imidlertid relativt mange deltakere og mener at dette kan ses på som et ledd i å benytte ulike datakilder (Andersen, 2013).

hvor data samles inn via gruppeinteraksjon rundt et forhåndsvalgt tema. Gruppen ledes av en mediator /intervjuer som styrer diskusjonen og kommer med adekvate innspill i forhold til de valgte forskningstemaene (Morgan, 1986. ref. Wibeck, 2010). Anbefalt gruppestørrelse er fire til seks deltakere, og varigheten per samtale er 1- 1,5 time (Halkier, 2010; Wibeck, 2010). Det som særlig appellerte til meg med metoden, er den kan gi tilgang til flere perspektiver enn individuelle intervjuer siden jeg måtte ha foretatt flere intervjuer for å få samme informasjonsmengden (Carson, 2007). Jeg ønsket nettopp å få en bred helhetsforståelse av forskningstemaet, særlig fra deltakerens ståsted. Her anså jeg at å lytte til deres gruppediskusjoner ville gi meg fruktbare perspektiver. Dette kan også begrunnes med at jeg ikke ønsket å avgrense perspektivene for tidlig. Siden tema i oppgaven er et svakt belyst forskningsfelt, mener jeg et for tidlig, spesifikt fokus ville gitt meg et skjevt bilde av temaet (Ødegård, 2011). Dialogen deltakerne imellom har potensial til å skape nye perspektiver og generere ideer (Brandth, 1996; Johannessen et al., 2010; Wibeck, 2010). Fokusgrupper er formålstjenlig til å få frem perspektiver på et nytt område (Kvale & Brinkmann, 2009). Som flere av deltakerne påpekte: Ledelse i store enheter med tema fagarbeidere og pedagogisk ledere er ”upløyd mark”. Særlig fagarbeidere er en gruppe det er forsket lite på. Gruppeintervjuformen er generelt egnet til homogene grupper som profesjonsgrupper, altså lik status og utdanning (3.5.1), og der tema antas å oppleves relevant i deres hverdagsliv (Brandt, 1996; Repstad, 2007). Som belyst i de foregående kapitlene, tror jeg at mitt forskningstema ble anerkjent som interressant av deltakerne i studien.

Jeg ønsket et noe større utvalg slik at ikke funnene skulle bli for personavhengige, at for mye kunne tilskrives kjemien på avdelingen mellom pedagogisk leder og fagarbeider. En intensjon med casestudier er at undersøkelsen kan peke utover enheten som undersøkes (Andersen, 2013). Et poeng for meg er å løfte frem fagarbeiderens og de pedagogiske ledernes perspektiver på problemstillingen i oppgaven som gruppe. Når casestudiet omhandler en organisasjon, er fokuset ikke så mye på den enkelte persons utsagn, men mer på organisasjonen som helhet (Thagaard, 2009). Mitt fokus i oppgaven er ”(...) hur deltakerne i en viss grupp tillsammans tänker kring ett fenomen än på vad enskilda individer tycker” (Wibeck, 2010, s. 54). Valg av metode reflekterer også mitt anliggende at forskningstema og utfordringer i barnehagesektoren bør løses noe kollektivt. Her fremhever forskere fokusgrupper som egnet: ”Real - World problems cannot be solved by individuals alone: instead, they require rich and complex funds of communal knowledge and practice” (Kamberlis &

Demitriadis, 2005, s. 903). Jeg ønsket i lys av sitatet en metode som la opp til en bredde i synspunkter og erfaringer.

Jeg antok at jeg med fokusgrupper trolig ville sikre meg flere nøkkeldeltakere ettersom utvalget naturlig blir større. Som jeg kommer tilbake til har jeg fått hjelp av en *portvakt* (3.5.1) for å velge deltakere, og slik var jeg usikker på om jeg ville få et hensiktsmessig utvalg for å besvare problemstillingen. Hammersly og Atkinsson (1996) advarer at *portvakter* generelt vil være opptatt av hva slags bilde som tegnes av organisasjonen, og derfor kan tenkes å styre prosjektet ved å utelate deltakere⁹. Innenfor kvalitativ forskning er det for så vidt rom for å supplere utvalget underveis (Dalen, 2004; Postholm, 2010; Thagaard, 2009), men siden å foreta intervjuer med etterarbeid er såpass tidkrevende, ønsket jeg å sikre meg et hensiktsmessig utvalg tidlig.

Metoden og problemstillingen bør som nevnt ses i relasjon til hverandre (Johannessen et al., 2010). Jeg ønsket å belyse det særegne med barnehageledelse, kontekstrelatert kunnskap, og fokusgrupper er egnet til å illustrere hvordan kunnskaper og ideer har sitt utspring i konteksten. Ettersom fokusgruppeintervjuer ligner hverdagsdiskusjoner, kan de bidra med informasjon om praksis i hverdagen (Wibeck, 2010). Fokusgrupper er gunstige for å få dypere innsikt i menneskers tolkninger av utfordringer. ”Fokusgrupper kan användas för at försöka säga någonting om de implicita antagande, eller de underliggande värderingar och premisser som argumentasjonen utgår från” (ibid., s. 147). Metoden vil slik nærme seg deltakende observasjon siden forskeren får et innblikk i ”naturlige data” ved å lytte til diskusjonen deltakerne imellom (Brandth, 1996; Halkier, 2010). Det mener jeg kan gjelde i mitt tilfelle siden jeg benytter eksisterende grupper (3.5). En fordel med fokusgrupper kontra deltakende observasjon er at forskeren i større grad kan sørge for at forskningstemaene debatteres og belyses (Wibeck, 2010).

Flere forskere fremhever lytting som en essensiell intervjuferdighet (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). “Listening is the most important skill in interviewing. The hardest work for many interviewers is to keep quiet and listen actively” (Seidman, 2013, s. 81). Som fersk intervjuforsker vurderte jeg derfor metoden egnet. Siden det er deltakerne ytringer seg imellom som hovedsakelig er i fokus, gir fokusgrupper forskeren naturlig en mer lyttende rolle (Halkier, 2010; Wibeck, 2010). Samtidig gir dette forskeren mindre kontroll på

⁹ Jeg understreker at jeg ikke fikk inntrykk av at deltakerne ble sensurert. Imidlertid ønsker jeg som ledd i evalueringen å beskrive refleksjoner rundt beslutninger i forskningsprosessen, slik at leseren kan vurdere disse (Johannessen et al., 2010).

intervjusituasjonen og jeg vurderte derfor på forhånd mine ferdigheter mht. å styre grupper, slik Wibeck anbefaler (2010). Jeg anså at mine erfaringer som barnehagelærer var nyttige bidrag mht. å fungere godt som mediator: å ta ordet i plenum, å lede møter, samt å ha deltatt i formell veiledningsgruppe ved en høgskole.

Fokusgrupper er forenlig med barnehagens muntlige tradisjon, og Ødegård (2011) understreker betydningen av å velge metoder som forskningsdeltakerne kan gjenkjenne og godta. I et fokusgruppeintervju har dessuten deltakerne større frihet enn i et individuelt intervju når det gjelder hvilke spørsmål de vil besvare og ikke (Malterud, 2012). I relasjon til dette tenkte jeg at metoden kanskje var mindre skummel å delta i for deltakerne enn individuelle intervjuer. Som flere uttalte ville de ikke våget å delta i et individuelt intervju. Gruppesamtalen kan være fordelaktig ved at den "(...) myker opp intervjusituasjonen og gjør informantene mer pratsomme", mener Hammersly og Atkinson (1996, s. 1996). Og selv om ikke alle umiddelbart fikk assosiasjoner til mine spørsmål, kunne de få det mens de andre deltakerne snakket (Brandth, 1996).

En etisk overveielse for forskeren er hvor mye arbeidsbelastning forskningen vil medføre for deltakerne (Postholm, 2010). Halkier (2010) fremhever at fokusgrupper er mindre tidkrevende og forstyrrende på institusjonens indre liv i en travel hverdag sammenliknet med bl.a. observasjon. I lys av disse faktorene fant jeg metoden egnet. Jeg ønsket videre å tilrettelegge for at intervjuene skulle passe inn i deltakerens hverdag og lot derfor barnehagen selv velge dager og tidspunkter for gjennomføring (Hammersly & Atkinson, 1996).

Som nevnt later begrepet pedagogisk ledelse til å være uklart i praksisfeltet og omgitt av mye taus kunnskap (Ødegård, 2011). Ifølge Halkier (2010) er fokusgrupper nettopp velegnet til å diskutere taus kunnskap." Deltakerne får nemlig i fokusgrupper muligheten til å "tvinge" hverandre til å snakke eksplisitt når de forhandler med hverandre" (ibid. s. 10). Via intervjuene tenkte jeg at deltakerne også ble gitt en anledning til sammen å utvikle et yrkespråk for å utveksle erfaringer og reflektere over praksis: å artikulere den tause kunnskapen som gjerne kjennetegner pedagogisk praksis (Lillejord, 2003). Ved å benytte fokusgrupper skaper jeg en arena der deltakerne kan "(...) gi uttrykk for, drøfte og reflekter rundt temaer" (Ødegård, 2011, s.100). Dette potensial for metalæring som foregår hos deltakerne, er en bieffekt av metoden som jeg finner attraktiv (Carson, 2007). Siden det kan være en utfordring å skaffe seg tilgang til forskningsfeltet (Hammersly & Atkinson, 1996), kan det å velge en

metode som deltakerne får utbytte av delta i, være et godt argument for å forhandle om tilgang. Jeg samtykker imidlertid med Kvale & Brinkmann (2009): Forskningsintervjuets primære mål er kunnskapsinnhenting, eventuell forandring hos deltakere er i så fall en bivirkning.

3.3.1 Forskerutfordringer

Avslutningsvis ønsker jeg å presisere at metoden har utfordringer som forskeren må reflektere over og løse underveis. Wibeck (2010) betoner at forskeren må være klar over at gruppeprosesser vil påvirke intervjuene og at dette kan være en metodisk svakhet. Det er vesentlig å være oppmerksom på en tendens til gruppetenkning, noe som kan føre til at minoritetssyn lettere forsvinner og slik muligens de mest innovative forslagene og synspunktene (Brandth, 1996; Repstad, 2007). En betydelig utfordring ved metoden er at noen medlemmer kan dominere, slik at mediatoren bør ha strategier for å styre gruppene (Wibeck, 2010). Jeg så at graden av min styring varierte fra gruppe til gruppe, bl.a. var noen medlemmer mer stille. I disse tilfellene henvendte jeg meg til disse og spurte direkte: *Hva tenker du om dette?* I andre tilfeller ønsker jeg å styre diskusjonen ved rundeprinsippet slik at samtlige av medlemmene skulle få komme til orde med relevant informasjon i forhold til problemstillingen (Wibeck, 2010). Strategier for å styre gruppedynamikken beskrives mer inngående i 3.4.

Det at deltakerne kjenner hverandre, vil kunne påvirke materialet når det gjelder validitet (3.9). Eksempelvis vil kulturen i organisasjonen påvirke samtalemønsteret, som hvor kritiske deltakere kan tillate seg å være (Bang, 2011). Videre kan det være vanskelig for en utenforstående forsker å forstå forhold medlemmene indirekte referer til (Wibeck, 2010). For å motvirke noen av sistnevnte oppholdt jeg meg og observerte litt i barnehagen før og etter intervjuene. Begreper som ”der oppe” og ”den lange gangen” ga slik mer mening. Ytterligere bør forskeren være oppmerksom på at etiske spenninger som ikke nødvendigvis har noe direkte med forskningstemaet å gjøre, kan komme til overflaten (Malterud, 2012).

En annen utfordring kan være at forskeren med gruppeintervjuer ikke får fulgt opp alle like godt mht. anbefalt intervjustrategier: å være en aktivt lyttende: ved å respondere med nikk, ”fortell mer” og ”kan du komme med eksempler?” (Johannessen et al., 2010). I lys av dette anså jeg at det ville være fordelaktig med mindre grupper som fire- fem medlemmer, slik at hvert medlem potensielt fikk mer taletid (ibid.).

3.4 Refleksjoner på intervjuguiden

Innenfor fokusgrupper opereres det med tre modeller ut ifra strukturingsgrad. Med utgangspunkt i min forskerposisjon (3.1) ønsket jeg i utgangspunktet en åpen modell (Halkier, 2010). Med bakgrunn i metodens svakhet, som beskrevet over, valgte jeg en mellomvariant, *traktmodell* (Morgan, 1997, gjengitt i Halkier, 2010).

Da kan man innarbeide fordelene fra både den løse og den stramme modellen ved å innlede åpent og avslutte med strammere styring. På den måten blir det mulig å gi mer plass til deltakerens perspektiver og samhandling med hverandre, samtidig som man kan være sikrer på å få belyst egne perspektiver (Halkier, 2010, s. 47).

Nevnte metode har likheter med semistrukturert intervju: en planlagt, men samtidig fleksibel samtale. Generelt bør forskere som benytter denne formen ha satt seg godt inn i tema, bl.a. for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Traktmodellprinsippet er generelt anbefalt i intervjumetodikk. De innledende spørsmålene kan bidra til at deltakerne føler seg avslappet og komfortable i situasjonen, etter hvert kan spørsmålene presiseres (Dalen 2004; Kvale & Brinkmann, 2009; Seidman, 2013). Jeg valgte tre hovedtemaer i intervjuguidene (se vedlegg 2 og 3), som ble innledet med introduksjons-spørsmål for å rette deltakernes oppmerksomhet mot forskningstemaene. Med de åpne spørsmålene ønsket jeg å legge til rette for at deltakerne kunne fortelle ut ifra egne erfaringer og opplevelser (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2012), noe som antas å komme best frem når forskningsdeltakerne er med og bestemmer hva som tas opp i intervjuet (Johannessen et al., 2010). Ved å bruke en ustrukturert tilnærming slik at deltakerne kan snakke noe fritt, vil forskeren også kunne oppdage nye aspekter ved forskningstemaet (Wibeck, 2010).

Ettersom jeg i analysefasen ønsket å sammenlikne materialet i de to gruppene, stilte jeg under veis i intervjuet presise, like nøkkelspørsmål om de overordnede temaene (Wibeck, 2010). Når det gjelder spørsmålsformuleringer, anbefales det at intervjueren i utgangspunktet unngår spørsmål hun vet svaret på. Det er gjerne bedre å stille et ekte spørsmål, f. eks. å flagge eget synspunkt og så stille deltakerne et spørsmål på bakgrunn av dette (Seidman, 2013). Dalen (2004) mener at forskeren gjerne kan ta utgangspunkt i uttalelser som er formulert på forhånd, bl.a. spurte jeg deltakerne om de kjenner seg i igjen i departementets beskrivelse av potensial for samarbeid i store barnehagene (KD, 2013a).

Siden det er deltakernes perspektiv som skal være i fokus, bør forskeren i utgangspunktet ikke styre dem. Samtidig kan det i noen tilfeller være nødvendig at forskeren styrer, bl.a. for å få

belyst sin problemstilling (Postholm, 2010). Wibeck (2010) anser at en fokusgruppe ofte fungerer best når deltakerne snakker fritt med hverandre og selv introduserer emner, samtidig som mediatoren av og til styrer diskusjonene. Slik vil jeg betegne min undersøkelse og arbeidet med intervjuguiden som en interaksjon mellom induktiv og deduktiv. I guiden var det noen antakelser som jeg ønsket å få deltakerens innspill på (1), samtidig som jeg forsøkte å være åpen for deres synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2011).

En svakhet med gruppeintervjuformen er at noen kan dominere, noe som kan utlignes ved at intervjuer tar en aktiv rolle (Jacobsen & Postholm, 2011). Jeg har latt meg inspirere av det Svein Andersen (2006) betegner som aktiv intervjuing. ”Intervjueren skal være lyttende, men samtidig ta initiativ uten å overstyre eller lede svar i en bestemt retning”(ibid., s. 280). Han anbefaler at intervjueren aktivt bruker situasjonen for å utvikle og få svar på sine forsknings-spørsmål (ibid.). Det kan være at visse emner ikke diskuteres dersom intervjueren ikke selv bringer dem på banen. Dette gjelder ikke nødvendigvis at de ikke er interessante for deltakerne, men fordi de kanskje glemmer dem (Wibeck, 2010). Det var også tilfeller der jeg ønsket at deltakerne skulle utdype konkrete episoder de refererte til. Metodisk er det ifølge Repstad (2007) gunstig å knytte intervjuet til konkrete episoder. Et sentralt aspekt ved kvalitative intervjuer er nettopp en beskrivelse av spesifikke situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2004, s.108) fremhever: ”Intervjuer som fanger opp informantenes meninger og forståelse i forhold til bestemte episoder eller handlinger, styrker muligheten for at data-materialet vil inneholde ”tykke beskrivelser” ”. Jeg tenker at dersom deltakerne utelukkende skulle styrt samtalen, vil ikke intervjuene skilt seg fra en spontan meningsutveksling i hverdagen. Ett kvalifikasjonskriterium er at intervjuer i noe grad er styrende, altså at jeg som forsker vet hva jeg ønsker å finne ut av (Kvale & Brinkmann, 2010).

3.5 Utvalgsrefleksjoner

I det følgende redegjør jeg for hva jeg har lagt til grunn når det gjelder utvelgelse av forskningsdeltakere. Jeg ser dette som et ledd i å gi leseren forutsetning til å vurdere kvaliteten (Dalen, 2004, se 3.9).

3.5.1 Utvalgsstrategier

Caset i studien er å forstå som ”Studiet av det enkelte tilfellet ses på som et typisk eksempel på en (eller flere) klasser av fenomener som det allerede eksisterer en viss kunnskap om” (Andersen, 2013, s. 71). I så måte er deltakerne i studien ikke unike, de bør ses som

representanter for fagarbeidere og pedagogiske ledere (ibid.). I kraft av sin yrkesgruppe har de egenskaper som er relevante for problemstillingen i oppgaven (Thagaard, 2009).

Termen ”store enheter” kan være forvirrende, og det er ulike måter å organisere og definere disse (Evenstad, 2010). Jeg ønsker å belyse store enheter, å definere og dvele ved kriterier for base- og soneorganisering har altså ikke vært et viktig kriterium for meg. Det meste av forskningen på store enheter (2.1.1) er gjort på to – nivåkommuner, og forskning vier vesentlig plass til å drøfte hvordan utfordringer kan relateres direkte til denne endringen (Seland, 2009, 2011). Tre - nivå betyr at kommunen har et ”mellomnivå” med barnehagekontor og administrativ stab som kan avlaste barnehagestyreren, kontra en to – nivåorganisering hvor styreren som enhetslederen står rett under rådmannen og slik delegeres et utvidet ansvar for virksomhetens økonomi og administrasjon, og gjerne har flere enheter (Bleken, 2005; Seland, 2011). Jeg ønsket imidlertid å rette mer fokus på kjerneområdet for min forskning og valgte derfor en tre – nivåkommune siden jeg antar at pedagogiske ledere i denne strukturen trolig ikke får delegert og må overta like mange av styrerens oppgaver.

Når det gjelder utvelgelse av forskningsenhet, valgte jeg en kommune hvor jeg ikke har et ansettelsesforhold. Jeg ønsket ikke å kjenne deltakerne personlig eller andre som var tilknyttet barnehagen, dette for å kunne stille meg mer objektiv mht. data som fremkommer. Det ligger en utfordring i å være kritisk og distansert til egen arbeidsplass, mener Repstad (2007). ”(...) en viss distanse kan gi den analytiske avstanden, man trenger for å opprettholde forskerrollen” (ibid., s. 119). Jeg understreker at nærhet og det å forske i egen kultur selvsagt kan være en styrke, bl.a. kan rik kontekstkunnskap være fordelaktig i tolkningsarbeidet (Nilssen, 2012). Forskerens uavhengighet vil imidlertid lettere bli stilt på prøve ved nære forbindelser til enten deltakere eller sponsorer som arbeidssted. Kvale (1997) advarer at forskeren kan ” (...) overse enkelte funn og vektlegge andre, og dermed forringe undersøkelsens kvalitet med hensyn til upartiskhet og fullstendighet” (ibid., s. 70).

I kvalitativ forskning der målet er å gi ”tykke” beskrivelser, anbefales det at deltakere velges strategisk mht. om disse kan bidra med relevant informasjon for å besvare problemstillingen. Hensikten er å lete etter variabler som er relevante for problemstillingen (Ryen, 2002). For å foreta et strategisk utvalg fikk jeg hjelp av en nøkkelperson, *portvakt*, i institusjonen med god kjennskap til personalgruppen (Hammersly & Atkinson, 1996). Mitt utvalg består av 14 deltakere, ni fagarbeidere og fem pedagogiske ledere med avdelingsansvar i en stor kommune sentralt på Østlandet. I utgangspunktet skulle flere pedagogiske ledere deltatt, men pga. sykdom, kurs og diverse ble det vanskelig å gjennomføre fokusgruppeintervju med alle de

opprinnelige deltakerne. En stund vurderte jeg å gjøre ytterligere ett intervju. Imidlertid opplevde jeg at undersøkelsen da hadde nådd til et metningspunkt, ergo ville ikke flere intervjuer bidra med mer informasjon (Johannesen et al., 2010). Årsaken var at det i den gjenstående gruppen kun var en av de pedagogiske lederne som hadde formell utdanning som barnehagelærer, og at de konstituerte heller ikke hadde vesentlig erfaring som pedagogiske ledere.

Jeg ønsket fagarbeiderne som deltakere, dvs. assistenter som har fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere eller annen tilsvarende formell kompetanse. Dette skyldes (1) forslaget om at assistenter i barnehagen bør ha kompetanse som barne- og ungdomsarbeidere (KD, 2012a). I tråd med oppgavens teoretiske forankring (1 og 2) ser jeg at fagarbeiderens perspektiver er interessante og aktuelle. Lillejord (2003) advarer mot at diskusjoner i utdanningsinstitusjoner tenderer å bli normative. Siden fagarbeidere antas å ha et mer praktisk perspektiv, tenkte jeg at yrkesgruppen kunne bidra til at diskusjonene også fokuserer på hva man *faktisk gjør når det gjelder ledelsespraksis* (ibid.). Dette er nettopp praksisen som er i fokus i min problemstilling. Et annet moment er at når tema inkluderer lederpraksis, mener jeg det kan være relevant å undersøke hvordan denne oppfattes av de som ledes (Gotvassli, 2006).

Når det gjelder de pedagogiske lederne, ønsket jeg i utgangspunktet å intervjuer formelt utdannede og erfarne pedagogiske ledere da jeg hadde en antakelse om det muligens er enklere å bedrive pedagogisk ledelse når pedagogen har opparbeidet seg faglig integritet (Lundestad, 2012; Møller, 2004). Ødegård mener (2011) at nevnte gruppe lettere navigerer mht. føringer fra eiere og andre instanser. Det viste seg imidlertid å være vanskelig å finne nok deltakerne som oppfylte disse kriteriene, derfor måtte jeg foreta noen justeringer, som jeg kommer inn på i det videre.

Min utvalgsstrategi kan karakteriseres som *kvoteutvelging*, dvs. å velge ut bestemte kvoter innenfor en hovedkategori. Hos meg er dette pedagogiske ledere med avdelingsansvar og fagarbeidere, og det er mest fokus på disse hovedkategoriene. Selv om de andre egenskapene kan variere, gjøres dette ikke til gjenstand for nærmere vurdering (Grønmo, 2004). Denne utvelgelsesmetoden kan også være pragmatisk og induktiv ved at forskeren tar hensyn til situasjonelle betingelser, som hvilke enheter som faktisk er tilgjengelig for undersøkelsen (ibid.). Det viste seg som nevnt å være vanskelig å få nok deltakere med formell barnehagelærerutdanning. I lys av dette påpeker Grønmo (2004) at når hensikten er å utvikle en

helhetsforståelse av en bestemt kontekst, vil kontekstens størrelse og kompleksitet bli avgjørende for utvalget. Noe av det som kjennetegner kvalitativ forskning, er nettopp en undersøkelse av sosiale/menneskelige prosesser i en naturlig setting, hvor forskeren søker å tegne et bilde som danner et komplekst, helhetlig bilde av det fenomenet som studeres (Postholm, 2010). Pga. av barnehagelærermangel utfører og fortolker de konstituerte pedagogisk lederne ledelse og er personalledere for andre fagarbeidere.

I lys av ovennevnte mener jeg det ble vanskelig å utelukke de som ikke var formelt utdannede barnehagelærere, siden disse også er med å påvirke forståelsen av mitt forskningsfokus og slik bør være med i mitt *bricolage* (Postholm, 2010). Av forskningsetiske hensyn som konfidensialitet og for å unngå stigmatisering (NESH, 2006) har jeg ikke skilt mellom formelt utdannede og konstituerte pedagogiske ledere. Jeg ser at dette kan betegnes som en svakhet ved oppgaven. Samtidig er deltakerne vurdert skikket av sin arbeidsgiver og konstituert i stillingen. Flertallet av forskningsdeltakerne er imidlertid utdannede barnehagelærere.

Alle forskningsdeltakerne tilhører ulike avdelinger/baser, og slik er et utvalg av hele barnehagen representert i mine kategorier. Bortsett fra at alle deltakerne var kvinner, hadde gruppene ulike erfaringer, alder og utdanning. Ulikheter i utvalget er ikke nødvendigvis en ulempe, men kan gi et troverdig bilde av det mangfoldet av barnehageansatte som fins i praksisfeltet (Ødegård, 2011). Jeg opplever dermed også å ha ulike typer representert, både veteraner og nybegynnere, noe som kan være hensiktsmessig for å få deltakere som vil bidra med informasjon og åpenhet om virksomheten. Denne antakelsen er basert på teorien om at personer har ulike motiver ut ifra rollene de har i organisasjonen. For eksempel vil en nyansatt legge merke til selvfølgeligheter som de erfarne kanskje overser. Yrkesutøvere som kommer fra en annen kultur, vil se tingene i et annet lys, og slik trolig være oppmerksomme mht. tema. En som er konstituert pedagogisk leder, vil være en nyttig deltaker ettersom vedkommende har "(...) ny status som er i overgangen fra en posisjon til en annen. Spenningen ved nye opplevelser er sterk" (Hammersly & Atkinsson, 1996, s. 164).

3.5.2 Utvalgsstørrelse

Det fins ikke standardsvar på hvor mange intervjuer undersøkelsen bør ha. Dette kan isteden vurderes skjønnsmessig, som nevnt valgte jeg å gjennomføre et mindre antall intervjuer. Én fokusgruppe vil imidlertid sjelden være tilstrekkelig, "(...) fordi man aldri kan være sikker på om de svarene som kommer frem er typiske for akkurat den gruppen, eller om de er typiske for informantene generelt" (Johannesen et al., 2010 s. 170). Jeg valgte flere grupper fremfor

én for å få frem nyanser og mangfold om hvordan fagarbeidere og pedagogiske ledere opplever situasjon (Dalen, 2004). Ulike deltakergrupper vil også kunne bidra til å belyse temaet fra ulike perspektiver. Som Ødegard påpeker (2011, s. 111): ”Det å få fram ulikheter, motsetninger og et mangfold, vil være et kriterium for avhandlingens troverdighet”. Meningsmangfoldet er også et kjennetegn ved intervjuer og kan avspeile reelle motsetninger som deltakerne opplever i forhold til forskningstemaene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Siden deltakerne er ledere og underordnede, og forskningstema berører situasjoner på arbeidsplassen, valgte jeg i tråd med teori ikke å blande yrkesgruppene. Jeg hadde grupper hvor deltakerne hadde samme formelle status i organisasjonen (Halkier, 2010; Wibeck, 2010). Imidlertid ser jeg at deltakerne nok hadde ulik sosial makt i organisasjonen, noe som kan ha påvirket deres rolle i intervjuet. Noen av deltakerne hadde ekspertmakt i form av utdanning og erfaring utover mine hovedkategorier som barnehagelærere og fagarbeidere (Wibeck, 2010).

Pga. av situasjonelle betingelser fikk som nevnt gruppene med de pedagogiske ledere mindre medlemmer enn ønskelig. Ifølge teori bør forskeren unngå grupper på to og tre siden både dyader og triader kan romme innebygde spenninger (Svedberg, 2002; Wibeck, 2010). Jeg opplevde imidlertid at disse smågruppene ga deltakerne mer taletid og mulighet til å utdype sine meninger. I lys av at de pedagogiske ledere har færre stemmer i mitt materiale, finner jeg dette vesentlig.

3.6 Praktisk gjennomføring av datainnsamlingen

Nedenfor gir jeg leseren et innblikk i noen praktiske momenter ved fokusgruppeintervjuene. Dette er et ledd i å la leseren vurdere mitt forskningshåndverk for på den måten å kunne bedømme kvaliteten på studien (Johannessen et al., 2010, se 3.9).

3.6.1 Fremdriftsplan

Jeg foretok intervjuene i oktober/november 2013 i to runder, dvs. først et intervju med pedagogiske ledere og så fagarbeidere, og etter et lite opphold gjentok jeg prosessen med nye grupper. Bakgrunnen for dette er at det i en kvalitativ studie er vesentlig å lære av prosessen underveis, å bruke fleksibiliteten til å tilpasse kursen. Dette er bl.a. hensiktsmessig for å kunne justere intervjuguiden noe mht. hva som fungerte godt og ikke (Malterud, 2012; Trost, 2005). Det er f.eks. ikke sikkert deltakerne finner spørsmålene relevante (Seidmann, 2013). Jeg fant imidlertid ikke behov for å justere guiden i særlig grad.

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at noen av kriteriene for et godt intervju er at intervjuer evner å være følsom og åpen. Dette betyr at hun oppfatter hvilke temaer som er relevante for medlemmene samt er åpen for å gå videre med nye sider som introduseres. Videre bør vedkommende være følsom mht. nyanser, også på *hva som ikke sies* (ibid.). Jeg tenkte at disse nevnte egenskapene forutsetter oppmerksomhet og tilstedeværelse. I forsøk på å fungere godt som intervjuer valgte jeg derfor å gjennomføre kun et fokusgruppeintervju per gang jeg var i barnehagen. Dersom forskeren velger et for høyt temp og holder flere intervjuer på samme dag, daler gjerne også mediators oppmerksomhet, advarer Malterud (2012).

3.6.2 Sted

Stedet hvor intervjuet foregår, er av betydning og vil alltid påvirke dataene i noe grad (Johannessen et al., 2010). Av praktiske årsaker intervjuet jeg deltakerne på et skjermet møterom på arbeidsplassen i arbeidstiden deres. Det hadde blitt vanskeligere for deltakerne dersom vi skulle møtes på et nøytralt sted, og trolig hadde da færre kunnet delta. Halkier (2010) mener fordelene med et emnerelevant sted er at dette ansporer medlemmene til nettopp å snakke om emnet. Hun anbefaler at medlemmene plasseres i en sirkel og med god avstand til hverandre. For symbolsk ikke å innta en lederposisjon ved å sitte ved enden, plasserte meg rundt bordet. Jeg syns rommet fungerte greit da det var skjermet for støy og avbrytelser (Wibeck, 2010). En fordel ved store, nye enheter er at det fysiske miljøet gjerne er mer tilrettelagt med ordentlige møterom osv.

3.6.3 Å skape tillit i intervjusituasjonen

Som nevnt er det avgjørende at intervjuer opparbeider seg tillit hos deltakerne, noe som er viktig å etablere allerede i en tidlig fase (Postholm, 2010). Det er av betydning hvordan forskeren legitimerer prosjektet i den innledende fasen (Johannessen et al., 2010). Når deltakerne skal fortelle om seg selv, er det vesentlig at de føler at intervjueren har en genuin interesse av det de formidler (Dalen, 2004). Både i forkant av intervjuene og i gjennomføringen har jeg fremhevet min interesse for tema, og hvorfor deltakerens perspektiver og opplevelser er viktige å løfte frem, samt egen yrkeserfaring både som assistent, konstituert pedagogisk leder og formelt utdannet pedagogisk leder. At jeg har tilknytning og kjennskap til begge yrkesgruppene, tror jeg var et positivt bidrag til å etablere en tillitsfull relasjon til deltakerne (Thagaard, 2009).

Fordi de fleste har en klassisk oppfatning av intervju med svar og spørsmål, er en formell introduksjon viktig før gjennomføring av fokusgrupper. Denne metoden handler jo om at

deltakerne snakker mest med hverandre (Halkier, 2010; Malterud, 2012; Wibeck, 2010).” Du kan gjerne understreke at deltakernes kunnskaper og erfaringer er nødvendige for at vi som forskere skal kunne utvikle kunnskaper som ... bidrar til å utvikle god profesjonsutøvelse” (Malterud, 2012, s. 69). Som ledd i dette hadde jeg i forkant av intervjuene, i juni 2013, et uformelt møte med mulige forskningsdeltakere hvor jeg omtalte det særegne med metoden og introduserte temaet. I tillegg hadde jeg en introduksjon før hvert intervju. Før diktafonen ble slått på, la jeg opp til en introduksjon inspirert av Halkier (2010, se vedlegg 1 og 2) for å klargjøre rammene for intervjuene. Dette så jeg også som et ledd i å opparbeide et tillitsforhold til deltakerne, slik Postholm (2010) anbefaler. Tema jeg brakte på banen var overordnede forskningsetiske retningslinjer som konfidensialitet, og hva mitt ansvar som forsker innebærer (NESH, 2006, jf. punkt 14 og 19).

Det anbefales generelt å regissere intervjusituasjon slik at deltakerne føler seg komfortable med å dele informasjon. Et overordnet prinsipp for intervjuer er å skape ”(...) en fortrolig atmosfære som kan bidra til at informanten åpner seg om de temaene forskeren ønsker informasjon om” (Thagaard, 2009, s. 99). Som ledd i å skape en hyggelig og avslappet atmosfære hadde jeg med kaker til deltakerne. Jeg ankom også tidlig til forskningsstedet slik at det ble tid til litt småprat for å løse opp stemningen før selve intervjuene (Postholm, 2010).

Johannessen et al. (2010) nevner videre flere forhold som påvirker atmosfæren, bl.a. kan det være avgjørende hvordan intervjueren oppfattes av deltakerne. De vil ofte forsøke å se etter signaler på om svarene deres er ”riktige” og leter kanskje etter tegn på dømmende reaksjoner. Intervjueren bør derfor generelt gi inntrykk av anerkjennelse og ikke skape avstand til deltakerne (ibid.). Jeg ønsket som ledd i dette å betone at jeg ikke er ekspert på forsknings- emnet, bl.a. at jeg ikke har arbeidserfaring fra store enheter. Med dette ønsket jeg å signalisere at jeg var åpen for deltakernes betraktninger. Samtidig ser jeg at idealet om aktiv lytting når en deltaker snakker, kan medføre at de av deltakerne som er uenige kanskje ikke våger å komme med avvikende synspunkter (Wibeck, 2010).

3.6.4 Opptak

Jeg benyttet diktafon til opptakene¹⁰, noe jeg mener har flere fordeler. Et positivt aspekt er at oppmerksomheten frigjøres til å være tilstede i samtalen og til å observere ikke-verbal kommunikasjon. I tillegg sikres korrekt gjengivelse av intonasjon og ordvalg, og dermed blir

¹⁰ Ettersom oppgaven ikke inneholder personopplysninger som gjør det mulig å identifisere deltakerne, verken direkte eller indirekte, er oppgaven ikke meldepliktig, opplyste NSD på telefon.

det ikke utelukkende forskerens egne rekonstruksjoner av utsagnene. Autentiske utsagn tatt opp på bånd vil også bidra til høyere pålitelighet (Ryen, 2002, se 3.9). Forskeren bør imidlertid også se etter signaler hos deltakerne på om de later til å forstyrres av diktafonen slik at de ikke tør å slippe seg løs (Dalen, 2004). Dette opplevde jeg ved et tilfelle. I et av intervjuene tok jeg en pause da et av medlemmene syntes å oppleve situasjon vanskelig. Hun virket usikker på om forholdene hun beskrev, ville behandles konfidensielt videre. Jeg forsøkte da å forsikre om at deltakernes uttalelser ikke ville få negative konsekvenser for dem.

For å sikre et rikest mulig datamateriale anbefaler Thagaard (2009) en kombinasjon av diktafon og notater. Jeg valgte å notere noe underveis, også for å bruke senere i analysefasen mht. å reflektere over hva jeg grep meg merke i. Videre erfarte jeg at å notere var en god strategi i de tilfellene hvor jeg ønsket at deltakerne skulle diskutere mer med hverandre fremfor å henvende seg til meg. Som nevnt kan fokusgruppeintervju være uvant ved at deltakerne fortrinnsvis diskuterer med hverandre, at intervjuer lytter og er tilskuer til deres diskusjon (Halkier, 2010; Malterud, 2012; Wibeck, 2010).

3.6.5 Transkribering

Jeg transkriberte intervjuene mellom hvert nytt intervju. Med denne strategien prøvde jeg å forbedre mine intervjuferdigheter. ”Forskere som transkriber sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil og vil dessuten ... allerede ha påbegynt en meningsanalyse av det som ble sagt” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Ettersom deltakerne skal lese rapporten, valgte jeg å gjengi de transkriberte uttalelsene i sammenhengende tale. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) fins det ingen fasitsvar på hva som er korrekt transkripsjon. Jeg har vektlagt at deltakerne ikke skal stigmatiseres og settes i dårlig lys. Dette kan skje dersom forskeren ukritisk gjengir muntlig språk siden språket da kan fremstå som usammenhengende og derfor lite reflektert. I tillegg er det viktig å verne om konfidensialiteten (ibid. se 3.7). Ved å gjengi ordrett ville jeg bl.a. kunnet avsløre de av deltakerne som ikke var norske. Det er generelt viktig å unngå sitater i rapporten som er preget av spesielle ord eller uttrykk som bidrar til umiddelbar identifikasjon. Redigeringen må imidlertid alltid bevare meningsinnholdet (Thagaard, 2009). Her samtykker jeg med Wadel (1991): ”Lojalitet overfor informantene går først og fremst på å referere på en fair måte det man som forsker finner faglig vesentlig” (ibid., s.114).

3.7 Betraktninger på forskningsetiske prinsipper

De etiske retningslinjene i forskningsprosessen er kontekststøttede og må løses kontinuerlig i lys av situasjonen jeg er i (Postholm, 2010). Nedenfor presenterer jeg noen sentrale prinsipper.

3.7.1 Informert samtykke

Tidlig i prosessen, i juni 2013, hadde jeg et uformelt møte med deltakerne for å informere om prosjektet og presenterte meg slik at de kunne vurdere hva de eventuelt bega seg inn på (Postholm, 2010). Svein Andersen fremhever (2006):

Det er i mange sammenhenger både mulig og nyttig å forklare egen referanseramme som utgangspunkt for et intervju. En slik referanseramme kan reflektere en generell problemforståelse eller et teoretisk utgangspunkt. Det kan være opplysende og avklarende for en informant som ofte lurer på hva som ligger bak (ibid., s. 288).

Et sentralt forskningsetisk prinsipp er *informert samtykke* (vedlegg 1). Deltakerne bør så langt det lar seg gjøre på forhånd informeres om intervjusettings innhold og mulige konsekvenser, bl.a. skriftlig redegjørelse mht. metodebruk og publisering (Dalen, 2004; Postholm, 2009). I lys av at intervjuene ble foretatt på en arbeidsplass, mener jeg det var vesentlig å avklare prinsipper om taushetsplikt med deltakerne, bl.a. at ikke uttalelser i ettertid ble gjenstand for ”pauseprat”, og at konflikter følger i kjølevannet av rapporten (Carson, 2007). Jeg informerte deltakerne om at jeg ville tolke intervjuene i lys av teori, samtidig understreket jeg at jeg ville ivareta tilliten de viste meg gjennom sin åpenhet (Thagaard, 2009). Prinsippet om *informert samtykke* (NESH, 2006) er mer komplisert i den kvalitative dynamiske prosessen grunnet usikkerhet om forskerens funn, altså er det vanskeligere for deltakerne å vite hva de faktisk samtykker i (Thagaard, 2009). Et *informert samtykke* vil derfor være sentralt i hele prosessen. Dette kan bety mer informasjon underveis, siden det kan være vanskelig å forutsi utviklingen i et kvalitativt forskningsopplegg. En av intensjonene med semistrukturerte intervjuer er nettopp å forsøke å følge opp det som forskningsdeltakerne tar opp (Postholm, 2010).

3.7.2 Å forvalte informasjon fra forskningsdeltakerne

NESH (2006) har som prinsipp at forskningen ikke skal medføre negative konsekvenser for deltakerne. Forskeren har etisk ansvar for å beskytte deltakernes integritet (Thagaard, 2009). Postholm (2010) betoner at de etiske betraktningene må være overordnet forskningens målsetning, bl.a. skal deltakerne ikke fremstilles i et dårlig lys i rapporten (ibid.). Her opplevde jeg å komme i solidaritetskonflikt mht. hva som kunne formidles, særlig da alle deltakerne er kollegaer (Dalen, 2004). Jeg ønsket jo ikke at konflikter skulle oppstå i kjølvannet av min rapport. Jeg har reflektert rundt utfordringer det er for forskeren å

presentere resultatene på en måte som både er akseptabel for deltakerne, og som formidler et faglig, relevant perspektiv (Thagaard, 2009). For å unngå provokasjon anbefaler Thagaard (2009) at jeg bestreber å publisere en nyansert, teoretisk forståelse, der deltakerens forståelse omtales samtidig som jeg vier plass til en faglig, relevant forståelse. Det er vesentlig å være tydelig på hva som er mine fortolkninger. Derfor har jeg valgt å tydeliggjøre og i noe grad skille hva som er deltakerens utsagn, presentasjon av empirien, og hva som er mine drøftinger (4). Den beskrivende delen er imidlertid heller ikke er fri for fortolkning, ettersom hva som tas med i oppgaven skjer på bakgrunn av forskerens analyser (Postholm, 2010).

3.8 Beskrivelse av analysestrategien av de innsamlede dataene

Metodelitteraturen tematiserer at forskeren må ha en strategi for å redusere informasjonsmengden slik at den blir håndterlig, samt for å finne mening og system i materialet sitt. Dessuten bør forskeren synliggjøre sin tilnærming til analysearbeidet for at leseren skal få et innblikk i hvordan vedkommende er kommet frem til funnene som presenteres i oppgaven (Dalen, 2004; Johannesen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Jeg understreker at analysearbeidet foregår underveis i hele forskningsforløpet, som nevnt markerte jeg sitater underveis i transkriberingen (Kvale, 1997), analysen kommer imidlertid mer i fokus når alt materiale er transkribert (Postholm, 2010). I det følgende beskriver jeg ledd i hovedanalysen.

Mitt materiale er analysert kvalitativt. I tråd med casemetodologi brukte jeg intervjuguiden som et overordnet redskap i analysen (Yin, 2003). Særlig i den innledende deskriptive analysefasen ble guiden et verktøy for å redusere materiale og sammenfatte gruppeintervjuene. Guiden ble et redskap for å identifisere og strukturere meningsbærende enheter som kunne danne grunnlag for de senere kategoriene/funnene i oppgaven (Kvale, 1997; Postholm, 2010; Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg vil poengtere at i tråd med en anbefalt induktiv tilnærming, har mitt forskningsfokus endret seg noe (Merriam, 1994; Postholm, 2010). Noen av spørsmålene som tidlig var i fokus i forskningsforløpet og som gjenspeiles i intervjuguiden, ble etter hvert mindre vesentlige. Underveis i prosessen oppdaget jeg nye spørsmål som jeg fant mer relevante (Postholm & Jacobsen, 2011).” Et induktivt ideal er å være åpen for det uventede, det overraskende og det nye” (ibid., s. 104). For meg ble fagarbeiderens perspektiv noe jeg særlig ble interessert i, og som jeg derfor ønsket å løfte frem i oppgaven.

Dataanalysen foregikk i flere trinn, og jeg søkte å ha en systematisk arbeidsgang ved å følge trinnvise steg i analysen, dette for å forsøke å unngå at funnene ble tilfeldige. Særlig med et omfattende materiale er dette sentralt (Wibeck, 2010). Mitt materiale er på 140 sider.

Først leste jeg igjennom intervjuene i sin helhet for å bli godt kjent med materialet.

Deretter forsøkte jeg å gå mer metodisk til verks ved at jeg nærleste og dvelte ved tekstsekvenser med henblikk på likheter, forskjeller og det overraskende/tankevekkende.

Siden delte jeg teksten i mindre deler. Dette var et ledd i å få en dypere helhetsforståelse av temaene som deltakerne beskrev, før jeg utviklet endelige benevninger på kategoriene. På vei mot å utvikle hovedkategorier og underkategorier benyttet meg hovedsakelig av *meningsfortetting*. Kvale (1997) karakteriserer metoden som at intervjuuttalelser fortettes og reduseres til kortere og mer konsise formuleringer. Å fortette meninger kan hjelpe forskeren til å komme frem til en mer grunnleggende forståelse av forskningstemaene og problemstilling. Jeg har i hovedsak arbeidet etter en temasentrert analytisk tilnærming. Dette innebærer å samle og komprimere informasjon fra alle gruppene for å kunne gå i dybden på utvalgte tema (Thaggaard, 2009). Innholdsanalysen er horisontal, dvs. at jeg ikke vektlegger hvert gruppeintervju og de temaene som kom opp der separat (Rausch, 1998 ref. Wibeck, 2010). Jeg sammenfattet temaene fra begge intervjuene med deltakergruppene. Jeg var inspirert av den *tematiske metoden* også når det gjaldt å finne sitater som kunne belyse kategoriene (Dalen, 2004). Valget av temasentrert tilnærming begrunner jeg også ut ifra hensynet til konfidensialitet (3.7). Når utsagnene ikke presenteres i sin helhet, er det også vanskeligere for andre å gjenkjenne deltakerne i publikasjonen (Thaggaard, 2009).

For å motvirke at analysen skulle bli mekanisk, benyttet jeg i den senere fasen en narrativ analyse hvor jeg betraktet teksten som historier og analyserte med henblikk på å få tak i hva som var deltakerens hovedhistorie (Postholm & Jacobsen, 2011). Et anliggende for en kvalitativ forsker er nettopp "(...) å prøve forstå og løfte fram meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer" (Postholm, 2010, s. 34). Jeg har vært opptatt av hva som trer mest tydelig frem, og hvilke perspektiver som kan være relevante og interessante å beskrive for praksisfeltet. En utfordring i forhold til fokusgrupper er at det er vanskelig å presentere en systematisk analyse av alle de overlappende stemmene som det omfangsrige materiale gir. Meningsforskjeller blant deltakerne er ikke lett å gjengi på en oversiktlig måte i rapporten (Kvale, 1997).

Utvikling av hoved- og underkategorier var ikke en lineær prosess, og jeg opplevde at begreper ble endret underveis i prosessen og erstattet av begreper som jeg fant var mer dekkende. Disse midlertidige kategoriene mener jeg likevel var nyttige ved det gav meg noe å reflektere over. Det er både teori og utsagn som deltakerne benytter, *in vivo- kategorier* (Strauss & Corbin, 1998 i Postholm & Jacobsen, 2010), som har inspirert tittelen til mine endelige funn.

Fasene jeg har gjennomgått, kan ses som ledd i en hermeneutisk spiral hvor deler plukkes fra hverandre for deretter å bli analysert for å gi en bedre forståelse av helheten (Postholm, 2010). Utfordringer er at dette for så vidt kan fortsette i det uendelige. Det vil alltid være mulig å stille nye spørsmål til tankerekker, det er et dilemma å våge å avslutte prosessen – til slutt å velge ut endelig tema (Ødegård, 2011).

Konteksten er essensiell i kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2011). Deltakernes utsagn er slik fortolket ut ifra et sosiokulturelt perspektiv, hvor det rettes søkelys på interaksjonen og systemer. ”På den måten kan vi unngå å egenskapsforklare individer” (Ødegård & Røys, 2013, s. 16). Dette perspektivet åpner også for å beskrive kompleksiteten som jeg mener preger mitt tema, slik at ikke all ”skyld” legges på en av partene. Ansvaret ligger verken på institusjonen, fagarbeiderne, pedagogisk leder, barnehagens leder eller kommunen. Som Eik (2014, s. 173) understreker: ”Jakten på syndebukker og enkle forklaringer er verken etisk eller vitenskapelig forsvarlig”.

3.9 Evaluering og kritiske perspektiv på eget forskningsdesign

Det er et etisk ansvar som forsker å reflektere rundt datainnsamling og tolkningen (Postholm, 2010). Innenfor kvalitativ forskning er enkelte kritiske til tradisjonelle begreper som man mener tilhører positivistisk forskning, og derfor ikke er like anvendbare for kvalitativ forskning. Det kan imidlertid være en utfordring å få innsikt i begrepe, og nyanser kan gå tapt ved oversetting til norsk (Ødegård, 2011). Jeg har latt meg inspirere av Lincoln og Guba (1985) og tar utgangspunkt i deres begreper for å vurdere min undersøkelse. Begrepene er oversatt til norsk i Johannessen et al. (2010).

3.9.1 Pålitelighet

Hvor pålitelige er dataene i denne studien? Som nevnt innledningsvis, styrkes påliteligheten ved at leseren gis innblikk i hele datainnsamlingsprosessen og begrunnelse for valgene jeg har tatt (Merriam, 1994). Pålitelighet knyttets tradisjonelt til om resultatene er reproducerbare. Innenfor kvalitativ forskning er imidlertid dette ikke et mål i seg, siden det er forskeren som

bruker seg selv for å produsere data. Å etterprøve resultater er nærmest umulig. Intervju er en interaksjon, og hvert intervju vil være unikt, omstendigheter og individer er i stadig endring (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2009) mener at ettersom innsamlingen er en mellommenneskelig prosess og derfor ikke kan gjentas identisk, vil metodisk refleksjon være et mer relevant krav enn replikasjon. Et poeng for meg mht. å styrke påliteligheten har vært å argumentere for at fokusgrupper er en relevant metode nettopp til min problemstilling og deltakere.

Jeg har videre brukt flere deltakere for å forsøke å belyse samme praksis og fenomen fra ulike kilder, noe som antas å påvirke påliteligheten positivt (Postholm, 2010). Det at flere perspektiver, både pedagogiske ledere og fagarbeideres, inkluderes i analysen, vil generelt kunne berike materialet (Kvale, 1997). Som omtalt (3.5) er noen av deltakere også i posisjoner som gjør at de trolig er observante i forhold til forskningstema og villige til komme med informasjon (Hammersly & Atkinson, 1996).

Grønmo (2004) mener en typisk feilkilde ved intervjuer er at deltakerne kan gi feilaktig informasjon om faktiske forhold, fordi de ikke husker godt nok, eller at de ønsker å fremstille seg selv i et gunstig lys overfor forskeren. Å bruke grupper kan utligne dette ved å gi en slags kontrollfunksjon, som jeg også synes å observere i mine intervjuer, ved at forskeren ikke utelukkende hører om glansbildet og ”korrekte” forståelser (Halkier, 2010). Siden de andre deltakerne i gruppen har erfaringer med de samme fenomenene, fører det til at deltakerne gjerne er mer realistiske, mener Brandth (1996).

3.9.2 Troverdighet

Siden kvalitativ forskning hviler på antakelsen om at det ikke fins noen objektiv sannhet å måle og observere, er forskeren mer opptatt av perspektiver, snarere enn sannheten i seg selv (Merriam, 1994). Funn i kvalitativ forskning kan slik ses som *sannsynliggjorte kunnskapsforslag* mer enn absolutte påstander (Andenæs, 2000). Like fullt er det viktig at forskeren fremstår troverdig ved å redegjøre for fremgangsmåter og analyser, og at grunnlaget som kunnskapen hviler på gjøres eksplisitt (Thagaard, 2009). Videre skriver Merriam (1994, s. 178.) ”(...) att visa på komplexiteten i mänsklig beteende i en kontextuell referansram och att presentera en holistisk tolkning av vad som händer och sker”.

Det styrker muligheten til å øke troverdigheten med studiet ved at jeg valgte et felt jeg allerede kjenner til, fordi det da anes lettere å identifisere relevant info (Johannesen et al., 2010). Thagaard (2009) mener forskeren må reflektere om det er trekk ved relasjonen til

deltakerne som kan ha påvirket innsamlingen. Slik jeg ser det, vil ikke fokusgrupper være like avhengig av kontakten mellom forskeren og deltakerne som i individuelle intervjuer (Fog, 2004). Jeg valgte videre bevisst deltakere og forskningssted som jeg ikke hadde noen relasjoner til i utgangspunktet, eksempelvis har jeg ingen ansettelsesforhold i organisasjonen.

Wadel (1991) advarer imidlertid at min førstehåndskunnskap alltid vil gi dekkbegreper som kan hindre meg i å trenge dypere inn i temaer fordi de allerede er velkjente for meg. Noen av spørsmålene jeg forsøkte å stille meg underveis, var: Vil erfaringer med ”vanskelige assistenter” i en hektisk barnehagehverdag føre til at jeg overidentifiserer meg med de pedagogiske lederne i studien? Kan noe negativt fokus på store enheter (3.1) medføre at jeg har den bevisstheten som skal til for å tolke svarene så fritt som mulig (Carson, 2007)? Vil jeg for eksempel overse nyansene som ikke er i samsvar med min egne (Thagaard, 2009)? Idealet er å møte fenomenene så forutsetningsløst som mulig, noe som er vanskelig i praksis siden vi alltid er preget av våre holdninger, opplevelser og fordommer på en eller annen måte. Jeg kan imidlertid søke å være bevisst at disse vil ha innflytelse på mine tolkninger under forskningsprosessen (Carson, 2007; Postholm, 2010). Tema som analysen rettes mot til slutt blir imidlertid definert av meg og mine teoretiske briller (Postholm, 2010; Thagaard, 2009).

Et sentralt spørsmål er hvorvidt det er samsvar mellom fenomenet som undersøkes og dataene som samles inn (Johannessen et al., 2010)? Trost (2005) påminner at meninger sjelden er statiske. Jeg ser at det kan innvendes at høsten i barnehagen, intervjutidspunktene, kan være noe kaotisk for personalet med tilvenning av nye barn, samt voksne som også skal venne seg til hverandre, og muligens er derfor stemningen en annen på våren? Pedagogisk ledelse er heller ingen lineær prosess (Wadel, 2008). Dersom jeg hadde valgt å gjenta intervjutemaene i hver gruppe, ser jeg at dette kunne styrket troverdigheten (Denzin & Lincoln, 1994, ref. Ødegård, 2011). Samtidig kan deltakernes fortellinger skapt i intervjuene ses som et uttrykk for hva disse tenkte og forstod på et bestemt tidspunkt. ”En fortelling er på den måten et gløtt inn i fortiden, et glimt av hva som hendte” (Postholm 2010, s. 129).

Jeg valgte til slutt ikke å metodetriangulere, noe som kan øke troverdigheten. Imidlertid mener jeg at jeg triangulerte ved ikke å ta utgangspunkt i kun én setning: én gruppe eller én leder og medarbeiderrelasjon (Lincoln & Guba, 1985). Hadde jeg hatt ressurser til det, ser at jeg kunne kombinert gruppeintervjuene med individuelle intervjuer for å gå mer i dybden på temaene, eller observasjoner for å kunne studere deltakerens praksis og handlinger (Halkier, 2010). Folk gjør ikke alltid det de mener de gjør, påpeker Postholm & Jacobsen (2010). Med

flere metoder anså jeg imidlertid at jeg ville fått et uoverkommelig stort materiale, som ville blitt praktisk vanskelig å analysere godt innenfor rammene av oppgaven med sideantall og tid, noe som forsterkes av at jeg er en fersk forsker som skriver oppgaven ved siden av jobb. Generelt er det bedre å søke grundige analyser av færre data enn overfladisk av mange (Kvale, 1997).

Jeg ser at en svakhet kan være at noen av deltakerne svarte det som var sosial akseptert i organisasjonen (Wibeck, 2010). Meninger skapes i fellesskap hvor mennesker påvirkes av sterke personligheter, noen vil nok være mer toneangivende i oppfatninger av forsknings-temaene (Ryen, 2002; Trost, 2005). Å benytte grupper hvor deltakerne kjenner hverandre, kan påvirke utfallet (Wibeck, 2010). På den ene siden kan folk ha lettere for å snakke om sensitive tema "(...) dersom de andre deltagerne er ukjente, og man vet at man høyst sannsynlig aldri kommer til å treffe dem igjen" (Nøtnes, 2001, s. 5). På den andre siden, ved at deltakerne kjenner hverandre og forhåpentligvis er trygge på hverandre, kan de tørre å uttrykke meningene sine og ikke kun det som er "politisk korrekt" eller det "offisielle" synet (Harris-Christensen & Eide, 2007).

Hvorvidt intervjuet har legitimitet som vitenskapelig metode, kan ses i relasjon til om det leverer nyttig anvendbar kunnskap som setter oss i stand til å mestre vår virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kriteriet mener jeg å oppfylle, *pragmatisk validitet*, ettersom undersøkelsen søker å bidra med kunnskap til barnehagesektoren på et svakt belyst forskningsfelt.

3.9.3 Overførbarhet

Undersøkelsens overførbarhet knyttes til om det er skapt "tykke beskrivelser" som muliggjør generalisering. Ettersom jeg har funnet et strategisk utvalg som kan være relevant for min problemstilling, at utvalget representerer det fenomenet jeg vil undersøke, mener jeg å kunne oppfylle dette kravet (Andenæs, 2000, se 3.5). Selv om kunnskap produsert i kvalitativ forskning er kontekstuell, kan den ha overføringsverdi. Dette faller inn under det Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som *analytisk generalisering*. Erfaringer fra ett sted kan ikke automatisk kan overføres til et annet, likevel kan de anvendes som rettleiding i en annen kontekst og ha betydning for flere (ibid.). Intensjonen med "tykke" beskrivelser er at lesere skal kunne generalisere forskningsopplegget til sin situasjon ved å gjenkjenne beskrivelser av egne erfaringer i materialet (Geertz, 1973, gjengitt i Postholm, 2010). Slik styrkes leserens forutsetninger til å vurdere om likheten er tilstrekkelig for at funn kan ha relevans også i andre

kontekster (Kleven, 2007). Eventuell overføringsverdi må imidlertid tilslutt foretas av mottakeren selv. ”Det er mottakeren som av informasjon bestemmer hvor anvendelig et resultat er for en ny situasjon. Men avsenderen ... må være omhyggelig med å skaffe tilstrekkelig og relevant informasjon for å muliggjøre slik generalisering” (Andesnæs, 2000, s. 305). Jeg understreker at formålet med denne oppgaven ikke er å generalisere eller kartlegge et empirisk omfang, men snarere å utdype og belyse fenomener. Styrken ved casestudier er nettopp ”(...) forståelse og forklaring av handlinger og prosesser” (Andersen, 2013, s. 25).

Mangel på kontekstrelatert kunnskap om forskningstemaet (1) har ført til at jeg har skrevet en perspektivrik oppgave, der hensikten er å belyse kompleksiteten som omgir barnehageledelse. Jeg ser at det kan innvendes at det skapes ”tykkere” beskrivelser av enkelte fenomener i oppgaven. Når noe settes i forgrunnen, vil noe annet naturlig havne i bakgrunnen. Dette kan også føres tilbake til min kvalitative forskerposisjon. ”Hva man oppfatter som sant og riktig avhenger av den enkeltes perspektiv og den aktuelle konteksten. Skifter vi perspektiv vil også det vi betrakter forandre seg (Lillejord, 2003, s. 175). I min oppgave ble det fagarbeiderne som havnet i forgrunnen denne gangen.

3.9.4 Bekreftbarhet

Som påpekt i kapittel 2 vil dette momentet være knyttet til om jeg kan relatere mine funn (4) og fortolkningene til tidligere forskning og belyse hvordan disse støttes av annen litteratur. Videre inngår forskerens evne til refleksivt å beskrive forskningsforløpet for leseren. Sist -nevnte har jeg forsøkt å kommentere gjennomgående i kapitlet. Forskeren kan også dele fortolkningene med deltakerne i studien (Lincol & Guba, 1985). Imidlertid fant jeg at dette ville blitt praktisk vanskelig å gjennomføre, bl.a. at samtlige av deltakere skulle få tid og anledning i arbeidstiden til å lese, samtykke samt å gi meg tilbakemelding på råmaterialet.

3.10 Oppsummering

I kapitlet har jeg forsøkt å gi leseren innblikk i forskningsprosessen med refleksjoner over: metode, intervjuguiden, utvalg, praktisk gjennomføring, forskningsetiske prinsipper, analyse samt evaluering og kritiske perspektiv. Ut ifra problemstilling og deltakere har jeg argumentert hvorfor jeg anser at kvalitativt intervju, herunder fokusgrupper, var hensiktsmessig i min undersøkelse. Jeg har videre beskrevet utfordringer jeg har måttet vurdere underveis siden kvalitativ forskning er en induktiv prosess, som innebærer å finne kompromisser og pragmatiske løsninger (Dalen, 2004; Merriam, 1994; Postholm, 2010).

4. EMPIRIPRESENTASJON OG DRØFTING

I kapittelet vil jeg presentere empirien slik den fremkommer fra materialet og deretter drøfte mine funn i lys av teori. Innledningsvis gir jeg en casebeskrivelse for å gi et innblikk i konteksten til forskningsdeltakerne. Deretter presenteres empirien, før denne drøftes i lys av teori. Et tydelig skille mellom empiri og drøfting er foretatt av etiske hensyn (3.8).

Avslutningsvis sammenfattes drøftingene i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Følgende problemstilling er utgangspunkt for analysen: *På hvilken måte påvirker større barnehageenheter pedagogiske lederes ledelsespraksis overfor fagarbeidere?*

De tilhørende forskningsspørsmålene lyder: *Hvordan fordeles og organiseres arbeidet? Hvilken forståelse har fagarbeidere og pedagogiske ledere når det gjelder egne og hverandres oppgaver i pedagogisk ledelse?*

4.1 Casebeskrivelse

Barnehagen er kommunal og befinner seg i en sentral østlandskommune med tre – nivåorganisering (3.5.1). Enheten var ny ved oppstart og har ikke vært slått sammen av flere tidligere enheter¹¹. Ved forskningstidspunktet var enheten 3, 5 år. De definerer seg som en basebarnehage og har 145 barn og 33,5 ansatte. Barnehagen har en styrer og en fagleder i fulltidsstillinger samt en assisterende styrer, som arbeider deltid. Enheten har en høy andel av fagarbeidere. Det er seks faste base/avdelinger. På forskningstidspunktet var det i tillegg to midlertidige baser, en førskolebase med 31 barn og en småbarnsbaser med 14 barn. Basene er midlertidige pga. et økt antall barn som er tatt inn dette barnehageåret. Enheten organiserer seg mye avdelingsvis med to assistenter og en barnehagelærer per avdeling, herunder 18 store barn (3-6 år) eller 9 små barn (0-3 år). Intensjonen er også tett samarbeid mellom de aldershomogene basene, særlig nabobasen. Basene disponerer et fast areal i tillegg til barnehagens fellesareal, som ulike spesialinnredede rom med temaer: vann, forming, media og familie.

4.2 Presentasjon av empirien

I denne delen vil jeg bruke sitater for å presentere empirien. Jeg understreker at *hun* brukes gjennomgående som kjønnsnøytralt. Som beskrevet i kapittelet om analysen er intervjuguiden brukt for å få oversikt over det omfattende datamaterialet på 140 sider.

¹¹ Som nevnt (3.5.1) fokuserer mye av forskning på store barnehageenheter rundt omorganisering av flere små til en stor enhet, dermed blir dette en viktig bakgrunnsfaktor for å forstå andre prosesser i organisasjonen. Jeg ønsker i større grad ønsker å rette fokus på om det kanskje er noe ved selve størrelsen i seg selv som påvirker pedagogisk ledelsespraksis.

4.2.1 Pedagogisk ledelse

Tema i oppgaven er pedagogisk ledelse, og jeg var opptatt av hvordan deltakergruppene oppfattet begrepet pedagogisk ledelse.

Fagarbeidere sa:

- *Men er det i forhold til alle barn og voksne som jobber med pedagogisk leder, eller mener du mer sånn på barna (s. 36)?*
- *Inne hos oss er det jo jeg og den andre som styrer selv om vi er assistenter. Det er vi som organiserer hverdagen vår. Ja, så hos oss er det vi som styrer og planlegger ... Man føler vel at vedkommende egentlig bør prøve å planlegge litt mer (s.39).*
- *Jeg har satt opp vaktlister og gjør det ene med det andre. Så jeg kunne nesten like gjerne vært en baseleder egentlig, fordi vi gjør like mye (s.18).*
- *Vi planlegger dagen vår (s.4).*
- *Vaktlister, aktivitet, alt planlegger vi (s. 4).*
- *Og vi er mest sammen med barna (s. 4).*

Slik jeg fortolker sitatene, er det uklart for fagarbeiderne hva begrepet innebærer og de viser til arbeidsoppgaver. Det er en tradisjonell flat struktur hvor det ikke skilles vesentlig mellom hva som er den pedagogiske lederens ansvar, og hva som er medarbeiderens ansvar. Jeg tolker det slik at fagarbeidene mener de utfører oppgaver som de ser som pedagogiske lederens særskilte ansvar.

De pedagogiske lederne sa:

- *Hva mener du med pedagogisk ledelse (s. 111)?*
- *Jeg tenker på jobben min og alt som jeg gjør, det er det (s. 111).*
- *Min rolle som pedagogisk leder ser jeg jo også som å etatsopplære assistentene, eller ... fagarbeidene har jo litt erfaring, men assistentene kan jo som i mitt tilfelle nå komme rett fra gata og bli kastet inn i en vikarolle. Og da er det jo min oppgave å fortelle vedkommende litt om hva det vil si å jobbe i barnehage, hvordan vi forholder oss til barn, foreldre, andre voksne. Dette ser jeg som min primære oppgave nå (s.76).*
- *Det er jo på det å organisere og veilede. Det går i ett, føler jeg. Mye av hverdagen går på organisering fra hvordan neste uke blir og neste måned osv. Altså, det er jo egentlig en faglig veiledning, hvis en kan si det sånn, eller en type faglig ledelse overfor medarbeiderne (s.78).*

De pedagogiske lederne gir uttrykk for en vid forståelse av pedagogisk ledelse som innebærer både opplæring, organisering og veiledning.

Jeg ønsket å undersøke hvordan møter blir benyttet, og om rammeplanen for barnehager diskuteres eksplisitt på møter. Deltakerne svarte følgende:

Fagarbeiderne sa:

- *Nei, vi har ikke snakket om det. Det kan jeg ikke huske (s. 42).*
- *Nei, jeg tror ikke at vi har snakket noe om det heller (s. 42).*
- *Jeg føler at baseleder planlegger og så ber oss se på planen om det er greit. Men for meg hadde det vært mye bedre om vi også fikk sjansen til å være med på hva vi skal gjøre, være*

med å planlegge litt mer ... Alt er ferdig, så det er bare å se på planen og så sende den ut. Så vi er liksom ikke med og bestemmer (s.22).

- Også å bruke basemøtene til å planlegge hva vi faktisk skal gjøre i neste uka, eller for to uker. Istedenfor at det blir: Hva skal vi gjøre i dag da (s. 14)?

- Jeg mener at når vi har personalmøte og bruker mange timer, så kunne disse møtene utnyttes bedre. Vi kunne få mer informasjon, og vi kunne lære om hvordan vi skulle håndtere situasjoner. Dette kan gjøre at vi blir litt mer kompetente (s. 52).

Etter min oppfatning synes det som at mandatet diskuteres lite eksplisitt. Deltakerne har imidlertid et ønske om mer faglige møter hvor de får medvirke på planer.

De pedagogiske lederne svarte slik:

- Så det er klart vi går ikke spesifikt inn på hvert fagområde og sjekker om vi har gjort det og det, men vi foretar en evaluering hver måned og ser dette opp imot rammeplanen. Så vi hakker av: Har vi fått med alle ting? Men vi har ikke vært så gode på å gå inn i detaljer igjennom planen (s.119).

- Det har vært et av målene våre at vi skal gjør det. Men jeg for min del har ikke klart å få det til i praksis. Det har vært mange andre ting jeg må ta vare på, ta opp først. For det har alltid vært noen barn å diskutere og praktiske ting å ta tak i, før jeg hiver meg over det teoretiske (s.79).

- Jeg tenker at rammeplanen kommer inn i månedsplan- og brev. Og en går jo alltid gjennom dem med assistentene, eller (...) i alle fall gjør jeg det for å få en godkjenning av assistentene før en sender det ut, og da leser de seg opp på det. Men ..., det er jo ikke bra nok, en burde jo ta dette inn i barnehagen (s.79).

- Håpet mitt er at vi også skal få mulighet til å drøfte det på basemøtene, men foreløpig har det vært en del brannsløking (s.79).

Jeg tolker uttalelsene som at de pedagogiske lederne har en intensjon om å bruke mandatet og fagspråk. Imidlertid oppgir de at det kanskje ikke blir direkte nok, bl.a. pga tidspress. Den indirekte tilnærmingen fortolker jeg som et uttrykk for at kommunikasjonsformen på avdelingsmøtene generelt er lite faglig rettet i barnehager. Ved å drøfte mandater indirekte vil samtalene opprette det uformelle nivået som ligger i barnehagens tradisjon, som beskrevet i 2.2.1.

Kommunikasjon og veiledning er en sentral oppgave for pedagogisk leder i henhold til rammeplanen (KD 2011), og jeg ønsket å undersøke temaet.

Fagarbeiderne sa:

-Det er også viktig kanskje med personlig kjemi og relasjoner. Jeg tror at ped. leder må ha gode antenner, se hvordan folk har det og lede litt og å ta litt hensyn til det. Vedkommende må være en god menneskekjenner. Det er viktig (s. 51).

- Selvsagt er det pedagogiske det viktigste, men det er ikke bare arbeidet med barna. Det er også den organisatoriske delen. Du må også styre folk på basen, altså styre og dele oppgaver og kanskje å snakke ... Men tida for å sette seg ned sammen den mangler pga. av sykdom, for vi er jo basebarnehage og jobber sammen. Når vi har møter på basen, så må vi passe på deres barn. Hvis en da er syk, faller basemøtet bort (s. 42).

- Det er viktig å kunne snakke åpent (s.51).

- *Jeg vil si at det har blitt bedre på basen, og vi samarbeider fordi vi snakker om planen: Hva kan vi gjøre, og vi lager plan for hele måneden. Og hun spør oss hva vi tenker på: Hva blir best. Ja, det har nå begynt med samarbeid. Men først har vi måtte bli litt vant til hverandre. Det kan være litt vanskelig. Nå går det bra, men ikke før (s. 23).*

- *Er det ikke en leders oppgave å snakke og veilede? Hvis du mener at jeg gjør noe feil, så hvorfor ikke komme og snakke med meg? Jeg setter pris på at man er ærlig ... Jeg gjør feil og innrømmer dette. Men, kanskje vet jeg ikke heller at jeg har gjort en feil ...? Hvis min leder ser at jeg gjør en feil, men ikke sier noe. Hvordan skal jeg da vite det (s. 63)?*

- *Ja, kom heller å si det. Istedenfor at vi tror det er noe. Også spør vi. Nei, det er ingenting, svarer ped. leder. Ja, det er bedre det enn å gå rundt og være sur. For om de ikke merker det selv, så blir de sure. Også spør du: Er det noe? Neida, jeg sier ifra hvis det er noe. Vi har hatt det sånn hos oss nå flere ganger. Man får det jo ut etter hvert hva som er i veien, men i mellomtiden plager det de andre rundt. De legger jo merke til at stemningen blir helt annerledes (s. 64).*

Ut ifra utsagnene til fagarbeiderne tolker jeg det slik at de er mottakelige for innspill fra sin pedagogiske leder, og at det er verre dersom vedkommende ikke sier ifra. Kommunikasjon med pedagogiske leder og hennes relasjonelle ferdigheter fremheves som vesentlig i ledelsespraksis.

To fagarbeidere kommer med følgende utsagn i intervjuet når de beskriver kommunikasjon med pedagogisk leder:

- *Du kan ta med deg barna inn på et annet rom, og så går hun fram og tilbake hele tiden. For hun skal kontrollere at det går bra inne hos oss (s. 17).*

- *Jobber du, jobber du (s. 17).*

- *Hun går og observerer deg. Også går hun tilbake igjen, også kommer hun tilbake igjen etter 10 min, så er det akkurat de samme spørsmålene igjen. Hun går sånn frem og tilbake hele tiden, og det er litt slitsomt (s. 17).*

Jeg tolker dette som et uttrykk for et konfliktfritt ideal som ligger i barnehagens kultur (2.1.2). Fremfor å konfrontere fagarbeiderne hvis hun er uenig om hvordan arbeidsoppgaven skal utføres, velger pedagogisk leder kanskje heller en form for ”indirekte kontroll” ved å observere.

Når jeg spurte de pedagogiske lederne om hvordan de opplevde å ta opp ting med assistentene, kom dette til uttrykk:

- *Vi er avhengig av hverandre, at vi stiller på jobb. Så hvis jeg må veilede, tror jeg nesten jeg ville tatt i bruk faglig veileder: Vet du, kan du gå inn og veilede den personen nå, for hvis jeg går inn og sier noe, vil han faktisk bare bli borte. Da gidder han ikke være her lengre, for han vil ikke ta det fra meg. Og jeg vil heller ikke ta den personen som hakker. Jeg tror det er fint å benytte faglig veileder til det (s.103).*

- *Det ville vært bedre i den tette situasjonen, for faglig veileder har kanskje en litt høyere status hos personalet enn en vanlig baseleder. Også blir det ikke så tett, fordi faglig veileder jobber ikke sammen med den personen åtte timer om dagen (s.104).*

- *En går litt på tærne for dem også (s. 103).*

- *Jeg synes at faglig veileder bør være mye ute blant oss på golvet, å bidra og følge opp hele veien. De bør være litt på golvet å kjenne litt på kroppen, hva er det som skjer her ute:*

Hvordan er samarbeidet assistentene imellom, hvordan er stemningen blant assistentene på huset, og hvordan er alle relasjoner da? (s.104)

Ut ifra sitatene later det til at å ta opp ting med assistentene, kan oppleves utfordrende for de pedagogiske lederne, og de ønsker i så fall å støtte seg på fagleder. Jeg oppfatter det som at de føler de har et ansvar for medarbeiderens trivsel.

4.2.2 Personalledelse

I intervjuguiden ønsket jeg å bruke begrepet personalledelse for rette deltakerens oppmerksomhet mot mine forskningstema. Personalledelse er et hverdagsbegrep som jeg antok at samtlige av deltakerne kanskje var mer fortrolige med, enn pedagogisk ledelse av medarbeidere.

Fagarbeiderne sier:

- Møte er veldig viktig for dem da. Møte skal uansett, så vi får bare klare oss uansett. Jeg forstår at de må ha møtene, men det er liksom at hver eneste mandag og torsdag er halve huset bort. Du får bare klare deg "sjæl", uansett om det er en voksen med 30 barn. Du må bare klare deg selv når du er assistent (s. 51).

- Jeg føler meg ofte alene, og det er ganske skummelt altså (s. 7).

- Så vi ser jo ikke lederne våre (s. 4).

- De er borte (s.4).

- Når du viser meg at du ikke er så interessert i å være med barna, men heller vil være på kontoret. Da undrer jeg hvem som skal motivere meg (s. 50)?

- Nei, vi er selvstendige. Det er greit nok at det er møter, men så skal de plutselig noe annet. Også skal de gjøre det, også skal de gjøre det. De er mye borte ... Altså vi føler i alle fall at de er mye borte (s.68).

- Det ser ut som de er der oppe, og vi er der nede. Sånn ser det ut. Ikke demokratisk. De har sin stilling, og vi der nede som må gjøre alt (s. 9).

- Jeg fikk jo beskjed om at referatet ligger. Men det er ikke bare å finne det og lese det (s. 28).

- Vi har jo ikke tid til å finne papirer og stå og lese igjennom for det er jo ikke derfor vi er her (s. 30).

Ut ifra empirien tolker jeg det slik at fagarbeiderne gir uttrykk for at de pedagogiske lederens fravær er en utfordring for dem, og de er noe kritiske til møtefrekvensen. Når de beskriver sin hverdag og oppgaver, oppgir de å være mye alene om ansvaret uten lederstøtte som veiledning. Informasjonen synes også vanskelig tilgjengelig.

Jeg spurte videre om forventningene deres til pedagogisk ledere:

- Jeg vil bare at hun skal begynne å være med på organiseringen. At det ikke bare blir det som vi sier. Vi føler oss veldig alene. Jeg skulle ønske hun var litt mer engasjert (s. 54).

- Jeg kunne jo også fått veiledning: at sånn og sånn. F. eks har vi delt opp i grupper, og der jeg har en som har problemer med å snakke, bokstaver som han ikke får til. Disse tenker jeg vel egentlig hadde hatt det bedre av å være hos ... som har utdanningen. Jeg er jo fagarbeider. Hun har jo mer kunnskap om hva hun skal gjøre med det. Men ... kunne jo ha fortalt meg at prøv og gjør sånn og sånn, for å prøve å få det (s. 41).

- Det er jo ikke bare å gi oppgaven til assistentene og så gå. Du må være med å gjøre det selv

- også. Siden de kommer med ideene, må de kunne være med å vise hva de har tenkt (s.14).
- Jeg synes at vi som er mest med barna, bør få litt mer info (s.28).
 - Vi synes at ped. ledere må styre og å gi oss en pedagogisk plattform. Det er mest fagarbeidere som styrer basene, og ped. lederne de bare henger etter oss på en måte (s. 3).
 - De har alltid prosjekter rundt ting, eller nå gjør vi sånn og sånn. Men, så sitter vi da. Ok, men hvordan skal vi gjøre dette? Hvis du skjønner, fordi vi ikke får informasjon om hva dette egentlig går i. Også blir tema kanskje lagt etter det. Det blir liksom litt halvhjertet (s. 13).
 - Vi må jo også planlegge hva vi skal gjøre osv., men det har vi ikke tid til for vi er jo med barna hele tiden. Og da får jo ikke vi tid til å planlegge noe, vi (s.4).
 - På en måtet er det greit at de stoler på oss, at vi klarer den jobben. Men, i utgangspunktet gjør vi det meste av den praktiske jobben. Og vi sliter nok med våre oppgaver, så hvorfor skal vi belastes mer med ekstra oppgaver ...? Og for å si det sånn, helt ærlig, så vi tjener ikke så godt som de gjør. Når vi gjør 70 % av jobben. Jeg kan godt gjøre det, men da vil jeg helst ha lønn som tilsvarer dette også (s.40).
 - Jeg tenker mer sånn at jeg kan godt gjøre den jobben, men jeg vil ha en veiledning for å gjøre den jobben, at jeg ikke jeg står med alt ansvaret alene (s. 41).

Forskningsdeltakerne oppgir å ha mange forventninger til pedagogisk leder når det gjelder ledelsespraksis og ønsker seg mer tilstedeværelse, veiledning, støtte og informasjon om virksomheten fra sine pedagogiske ledere. Selv om deltakerne ønsker seg deltakelse, handler dette samtidig om at de pedagogiske lederne bør bestrebe en balanse. Fagarbeiderne ønsker ikke å stå igjen med ”for mye”, noe som kan oppleves som en skjev arbeidsdeling. For meg belyser dette at det er forhold ved barnehagens kultur mht. arbeidsorganisering som kan diskuteres (2.1.2).

- De pedagogiske lederne beskriver sin rolle både mht. oppgaver og medarbeiderledelse:
- Det går i ett, føler jeg. Mye av hverdagen går på organisering fra hvordan neste uke blir og neste måned osv (s. 76).
 - Altså den rollen begynner å bli ganske stor (s. 76).
 - Det er jo mye av det dagene våre går til. Det er ja, som jeg sa i stad, organisering. Det er ikke alltid en får skapt det rommet for læring og utvikling (s. 80).
 - Samtidig krever barna sitt og da har du egentlig ikke tid til å gå å veilede voksne mennesker (s. 78).
 - Vi har jobbet kontinuerlig med dette slik at alle skal tørre å si sin mening. Og det tenker jeg kanskje at jo flere man er i en gruppe, jo vanskeligere er det kanskje å tørre å kritisere hun som er pedagogisk leder. Tør jeg det? (s. 115).

De pedagogiske lederne beskriver en arbeidshverdag med mange oppgaver. De skildrer videre å havne i et lojalitetsdilemma med mange konkurrerende oppgaver, i tillegg til personalledelse. Særlig organiseringen og koordinering av hverdagen tar mye tid for dem.

4.2.3 Samarbeid

Som i forrige tema ønsket jeg å benytte et hverdagsbegrep, samarbeid, for koordinering og fordeling av oppgaver, både på avdelingen og i hele organisasjonen. I materialet kommer følgende, som berører temaene, til uttrykk.

Fagarbeiderne sa:

- *Jeg tror egentlig ikke de har kommet i gang her og vet hvordan de vil ha det egentlig (s. 24).*
- *Jeg tenker at hvis ped. leder er syk er det bra med noen andre som kan styre, altså bedriften den går (s. 44).*
- *Men når man har vært her en stund ... Det endrer seg ikke for meg, det er bare ansvar som jeg har (s 45).*
- *Mitt ønske er at man kan jobbe mer sammen, fordi vi er en basebarnehage. Ja, vi gjør det, men det kanskje ikke nok ennå (s. 68).*
- *Vi samarbeider vel bare hvis det er møte (s. 68).*
- *Det er litt sånn rotete, for det er alltid noe som skjer. De har alltid veldig mye oppgaver. Egentlig skal de vel bytte på å gå på møter, men jeg opplever at de går samtidig uansett (s. 9).*

Fagarbeiderne gir uttrykk for at de ønsker å bidra, men samtidig å ha en progresjon i arbeidsoppgavene. Videre samarbeides det foreløpig lite utenom basen. Dette tolker jeg som at barnehagen kan befinne seg i en oppbygningsfase med å finne ut "hvordan de vil ha det". De antyder også utfordringer ved flere pedagoger på samme avdeling.

De pedagogiske lederne svarte:

- *Jeg er ikke så glad i at det er en pedagogisk leder (peker opp). Jeg er ikke så glad i å si at det er mine assistenter, jeg vil heller omtale dem som mine kollegaer (s.123).*
- *For min del er jeg veldig opptatt ... Ja, nå trækker jeg sikkert noen på tærne, men jeg er veldig opptatt av likestilling. Jeg synes vi skal stille likt. Jeg tenker at en skal respektere de for den erfaringen de har, samtidig som jeg har det overordnede ansvaret (s. 83).*
- *Jeg ser jo at en fagarbeider er en du kan spille ball med og kan diskutere med og sånn.*
- *Jeg synes det er gull verdt å ha fagarbeidere som har en viss forståelse av hva det vil si å jobbe i barnehage, fordi de har en utdanning på det (s.92.)*
- *Hadde jeg bare sittet med "russekullet"¹² hadde jeg nok strevet enda mer, tenker jeg. Jeg så jo det en periode i fjor, når det var mer av det "russekullet", en strevet jo mer da (s.85).*
- *Altså hvis man får inn kompetanse i hele gruppen er det jo noe helt annet, enn at du har ufaglærte, altså unge mennesker som først må lære seg å komme tidsnok på jobb og sånne basic ting. Men får du inn en fagarbeider, så har man jo engasjement og interesse. Da kan man diskutere: Har du lest den artikkel som kom ut i Utdanning (s. 134).*
- *Hvis du har fagarbeidere vet du at det fins en kompetanse i alt fra hvordan barn fungerer, kroppen, påkledning (s. 135).*
- *Og det er jo det som er utfordringen med å delegere ting, at du må føle at du har nok tillit til den som gjør det, at du har kontroll på at det blir gjort i forhold til de normene og det man har bestemt. Til slutt er det imidlertid vi som må ha det siste ordet, siden vi står ansvarlig for basen overfor styreren og mot foreldrene (s. 128).*

Ut ifra materialet tolker jeg som at det er positivt med fagarbeidere, og at disse kan være støttespillere for de pedagogiske ledere. Deltakerne har kanskje i utgangspunktet et ideal om en likeverdig struktur og demokratisk arbeidsorganisering, men dilemmaer i forhold til samarbeid og arbeidsfordeling kommer også til som uttrykk.

¹² De pedagogiske ledernes betegnelse på unge, uerfarne assistenter. Disse utgjør en stor gruppe i noen deler av landet, mens andre har en overvekt av eldre, "husmødre"(Meyer, 2005).

4.3 Funn og drøfting

I det videre vil jeg drøfte funnene ut ifra den teoretiske rammen jeg presenterte i kapittel 1 og 2. Jeg understreker at funn bør ses som sannsynliggjorte tilstandsbilder og kunnskapsforslag mer enn bastante påstander (3.9). Følgende seks områder vil beskrive mine funn:

- Pedagogisk ledelse har en uklar posisjon
- Fagarbeiderne opplever ikke møtene som en arena for pedagogisk ledelse
- Relasjoner er utgangspunkt for pedagogisk ledelse
- Fagarbeidernes opplevelse av en fraværende pedagogisk leder
- Pedagogisk leder i et lojalitetsdilemma
- Ledelsesutfordringer i større enheter

Funnene vil belyse ulike sider, men de vil også være overlappende og bør ses i sammenheng for å forstå fagarbeidernes og pedagogiske lederes situasjon i en større barnehageenhet.

4.3.1 Pedagogisk ledelse har en uklar posisjon

Materialet viser det samme som annen forskning også har påpekt, at begrepet pedagogiske ledelse oppleves uklart og ”vidt” i praksisfeltet (Ødegård, 2011):

Men er det i forhold til alle barn og voksne som jobber med pedagogisk leder, eller mener du sånn på barna? (fagarbeider, s. 36).

Hva mener du med pedagogisk ledelse? (pedagogisk leder, s. 111).

Jeg tenker på jobben min og alt som jeg gjør, det er det (pedagogisk leder, s. 111).

Pedagogisk ledelse er et gjennomgangstema i styringsdokumentene og i barnehagelærens utdanning (KD, 2011, 2012b, 2013a, 2013b). Å realisere disse målsetningene kan være utfordrende dersom oppdraget fremstår uklart og diffust i praksisfeltet (Ødegård, 2011). Slik jeg ser det, kan være flere årsaker til at pedagogisk ledelse har en uklar posisjon. For eksempel kan det være misvisende at det en er en yrkestittel i barnehagen som heter pedagogisk leder, samtidig som pedagogisk ledelse også er en ledelsesprosess med personalet (ibid.). Kanskje er det nærliggende at begge yrkesgrupper tenker at pedagogisk ledelse er ”alt” man gjør som en leder av avdelingen? På den ene siden tror jeg et slikt systemisk perspektiv på pedagogisk ledelse kan være bra. Både administrasjon, herunder organisering, og pedagogikk kan være praksiser som kan flyte over i hverandre (Lillejord, 2011). På den andre siden, hvis ikke pedagogisk ledelse settes eksplisitt på dagsorden, kan dette muligens på sikt medføre at pedagogisk ledelse blir marginalisert i en travel barnehagehverdag (Bøe, 2011). ”Arbeidssituasjonen forutsetter at man gir noen oppgaver prioritet, og lar andre ligge. Kanskje er det da nærliggende å gjennomføre det som er mest synlig” (Møller, 1996, s. 212).

Med bakgrunn i organisasjonsteori og mekanismer som trer i kraft med en større organisasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2013), ser jeg at praktisk rasjonalitet, ”å få dagen til å gå rundt”, kan gå på bekostning av pedagogisk rasjonalitet, f. eks. å fordype seg i pedagogiske aktiviteter (Seland, 2011). Mange av de store enhetene som er forsket på er relative nye, i tillegg har virksomheter blitt slått sammen fra flere små til store enheter (Granrusten & Moen, 2009; Seland, 2011). Som beskrevet, vil en byråkratisk fase være et ledd som organisasjoner ofte må gjennom i en oppbygningsfase, før de beveger seg over i en annen fase (Hatch, 2001; Wadel, 1997). For meg kan det synes som at casebarnehagen fortsatt kan befinne seg i en oppbygningsfase med rutiner og lignende. Som en av fagarbeiderne sier:

Jeg tror egentlig ikke de har kommet i gang her og vet hvordan de vil ha det egentlig (s. 24).

En annen årsak til at pedagogisk ledelse kanskje fremstår uklart for deltakere, er at i et distribuert perspektiv er ikke ledelse kun knyttet til formelle posisjoner: både situasjoner og kompetanse kan avgjøre hvem som gjør hva og hvilke oppgaver (Spillane, 2006; Ødegård, 2011). Jeg finner at dette perspektivet kan være nyttig ettersom det åpner for at pedagogiske leder kan delegerer oppgaver til sine medarbeidere og slike utnytte kompetanse på avdelingen. Ved at pedagogisk leder delegerer oppgaver, kan lederskapet oppleves mer håndterbart (Spillane, 2006).” Når en deler på leiingsoppgåvene, vert det mindre intenst og krevjande å vere leiar. En kan spesialisera seg og utfylla kvarandre” (Fuglestad, 2006, s. 190). Ulempen som jeg ser, er at ledelse blir vanskelig å avgrense fra andre aktiviteter: Alle leder. Hva er eksempelvis den formelle lederens særskilte jobb? Dette perspektivet fanger også opp dilemma med ledelse i barnehagen: Det er ofte vanskelig å skille ledelse fra samarbeid generelt (Ottesen & Møller, 2006). Etter min oppfatning bør pedagogisk leder reflektere over hvordan og hvilke oppgaver som distribueres til medarbeiderne på avdelingen. Vedkommende bør være varsom med å gi avkall på ”alt”, særlig faglig ledelse. Legitimiteten til å lede personalet ligger gjerne i å utføre faglig ledelse (Lillejord, 2003). I empirien uttrykker fagarbeidere at de mener de gjør mye av den pedagogiske lederens jobb, og at de har vesentlig av det de oppfatter som den pedagogiske lederens oppgaver. Dette korresponderer med annen forskning, som avdekker at assistentene og fagarbeiderne i større enheter får utvidede ansvarsoppgaver (Seland, 2011; Vassenden et al., 2011).

Arbeidsidsorganiseringen fagarbeiderne beskriver, er utbredt i barnehagesektoren:

Jeg kunne nesten like gjerne vært en baseleder egentlig, fordi vi gjør like mye (s. 18).

Denne tradisjonelle flate strukturen kan gjøre det uoversiktlig både for assistenter og pedagoger fordi man kontinuerlig veksler på å være leder og arbeider, og dette kan bidra til en følelse av utilstrekkelighet, da ”alle forventes å gjøre alt” (Tandberg, 2002). Jeg mener empirien som helhet viser at det med fordel bør bli en tydeliggjøring av roller og ansvarsoppgaver. Arbeidsfordelingen i barnehagen er så innarbeidet at det i liten grad stilles spørsmålstegn ved den (Ødegård, 2011). En grenseregulering og å avklare forventninger til hverandre kan være en nyttig prosess. ”Hvis dette ikke er klart skapes mye unødig frustrasjon, ujevn arbeidsfordeling og at energien brukes på å diskutere ting som egentlig burde vært avklart” (Lundestad, 2010 s. 153). Forklaringen til lite polarisering av arbeidsoppgaver kan tilskrives at mangel på eksplisitte formuleringer i styringsdokumentene når det gjelder faglig differensiering, lar assistentene i stor grad forme sin egen yrkesrolle, bl.a. ut ifra kulturen i barnehagen. Barnehagelærerprofesjonen har i liten grad tatt eierskap over spesifikke arbeidsoppgaver (Løvgren, 2012).

Slik jeg ser det, bør det rettes et skarpere søkelys på hvordan oppgaver kan fordeles mer ut ifra kompetanse (Ødegård, 2011), kontra at oppgaver fordeles gjennomgående ut ifra prinsipper om tid, at oppgavene rulleres på vaktene (Bush & Vanebo, 2000). Ved å forstå pedagogisk ledelse som samhandling rettes søkelyset på hvem som gjør hva. For pedagogisk leder handler dette om å vurdere hvordan ansatte kan samarbeide konstruktivt og distribuere oppgaver for å oppfylle mandatet. Pedagogisk ledelse må utføres av alle, men den formelle lederen har et særskilt ansvar for at dette skjer ved å legge forholdene til rette og å lede en demokratisk prosess rundt dette (Wadel, 1997; Ødegård & Røys, 2013).

Jeg ser imidlertid at det kan være utfordrende å få tid til en slik metakommunikasjon om arbeidsfordelingen. Det synes viktig i et distribuert perspektiv at det fins arenaer hvor viktige spørsmål kan diskuteres og løses innenfor rammen av en demokratisk kultur (Fevolden & Lillejord 2005). Med en arbeidsfordeling som baserer seg mye på forhandlinger, er det vesentlig at det settes på dagsorden å diskutere samhandlingen i gruppa (Fuglestad, 1997). Det er imidlertid en utfordring at strukturer i utdanningsinstitusjoner er dårlig tilpasset kontinuerlige kunnskapsutvikling om organisasjonens egne arbeidsprosesser (Fevolden & Lillejord, 2005). Jeg vil si at dette gjelder barnehagene i større grad, fordi organisasjonen ikke har friminutt eller mulighet til å legge møter i arbeidstiden som skoler har. Det blir en utfordring å få snakket sammen i hverdagen, noe jeg mener vanskeliggjør å forvalte oppgaven som pedagogisk leder overfor personalet, slik en fagarbeider uttrykker det:

Selvsagt er det pedagogiske det viktigste, men det er ikke bare arbeidet med barn. Det er også den organisatoriske delen. Du må også styre folk på basen, altså styre og dele oppgaver og kanskje å snakke ... Men tida for å sette seg ned sammen den mangler pga. av sykdom, for vi er jo basebarnehager og jobber sammen. Når vi har møter på basen så må vi passe på deres barn. Hvis en da er syk, faller basemøtet bort (s. 42).

Sitatet bringer meg over til neste funn.

4.3.2 Fagarbeiderne opplever ikke møtene som en arena for pedagogisk ledelse

I den tradisjonelle, mindre barnehagen hvor en liten personalgruppe arbeider tett sammen, fungerer pedagogen som rollemodell og kan kontinuerlig gripe fatt i hendelser å veilede medarbeiderne ut ifra. Dette må nødvendigvis bli annerledes i en større enhet, her foregår kommunikasjonen gjerne i mer formelle arenaer som møter (Seland, 2011). Derfor syns jeg det var interessant å rette fokus i intervjuene på hvordan møtene benyttes mht. pedagogisk ledelse. I materialet kommer det til uttrykk at rammeplanen og mandatet diskuteres lite eksplisitt, og begge grupper oppgir at pedagogisk leder bruker lite fagspråk og teorier i hverdagen. For de pedagogiske lederne kan det virke som at administratorrollen med organisering oppleves å ha forrang fremfor utviklingslederrollen, bl.a. tar det praktiske mye fokus på møter (Aasen, 2006). Som de pedagogiske lederne uttaler:

Det er jo mye av det dagene våre går til. Det er ja, som jeg sa i stad, organisering. Det er ikke alltid en får skapt det rommet for læring og utvikling (s. 80).

Håpet mitt er at vi også skal få mulighet til å drøfte (rammeplanen) på basemøtene, men foreløpig har det vært en del brannsløking (s. 79).

Slik jeg ser det, kan det være flere mulige årsaker til fagarbeiderne ikke synes å oppleve at pedagogisk leder trekker frem mandatet og fagspråk eksplisitt. Et moment er at i et relasjonelt syn på ledelse, vil partene påvirker hverandre gjensidig. Ledelsesoppgaver og ferdigheter er noe som formelle ledere besitter sammen med sine medarbeidere. At lederen har pasningsferdigheter forutsetter at deltakerne har tilsvarende mottakerferdigheter (Fuglestad; 2006; Wadel, 1997; Spillane, 2006). I et distribuert og relasjonelt perspektiv er det fokus på at ledere og medarbeidere er komplementære i relasjonen (Wadel, 1997,2003). Følgelig kan det tenkes at når pedagogiske ledere bruker hverdagsspråk, vil dette legge premissene for innholdet i samtalene, og slik vil heller ikke fagarbeidere ta opp faglige tema på møtene (Eik, 2014).

Nevnte interaksjonsmønster kan befestes seg som del av kommunikasjonskulturen i organisasjonen som et underforstått ”slik er det hos oss” (Bang, 2011). Konvensjoner for samhandling blir avgjørende for møteklimaet (Witteck, 2012). Faren som jeg ser, kan være at

fagarbeidene ikke får øye på pedagogenes kompetanse og slik risikerer disse å fremstå ”(...) som svake fagpersoner” (Eik, 2014, s. 308). På sikt kan pedagogisk leder få problemer med legitimiteten ettersom assistenter med kompetanse synes å ha høyere krav til sine pedagogiske ledere (Børhaug et al., 2011; Furu & Granholt, 2007). Enkelte fagarbeidere mener at de kan like mye som sin leder og anser seg således like kompetente til å være pedagogiske ledere (Kildahl, 2004, se også 4.3.6). Hva som teller som kompetanse vil dessuten være sosialt konstruert og kontekstavhengig (Møller, 2007; Presthus, 2010). En pedagogisk leder kan oppfattes kompetent på én avdeling, men ikke på en annen fordi sammensetningen av personal - og barnegruppa er annerledes (Møller, 2007). Kompetanse alene er altså ikke tilstrekkelig for den pedagogiske lederen dersom hun ikke klarer å oppnå legitimitet slik at medarbeiderne på avdelingen anerkjenner kompetansen (Møller, 2004; Presthus, 2010).

At fagligheten synes ”usynlig”, kan skyldes at møtetiden muligens disponeres feil ved at ledere orienterer og dveler ved administrative spørsmål (Lillejord, 2003). Jeg tenker at dette særlig kan gjelde i en stor enhet der mye koordinering kan ta hovedfokuset (Seland, 2011; Jacobsen & Thorsvik, 2013). I tillegg har New Public Management - styringsfilosofien blitt mer fremtredende, hvor alt gjerne gjøres mer målbart. Slik kan det bli mindre tid til å prioritere dialogen generelt (Lillejord, 2011). Når mål og resultatfokus øker, kan lederhandlinger som bærer preg av oppskrifter og maler foretrekkes (Bøe, 2011). Etter min oppfatning, kan en slik ledelsespraksis ytterligere forsterket hvis den pedagogiske lederen i utgangspunktet er usikker på egen kompetanse. Forskning viser at utdanningen er fragmentert (Ødegård, 2011), noe som, etter mitt syn, muligens fører til at de pedagogiske lederne ikke er trygge nok på egen kompetanse til å fremheve mandatet eksplisitt Administratorfunksjonen er klarere definert, følgelig er den muligens enklere å utføre (Wadel, 1997).

Et annet moment jeg ser, er at pedagogiske ledere kanskje ikke har tilstrekkelig formell utdanning til å lede arbeidet med omsette mandatet i praksis? Østrem et al. (2009), som har undersøkt hvordan rammeplanen implementeres i praksisfeltet, er kritiske til at barnehagelæreren mangler læreplanteori i utdanningen, og dermed har mindre forutsetninger for å tolke policydokumentene. Evalueringen av rammeplan finner at rollen som faglig pedagogisk leder bør vies mer fokus ”(...) hvordan hun retter oppmerksomheten mot nye faglige utfordringer, slik at barnehagepersonalet får støtte i dette arbeidet¹³” (Østrem et al., 2009 s. 149). Politiske dokumenter er generelt preget av flere stemmer og kompromisser og bør slik ikke å fremstå

¹³ I rapporten knyttes dette til styrerens oppgave. Ettersom det synes å være en utvikling hvor pedagogisk leder har fått delegert mange av styrers oppgaver (Børhaug et al., 2011), synes jeg at dette er relevant for pedagogiske ledere.

som handlingstvang for ledere (ibid.). ”Det er alltid rom for nyanserte fortolkninger av hva som er utdanningspolitikkenes retning” (Møller, 2006b, s. 44).

Jeg syns det er synd dersom de pedagogiske lederne ikke fremhever mandatet for fagarbeiderne. Mandatet kan være et verktøy som gjør at samtalene ikke fremstår som private venninesamtaler, og at uenigheter slik oppleves mindre ”farlige”. Dette kan være en nyttig strategi i medarbeiderledelse (Dalgaard & Mejl, 2009). Den rådende likhetskulturen kan medvirke til at det er ”(...) viktigere å være enig og å være godt likt enn å finne nye svar og løsninger”(Aasen, 2010, s. 298). Forskere viser til at assistentenes interesser styrer mye på avdelingen (Eik, 2014; Lundestad, 2012). Siden gruppen ikke har samme referansebakgrunn når det gjelder mandatet, kan det være en utfordring å omsette dette i praksis for pedagogisk leder (Steinnes, 2007). Det kan for eksempel oppleves personlig hvis assistentene er uenige i pedagogens yrkesutøvelse (Lundestad, 2010). Dersom pedagogen møter motstand på sin private eller personlige integritet, kan vedkommende understreke og begrunne at hun handler ut ifra profesjonelle vurderinger. Eksempelvis kan grunnen til avdelingen ikke kan arrangere «gutte- og jentefest», ikke nødvendigvis bety at det er en dårlig ide, men at dette ikke er forenlig med mandatet og prinsipper om likestilling i rammeplanen som pedagogisk leder skal forvalte.

Ovennevnte momenter ser jeg som aspekter ved relasjonsledelse, å argumentere konstruktivt. Ledere som begrunner resonnementet bak egne utsagn, kan bidra til at medarbeiderne bedre forstår og anerkjenner argumentene (Spurkeland, 2009). Selv om en leder i utdanningsinstitusjon skal være en lærerplanforvalter (Møller, 2006b), bør ”En slik autoritet... imidlertid formidles med respekt for den enkelte ... slik at alle stemmer blir hørt og får en plass i kunnskapsbyggingen” (Witteck, 2012, s. 174). For at ikke møter skal oppfattes monologisk, bør de ledes på en måte som ivaretar den enkeltes stemme (Schei & Kvistad, 2012). Her kan en pedagogisk leder som kjenner mandatet fremme et landskap av muligheter, slik at hun selv i tråd med direktiver evner å være lyttende til andres perspektiv. ”(...) å ha fokus på oppdraget, men samtidig være åpen for at oppdraget har mer enn en løsning” (Ottesen, 2011, s. 280). Kanskje er det noe med ideen som assistentene fremmer, som kan tilpasses og brukes?

Etter mitt syn, er barnehagelærerens primære ledelsesoppgave tolkning og iverksetting av et mandat. Honnørord fra styringsdokumenter må fortolkes, og pedagogisk leder har et ansvar for å løfte det frem i diskusjon med sine medarbeidere (Bjerkestrand & Pålerud, 2007a;

Steinnes, 2007). Rammeplanen er et forpliktende dokument som gir pedagogiske ledere et særlig ansvar for å veilede personalet slik at de får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver (jf. 4.3.1). Assistentene tenderer generelt mot å forstå policydokumenter med et tradisjonsperspektiv. Rammeplanen med vekt på det medskapende og kompetente barnet utfordrer tradisjonsperspektivet mer enn tidligere og krever en betydelig kompetanseheving (Bjerkestrand & Pålerud, 2007b). Barne- og ungdomsarbeidere, fagarbeidere, kan også mangle en oppdatert forståelse av mandatet ettersom innholdet i deres utdanning er lite rettet mot de yngste barnehagebarna (KD, 2012a).

Forståelsen av oppdraget, mandatet, som institusjonen har, er fundamentalt for hvordan yrkesutøverne forstår utfordringer og problemer (Scherp & Scherp, 2007). Hvis det er slik at assistentene vurderer aktiviteter ut ifra hvor effektivt og raskt de gjennomføres, kan dette bli en utfordring når pedagogen i større grad forstår aktiviteter som å utnytte mulighetene som ligger i samspillet med barna (Eik, 2014). Disse ulike forventningene ser jeg kan gi seg utslag i at yrkesgruppene ikke har de samme standarder for å vurdere aktivitetene, eller hva som er faglighet. Dersom den pedagogiske lederen ikke undersøker og oppklarer dette, mener jeg at hun får problemer med legitimiteten, siden denne avhenger av å lede i tråd med medarbeidernes forventninger (Strand, 2007).

I intervjuene kommer det frem at noen fagarbeidere opplever at pedagogisk leder kommer med ferdige planer: *Jeg føler at baseleder planlegger, og så ber ... oss se på planen om det er greit. Men for meg hadde det vært mye bedre om vi også fikk sjansen til å være med på hva vi skal gjøre, være med å planlegge litt mer ... Alt er ferdig, så det er bare å se på planen også sende den ut. Så vi er liksom ikke med og bestemmer (s.22).*

De ferdige planene fagarbeiderne beskriver kan ses som ledd i *reproduktiv pedagogisk ledelse*, dvs. at lederen allerede har løsningene klare kontra en produktiv pedagogisk ledelse som er mer spørrende og undersøkende (Wadel, 1997). Planer/tekster (rutinisering) kan være viktig sider ved en ledes jobb, men de anbefales og bearbeides i prosesser sammen med personalet slik at det blir et ledd i læringsprosesser (Lillejord, 2003). Slik jeg ser det, kan ferdige planer også handle om at pedagogisk ledere møter forventninger om en mer hierarkisk lederstil med målstyring (Ødegård, 2011). Tydelig ledelse tolkes som å bestemme mer alene, å tre mer frem som leder (Schei & Kvistad, 2012; Valle, 2006). Som beskrevet i oppgaven er barnehageledelse i endring og måten ledelse fremstilles og omtales, vil påvirke verdier og oppfatninger i praksisfeltet. Etterlysningen av tydelige og faglige ledere i lys av en

markedsliberalistisk kultur kan forringe verdier som omsorg og nære samarbeidsrelasjoner. Oppfatninger som i sin tur "(...) vil føre til nye prioriteringer av lederpraksis i barnehagen" (Bøe, 2009 s. 165)¹⁴. En mer toppstyrt styringslogikk utfordrer tid til kollektiv diskusjon med medarbeidere (Møller, 2004).

Mangel på tid oppgis som den største begrensningen for å realisere rammeplanens intensjoner (Østrem et al., 2009). Tidspress mener jeg kan dreie til en reproduktiv læringskultur, raskt å finne ferdige svar (Wadel, 1997). At styringsdokumenter som rammeplanen i større grad operasjonaliserer målene som handlingskrav til personalet¹⁵, kan også bidra til pedagogisk arbeid kan fortolkes som teknisk praksis (Ødegård, 2011). Rapporten *Alle teller mer* (Østem et al., 2009) konkluderte med et lignende mønster. Tittelen henspiller på omfattende bruk av telling og registrerbare, objektive ferdigheter med implementering av rammeplanen (2006). Jeg undrer om dette kanskje kan bidra til en reproduktiv pedagogisk ledelsesforståelse for pedagoger (Wadel, 1997), og en større forventning om *standardisering av arbeidsoppgaver og resultater* (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Slik jeg ser det, er det alvorlig på sikt dersom det gjennomgående ikke blir rom på møtene for å diskutere innholdet i aktivitetene. Et sentralt prinsipp som barns medvirkning kan reduseres til at tidligvakten arranger barnemøter "(...) uten at det skjer en kunnskaps- og holdningsendring som åpner opp for at barna inkluderes i planlegging, gjennomføring og vurderinger av nye aktiviteter" (Bøe, 2009, s. 96). I en større vil enhet vil personalet generelt trenge mer kunnskap om et nytt, fysisk miljø. I stedet for at rommet skal være den tredje pedagog (Åberg & Taguchi, 2006), vil jeg påstå at det uten veiledning risikerer å bli den "hemmelige pedagog". Erfaringer fra Sverige viser at uten veiledning og oppfølging av personalet klarer de ikke å utnytte og anvende potensial i nye, større bygg (Becher & Evenstad, 2012).

Ren informasjon som ferdige planer og referater bør ikke forveksles med kunnskap, da dette ikke nødvendigvis skaper læring for medarbeiderne. "Informasjonen må tilegnes, reflekteres over og tas i bruk i faktisk arbeid i organisasjonen; kunnskap er en sosial konstruksjon som krever aktiv (sam)handling og refleksjon" (Gotvassli, 2007 s. 181.). I et sosiokulturelt perspektiv er kommunikative prosesser essensielle, slik blir individet særlig delaktig i kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2001). Ødegård og Røys (2013) fremhever refleksjonsarbeid i personal gruppa som gunstig.

¹⁴ Barnehagelærere er i utgangspunktet usikre på egen kompetanse, viser Ødegårds forskning (2011). Jeg tror at disse ulike diskursene som ønsker endring, er med på å bidra til usikkerhet om hvordan rollen som pedagogisk leder skal utøves.

¹⁵ Formuleringer under fagområdene som: får, skaffer seg og utvikler, kan oppfattes som mer forpliktende og at voksne i behavioristisk tradisjon mer blir intensive kunnskapsoverførere (Johannesen & Sandvik, 2008).

Den pedagogiske lederen vil ha nytte av å beskrive, analysere og reflektere over virksomheten sammen med sine medarbeidere. De kan for eksempel velge å rette søkelyset på roller, relasjoner og aktiviteter i det daglige pedagogiske arbeidet med barna ... Den pedagogiske lederen bør som rollemodell være åpen for ... analyse og refleksjon over egen yrkesutøvelse, både i eget arbeid og i samhandling i personalgruppa” (ibid., s. 89).

En av de pedagogiske lederne beskriver en slik strategi:

Vi har jobbet kontinuerlig med dette slik at alle skal tørre å si sin mening. Og det tenker jeg kanskje at jo flere man er i en gruppe, jo vanskeligere er det kanskje å tørre å kritisere hun som er pedagogisk leder. Tør jeg det (s. 115)?

Slik jeg vurderer det, kan det muligens også være motsatt, at det kanskje er lettere å kritisere en pedagogisk leder når assistentene er ytterligere i flertall. Teorien i kapittel 2 viser at den formelle organisasjonsstrukturen ikke alltid tilsier hvem som har reell makt. Derfor finner jeg det desto viktigere at faglige perspektiver løftes frem av pedagogisk leder, at barnehageledelse knyttes til mandatet (Bøe, Frogn & Hognestad, 2012; Dalgaard & Mejl, 2009).

På den ene siden ser jeg at det kan være lettere å motvirke ”vennineskapen” i større enheter (Meyer, 2005; Seland, 2011, 2012) ved at relasjonene ikke blir like nære, og at pedagogisk leder lettere kan fokusere på fag. På den andre siden tolkes budskaper i kontekst, slik at i et nært forhold vil trolig avgjørelser i disfavør av en selv aksepteres på en annen måte, siden partene kan ha større handlingsrom overfor hverandre (Røkenes & Hansen, 2012). Jeg skal se litt på disse temaene i neste funn.

4.3.3 Relasjoner er utgangspunkt for pedagogisk ledelse

Det synes for meg ut ifra materialet som helhet at fagarbeiderne ønsker en vektlegging av omsorg og nærhet, altså å videreføre aspekter ved barnehagens tradisjon: den horisontale, lagdelte og relasjonelle (Ødegård, 2011). I empirien antyder de pedagogisk ledere at de kan vegre seg for å ta opp ting og veilede:

En går litt på tærne for dem også (s.103).

Sitatet kan belyse at det eksisterer et konfliktfritt ideal blant assistenter og pedagoger (Eik, 2014; Ødegård, 2011). Pedagoger og assistenter diskuterer sjelden ting åpent, isteden kan assistentene ”glemme” og ”utsetter ting” (Ødegård, 2011). Jeg undrer om dette kan vise seg også den andre veien, ved «skjult kontroll» fra pedagogisk leder, som beskrevet i empirien? Utstrakt delegering til assistenter og flat struktur er en del av barnehagens organisering (Løvgren, 2012; Nørregård- Nielsen, 2006). I lys av dette delegerer derfor den pedagogiske lederen oppgaver ut ifra rammene som forventes (Säljö, 2001) selv om hun kanskje ikke er fortrolig med dette? En forklaring er lederen ikke ønsker å fremstå annerledes og fremhever

derfor ikke sin fagkunnskap som grunnlag for å ta eierskap over oppgaver (Nørregård-Nielsen, 2006; Ødegård, 2011). Når en arbeidsoppgave først er delegert, bør lederen ha tillit til at vedkommende løser dette, også på en annen måte enn hun først hadde tenkt (Meyer, 2005). Hvis ikke mener jeg lederen kanskje ikke bør delegerer oppgaven i utgangspunktet, men at hun heller viser *relasjonelt mot* og forklarer hvorfor hun ikke delegerer oppgaven. Begrepet er knyttet til at lederen tør å ta opp ubehageligheter. Sjansen for at relasjonen styrkes, er stor når lederen gjør dette. Det er heller taushet og unnvikenhet som kan ødelegge relasjonen (Spurkeland, 2009). Som en fagarbeider sier:

Ja, kom heller å si det. Istedenfor at vi tror det er noe. Også spør vi. Nei, det er ingenting, svarer ped. leder. Ja, det er bedre det enn å gå rundt å være sur.

I et sosiokulturelt perspektiv vil klima som aktivitetene foregår i, være avgjørende. Det betyr at det bør rettes søkelyset mot relasjoner på arbeidsplassen (Møller, 2007). Innholdsbudskapet tolkes i kontekst (Eide & Eide, 2007; Ulleberg, 2004). Den relasjonen en pedagogisk leder og fagarbeider har i bunnen er vesentlig, fordi "(...) det en fagperson sier og gjør vil, blir fortolket ut ifra hvilken relasjon den andre har til denne fagpersonen (Eide & Eide, 2007, s. 178). Slik vil det å arbeide med prosesser som involvere veiledning handler om å etablere en relasjon først for den pedagogiske lederen. "Å utfordre noen uten at relasjonen er på plass, fungerer sjelden bra" (Hartviksen & Kversøy, 2008, s. 67).

Gode fagfolk kan samhandle med (...) mennesker på en måte som bidrar til å skape trygghet, tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse som fremmer selvstendighet og medvirkning. Det er viktig å forholde seg slik at andre opplever at de blir lyttet til, informert og trukket med som aktive og ansvarlige (Røkenes & Hansen, 2012, s. 18).

Styrken ved at yrkesutøvere utvikler en bærende relasjon som er trygg og stabil, er at partene ofte kan være mer direkte og konfronterende (ibid.). Slik mener jeg at pedagogisk leder i en godt etablert relasjon gjerne kan tre frem som fagperson, men likevel fortsatt bli oppfattet som anerkjennende. Alle tåler bedre å bli utfordret hvis de først har blitt anerkjent (Hartviksen & Kversøy, 2008). "Mykje tyder på at når det er stor asymmetri i kunnskap og/eller i status, er det desto viktigere å arbeide med likeverd, respekt og gjensidig tillit på det menneskelige planet"(Dysthe, 1997, s. 95). Det å etablere en relasjon er imidlertid en prosess:

Jeg vi si at det har blitt bedre på basen og vi samarbeider, fordi vi snakker om planen: Hva kan vi gjøre og vi lager plan for hele måneden. Og hun spør oss hva vi tenker på; hva blir best. Ja, det har nå begynt med samarbeid. Men først har vi måtte bli litt vant til hverandre. Det kan være litt vanskelig. Nå går det bra, men ikke før (s. 23).

Jeg ser gjennomgående kommunikasjon som et vesentlig aspekt for utøvelse av pedagogisk ledelse. Dette hører inn under en sentral oppgave som kan bidra til å støtte opp om

hovedoppgavene i organisasjonen (Spillane et al., 2001). ”For example understanding a leadership function like constructing a school vision involves the identification of and analysis of many short term or *micro* tasks” (ibid., s. 24). For at medarbeiderne skal tilpasse seg, må de vite begrunnelsene som ligger bak (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Å utvikle visjoner dersom medarbeidere ikke opplever å bli hørt, kan lett oppfattes byråkratisk (Møller, 1996). Utvikling av kommunikasjon og relasjoner i lederskapet er videre viktig fordi autoritetsstrukturene i samfunnet er i oppløsning, og formelle posisjoner legitimerer seg sjelden selv, så en leder må stadig begrunne handlingsvalgene (Møller & Presthus, 2006). En pedagogisk leder som samhandler med mennesker, er avhengig av sin personlige kompetanse, evnen til å være lyttende og å gi personalet medvirkning for hvor langt hun kan nå med sine teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2011).

Faglig dyktighet (kan) aldri helt erstatte håndtering av ... mennesker. Det er derfor kontinuerlig kritisk refleksjon i samarbeid med kollegaer over egen maktutøvelse, en vilje til å lytte til andres argumenter og til å myndiggjøre sine medarbeidere avgjørende for å kunne lede (Møller, 2006a, s. 59).

Slik jeg ser det, forutsetter dette imidlertid nærvær og tilstedeværelse fra ledere. En gjennomgående fraværende leder kommer trolig ikke i reell posisjon til å lede gjennom å utvikle relasjoner til sine medarbeidere. ”I et demokratisk samfunn handler ledelse også om relasjoner – hvordan du påvirker en organisasjon og får innflytelse gjennom relasjoner til dem du leder” (Spurkeland, 2011, s. 33).

4.3.4 Fagarbeidernes opplevelse av en fraværende pedagogisk leder

Organisasjonsteorien antyder at større enheter blir mer byråkratiske og formalisert ved i større grad å benytte seg av regler og koordinering fremfor personlig kontakt mellom leder og medarbeider. Møtefrekvensen vil også øke, fordi de pedagogiske lederne tas ut av avdelingen for å få fattet beslutningen som nå skal koordineres i flere ledd (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Hatch, 2001). Nevnte trekk mener jeg å se i empirien, bl.a. synes det som at en større enhet skaper opplevelsen av en hierarkisk ledelsespraksis med en mer fraværende pedagogisk leder¹⁶:

Møte er veldig viktig for dem da ... Møte skal uansett, så vi får bare klare oss uansett ... Du må bare klare deg selv når du er assistent (s.51).

De er mye borte ... Altså vi føler i alle fall at de er mye borte (s.68).

Det ser ut som de er der oppe og vi er der nede. Sånn ser det ut. Ikke demokratisk. De har sin stilling og vi der nede som må gjøre alt (s. 9).

¹⁶ Jeg ønsker å understreke at jeg etter samtlige intervjuer forstod det slik at enkelte av møtene var i pedagogens ubundne plantid. Dette later det imidlertid ikke til at fagarbeiderdeltakerne hadde oppfattet. Slik jeg ser det, illustrerer dette noen av utfordringene dersom leder og medarbeidere kommuniserer lite, at uklarheter ikke oppklares (Bush & Vanebo, 2000).

Med utgangspunkt i teori om medvirkning opplever fagarbeiderne en tendens til svekket medvirkning siden de i mindre grad er med å fatte beslutninger. Videre oppleves det som at ledelsen i stor grad fatter beslutninger uten å informere dem (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Uttalelser fra assistenter som ”der oppe” og ”der nede” er utsagn som også Seland (2009) fant i sin forskning. Flere avgjørelser tas på arenaer hvor kun ledere deltar (ibid.). Fagarbeiderne opplever ikke nevneverdig å delta i en beslutningsprosess i organisasjonen. Kulturen blir mer skriftlig fordi gjensidig tilpasning ikke lenger er tilstrekkelig som koordineringsmekanisme (Bush & Vanebo, 2000; Jacobsen & Thorsvik, 2013). Møtoreferatene som kan belyse at ledelsen informerer før beslutningen fattes og slik kan ivareta medvirkning (Jacobsen & Thorsvik, 2013), er vanskeligere tilgjengelige i en stor enhet (Seland, 2009, 2011). Som en fagarbeider uttalte:

Jeg fikk jo beskjed om at referatet ligger. Men det er ikke bare å finne det og lese det (s. 28). Vi har jo ikke tid til å finne papirer og stå og lese igjennom for, det er jo ikke derfor vi er her (s.30).

Slik jeg ser det, er en av konsekvensene når kommunikasjon mellom leder og medarbeider svekkes, bl.a. som følge av en større organisasjonsstruktur, at det blir vanskeligere å kommunisere at lederen har forsøkt å ta hensyn til fagarbeiderens synspunkter, og hvorfor dette eventuelt ikke var gjennomførbart. Det blir ikke tydelig nok for medarbeiderne at beslutninger har kommet frem på et legitimt grunnlag, noe som er sentralt i demokratisk ledelse (Møller, 2004). Nå skal det sies at det i større enheter er vanskeligere å ta hensyn til enkeltindividet kontra en mindre enhet, og fagarbeidere kan derfor naturlig oppleve å få mindre medvirkning. Siden det er en generell forventning om individuell tilpasning i samfunnet, er det derfor også et ønske om medvirkning blant ansatte (Lillejord, 2003). I ”det nye arbeidslivet” forventes organisasjoner å verdsette sine ansattes meninger (Nyhlen, 2002).

Med bakgrunn i annen forskning kan det også synes som at de pedagogiske lederne har en mer oppgaveorientert lederstil i de store enhetene. Lederen tar flere beslutninger alene og konsulterer ikke resten av teamet i like stor grad (Raa, 2012; Seland, 2011). Jeg tror ikke nødvendigvis denne praksisen er bevisst, men som beskrevet, vil organisasjonsstrukturen påvirke samtlige prosesser i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013). ”Organisasjonsstrukturen vil alltid favorisere enkelte grupper med et viss sett av synspunkter og meninger på bekostning av andre grupper” (ibid., s. 192). Etter min oppfatning, vil strukturen i en stor enhet favorisere de pedagogiske lederne når det gjelder medvirkning fordi de nå i større grad forvalter potensielle *maktbaser*. Maktbasene pedagogisk ledere forvalter, er (ibid.): *Hierarkisk posisjon*. Gruppen har større tilgang til å delta i beslutningsprosesser med stemmerett i en

situasjon og kan velge mellom ulike alternativer. Fagarbeiderne får kanskje ikke tilsvarende muligheter til å stemme på sitt alternativ. *Kontroll over dagsorden*. Ved at de pedagogiske lederne i stor grad definerer hvem som deltar i møter, vil de kontrollere strategiske valg i organisasjonen, ikke minst deltar de nå i flere møter selv. *Kontroll over informasjonen*. Gruppen har mer tilgang til informasjon om virksomhetens planer fremover. Slik tenker jeg at de i større grad kan definere dagsorden på møter med fagarbeidere. Når en gruppe får mer innflytelse på en oppgave, som pedagogiske *makrofunksjoner* (Spillane, et al., 2001), vil disse kunne få mer makt (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Det kan for så vidt være gunstig for å motvirke negative ringvirkninger av lekmannspreget at flere begrunnelser fattes sentralt. Siden organisasjonsmedlemmene ikke alltid er enige om hva som er mest hensiktsmessig, kan det bli mye unødige diskusjoner om hvordan oppgaver skal løses og utføres. Det kan da være konfliktforebyggende med en struktur hvor de pedagogiske ledere tar flere beslutninger på ledermøter, istedenfor at ”alt” diskuteres med medarbeiderne på avdelingen (Horrigmo & Nyhlen, 2004).

Jeg finner at utsagnene i empirien samsvarer med annen forskning, at assistentene i store enheter har fått mye større ansvar og må utøve mer selvstendighet i det daglige arbeidet (Larsen & Slåtten, 2012a; Nicolaysen et al., 2010; Seland, 2011; Vassenden, et al., 2011). Dette kan ses som en empowerment strategi. I teorien kan myndiggjøring av medarbeiderne virke positivt på motivasjon og mestringsevne (Kvålshaug & Wennes, 2012), men dette kan også oppleves som ”utnyttelse” og skjevfordeling av arbeidsoppgaver (Seland, 2009, 2011). Som det uttrykkes av en fagarbeiderdeltaker: *De har sin stilling og vi der nede som må gjøre alt (s.9)*.

Ved at assistentene får mer ansvar, kan de pedagogiske lederne potensielt være mer fraværende med møter og administrativt arbeid. Slik kan empowerment være en subtil måte å utnytte arbeidskraft på (Seland, 2011). Et spørsmål som jeg har blitt oppmerksom på i løpet av forskningsforløpet, er om fagarbeidere vil ha alt ansvaret som de pedagogisk lederne gir dem? Tidligere forskning viser at assistenter ønsker veiledning for å utføre oppgaver (Furu & Granholt, 2007). Myndiggjøring er et tveegget sverd.

Mens noen vil oppleve endringene som positive, i og med at de blir visst større tillit og ansvar, vil andre oppleve at de blir stående igjen med et ansvar som er for stort, at (...) de (...) til syvende og sist blir ansvarlige for kvaliteten i barns hverdag uten å ha den nødvendige kompetansen (Seland, 2011, s. 136).

I materialet mener jeg å se at fagarbeidere ikke ønsker å få arbeidsoppgaver som de ikke føler seg kvalifisert for:

Jeg tenker mer sånn at jeg kan godt gjøre den jobben, men jeg vil ha en veiledning for å gjøre den jobben, ... at jeg ikke jeg står med alt ansvaret alene (s.41).

Graden av delegering anbefales og knyttes til de kompetansekravene som tilhører stillingen (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I lys av dette tenker jeg at fagarbeidere kan bemyndiges mer enn ferske, unge assistenter, samtidig vil det være individuelle forskjeller som bør avklares. Slike rolleforventninger og avklaringer kan tas opp avdelingsnivå (Lundestad, 2010). Medarbeiderledelse utøves i kontekst, og det bør være forskjell på arbeidsorganisering av *russekullet og husmødrene*¹⁷ (Ødegård & Røys, 2013).

Empowerment berører også muligheten medarbeidere har til å påvirke egen hverdag (Scherp & Scherp, 2007). Det kan kanskje føles vanskeligere for assistentene i en mer hierarkisk organisasjon. Informasjon om det som foregår nederst i pyramiden, vil ikke i like stor bli tatt med i beslutningsgrunnlaget: Løsningene som det øverste organet velger, kan derfor vise seg å være dårlig tilpasset den praktiske virkeligheten på golvet. ”Fremmedgjøringen og de upersonlige forholdene som kan oppstå i et byråkratisk system mellom de som bestemmer og de som utfører jobben, kan legge grobunnen for konflikter og motsetninger” (Tofte, 1993, s. 32).

Når det gjelder pedagogisk ledelse, bør organisasjoner undersøke hvordan rutiner og strukturer som møtefrekvens bygger opp under *makrofunksjoner* innenfor pedagogisk ledelse. Fremmer måten store enheter organiseres lederfunksjoner knyttet til pedagogisk ledelse (Lillejord, 2003; Spillane et al., 2001)? Med fagarbeidere i sentrum er jeg noe undrende til om en utstrakt og hyppig møtevirksomhet hos de pedagogiske lederne bidrar til å ivareta sentrale pedagogiske ledelsesoppgaver: Utvikling av en kultur og et kollegafellesskap preget av tillit og samarbeid og støtte til profesjonell utvikling (Spillane et al., 2001). Det er også avgjørende at lederens handlinger utgjør en sammenhengende helhet mht. til handling, beslutninger og praksis. Her vil strukturen også kommunisere verdier (Ulleberg, 2004). En pedagogisk visjon som medvirkning vil svekkes hvis dette ikke følges opp i daglig praksis (Scherp & Scherp, 2007). Dette er også problematisk når det gjelder å opparbeide seg tillit. Dersom medarbeiderne ikke opplever at det er samsvar mellom den pedagogiske lederens handlinger og ord, vil ikke dette skape tillit. Relasjoner kan hemme eller fremme pedagogisk ledelse (Ødegård & Røys, 2013).

¹⁷ Se fotnote s. 66.

Slik jeg ser det, er fraværet fagarbeiderne beskriver alvorlig fordi dette kan svekke pedagogisk leders legitimitet. ”En leder som baserer seg på ensidig makt, kan ikke sikre produksjonen på lang sikt, fordi autoriteten da spiser seg opp” (Møller, 2004, s. 155). Det er fundamentalt for pedagogiske ledere å opparbeide seg et godt forhold til sine medarbeidere og et relasjonsorientert lederskap, ettersom pedagogisk leder ut ifra Fiedlers teori (1967) har få andre måter å oppnå legitimitet. Oppgavestrukturen i en barnehage er i utgangspunktet uklart. Pedagogikk er ingen eksakt vitenskap, derfor er det vanskelig å formulere klare mål for fagarbeiderne. Det er objektivt vanskelig å bestemme om et resultat er godt eller dårlig. Den pedagogiske lederen har liten formell makt ettersom de som mellomledere i mindre grad kan påvirke bruk av belønninger og sanksjoner (ibid; Jacobsen & Thorsvik, 2013). Gruppen har heller ikke økonomisk makt eller myndighet til å påvirke beslutninger om bemanning eller antall barn i barnegruppen (Seland, 2009).

En nærværende leder som deltar på uformelle arena i småprat, har et essensielt ledelsesverktøy. Dette er knyttet til å få innsikt i hva medarbeidere tenker om sentrale tema, noe leder kan bygge videre på i senere gjennomføring. Dersom medarbeiderens tanker reflekteres i planer, vil de oppleve medvirkning og trolig bli mer villige til å gjennomføre disse. Graden av tillit avgjør hvilke samtaler lederen får tilgang til. Dersom lederen har lite tillit, vil det kun bli overfladiske samtaler om vær og vind (Ekman, 2004). Vertikal kommunikasjon kan være utfordrende fordi medarbeidere kan være redde for å vise svakheter, og slik får ikke lederen kunnskap om hva som virkelig foregår (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Lederes kunnskaper om hverdagsvirksomheten er grunnlaget for legitimitet overfor medarbeidere, det er særlig denne de ønsker innspill på (Scherp & Scherp, 2007). Utvikling av hverdagsvirksomheten er også vesentlig for områder innenfor pedagogisk ledelse som styringsdokumentene etterlyser, bl.a. utviklingsarbeid og prosesser knyttet til organisasjonslæring (KD, 2013b).

Slik jeg ser det, fins det i større enheter en tendens til endring i fordeling av arbeidsoppgaver ved at pedagogen i større grad deltar i faglig forum som møter. For pedagogens faglige utvikling kan dette være bra. Hva som betegnes som tidstyver, er altså et spørsmål om posisjonen man har i organisasjonen (Nicolaisen et al., 2010). Møter er et positivt trekk som kan bidra til faglighet og refleksjonstid, slik at pedagogen kan heve blikket og fokusere på overordnede mål (Vassenden et al., 2011). Dette kan etter min mening forklare hvorfor lederne i større enheter er mer fornøyde enn den operative kjernen (Larsen & Slåtten, 2012a). Større pedagogtetthet kan bidra til at barnehagelæreren kan utvikle en profesjonell identitet ved at man reflekter og konsulterer kollegaer, og slik fremstår som trygge fagpersoner med

kompetanse som skiller seg fra assistentene (Steinnes, 2010). utfordringer slik jeg ser det, er hvordan pedagogene skal videreføre dette til sine medarbeidere hvis de oppleves lite til stede og i kjølvannet får utfordringer når det gjelder legitimiteten (jf. de foregående funnene).

Det er avgjørende å spre informasjonen for å forankre den i *hele* organisasjonen slik at den ikke kun blir værende i ledersjiktet (Seland, 2011). Det ser jeg som sentralt siden assistentene har fått større ansvar for gjennomføring av beslutningene i praksis:

De har alltid prosjekter rundt ting, eller nå gjør vi sånn og sånn. Men, så sitter vi da. Ok, men hvordan skal vi gjøre dette? Hvis du skjønner, fordi vi ikke får informasjon om hva dette egentlig går i. Også blir tema kanskje lagt etter det. Det blir liksom litt halvhjertet (s. 13).

Møter bør avveies opp mot at lederen skal være en sammenbindende faktor i arbeidsmiljøet med sitt nærvær (Bleken, 2005). La oss se litt på dette i det videre.

4.3.5 Pedagogisk leder i lojalitetsdilemma

Sitatene i empirien til de pedagogiske lederne viser noen av utfordringer med å avveie solidaritet innover og utover og samsvarer med annen forskning om at dobbeltrollen som leder både for barn og voksne oppleves særlig utfordrende (Eik, 2014; Lundstad, 2012; Ødegård, 2011). ”Hvorvidt organisasjonen først og fremst skal tjene de ansatte eller dem den er til for, er et klassisk spørsmål” (Svedberg, 2002, s. 306). Det som særlig kjennetegner mellomledernivået er at de pedagogiske lederne står under et krysspress ovenfra og nedenfra i organisasjonen ”(...) mellom på den ene siden formelle mål og forsøk på disiplinering og kontroll av organisasjonsmedlemmene, og på den andre siden sosial interaksjon og utvikling av det sosiale fellesskapet mellom organisasjonsmedlemmene”(Christensen, et al., 2009, s. 125). Dette kan betegnes som et lojalitetsdilemma hvor det kan være vanskelig for den pedagogiske lederen å rettferdiggjøre hvor man skal plassere lojaliteten sin (Møller, 1996): *Samtidig krever barna sitt og da har du egentlig ikke tid til å gå å veilede voksne mennesker (s.78).*

I store enheter er det gjerne en kultur om en fleksibel grunnholdning med struktur, dagsrytme og aktiviteter som innebærer at personalet deler på ansvaret (Granrusten & Moen, 2009; Seland, 2009,2012). Disse *horisontale ordningene for samarbeid* (Jacobsen & Thorsvik, 2013) tror jeg kan oppleves slitsomt og energitappende fordi den relasjonelle kompleksiteten blir større. Med et økende antall barn og voksne tiltar relasjonene, og arbeidet med å følge, tolke og forstå det som skjer, blir dermed mer omfattende. ”Dette er utfordrende for den ansvarlige førskolelæreren fordi det er hun eller han som sitter med det overordnede ansvaret for både det enkelte barnet og barnegruppa som helhet” (Seland, 2011, s. 104). Slik jeg ser

det, blir det muligens lite fokus og tid igjen til medarbeiderne. All organisering innebærer en slagside, noe tillegges mer vekt på bekostning av noe annet (Jacobsen & Thorsvik 2013). De pedagogiske lederne oppgir at lojaliteten til barna kommer først (Ødegård, 2014). Jeg oppfatter ut ifra empirien at de pedagogiske lederne vektlegger arbeidet med barna.

Med barns medvirkning (barnehageloven § 3) tilskrives barnet en betydelig aktørrolle: et læringsmiljø med utgangspunkt i hvert barns interesser, kunnskaper og ferdigheter (KD, 2011). Jeg undrer om dette kanskje kan ha bidratt til ubevisst å legitimere en praksis hvor medarbeiderledelse kan havne noe mer i skyggen? En konsekvens av New Public Management er at det er brukerens, som barn og foreldre, oppfatninger av kvalitet som får mest oppmerksomhet (Seland, 2009). Arbeidet i barnehagen oppleves i utgangspunktet som relasjonelt krevende pga. få småpauser i løpet av arbeidsdagen (Enehaug et al., 2008). Jeg lurer på om det kan være slik at både større barnegrupper og en mer kompleks organisasjon med deltakelse i flere møter, krever såpass mye energi at lederen kanskje ikke alltid oppleves mentalt nærværende for personalet når vedkommende først fysisk er til stede? Nettopp mentalt nærvær er viktig når det gjelder legitimitet (Scherp & Scherp, 2007). ”Tiden og den psykiske energien forsvant i øyeblikkets krav - og øyeblikket varte i 8 timer (1/2 pause) hver dag” (Bae, 1996, s. 13). Jeg opplever at sitatet er like betegnede i dagens barnehagehverdag. Selv om pedagogisk leder vet at situasjoner eller aktivitet kanskje ikke fungerer optimalt, mangler det tid til å se nærmere på dette i hverdagen (Bøe, 2011). Som en av de pedagogiske lederne beskriver:

Det har vært mange andre ting jeg må ta vare på, ta opp først. For det har alltid vært noen barn å diskutere og praktiske ting å ta tak i, før jeg hiver meg over det teoretiske (s.79).

Jeg understreker at det å finne tid og rom for pedagogisk ledelse ikke er noe forskningsdeltakerne har ansvar for alene. Dette har også sammenheng med faktorer som ligger utenfor deres rammer. Med en sosiokulturell forståelse bør praksis ses i forhold til medierende verktøy, ressursene som er til rådighet (Witteck, 2012). Barnehagen får eksempelvis stadig nye rammer og føringer uten at det følger midler med. Kvalitetsutviklingen synes ikke å ta høyde for at barnehagen har en grunnbemanning som ikke tillater at personalet tas ut og reflekterer sammen slik som i skolen, der lærerne har en annen arbeidstid (Midthun, 2009). Samtidig mener jeg konteksten ikke unndrar ledere fra å ta ansvar. Det å løse dilemma som å fordele lojalitet mellom personalet og barna er en del av jobben som ledere må finne løsninger på (Møller, 1997). Jeg ser at det bør gjøres noe for å øke pedagogtettheten på sikt (Granrusten, 2012; Lundestad, 2012). Per i dag er imidlertid barnehagelæreren også en leder for assistenter

og fagarbeidere og har et ansvar å ivareta. Det ligger en forskjell for meg i begrepet personal-samarbeid og personalledelse: Den pedagogiske lederen er ikke en av mange, men forventes å ta et særansvar (Bleken, 2005). Jeg mener det er viktig å utfordre forestillingen om at pedagogisk ledelse er en avgrenset arbeidsoppgave, som lederen gjennomgående kan velge å bruke mindre tid på avhengig av hvilke andre arbeidsoppgaver man har. Det er pedagogisk ledelse som er selve arbeidsoppgaven: ”Det pedagogiska och utvecklingsorienterte lederskapet utgjørs av det mönster av handlinger och beslut som gjennomsyrar vardagen”(Scherp & Scherp, 2007, s. 274).

Departementet mener det kan være fordelaktig med store enheter pga. et større fagmiljø og herunder større samarbeidsmuligheter (KD, 2013a). Ut ifra dette kan man utlede at pedagoger kan ha en større mulighet til å bedrive pedagogisk ledelse. Spørsmålet er jo hvordan dette tas i bruk og muligheten til å utnytte potensial med et stort fagmiljø. I likhet med fagarbeiderne kan det late til at de pedagogiske lederne mangler lederstøtte (Enehaug et al., 2010), bl.a. synes det å være en frustrasjon hos pedagogiske ledere at de opplever sin leder fraværende og lite til stede (Kildahl, 2004). Det er påpekt at dette i lys av nye organiseringsformer kan ha forverret seg og gitt pedagogisk leder en større opplevelse av å være alene (Lundestad, 2010). Jeg ser også i mitt materiale at de pedagogiske lederne etterlyser støtte. En pedagogisk leder sier:

Jeg synes at faglig veileder bør være mye ute blant oss på golvet, å bidra og følge opp hele veien. De bør være litt på golvet å kjenne litt på kroppen, hva er det som skjer her ute: Hvordan er samarbeidet assistentene imellom, hvordan er stemningen blant assistentene på huset, og hvordan er alle relasjoner da (s. 104)?

Jeg tror at det ligger et potensial i å tenke nytt fremover og organisere etter kompetanse fremfor dagsrytme (Aasen, 2010). Imidlertid har kanskje barnehagene ennå ikke etablert en tradisjon for dette, at fordelene ved store enheter ikke utnyttes ved at man ikke benytter personalet spisskompetanse slik at dette gagnar hele institusjonen (Væksthus for ledelse, 2007). Det er vanlig at organisasjoner ofte opprettholder sin ”gamle” struktur mht. arbeidsorganisering uten bevisst å reflektere om denne er nyttig for å løse nye utfordringer (Bush & Vanebo, 2000; Hatch, 2001). Pedagoger har liten tradisjon for å samarbeide seg imellom i norske barnehager (Eik, 2014) Det er kun to av basene i mitt case som har flere pedagoger på avdelingen, dette er ikke er mitt forskningsfokus. Imidlertid tror jeg at det også her er uavklart for de pedagogiske lederne hva dette medansvaret betyr, og hvordan oppgaver skal fordeles (Ødegård, 2011). Med fagarbeiderne i forgrunnen kan flere pedagoger på avdelingen, dersom disse ikke avklarer og fordeler arbeidsoppgaver, oppleves noe

uoversiktlig. Da kan det bli en til som går på møter og bidrar til opplevelse av fraværet slik det kommer til uttrykk i materialet. En fagarbeider uttaler:

Det litt sånn rotete, for det er alltid noe som skjer. De har alltid veldig mye oppgaver. Egentlig skal de vel bytte på å gå på møter, men jeg opplever at de går samtidig uansett (s. 9).

Forskning betoner at å forvalte personalets medvirkning er en vesentlig utfordring i store barnehageenheter (Vassenden, et al., 2011; Væksthus for ledelse, 2007). Jeg skal i neste funn se på temaet i lys av pedagogiske ledelse og fagarbeidere.

4.3.6 Ledelsesutfordringer i en større enhet

I fagarbeiderens uttalelser i materialet som helhet finner jeg forventninger som kan knyttes til distribuert og relasjonell ledelsespraksis, men samtidig også om å bli veiledet og å få informasjon i denne prosessen (Fevolden & Lillejord, 2005). Slik jeg ser det, blir særlig formidling av informasjon viktig i en større enhet med mer innslag av byråkrati, fordi lederen er den som har mest tilgang til informasjon og får en viktig integratorfunksjon som mellomleder mellom det strategiske og operative nivået (Paulsen, 2008). I fagarbeidernes forventninger leser jeg også at den pedagogiske lederen bør balansere styring og delegering, hvis ikke kan dette på sikt kan være en kime til konflikter (Lundestad, 2010).

På en måtet er det greit at de stoler på oss, at vi klarer den jobben. Men, i utgangspunktet gjør vi det meste av den praktiske jobben. Og vi sliter nok med våre oppgaver, så hvorfor skal vi belastes mer med ekstra oppgaver ...? Og for å si det sånn, helt ærlig, så vi tjener ikke så godt som de gjør. Når vi gjør 70 % av jobben. Jeg kan godt gjøre det, men da vil jeg helst ha lønn som tilsvarer dette også (s. 40).

Ut ifra materialet syns jeg det virker som fagarbeiderne ønsker seg en autoritativ ledelse: tilstrekkelig nærhet til å utvikle relasjoner, å snakke, samtidig som pedagogisk leder har styring og kontroll (Spurkeland, 2011). En fagarbeider setter ord på dette:

Selvsagt er det pedagogiske det viktigste, men det er ikke bare arbeidet med barn. Det er også den organisatoriske delen. Du må også styre folk på basen, altså styre og dele oppgaver og kanskje å snakke (s.42).

Jeg mener at fagarbeidere ønsker en ledelse som er beskrevet i tidligere forskning (Furu & Granholt, 2007). Dette relater jeg til teori om den *proksimale utviklingszone*. Jeg finner teorien er fruktbar fordi den angir at pedagoger og fagarbeidere skal ha forskjellige ansvarsområder pga. ulik kompetanse (Dysthe, 2001b). Jeg oppfatter ut ifra materialet at fagarbeiderne anerkjenner at det er formell forskjell på fagarbeidere og pedagogiske ledere, som en av fagarbeiderne uttaler:

Jeg kunne jo også fått veiledning; at sånn og sånn. F. eks har vi delt opp i grupper og der jeg har en som har problemer med å snakke, bokstaver som han ikke får til. Disse tenker jeg vel egentlig hadde hatt det bedre av å være hos ... som har utdanningen. Jeg er jo fagarbeider. Hun har jo mer kunnskap om hva hun skal gjøre med det. Men ... kunne jo ha fortalt meg at prøv og gjør sånn og sånn, for å prøve å få det (s. 41).

I en stor enhet (men også liten) kan personalet oppleve å stå i dilemma mellom en effektivitetsdiskurs med å få dagen til å gå rundt med barna og personalet, og en pedagogisk diskurs med å gjennomføre pedagogiske aktiviteter med kvalitet i samspill. Klokketiden kan komme i konflikt med utøvelsen av det relasjonelle arbeidet (Seland, 2009, 2011). Jeg anser at det å prioritere er en avgjørende lederoppgave, istedenfor at dette i for stor grad overlates til fagarbeiderne (Brunstad, 2009). Særlig i omsorgsyrkene kan spenninger oppstå mellom “(...) the goal of managing time and the goal of providing care” (Seland, 2009, s. 192 ref. Waterworth, 2003). Siden fagarbeidere er mest med barna, tenker jeg at de særlig opplever et krysspress, og at de daglig blir stående mye alene med disse valgene.

Som beskrevet under tidligere forskning, er det en ambivalent diskurs når det gjelder barnehageledelse, hvor pedagoger møtes med ulike krav. Pedagogiske ledere møter ulike og til dels motstridene diskurser mht. til sin rolle. Hva innebærer f. eks. et begrep som *tydelige ledelse* (Valle, 2006; Ødegård, 2011)? Dette tror jeg kan forplante seg til avdelingsnivå hvor det kan oppstå ulike forventninger til graden av medvirkning og deltakelse blant fagarbeidene. Lederes ønske om å være medvirkende og demokratiske, slik det kommer til uttrykk i materialet, kan av noen medarbeidere tolkes som at vedkommende er usynlig og uinteressert: *Jeg vil bare at hun skal begynne å være med på organiseringen. At det ikke bare blir det som vi sier Vi føler veldig alene. Jeg skulle ønske hun var litt mer engasjert (fagarbeider, s. 54).*

En anerkjennende lederpraksis kan oppfattes som ikke å være tydelig *nok* (Abrahamsen, Skrøvset & Stjernstrøm, 2010; Sunde & Fuglestad, 2006).

Å markere seg, være synlig og bestemt i forhold til sitt perspektiv kan lett oppfattes som lite anerkjennende og forbindes med en dårlig leder. En anerkjennende lederstil kan dermed stå i fare for ettergivenhet, hvor lederen utelukker sitt eget perspektiv i frykt for å virke dominerende og autoritær (Bøe, 2009, s. 169).

De pedagogiske lederne i empirien beskriver at de søker en demokratisk lederstil samtidig som de må ivareta hovedansvaret for alt. Denne oppgaven kan imidlertid oppleves vanskelig, det kan være utfordrende å fremstå tydelig på en anerkjennende måte overfor medarbeiderne (ibid: Furu et al., 2011).” En leder kan nok være både sterk og synlig samtidig som de demokratiske og demokratiske verdiene og prinsippene for organisering og samhandling ivaretas, men disse forventningene kan også komme i konflikt med hverandre” (Møller &

Presthus, 2006, s. 217). Slik jeg vurderer det, er å håndtere usikkerhet og ambivalens en side ved lederjobben som man bør lære seg å leve med og håndtere (Møller, 2004).

Som de pedagogiske lederne påpeker, vil de med fagarbeiderne få mer kompetanse i personalgruppa. Jeg mener dette gir pedagogen en større forutsetning for å initiere produktiv pedagogisk ledelse siden denne typen ledelse krever delferdigheter som at de ledede tar initiativ og kommer med innspill (Wadel, 1997). En uerfaren, ung assistent fra ”russekullet” vil i mange tilfeller ikke ha utviklet slike ferdigheter ennå. Vedkommende vil i starten å ha nok med å lære seg å huske rutiner, elementer som inngår i reprodutiv pedagogisk ledelse (ibid.). Spørsmålet jeg stiller meg, er om de pedagogiske ledere klarer å utnytte potensialet med fagarbeidere, å transformere en *reprodutiv pedagogisk ledelse* til en *produktiv ledelse* (Wadel, 1997). Som det pekes på, både i annen forskning og fra fagarbeiderne i empirien, synes det å være liten forskjell på oppgaver til erfarne assistenter med kompetanse og ”russekullet” (Nicolaysen et al., 2012). En annen utfordring med flere fagarbeiderne i barnehagen er at det vil oppstå forventninger om et klarere pedagogisk opplegg fra deres side:

Vi syns at ped. ledere må styre og å gi oss en pedagogisk plattform (s. 3).

Erfarne assistenter med formell kompetanse har gjerne høyere krav til sine pedagogiske ledere (Furu & Granholt, 2007). Når det er liten differensiering av arbeidsoppgaver med barna i utgangspunktet, syns det kanskje urimelig for fagarbeidere at bare pedagogisk leder skal ha plantid? De mener at de også skal ha plantid siden de nå delegeres oppgaver i større grad (Nicolaysen et al., 2010).

Ut ifra materialet mener jeg at de pedagogiske ledere uttrykker at det er vesentlig at fagarbeiderne får medvirkning, og at de ikke ønsker å praktisere en hierarkisk ledelsespraksis. Som beskrevet i kapittelet om tidligere forskning, kan det være et diskusjonstema om assistentene tidligere har fått ”for mye” medvirkning i barnehagen, i forhold til at de har fått for stor definisjonsmakt over barnehagens innhold. Jeg ser at det kan ha vært en tendens til at kulturen har ført til at medvirkningen har blitt nokså total i barnehagene (Horrigmo & Nyhlen, 2004). At det endres noe som konsekvens av en større enhet, hvor det naturlig blir større avstand mellom leder og ansatte, kan etter min oppfatning, bidra til revitalisering av hva pedagogisk ledelse skal være i fremtidens barnehage.”(...) gjennom at det blir enn større aksept for å ta avgjørelser i forhold til organisasjonens mål, og ikke ut ifra mer personlige og private overveielser (Seland, 2009, s. 169). Dette vil kunne være en sentral diskusjon fremover, og jeg skal i det videre komme inn på dette temaet.

Flere barnehageforskere er kritiske til elementer av relasjonsledelse. Pedagogisk ledelse risikerer å nedtones dersom det fokuseres overveiende på den enkelte medarbeideres ønsker, forutsetninger og motivasjon. Dobbelrollen som både leder for voksne og pedagog for barna kan havne i konflikt: ”(...) redsel for å såre eller skape konflikter blir mer styrende enn barnehagens verdigrunnlag” (Bøe et al., 2012, s. 25). Hensynet til kollegaer kan bli for stort og begrense faglig ledelse. ”Fordi de kan konstruere og produsere en likhetskultur og flat arbeidsstyring som bidrar til å opprettholde en forestilling om at profesjonsutdanning er unødvendig for å jobbe i en barnehage” (Kolle, 2011, s. 45). Generelt ser jeg det som avgjørende at personalet får vesentlig informasjon og medvirkning når det gjelder utøvelse av pedagogisk ledelse (Wadel, 1997). Jeg ser også at ” (...) medvirkning kan ta form av egosentrisk personutvikling” (Nylehn, 1997, s. 153). Selv om pedagogisk leder skal ha et demokratisk verdigrunnlag, betyr ikke dette at flertallet, assistentene, alltid har rett.

Som jeg har vært inne på, er pedagogisk leder en lærerplanforvalter og bør rettferdiggjøre beslutninger ut ifra disse hensynene (Møller & Presthus, 2006). Jeg anser det imidlertid som vesentlig at organisasjonen prioriterer å etablere arenaer hvor slike diskusjoner kan foregå. Flere forskere mener utdanningsinstitusjoner må navigere etter deltakerdemokratiske prinsipper, den som berøres, skal høres (Lillejord, 2003; Møller 2004; Schei & Kvistad, 2012). *Kommunikativ rasjonalitet* fremheves innenfor både innenfor pedagogisk ledelse og organisasjonsteori (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Lillejord, 2003; Scherp & Scherp, 2007). Teorien kan betegnes som en ide om hvordan organisasjon skal være, organisasjonsoppskrift. Pga. lekmannspreget mener jeg at teorien bør tilpasses for å fungere i barnehagen med fagarbeidere. Slike generelle oppskrifter må oversettes for å fungere i den konkrete organisasjon (Rørvik, 2007). En betingelse i modellen er at deltakerne har et felles språk, noe som kan være en utfordring. ”Eg ser det som ei utfordring at fleirtalet i barnehagen ikkje har utvikla det same språket og ein manglar difor felles omgrep som grunnlag for handling og refleksjon. Dette gjer jobben til førskulelæraren ærleg utfordrande med tanke på å skulle skape felles meining” (Steinnes, 2007, s. 100). Idealet i modellen er at det bedre argument skal være styrende. Dette kan imidlertid være vanskelig i praksis fordi deltakerne har ulike forutsetninger pga. asymmetri i kunnskap og status. Dialogen kan dermed få karakter av å være asymmetrisk og konkurrerende, hvor leder kan bruke sin status til å definere og kontrollere dagsorden (Dysthe, 1997). Jeg finner at teorier likevel har prinsipper som kan være nyttige å arbeide etter når det gjelder produktiv pedagogisk ledelse, som å få i gang en spørrende og refleksiv holdning i personalgruppa (ibid.). Teorien kan være et verktøy for å

implementere medvirkning som grunnholdning, at individene ser hverandre som likeverdige (Nyhlen, 1997). Dette kan relatere til et likeverdighetsideal som er forankret i barnehagens samfunnsmandat (KD, 2011; Ødegård, 2011).

Samtidig ser jeg at det kan være en utfordring med barnehagens ledelsestradisjon og kultur at personalet ukritisk trekkes inn i plenumsdiskusjon i komiteer/ utvalg, og kan slik føle seg som ”(...) et gissel eller alibi for ledelsens endringstiltak” (Irgens, 2011 s. 43). Ledere må søke å balansere medvirkningstilfredshet og medvirkningsovermettet (ibid.). Dette illustrerer at sosiokulturell tilnærming ikke bør forstås som én normativ oppskrift, men heller som et analytisk bidrag til skape et produktivt læringsmiljø (Gotvassli, 2007; Møller, 2006b).” Å løse alle oppgaver gjennom brede dialogiske prosesser kan rett og slett ta for lang tid” (Lillejord, 2003, s. 217). At informasjonen oppleves som mangelfull av fagarbeiderne, slik det uttrykkes i materialet, behøver ikke nødvendigvis å bety at fagarbeiderne får for lite informasjon, men at det heller er relevant informasjon de etterlyser (Bush & Vanbo, 2000). Med en større enhet blir det flere forhold å ta hensyn til for personalet, og da kan det være at hovedbudskapet drukner i mengden av informasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Å gi sine medarbeidere medvirkning betyr ikke å abdisere som leder, men å kunne omgjøre egne beslutninger til fordel for gode innspill fra medarbeidere og at de bør kunne skimte sine bidrag i en endelig beslutning.” Den som deler sin makt med andre, øker sin egen innflytelse” (Spurkeland, 2009, s. 131). En slik praksis forutsetter at leder kanskje må være en ”(...) svært trygg fagperson for å våge og kommunisere mer åpent med sine underordnede, fordi åpenheten kan avdekke at den som har det formelle ansvaret, ikke har full oversikt og innsikt” (Nyhlen, 1997, s.75). Når forskning avdekker at pedagogiske ledere i utgangspunktet føler seg usikre på egen kompetanse (Ødegård, 2011), mener jeg det kan være en utfordring i sektoren å forvalte et viktig prinsipp som medvirkning i ledelsespraksis. Dette forsterkes av at fagarbeidere ut ifra empiren synes å kreve mer av sin leder på dette området.

4.4 Sammenfattende drøfting av problemstilling og forskerspørsmål

På hvilken måte påvirker større barnehageenheter pedagogiske lederes ledelsespraksis overfor fagarbeidere? Fagarbeiderne gir uttrykk for at det er en retning i bevegelse av en hierarkisk lederstil. Slik jeg ser det, kan dette relateres til strukturelle forhold som endringer ved organisasjonsstrukturen. En ny organisatorisk kontekst vil påvirke medarbeiderrelasjonen, grupper og enkeltindivider vil tenke og handle innenfor rammen som organisasjonen gir (Jacobsen & Thorsvik, 2013). På den ene siden finner jeg at fagarbeidere har fått styrket sin

rolle som pedagogiske medarbeidere i og med at de har fått mer ansvar og oppgaver overfor barna. På den andre siden opplever de kanskje sin posisjon svekket fordi de står mer alene uten veiledning og *støttende stillas*: en nærværende pedagogisk leder å utføre disse oppgavene sammen med (Furu & Granholt, 2007). De opplever generelt å få mindre informasjon, organisasjon er mindre transparent, noe som kan gi en opplevelse av redusert medvirkning og deltakelse (Bush & Vanebo, 2000). Etter min oppfatning, kan det være grunn til å reflektere rundt disse konsekvensene: ”Forskning omkring hvilke effekter deltakelse har, ser ut til å være blant de mer entydige i organisasjonsteorien. Det viser seg at jo mer ansatte deltar, desto høyere ytelse opplever organisasjonen, både på individnivå og organisasjonsnivå” (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 267).

Fagarbeidere kan med sin formelle kompetanse ligne kunnskapsarbeidere, og denne gruppen er generelt skeptiske til en hierarkisk struktur (Hatch, 2001). Dersom den pedagogiske lederen overveiende oppleves som en administrator fremfor pedagog, mister vedkommende mye av den relasjonelle dimensjon som er viktig i utøvelse av pedagogisk ledelse som prosessorientert aktivitet (Fuglestad, 2006; Møller, 2004; Møller & Presthus, 2006; Presthus, 2010; Wadel, 1997). Bak *makrofunksjoner* ligger det *minitask, day-to-day-work* (Spillane et al., 2001), bl.a. bør visjoner følges opp i praksis og her er pedagogen en viktig rollemodell (Fuglestad, 1997; Presthus, 2010). Jeg ser videre at lite tilstedeværelse fra pedagogen på sikt kan være alvorlig når det gjelder legitimiteten. Faglig legitimitet er ikke noe lederen automatisk får, men noe som må opparbeides i en relasjon gjennom samhandling med personalet (Møller, 2004; Ødegård & Røys, 2013). Mens barnehagen tidligere var en naturlig arena for småprat og slik også en god arena for å oppnå legitimitet for pedagogisk leder (Ekman, 2004), snakker personalet nå mindre sammen i hverdagen. Fuglestad (1997) beskriver trekk ved en organisk gruppe som at: ”Ein kommuniserer når det trengs om aktuelle oppgaver ... Folk held ikke ofte møte, men dei møtest ofte” (ibid., s. 65). I store enhet synes jeg å kunne se en motsatt bevegelse, det er flere møter, men ledere og medarbeidere kommuniserer mindre. Empirien korresponderer med funn fra tidligere forskning at kommunikasjonen er blitt mer formell, og at informasjonen foregår mer skriftlig (Seland, 2011).

I lys av utfordringer i sektoren med lekmannspreget og en risiko for utvanning av fagkunnskap kan større enheter styrke pedagogens formelle posisjon og lette beslutningssituasjonen. Det virker på meg som at pedagogiske ledere i store enheter får styrket sin

formelle posisjon og kan ha et annet potensial for utøvelse av makt ved at yrkesgruppen får større definisjonsmakt over den daglige agendaen siden organisasjonsstrukturen er blitt mer hierarkisk pga både *direkte ordre og standardisering av resultater*. Pedagogisk leder forvalter nå flere mulige *maktbaser*, medarbeiderne er for eks. avhengige av vedkommende for å få informasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Imidlertid mister yrkesgruppen muligens sin legitime makt siden de periodevis forvalter den på en måte som fagarbeiderne kanskje ikke er fornøyde med (Fuglestad, 2006). Ulempen kan være at medarbeiderens trivsel reduseres (Bush & Vanebo, 2000).

Tidligere forskning peker på at det er en fare for at pedagogen identifiserer seg mer med sine assistenter enn med sin profesjonelle faglighet og utdanning (Nørregård – Nielsen, 2006). I en stor enhet ser jeg imidlertid paralleller til en lignende bevegelse som Klausen (2006 gjengitt i Børhaug et al., 2011) beskriver ved at de pedagogiske lederne i større grad identifiserer seg med en lederidentitet. Det er en utfordring at erfaringer i liten grad artikuleres og diskuteres med andre pedagoger (Eik, 2014), og flere møter med andre pedagoger i et større fagmiljø er derfor bra. Jeg ser at pedagogiske ledere kan ha nytte av å være i en større enhet med tilhørende fagmiljø og slik potensielt få styrket sin faglighet. Ut ifra materialet synes det som at pedagogene har en utfordring i å videreføre fagligheten til avdelingsnivået. Her er det selvsagt forskjeller blant deltakerne, men møtene oppleves generelt ikke som en faglig arena av fagarbeiderne. Etter min oppfatning kan dette også handle om at når relasjonene endrer seg, vil dette påvirke hvordan budskap oppfattes av medarbeiderne. Konteksten som organisasjonsstrukturen vil bidra til hvordan budskap forstås. Strukturer som møtefrekvens og deltakelse i disse metakommuniserer noe om verdiene i organisasjonen, bl.a. hvem som anses betydningsfulle (Ulleberg, 2004). Pga. den store relasjonelle kompleksiteten som oppstår i større enheter, tror jeg rollen som pedagogisk leder overfor medarbeidere er blitt mer krevende (Seland, 2011). De pedagogiske lederne kan oppleve en betydelig rollekonflikt. Det er flere forventninger og disse kan kanskje ikke oppfylles uten at det går på bekostning av noe eller noen (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

I undersøkelsen var jeg opptatt av hvordan arbeidet ble fordelt og organisert i barnehagen, som annen forskning viser, synes det å være uavklarte forventninger til arbeidsfordeling (Eik, 2014; Lundestad, 2012; Ødegård, 2011). Dette belyser at det i praksisfeltet er eksempler på at gruppene mangler "(...) forståelse for hverandres posisjoner og ansvarsområder" (Børhaug et al., s. 132). Fagarbeidere i empirien oppgir å stå mye alene om det daglige arbeidet, og at det er uklart hva som er de ulike yrkesgruppens arbeidsoppgaver. Barnehagelærerprofesjonen har

tidligere i liten grad tatt eierskap over spesifikke arbeidsoppgaver (Løvgren, 2012). I store enheter mener jeg å se at de pedagogiske lederne har en større rolle i pedagogiske *makro-funksjoner* (Spillane et al., 2001) ved at de deltar og beslutter mer i møter. Det kan innvendes at uformelle trekk modifierer formell struktur slik at ansvar og oppgaver kan fordeles internt på basen (Børhaug et al., 2011). Som beskrevet har imidlertid ikke fagarbeidere samme tilgang til å forhandle nå, ettersom flere beslutninger tas i fora hvor de ikke deltar (Seland, 2011). Mer er bestemt sentralt i en større organisasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2013). En erfaren assistent kunne tidligere kanskje få større makt i barnehagen pga lekmannspreget, at barnehagens arbeid ligger hjemmets (Olsen, 2011). Slik jeg ser det, er dette muligens på vei til å svekkes. Store enheter har gjerne en mer fleksibel praksis og færre har lang fartstid fra denne konteksten, dermed mener jeg at færre assistenter får legitimitet pga. av sin praktiske erfaring. Ut ifra empirien virker det som at personalet samarbeider lite utenom basen. På den måten får personalet ennå ikke utnyttet mulighetene med et større fagmiljø ved å ta i bruk tilgjengelige ressurser, slik Kunnskapsdepartementet påpeker (KD, 2013a).

Et annet forskningsspørsmål var: *Hvilken forståelse har fagarbeidere og pedagogiske ledere når det gjelder egne og hverandres oppgaver i pedagogisk ledelse?* Fagarbeidere ønsker seg mer tilstedeværelse, og de synes å ha høye forventninger til sin leder når det gjelder deltakelse og medvirkning. Jeg opplever ut ifra empirien at deltakerne anerkjenner kompetansen som pedagogen har, men at de pedagogiske lederne, pga. mye møtevirksomhet og fravær, har en utfordring i å oppnå legitimitet. For meg ser det ut som at fagarbeiderne er åpne og mot-takelige for fagspråk. Siden forskning viser at pedagogen ofte legger bort dette og hovedsakelig bruker hverdagsspråk (Eik, 2014; Nørregård, Nielsen, 2006; Ødegård, 2011), mener jeg dette er et positivt funn.

Med bakgrunn i materialet som helhet kan fagarbeiderne sies å ønske seg distribuert og relasjonell ledelse, men samtidig også om å bli veiledet i denne prosessen (Elmore, 2000 i Fevolden og Lillejord, 2005). Dette sammenfaller med Scherp og Scherps (2007) forskning om at medarbeiderne ønsker seg en pedagogisk plattform, men parallelt ledere som er lydhøre overfor medarbeidere om hvordan man sammen kan løse hverdagsdilemma. Slik jeg oppfatter det, er dette personlige egenskaper hos lederen (Schau, 2011) som kan knyttes til elementer av karismatisk ledelse (Abrahamsen et al., 2010). I relasjonelt perspektiv handler imidlertid dette ikke om statiske ferdigheter, men om ferdigheter som den pedagogiske lederen kan utvikle sammen med sine medarbeidere (Ulleberg, 2004; Wadel, 1997).

Ledere og fagarbeidere kan ha ulike forventninger til hva slags praksis den pedagogiske lederen skal ha. Noen har ønsker om en demokratisk ledelse, mens andre kan ha ønsker om klarer styring og retningslinjer (Abrahamsen et al., 2010). Samme praksis vil også kunne tolkes forskjellig av medarbeiderne (Sunde & Fuglestad, 2006). Dersom disse ulike forståelsene ikke verbaliseres, kan dette danne grobunn for konflikter. Som omtalt er grunnutdanningen fragmentert (Ødegård, 2011), noe som kan gi mange forventninger til rollen som pedagogisk leder, både fra pedagogisk leder selv og fagarbeidere. Hvis yrkesgruppene ikke avklarer forventninger, kan hverdagen fort kjønnnes uoverkommelig (Lundestad, 2010). Implisitt i et distribuert perspektiv ligger erkjennelsen om at ingen leder kan være alt alene, så ved å delegerer kan stillingen oppleves lettere å mestre (Spillane, 2006). Jeg finner at empirien viser at fagarbeiderne mener at en innarbeidet praksis som delegering ikke bør være et ureflektert honnørord. Deltakerne ønsker ikke å få delegert oppgaver de ser som den pedagogiske lederens særskilte jobb, f. esk. hovedansvaret for oppfølging av barn med spesielle behov. Et slikt mønster oppleves urettferdig både pga. lavere lønn og arbeidsvilkår som lite plantid, samt at det er lite motiverende å få delegert oppgaver de ikke føler seg kompetente til. Her kan det også være en utfordring å gi rett progresjon i arbeidsoppgavene. Fagarbeidere kan være en ressurs i pedagogisk ledelse, men det er viktig med en gjennomgående kommunikasjon underveis om hvordan oppgavene kan fordeles. Sistnevnte momentet ser som jeg som en signifikant utfordring i en stor enhet.

De pedagogiske lederne beskriver at det kan være slitsomt med mye opplæring av unge og uerfarne assistenter og uttrykker i så måte at flere fagarbeidere er bra. Deltakerne har forventninger om at fagarbeiderne kan være deres støttespillere. På hvilken måte dette skal foregå, synes imidlertid noe uklart. Pedagogene oppgir at de gjerne delegerer, men ambivalens i både praksis og utsagn synes å komme til uttrykk i materialet. Slik jeg ser det, kan dette tilskrives lekmannspreget, hvor det er underforstått at oppgaver og ansvar fordeles ut ifra vakter uavhengig av kompetanse. Å lede assistenter med kompetanse representerer slik en ny utfordring for de pedagogiske lederne, og yrkesgruppen bør herunder reflektere over ledelsespraksis når konteksten i tillegg endres med større enheter.

5. AVSLUTNING

Kapittelet oppsummer studien, herunder reflekter jeg over noen implikasjoner funnene kan ha for barnehagens indre liv, før jeg antyder implikasjoner på overordnet nivå. Til slutt kommer jeg inn på hva arbeidet med masteroppgaven har betydd for meg og behov for ytterligere forskning, som jeg finner at studien har aktualisert.

Som beskrevet (1) er barnehageledelse i endring, men det drøftes lite hva dette kan bety for yrkesutøvere i praksisfeltet når det gjelder innhold og kvalitet (Ødegård, 2011). Barnehagens nye organisasjonsstrukturer og størrelser har generelt vært lite forsket på (Krogstad, et al., 2012), og det er gjerne barnas perspektiv som har vært toneangivende (Seland, 2009, 2011). Innledningsvis spurte jeg: ”Forstår vi hva som skjer? Hvordan angår dette oss? Er det dit vi vil? Kan vi gjøre noe med det?” (Aasen, 2006, s. 40). Slik jeg vurderer det, er det vesentlig å reflektere over hvordan en større enhet får betydning for prosesser i organisasjonen som pedagogisk ledelse. Organisasjonsforskere påpeker at organisasjonsutforming ”(...) må skje ut fra målestokker forankret i verdier og hensyn som ligger til grunn ... for vedkommende organisasjoner mer konkret ”(Christensen et al., 2009, s. 212). For barnehagene berører dette et samfunnsmandat som inkluderer medvirkning og deltakelse som grunnholdning (KD, 2011; Kvistad & Schei, 2012; Ødegård, 2011). Ut ifra materialet som helhet anser jeg at disse prinsippene også bør være veiledende mht. pedagogisk ledelsespraksis overfor fagarbeidere.

Med utgangspunkt i problemstillingen: *På hvilken måte påvirker større barnehageenheter pedagogiske lederes ledelsespraksis overfor fagarbeidere?* har jeg undersøkt temaer innenfor pedagogisk ledelse i en stor enhet. Siden barnehageledelse er kompleks, har jeg i oppgaven ønsket å trekke veksler på teorier som kunne belyse dette. Organisasjonsteori gir begreper som kan anvendes for å analysere sosiale relasjoner der formelt samarbeid er en del av konteksten, og begrepene kan være nyttige for å identifisere og oppdage mønster som påvirker ledelsespraksis (Glosik, 2006). Slik er fagarbeidere og pedagogiske lederes praksis ikke bare et resultat av den ”(...) enkeltes vurdering og kompetanse, men også et resultat av de reglene og rutinene, maktrelasjonene og det ytre presset organisasjonen preges av” (Børhaug et al., s. 21). Det distribuerte perspektivet med sitt utspring i sosiokulturelle teorier belyser at konteksten, en større organisasjon, vil konstituere ledelse på bestemte måter. Ledelse vokser fram i interaksjonen mellom ledelse og kontekst (Møller & Ottesen, 2006; Spillane, 2006). Følgelig vil jeg understreke at ledelse av fagarbeidere ikke handler om å etablere endelige løsninger, isteden bør ledelsespraksis ses som en kontinuerlig prosess som justeres mht. hva som er utfordringene, og hvilke tiltak som skal settes inn (Horrigmo & Nyhlen, 2004).

Forskere etterlyser kompetanse på fysisk miljø (Becher & Evenstad, 2010). Etter min mening, trengs det parallelt kompetanse i medarbeiderledelse i dette ”nye” og større fysiske miljøet. Ledelseskonteksten er annerledes med fleksible løsninger og betydelig mer organisering. På bakgrunn av materialet tror jeg at ledelse i en stor enhet ennå oppfattes mer krevende fordi et større fysisk areal innebærer til dels strevsomme prosesser med å ta bygget i bruk, koordinere barn og personalet samt oppbygging av administrative rutiner, noe som tidvis kan overskygge det pedagogiske arbeidet (Dahl & Becher, 2012; Vassenden et al., 2011). For meg belyser dette nødvendigheten av at pedagogiske leder trer frem med sin faglighet som et navigasjonsverktøy for å velge. Fordelen jeg ser ved at pedagogisk leder får et utvidet ansvar for medarbeiderledelse, som beskrevet i oppgaven og tidligere forskning, er at de slik har mulighet til å velge og i større grad å kunne utøve *ledelse i kontekst* sammen med sine medarbeidere, enten de er fagarbeidere eller assistenter. Jeg ser det videre som vesentlig at barnehagens tradisjon med å verdsette personalets realkompetanse videreføres, dette er noe som vil komme hele organisasjonen, både barna og personalet, til gode (Bush & Vanebo, 2000).

Som jeg skrev innledningsvis, er det ikke oppgavens anliggende å ta stilling til ”riktige eller gale” modeller. Det fins ikke holdepunkter for å hevde at spesielle måter å organisere barnehager på i selv er ideelle. Derimot fins forskning som hevder at dialogen mellom ”(...) bygg og pedagogiske målsetninger er svært viktig” (Becher & Evenstad, 2012, s. 95). I oppgaven har jeg ønsket å komme med et bidrag til praksisfeltet på momenter til en dialog om hvordan nye, større organisasjonsstørrelser kan påvirke medarbeiderledelse, særlig fra de lededes perspektiv som er et svakt belyst tema. Selv om mitt empiriske materiale er begrenset, mener jeg å kunne påvise tendenser til at store enheter får konsekvenser for pedagogisk ledelsespraksis overfor medarbeiderne. Det er antydning til endringer i den pedagogiske lederrollen og oppgavefordelingen mellom pedagoger og medarbeidere. Organisasjonens fysiske struktur bidrar til endringer i organisasjonens sosiale struktur, som pedagogisk ledes ledelsespraksis overfor medarbeidere (Hatch, 2001).

Tidligere forskning korresponderer med mitt materiale: Det er utfordringer når det gjelder pedagogen som rollemodell og informasjonsflyt i store enheter. Med fagarbeidere og pedagogisk ledelse i forgrunnen er jeg spørrende til konsekvensen av endringer i organisasjonsstrukturer, bl.a. større innslag av byråkrati, rutinisering og en stadig mer fraværende pedagogisk leder. Assistentens faglige utvikling og medvirkning kan oppleves svekket. Jeg har videre beskrevet at relasjonen heller ikke støtter opp pedagogen som faglig veileder for medarbeiderne. Jeg mener det empiriske materialet kan vise at et relasjonelt og

distribuert perspektiv kan være gunstig for pedagogisk ledelse. For fagarbeidere handler dette om å få veiledning, støtte og oppfølging underveis i prosesser. I lys av dette kan, som drøftet i det foregående, en mer hierarkisk struktur med en fraværende pedagog være uheldig på sikt. Ut ifra empirien tolker jeg det slik at pedagogiske ledere ikke nødvendigvis forventes å delta i praktiske oppgaver på avdelingen i like stort omfang som medarbeiderne, men at det heller er elementer innenfor pedagogisk ledelse fagarbeidere etterlyser. For meg illustrerer funnene at det er forhold ved tradisjonen som trolig bør tas vare på fremover, som det nære og relasjonelle (Ødegård, 2011). Samtidig avdekker empirien at det er aspekter ved tradisjonen som kan oppleves urettferdig og som en uforholdsmessig stor arbeidsbelastning, bl.a. hvis arbeidsorganiseringen ikke avklares og drøftes yrkesgruppene imellom. Fagarbeidere får delegert flere ansvarsområder og oppgaver uten at de opplever at rammene for arbeidet endres med tid til planlegging og lignende. Jeg ser at opplevelsen av en skjev arbeidsfordeling kan skape konflikter på avdelingen (Lundestad, 2010).

På bakgrunn av materialet tolker jeg det som at fagarbeiderne uttrykker respekt og anerkjennelse for pedagogiske ledere som er utdannet barnehagelærere. Dette anser jeg som et positivt funn som kan oppmuntre pedagogen til å tre tydeligere frem med sin fagkunnskap og at mandatet, beskrevet i rammeplanen (KD, 2011), brukes eksplisitt. Å øke andelen av fagarbeidere i sektoren er generelt gunstig for pedagogiske ledelsesprosesser, samtidig utfordrer dette de pedagogiske lederne på et felt de i forskningen beskrives som svake på: å tre frem som fagpersoner (2). Med fagarbeidene på avdelingen utfordres pedagogiske ledere i større grad når det gjelder å ivareta medvirkning, samt å artikulere og dele sine fagkunnskaper (Eik, 2014). Å lede folk med kunnskaper stiller også store krav til ledere (Gotvassli, 2007).

Store enheter har et potensial til å utvikle et større fagmiljø som jeg antar at kan styrke pedagogen ved å gi vedkommende flere potensielle *maktbaser* (Jacobsen & Thorsvik, 2013) og herunder muligheten til å gjøre sin fagstemme hørt (Steinnes, 2007). Slik jeg ser det, er det avgjørende at pedagogiske ledere deler og drøfter fagkunnskap med avdelingspersonalet (Furu et al., 2011). Med en større organisasjon blir det naturlig flere å stå til ansvar for i en helhetlig etisk praksis, en praksis som pedagogisk leder skal sikre med sin formelle utdanning. For å få gjennomslag og legitimitet er vedkommende imidlertid avhengig av å utvikle relasjoner med fagarbeidere i det daglige (Fuglestad, 2006; Møller, 2004; Spurkeland, 2011; Ødegård, 2011) Tillit er noe som stadig bør reforhandles i daglig samspill, uten tillit og oppslutning er dette vanskelig å få oppslutning på sikt (Møller, 2007).

Mindre tid til barna synes å være et hovedfunn i forskningen om store enheter (Granrusten & Moen, 2009; Seland, 2009, 2011). Jeg undrer: Hva med tiden til pedagogisk ledelsespraksis overfor medarbeiderne? Som organisasjonsforskere påpeker: All organisasjonsstruktur innebærer en slagside hvor noe tillegges mer vekt (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Det fins altså ingen ideell struktur hvor alle perspektiver ivaretas, samtidig mener jeg ut ifra materialet at det kan være grunnlag for å diskutere hvordan store barnehager kan organiseres for bedre å ivareta medarbeiderledelse: Hvilke organisatoriske virkemidler er det som fremmer pedagogisk ledelse (Lillejord, 2003; Spillane et al., 2001)?

Et viktig supplement til å utvikle gode læringsmiljøer for medarbeiderne er kollektive refleksjonsprosesser hvor lederpraksis foregår gjennom dialog og forhandlinger (Dahl, 2004; Lillejord, 2003; Møller, 2004; Skjærvset & Stjernstrøm, 2006). En forutsetning for å ivareta nevnte praksis er imidlertid at det eksisterer formelle arenaer for dialog og samarbeid (Fuglestad, 2006). Jeg er betenkt dersom medarbeiderne ikke får delta her. Riktignok kan ikke alle gå på refleksjonsmøter samtidig, noen må jo være med barna. Samtidig er jeg enig med Mitdtun (2009) når det gjelder lojaliteten til barna. ”Dersom lojaliteten blir så stor at den fortrenger systematisk kunnskapsinnhenting og oppfølging av egen praksis, gir en også slipp på muligheten til å styre langsiktig i riktig retning, og lager en praksis der en går i ring” (ibid., s. 51). Jeg ser det som positivt at pedagogiske ledere har lojalitet til barna, men de kan ikke abdisere når det gjelder medarbeiderledelse. Empirien avdekker, i likhet med annen forskning, at pedagogen har flere oppgaver som oppleves konkurrerende: barn, personalet og foreldre (Eik, 2014; Ødegård, 2011). Denne ”skvisen” tenker jeg at kan oppleves betydelig i en stor enhet med større relasjonell kompleksitet (Seland, 2009, 2011; Vassensen et al., 2011).

5.1 Veien videre

Jeg har arbeidet i barnehagen siden 2002 og kjenner godt deler av hverdagen deltakerne i studien skildrer, og jeg synes det er avgjørende at deres praksishverdag løftes frem, bl.a. for å kommunisere at rammevilkårene kanskje bør endres. Et annet moment er at sektoren stadig får nye rammer og føringer uten at midler følger med (Midthun, 2009). De pedagogiske lederne har nå oppgaver som er mer lik den gamle styrerrollen (Børhaug et al., 2011; Seland 2009, 2011), samtidig skal vedkommende delta i den operative virksomheten og ivareta barn og personalet. Det er alvorlig hvis dette medfører at kommunikasjonen med personalet på avdelingen blir skadelidende. Jeg har i oppgaven fremhevet betydningen av kommunikasjon i forhold til problemstillingen. Siden det i enhver form for samarbeid ligger en kime til konflikt, understreker organisasjonsforskere at kommunikasjon personalet imellom er

essensielt (Nylehn, 1997; Jacobsen & Thorsvik, 2013). Betydningen av kommunikasjon i barnehagene forsterkes av at å innfri styringsdokumentene nå i stor grad krever betydelig samarbeid mellom assistenter og pedagogiske ledere (Aasen, 2012). Nyere styringsdokumenter (1.3) relaterer pedagogisk ledelse til lærende organisasjoner, det springende punktet her er relasjonen mellom organisasjon og individ (Møller, 2007). Her har pedagogisk leder som mellomleder en viktig integratorfunksjon (Paulsen, 2008).

Dagens raske barnehageutbygging har medført at man ofte ansetter assistenter med lite erfaring. Slik kan pedagogisk leder bli en administrator av rutiner, *reproduktiv pedagogisk ledelse* (Wadel, 1997), noe som forsterkes når barnegruppene blir større og barnas basalbehov må sikres gjennom rutiner (Eik, 2014). Kravet om fagarbeiderkompetanse ved ansettelser av assistenter ble ikke fulgt opp av departementet (KD, 2013a). Sett i lys av mandatet (KD, 2011) og mitt datamateriale, mener jeg dette er synd. Fagarbeiderne kunne” løftet” barnehagen, som en av de pedagogiske lederne uttrykker:

Assistentene bør som minimumskrav ha fagarbeiderutdannelse i bunn, og ikke bare komme inn som en 19-åring og ha ansvar for andres barn. Det er et stort ansvar nå som barnehagene er bygd opp som i dag. Det er ingen parkvirksomhet lengre. Du skal fylle hverdagen dagen med så mye mer, og da må de voksne vite hva den hverdagen skal fylles med (s. 87).

Slik jeg vurderer det, kan en økt andel av assistenter med formell kompetanse bidra til at pedagogiske ledere trolig lettere kan tre frem som fagperson på avdelingen. Jeg samtykker med Lundestad (2012) i at lekmannspreget forsterkes av at det fortsatt ikke stilles krav til formell kompetanse hos assistentene, og dermed opprettholdes inntrykket av at arbeidet i barnehagen er noe som ikke trenger å læres.

Når det gjelder arbeidet med oppgaven, har organisasjons- og ledelsesperspektivet fra studiet bidratt til å skape distanse til det ”innenfra” perspektivet jeg har ønsket å tematisere, en distanse jeg mener har gitt meg et utvidet perspektiv som jeg ser er nyttig for å være en nysgjerrig og undersøkende forsker. Jeg finner videre at å kontekstualisere generelle teorier er av betydning for å gi utenforstående referanserammer til barnehageansattes praksishverdag. Når prosesskvaliteten skal vektlegges (1.3), ser jeg det som avgjørende at deltakernes perspektiv synliggjøres, både for praksisfeltet selv og til de som er i posisjoner til å ta beslutninger for fremtidens barnehager. I et svakt belyst forskningsfelt har jeg beskrevet noen perspektiver, men jeg ser at det er flere områder som kunne vært belyst. Det er mitt håp at funnene i studien kan inspirere til mer forskning som berører pedagogisk ledelse i store enheter.

6. LITTERATURLISTE

- Abrahamsen, G., & Mørkeseth, E. (2001). *Samspill og læring i familiebarnehagen. Barnehagepolitikk i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, L., Skrøvset, S., & Stjernstrøm, E. (2010). Demokratisk ledelse som skoleutviklingsstrategi. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Red.), *Skoleutvikling i praksis* (s. 137-150). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Havind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Andersen, S. (2006). Aktiv informantintervjuing. *Norsk samfunnsvitenskapelig tidsskrift*, 22(3), 278-296.
- Andersen, S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg.). Oslo: Tano.
- Becher, A., A., & Evenstad, R. (2012). Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. I A. Krogstad, G. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 93-113). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergersen, A. (2006). Barnehagen - en kvinnekultur? I E. Befring & S. Helland (Red.), *Barnehagepedagogikk* (s. 126-143). Oslo: Det norske samlaget.
- Bjerkestrand, M., & Pålerud, T. (2007a). Førskolelæreren i det nye – demokratisk oppdragelse og læring. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Barnehagelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk* (s. 94-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerkestrand, M., & Pålerud, T. (2007b). Førskolelærernes kunnskap - handling og refleksjon. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Barnehagelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* (s. 152-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder- en kompleks oppgave*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju, perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145-164). Oslo: Gyldendal.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap: mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Bush, B., & Vanebo, J. O. (2000). *Organisasjon, ledelse og motivasjon* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, M. (2009). Ledelsesutfordringer i barnehagen - med eksempler fra studentens arbeid med pedagogisk dokumentasjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 164-177.
- Bøe, M. (2011). Ledelse som reflektert aktivitet i lys av barnehagen som lærende organisasjon. I A.M. Otterstad & J. Rhedding - Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 87-100). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, M., Frogh, C., & Hognestad, K. (2012). Ledelse av barnehagens verdigrunnlag. *Barnehagefolk*, 28(1), 24-29.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning* 3(3), 79-94.
- Carson, N. (2007). Erfaring og refleksjon ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 220-231.
- Christensen, T., Lægred, P., Roness, P., & Røvik, K. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen: skoleeieres satsning på ledelse og rektors rolle*. Trondheim: Sintef.
- Dahl, B., & Evenstad, R. (2012). Arkitektur og pedagogikk. I A. Krogstad, G. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 171-191). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalsgaard, A., & Mejl. L. (2009). *Den professionelle pædagog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, O. (1997). Leiing i eit dialogperspektiv. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord. (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (s. 77- 98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001a). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, kunnskap og læring* (s. 33 -72). Oslo: Abstrakt.
- Dysthe, O. (2001b). Om sammenhengen mellom dialog, samspill og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, kunnskap og læring* (s. 9 -30). Oslo: Abstrakt.
- Eide H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning og kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelærerens videre kvalifisering det første året i yrket.* (Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Oslo), Oslo: Universitet i Oslo.
- Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat – om lederskap i hverdagen.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Enehaug, H., Gamperiene, M., & Grimsmo, A. (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen: En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor.* Oslo: Arbeids og forskningsinstituttet.
- Eriksen, M., & Cunliffe, A. (2010). Relational leadership. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 7(2), 97-100.
- Evenstad, R. (2010). Begrepsforvirring om basebarnehager. *Første steg*, 2010(1), 24-28.
- Evenstad, R., & Becher, A. A. (2010). Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø. *Første steg*, 2010(1), 28-32.
- Evenstad, R., & Dahl, B. (2013). Sleiverud barnehage i Bærum: ”Framtidens barnehage” 25 år etter. *Første steg*, 2013(2), 32-35.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget
- Fiedler, Fred. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness.* New York:
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). København: Akademisk forlag
- Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller & O.L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 179-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O.L., & Lillejord, S. (1997). Skoleledelse i en reformtid. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (s. 7-21). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O.L., & Sunde, J. (2006). Ledelse og beslutningstaking i et relasjonelt perspektiv. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 90(2), 133-144.
- Furu, A., & Granholt, M. (2007). *Sammen om kunnskap: kvalifiseringsarbeid i barnehagens personalgruppe.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Furu, A., Granholt M., Holte, K. H., & Spurkeland, M. (2011). *Student i dag - førskolelærer i morgen.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Glosvik, Ø. (2006). *Organisasjonsteoretiske perspektiv på Utdanningsleiing.* I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 95- 60). Oslo: Cappelen akademiske.

- Gotvassli, K. Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner: rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir.
- Granrusten, P. T., & Moen K. H. (2009). Mindre tid til barna?: om pedagogiske lederes tidsbruk etter kommunal omorganisering. I S. Mørreaunet, V. Glasser, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis: med hjerte for barnehagefeltet* (s. 123-138). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Granrusten, P. T. (2012). Står utdanningas innhold i forhold til kravene til ledelseskompetanse som førskolelærerne forventes å ha i møte med yrket? *I FoU i praksis 2011: Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim 26. og 27. april 2011*, (s. 167-178). Trondheim: Tapir.
- Grønmo S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L. (2008). *Hva med de andre? Barnehageansatte som ikke er førskolelærere*. NOVA- Rapport nr. 1.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademiske.
- Hammersley, M., & Atkinson P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Harris- Christensen, H., & Eide, T.H. (2007). Entreprenørskap er en muskel som kan trenes! ØF-notat nr. 2007/03.
- Hartviksen, M., & Kversøy, K., S. (2008). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hatch. M. J. (2001). *Organisasjonsteori. Moderne og symbolske postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt.
- Horrigmo, K., J., & Nylehn, B. (2004). *Samfunnsfaglige perspektiver på barnehagen. Institusjonell utvikling, ledelse og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høgskolen i Buskerud og Vestfold (udatert). Studieinformasjon. Hentet 26. april 2014 fra <http://www.hbv.no/studietilbud/laerer-og-lektorutdanning/master-i-utdanningsledelse/>
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D., I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjonen fungerer* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Jansen, T.T. (2007). Den nye barnehagen - ved et veiskille. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Barnehagelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk* (s. 16-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Johannessen, A., Tufte P. A., & Christoffersen L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy. Politics and Inquiry. I N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 887-907). California: Sage.
- Kildahl, K. (2004). *Konflikter i barnehagens personalsamarbeid sett fra de pedagogiske ledernes ståsted* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kleven, T. A. (2002). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i- Spørsmål om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 159- 175). Oslo: Unipub.
- Krogstad, A., Hansen, G., H., Høyland, K., & Moser, T. (2012). Rom for barnehage – velkommen inn. I A. Krogstad, G. Hansen, H. Høyland, K. & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 10-19). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). Lov om barnehager. Hentet 19. september 2014 fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_4#§12
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012a). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene* (NOU 2012: 1). Hentet 8. februar 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2012/nou-2012-1/7/5/5.html?id=669167>
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Hentet 3. august 2014 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2012/Nasjonale_retningslinjer_barn_ehagelaererutdanning.PDF
- Kunnskapsdepartementet (2013a). *Stortingsmelding nr. 24 (2012-2013). Framtidens*

- barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S., & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvistad, K., & Søbstad F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen.
- Kvålshaugen, R., & Wennes, G. (2012). *Organisere og lede. Dilemmaer i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K., & Slåtten M. V. (2012a). *Fra tre - nivå til to - nivå: omorganisering av kommunale barnehager: en undersøkelse om de tilsattes opplevelse av den nye organiseringsmodellen*. Oslo: HIOA- rapport.
- Larsen, A. K., & Slåtten M. V. (2012b). Nye ledelsesutfordringer krever bedre utdannede ledere. *Første Steg*, 2012(3), 14-17.
- Lincoln, Y. S., & Guba. E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publication.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef- om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 284-301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lotsberg, D. Ø. (2011). Barnehagen som arena for ledelse. Mot en ny styrerrolle? I S. Askvik, B. Espedal & H. Gammelsæter (Red.), *Kunnskap om ledelse - Festskrift til Torodd Strand* (s. 65-87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundestad, M. (2010). *Konflikter bare til besvær Konfliktløsning i barnehagen* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass. Å være som leder og pedagog*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (1992). *Yrkesrollene i barnehagen: Undersøkelse med vekt på å klargjøre forholdet mellom barnehagelærerrollen og assistentrollen*. Trondheim: Dronning Mauds Minde.
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I B. Aamodtsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutvikling i barnehage og skole* (s. 38-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo:

- Universitetsforlaget.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode* (Case Study Research in Education). Lund: Studentlitteratur.
- Meyer, R. S. (2005). *Pedagogisk lederskap i hverdagen* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Midthun, H. (2009). *Ny tid - nye roller?: om hvordan utviklingen i barnehagesektoren skaper nye betingelser for lederrollen og for rollefordelingen internt i barnehagen*. (Masteroppgave Handelshøyskolen BI, Oslo), Oslo: BI.
- Mostad, M., Skandsen T., Wærness, J., I., & Lindvig, Y. (2013). *Entusiasme for endring i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Moxnes, A.R. (2012). Pedagogisk ledelse = å gjøre demokratiet, 28(1), 30-35.
- Møller, J. (1996). *Lære å lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen.
- Møller, J. (1997). Ledelse av og i skolen – dilemmaer i skolehverdagen. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (s. 139-157). Bergen: Fagbokforlaget.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandling og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006a). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanningen av skoleledere. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 43- 60). Oslo: Cappelen Akademiske.
- Møller, J. (2006b). Hvilke svar gir forskning om god skole ledelse? I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2007). Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (s. 165- 182). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Møller, J. (2011). Rektors profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning. J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef- om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 27-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Presthus, A., M. (2006). Ledelse som demokratisk praksis? I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 214-233). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nøtnes, T. (2001). Innføring i fokusgrupper. Notater nr. 2001/24. Statistisk sentralbyrå.
- Nicolaisen, H., S.A., Seip & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen: tidsbruk i barnehager i bydel Alna*. Oslo: FAFO- rapport.

- NRK Brennpunkt (2010, 26.oktober). Ettåringene i barnehagen [Tv-program]. Hentet fra <http://www.nrk.no/programmer/tv/brennpunkt/1.7351546>.
- Nylehn, B. (1997). *Organisasjonsteori, kritiske analyser og refleksjoner*. Oslo: Kolle.
- Nylehn, B. (2002). Det nye arbeidslivet og de profesjonelle. I B. Nylehn & A. M. Støkken (Red.), *De profesjonelle. Relasjoner, identiteter og utdanning* (s. 69-90). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nørregård- Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen: Om børnehavepedagogers kamp for faglig anerkjennelse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Olsen, B. (2011). Orden og arbeidsdeling i daginstitusjonen. *Nordisk barnehageforskning*, 4(1), 33-40.
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef- om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 265-283). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E., & Møller J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 136-147). Oslo: Cappelen Akademiske.
- Paulsen, J. M. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. Oslo: BI Norwegian School of Management, Series of Dissertations 4/2008.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Presthus, A. M. (2010). *Dialog, interaksjon og verdier. En studie av tre rektors arbeid i hverdagen*. (Doktorgradsavhandling, Universitet i Oslo), Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Oslo: Universitet i Oslo.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, H., O., & Hansen, P- H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rørvik, R. (2007). *Trender og Translasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Raa, T. (2012). *Alle gjør alt: hvordan pedagogiske ledere leder og organiserer assistenter i base - og avdelingsbarnehager*. (Masteroppgaver, NLA i Bergen), Lærerakademiet, Bergen: NLA
- Schei, H., S., & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Scherp, H-Å., & Scherp, G-B. (2007). *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Universitet i Karlstad.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as Quality Research* (4. utg.). New York: Teachers College Press.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. (Doktorgradsavhandling, NTNU i Trondheim), Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2012). Endring av oppgaver og roller for barnehagens ansatte. *Barnehagefolk*, 28(1), 51-54.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg.). Oslo: Cappelen.
- Skrøvet, S., & Stjernstrøm, E. (2006). Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfelleskap og delkulturer. I J. Møller & O.L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 160-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spillane J.P., Halverson R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice, A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinnes, G. S. (2007). *Vilkår for profesjonell identitet?: danning av profesjonell identitet som førskulelærer i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt*. (Hovedoppgave, Universitetet i Oslo), Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitet i Oslo.
- Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke. Førskulelæraren som profesjonell aktør? I T. Hoel, Løkensgard, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer- sjansespill og muligheter* (s. 115-134). Trondheim: Tapir.

- Strand T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Svatdal, H. (2006). *Førskolelærernes arbeidsoppgaver: Nyutdannede førskolelæreres vurdering av krav i yrket og utbyttet av utdanningen*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo), Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Svedberg, L. (2002). *Gruppepsykologi: om grupper, organisasjoner og ledelse*. Oslo: Abstrakt.
- Tanberg, L. (2002). Barnehagelærer og assistent. *18*(3), 18-25.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tofte, B. (1993). *Totalt kvalitetsledelse i barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Trost, J. (2005). *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Valle, R. (2006). Politisk blikk på skoleledelse i. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 88-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S.B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet, IRIS-rapport 2011/029*.
- Verdi, C., & Børve, H. E. (1997). *Søkelyset på barnehagelæremangelen i kommunale barnehager*. Trondheim: Sintef
- Væksthus for Ledelse (2007). *Ledelse af dagtilbud under forandring: En undersøgelse af ledelsesstruktur og lederfaglighed på dagtilbudsområdet*. København: Væksthus for ledelse.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.
- Wadel, C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C. (2003). *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord: Seek.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wenger, E., R., McDermott & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppeintervju som undersøkingsmetode* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.

- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker. En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand, Oaks, California: Sage.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: en kvalitativ studie av nyutdannede barnehagelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. (Doktorgradsavhandling, Universitet i Oslo), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Oslo: Universitet i Oslo.
- Ødegård, E. (2012). Nyutdannede førskolelæreres største utfordring. *Barnehagefolk*, 28(1), 61-65.
- Ødegård, E. (2014). Lederes faglige legitimitet og medarbeideres lojalitet; to sider av samme sak? *I FoU i praksis*, 22. og 23. april 2013 (s. 245- 254). Trondheim: Tapir.
- Ødegård, E., & Røys H. (2013). *Å dra lasset sammen samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehager*. Oslo: Cappelen.
- Østrem, S., Bjar, H., Rønnin, L., H., Hogsnes, H., D., Thorsbye, T., J., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åberg, A., & Taguchi, L. H.(2006). *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G., Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 21- 42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Aasen, W. (1999). *Barnehagens arbeidslag mellom tradisjon og nye utfordringer*. (Hovedfag i pedagogikk, Norsk lærerakademi, Bergen). Bergen: Norsk lærerakademi.
- Aasen, W. (2010). Barnehagelæreren som teamleder og samarbeidspartner- ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 294- 305.
- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

VEDLEGG

Oversikt over vedleggene:

1. Samtykkeerklæring
2. Intervjuguide fagarbeidere
3. Intervjuguide pedagogiske ledere

Vedlegg 1

Samtykkeerklæring i forbindelse med masteroppgave

Jeg skal denne høsten gjennomføre en datainnsamling til min masteroppgave i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud. Tema for oppgaven er pedagogisk ledelse i store enheter. Jeg ønsker å få tak i pedagogiske ledere og fagarbeidere/assistenters perspektiver på dette tema med fokussamtale/gruppeintervju som metode. I den forbindelse ønsker jeg at de som skal intervjues, skal gi skriftlig samtykke til at informasjon kan brukes i forskningsøyemed.

Alle opplysningene som kommer frem er konfidensielle og vil bli anonymisert, slik at masteroppgaven ikke inneholder personopplysninger som kan tilbakeføres til enkeltpersoner. De som skal intervjues, kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg som deltakere uten begrunnelse. Intervjuene ønskes tatt opp på diktafon, slik at jeg kan bearbeide opplysningene. Opptakene vil slettes når arbeidet med masteroppgaven er avsluttet.

Min veileder på masteroppgaven er førsteamanuensis Elin Ødegård, som er ansatt ved Høgskolen i Telemark. Arbeidet med oppgaven vil i sin helhet bli drøftet med henne underveis. Som masterstudent setter jeg stor pris på at de ansatte stiller seg til rådighet i mitt arbeid med masteroppgaven.

Hilsen

Alona Krieken Laski

Jeg samtykker i å delta som deltaker i denne masteroppgaven.

.....

.....

Signatur

Sted/dato

Vedlegg 2

Intervjuguide fagarbeidere

Manus til kort introduksjon før opptaket (Halkier, 2010).

Forskningsprosjektets tema er pedagogisk ledelse i store enheter, og intervjuet i dag dreier seg om deres erfaringer og refleksjoner omkring temaet.

Dere kjenner jo hverandre litt fra før, men siden dere og jeg er ukjente for hverandre, tar vi likevel en kort introduksjon. (Jeg vil her vektlegge min praksis som assistent og pedagogisk leder til deltakerne.)

Intervjuet varer i ca. 1,5 time og vil bli tatt opp på bånd. Alle uttalelser her er taushetsbelagte, så alt dere sier vil bli anonymisert i oppgaven.

Gruppeintervju er litt annerledes enn vanlige intervju, det er mest dere som skal snakke og diskutere med hverandre. Jeg er opptatt av deres hverdag, og alle opplevelser dere har i forhold til tema er like viktig eller ”riktig”. Jeg har tre hovedtema, og så kommer jeg eventuelt med noen konkrete spørsmål i forbindelse med disse. Avslutningsvis får dere muligheten til komme med kommentarer hvis det er viktige tema dere føler vi ikke har fått snakket om.

Aktuelle spørsmål

Tema: Pedagogisk ledelse

Introduksjonsspørsmål: Hvordan opplever dere pedagogisk ledelse?

Nøkkelspørsmål:

Har dere pedagogiske ledelsesoppgaver?

Hva snakker dere og baseleder om på avdelingsmøtene?

Diskuterer dere rammeplanen og andre styringsdokumenter med pedagogisk leder?

Bruker pedagogisk leder teorier og fagspråk med dere? Og hvordan oppleves dette i så fall?

Tema: Personalledelse

Introduksjonsspørsmål: Hvordan opplever dere personalledelsen i basen?

Nøkkelspørsmål:

Hva slags påvirkningskraft føler dere at dere har på baseleder?

Hvordan vil dere at pedagogisk leder skal være som leder av basen?

Hva skal til for at dere stiller dere bak det som pedagogisk leder beslutter og er lojale i forhold til dette?

Tema: Samarbeid

Introduksjonsspørsmål: Hvordan kan fagarbeidere og pedagogiske ledere samarbeide i hverdagen?

Nøkkelspørsmål:

Departementet har påpekt at en av fordelene med store enheter er et ofte større fagmiljø og herunder muligheter for samarbeid og delegering. Hva tenker dere om dette?

Samarbeider dere fagarbeidere med hverandre om oppgaver? Og i tilfellet hvordan?

Avslutning

Har dere noe mer å tillegge?

Vedlegg 3

Intervjuguide pedagogiske ledere

Manus til kort introduksjon før opptaket (Halkier, 2010).

Forskningsprosjektets tema er pedagogisk ledelse i store enheter, og intervjuet i dag dreier seg om deres erfaringer og refleksjoner omkring temaet.

Dere kjenner jo hverandre litt fra før, men siden dere og jeg er ukjente for hverandre, tar vi likevel en kort presentasjon (Jeg vil her vektlegge min praksis som både assistent og pedagogisk leder til deltakerne.)

Intervjuet varer i ca. 1,5 time og vil bli tatt opp på bånd. Alle uttalelser her er taushetsbelagte, så alt dere sier vil bli anonymisert i oppgaven.

Gruppeintervju er litt annerledes enn vanlige intervju, det er mest dere som skal snakke og diskutere med hverandre. Jeg er opptatt av deres hverdag, og alle opplevelser dere har i forhold til tema er like viktig eller ”riktig”. Jeg har tre hovedtema, og så kommer jeg eventuelt med noen konkrete spørsmål i forbindelse med disse. Avslutningsvis får dere muligheten til komme med kommentarer hvis det er viktige tema dere føler vi ikke har fått snakket om.

Aktuelle spørsmål:

Tema: Pedagogisk ledelse

Introduksjonsspørsmål: Hva er pedagogisk ledelse for dere?

Nøkkelspørsmål:

Hva snakker dere om med fagarbeiderne på avdelingsmøter?

Diskuterer dere rammeplanen og andre styringsdokumenter med fagarbeiderne? Og i tilfellet hvordan?

Bruker dere fagspråk og teorier når dere samtaler og veileder fagarbeiderne? I tilfelle ja, hvordan?

Tema: Personalledelse

Introduksjonsspørsmål: Hvordan arbeider dere med personalledelse i basen?

Nøkkelspørsmål:

Kan dere beskrive hva som er lett og vanskelig i forhold til å ha en assistent- og fagarbeidergruppe å lede?

Hvordan mener dere at dere kan opptre som faglig ledere av basen deres, samtidig som fagarbeidere føler seg verdsatt for sin kompetanse?

Hva gjør dere for å få gjennomslag hos fagarbeiderne slik at de gjennomføre det som er bestemt?

Tema: Samarbeid

Introduksjonsspørsmål: Hvordan kan fagarbeidere og pedagogiske ledere samarbeide i hverdagen?

Nøkkelspørsmål:

Departementet har påpekt at en av fordelene med store enheter ofte er et større fagmiljø og herunder muligheter for samarbeid og delegering. Hva tenker dere om dette?

Er fagarbeiderne dine støttespillere på noen måte? Og i så fall hvordan?

Hva tenker dere om temarommene dere har som støtte i arbeidet¹⁸?

Delegerer dere oppgaver til fagarbeiderne?

Kan dere baseledere dra nytte av hverandre og samarbeide om pedagogisk ledelse?

Avslutning

Har dere noe å tillegge?

¹⁸ I det andre intervjuet foretok jeg en endring i intervjuguiden, fordi jeg ønsket å undersøke deltakerens opplevelse av temarommene som ofte er et kjennetegn ved store enheter (Seland, 2009, 2011).