



# **Faglig ledelse i barnehagen**

*... mine intensjoner er i hvert fall gode*

**Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap**

**Masteroppgave i pedagogikk – utdanningsledelse**

**Marianne Olsen Santana**

**Desember – 2015**

## **FORORD**

Denne oppgaven er resultatet av en lang og lærerik prosess som mastergradsstudent ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Det har vært en reise fylt med oppturer og nedturer, hvor jeg til tider har følt at jeg har balansert på en knivsegg, og ikke helt visst om jeg skulle gi opp eller fortsette. Mellom full jobb og mammarollen til tre, har det vært en krevende prosess og jeg er stolt over å ha kommet i mål.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min gjennom dette prosjektet, Dosent Kristin Rydjord Tholin. Hun har hele tiden bidratt med konstruktive og tydelige tilbakemeldinger, og har vært en god pådriver som har bidratt til at jeg nå har fullført studiet.

Videre vil jeg takke mannen min, Joaquin, for at han har stilt opp og heiet meg videre, når jeg har vært på nippet til å gi opp. Mine tre barn, Inez, Benedicte og Sebastian, fortjener også en stor takk for at de har holdt ut med meg i denne perioden, og gjort det mulig for meg å gjennomføre studiet.

Til slutt retter jeg en ydmyk takk til mamma'n min, Bjørg, for alt hun har bidratt med gjennom hele prosessen. Jeg vet det betyr veldig mye for henne at jeg nå er ved studiets ende, og jeg ønsker derfor å dedikere denne oppgaven spesielt til henne.

Hokksund, 11.12.2015

Marianne Olsen Santana

## FORORD

## INNHOLDSFORTEGNELSE

1 INNLEDNING .....	5
<b>1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven</b> .....	5
<b>1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	6
<b>1.3 Begrepsavklaring og avgrensing av oppgaven</b> .....	7
<b>1.4 Oppgavens oppbygging</b> .....	9
2 KUNNSKAPSSTATUS .....	10
<b>2.1 Sentrale politiske dokumenter</b> .....	10
<b>2.2 Aktuell forskning</b> .....	12
3 TEORETISK RAMMEVERK .....	17
<b>3.1 Faglighet i barnehagen</b> .....	17
<b>3.1.1 Kunnskap og kompetanse</b> .....	18
<b>3.2 Faglig ledelse i barnehagen</b> .....	19
<b>3.2.1 Den strukturelle rammen</b> .....	21
<b>3.2.2 Human resource-rammen</b> .....	22
<b>3.2.3 Rammeverk som verktøy for ledelse</b> .....	23
4 FORSKNINGSMETODE .....	27
<b>4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og tilnærming</b> .....	27
<b>4.2 Forskningsdesign</b> .....	28
<b>4.3 Utvalg</b> .....	28
<b>4.4 Brevmetoden</b> .....	29
<b>4.5 Datainnsamling</b> .....	30
<b>4.6 Analyse</b> .....	30
<b>4.7 Validitet og reliabilitet</b> .....	33
<b>4.8 Kritikk av egen forskerrolle</b> .....	34
<b>4.9. Forskningsetiske vurderinger</b> .....	35

5 ANALYSE & TOLKNING AV DATAMATERIALET .....	37
<b>5.1 Styrernes forståelse av faglig ledelse</b> .....	37
<i>5.1.1 Styrer som ansvarlig for alle sider ved driften</i> .....	38
<i>5.1.2 Hva handler faglighet om?</i> .....	39
<b>5.2 Styrernes utøvelse av faglig ledelse</b> .....	41
<i>5.2.1 Faglig ledelse gjennom styrers væremåte</i> .....	41
<i>5.2.2 Faglig ledelse gjennom styrers handling</i> .....	42
6 DRØFTING AV FUNN .....	45
<b>6.1 Faglighet – hva kan det handle om?</b> .....	45
<b>6.2 Kunnskap og kompetanse</b> .....	47
<b>6.3 Faglig ledelse?</b> .....	50
<i>6.3.1 Ulike måter å lede på</i> .....	51
<i>6.3.2 En god leder evner å balansere</i> .....	54
<i>6.3.3 Er gode intensjoner nok?</i> .....	56
7 AVSLUTNING .....	58
LITTERATURLISTE .....	60
VEDLEGG .....	64

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

Sentralt for valg av temaet for denne oppgaven, *Faglig ledelse i barnehagen*, er barnehagestyreres uttalte behov om økt kompetanse innenfor ledelse, slik det kommer frem i Stortingsmelding 24 – *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012-2013), 2012). Styrere i barnehagen har et stort og viktig ansvar; de skal imøtekomme krav fra politiske aktører, skole, foreldre og ansatte (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011). De forteller om at tid til rapportering, samt stadig krav til økt dokumentasjon krever tid fra andre arbeidsoppgaver som de anser som viktigere (Larsen & Slåtten, 2014). Det å skulle imøtekomme de ulike kravene gjør at styrer har et krevende landskap å manøvrere i. I de senere årene har også barnehagene blitt mer konkurranseutsatt og gjenstand for økt politisk interesse, og styrere må jobbe mer utadrettet og ut mot omgivelsene enn det som har vært praksis tidligere (Børhaug & Lotsberg, 2010; Gotvassli, 2013a). Nettopp derfor kan det være at *over halvparten av pedagogiske ledere og styrere sier de har et stort eller svært stort behov for mer kompetanse på [ledelses]feltet* (Meld. St. 24 (2012-2013), 2012, s. 62).

Barnehagen som arena for barns utvikling og læring, er også med å danne bakteppet for oppgaven. Barnehagen betraktes som en del av et livslangt læringsløp selv om barnehagetilbudet ikke er lovpålagt. Tidligere lå barnehagene innunder blant annet Barne- og familiedepartementet, og ble i 2006 overtatt av Kunnskapsdepartementet. NOU 2010:8 trekker frem at barnehagens overordnede målsetting kan *forstås som både det å skape et godt barneliv her og nå og å gi barnet et godt grunnlag for livslang læring [...]* (NOU 2010:8, 2010, s. 43). Barnehagens mandat betraktes her *som det første ledd i barnas utdanningsløp utenfor familien* (NOU 2010:8, 2010, s. 43). Sitatene kan tyde på at barnehagen sees på som en viktig arena, og at den pedagogiske funksjonen synes å være mer sentralt enn den sosiale funksjonen som barnehagen tradisjonelt har hatt (Børhaug & Moen, 2014). Dette synes å være i tråd med barnehagelovens § 2; *Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet* (Barnehageloven, 2005).

Bakgrunnen for valg av temaet er i tillegg hentet fra mine erfaringer som styrer i barnehage siden 2007. Jeg er opptatt av og nysgjerrig på begrepet *faglig ledelse i barnehagen* og hvordan styrere forstår dette begrepet. Som styrer opplever jeg at jeg må gjøre et *bevisst valg* for å fremme det faglige arbeidet i barnehagen, da arbeidshverdagen i stor grad går med til

administrative oppgaver samt oppgaver knyttet til personalledelse som blant annet sykefraværsoppfølging, og praktisk relaterte oppgaver som å svare på mail, svare på spørsmål og henvendelser fra personalet og andre utenfor barnehagen. Likevel erfarer jeg at det ene nødvendigvis ikke utelukker det andre. Jeg undrer meg over hvordan noen styrere får dette til, mens andre uttrykker frustrasjon over at de ikke har tid til noe. Intensjonene med denne oppgaven er derfor å undersøke om styrers vektlegging av faglig ledelse kan bidra til å hjelpe styrere å prioritere mellom disse ulike oppgavene og kravene. Mitt personlige og intellektuelle mål for valg av tema er derfor tuftet på at jeg ønsker å få økt *kunnskap* om hvordan styrer selv forstår begrepet *faglig ledelse*, i et forsøk på å *forstå* denne erfarte ulikheten (Grønmo, 2004).

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Grønmo (2004) hevder at problemstilling er et av de viktigste elementene i en forskningsprosess fordi den er retningsgivende for forskningsprosjektet, og påvirker hvordan prosessen og hva resultatet blir. For at problemstillingen skal være samfunnsvitenskapelig, må den tilfredsstillende krav som å peke ut interessante og aktuelle forhold i samfunnet. Videre må den åpne for nye studier av disse forholdene og bidra til ytterligere forskning på det aktuelle feltet; *problemstillinger må utformes på en slik måte at de både tar utgangspunkt i tidligere forskning og peker mot nye studier* (Grønmo, 2004, s. 62). Jeg har valgt en åpen og noe generell problemstilling med bakgrunn i at jeg ønsker å undersøke et felt som det ikke er forsket mye på tidligere. Problemstillingen kan beskrives som forstående, siden jeg ønsker å vite mer om *hvordan* styrere *forstår* et begrep innenfor *egget* arbeidsfelt (Grønmo, 2004). Derfor er problemstillingen for undersøkelsen min;

### **Hvordan forstår styrer faglig ledelse?**

For å få belyst problemstillingen på en best mulig måte, har jeg valgt å operasjonalisere forskningsspørsmålene i to deler; én som tar sikte på å få svar på hva styrere *oppfatter* som faglig ledelse i barnehagen, samt én som setter fokuset på styrers *utøvelse* av ledelse. På denne måten kan spørsmålene bidra til å til å spisse og fokusere studien mot det området jeg ønsker å undersøke, samt bidra til å peke ut innholdet i studiens teoretiske rammeverk. (Maxwell, 2013).

Totalt har jeg utformet fem forskningsspørsmål. Jeg har forsøkt å formulere åpne spørsmål hvor intensjonen min har vært å ikke legge for snevre føringer for styrernes svar (Maxwell, 2013). Spørsmålene formulerte jeg tidlig i prosessen og basert på forskningen jeg presenterer i kapittel 2.2. Forskningsspørsmålene blir omhandlet nærmere i kapittel 4.2.

### **1.3 Begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven**

Før jeg beskriver oppgavens oppbygging velger jeg å trekke frem momenter som synes sentrale for avgrensning av oppgaven.

Ledelsesbegrepet er et vidt og mangetydig begrep med ulike definisjoner ut ifra ulike forståelser (Møller, 2006; Skogen, 2013). Min beskrivelse av ledelse er knyttet til barnehagefeltet, og det jeg presenterer av forskning og teori i studien, er derfor ledelse som har betydning innenfor dette området. Videre bruker jeg ledelse ut fra et sosiokulturelt og relasjonelt perspektiv, hvor ledelse forstås som *spesifikke relasjoner til andre mennesker der man påvirker hverandre* (Ottesen & Møller, 2006, s. 144). Det relasjonelle perspektivet vektlegger ledelse som *samhandling*, hvor *interaksjonen* mellom medarbeideren i en organisasjon betraktes som viktige (Halvorsen, 2012). I tillegg trekker Børhaug et al. (2011) frem at fokus på ledelse og leders betydning er ulikt ut fra et ledeleseorientert perspektiv kontra et organisatorisk perspektiv. Ledelsesteorier synes å vektlegge kjennetegn ved individet som sentralt for ledelse, mens organisasjonsteorier fokuserer på systemer og strukturer ved organisasjonen, og tillegger dermed lederen liten betydning. Videre hevder de at disse to perspektivene ikke trenger å utelukke hverandre, men heller supplere hverandre; *organisasjoner setter rammer, men ledere har et handlingsrom* (Børhaug et al., 2011, s. 84).

Med dette som bakgrunn har jeg valgt å betrakte ledelse ut ifra et organisatorisk perspektiv gjennom to av Bolman og Deal (2010) sine fire fortolkningsrammer; den strukturelle rammen og human resource-rammen. De beskriver i tillegg den politiske og den symbolske rammen. Av hensyn til oppgavens omfang går jeg ikke nærmere inn på disse to. Likevel kan Bolman og Deal sin tydeliggjøring av at rammene hver for seg ikke gir et fullstendig bilde, men at de belyser viktige muligheter for ledere, være av betydning;

*Ideelt bør en leder kunne kombinere flere fortolkningsrammer for å kunne utvikle en helhetlig tilnæringsmåte. Kloge ledere kjenner sin egen styrke, arbeider for å bli enda sterkere og bygger team omkring seg som kan utøve ledelse innenfor alle de fire rammene (...)* (Bolman & Deal, 2010, s. 413)

Kompetanse er et mye brukt begrep i barnehagesektoren (Meld. St. 24 (2012-2013), 2012), og et begrep jeg knytter til faglighet i denne oppgaven. I følge Irgens (2007) defineres kompetanse i tre begrep; kunnskap, ferdigheter og holdninger. Lai (2013) på sin side legger til *evner*, og definerer dermed kompetanse som *de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre oppgaver i tråd med definerte krav og mål* (Lai, 2013, s. 46). I denne oppgaven er det spesielt kunnskap som er sentralt, fordi det å begrunne handlinger ut fra kunnskap om blant annet barns utvikling og personalsamarbeid er sentralt for en styrer (Gotvassli, 1999). Av hensyn til dette og oppgavens omfang velger jeg å ikke utdype nærmere hva som ligger i begrepene evner, ferdigheter og holdninger. Kompetanse er i tillegg et vidt begrep som brukes i ulike sammenhenger; blant annet endringskompetanse, personlig kompetanse og relasjonskompetanse (Gotvassli, 2013b; Lai, 2013). Alle kategoriene som Gotvassli og Lai trekker frem, kan sees på som sentrale for en styrers helhetlige kompetanse. På bakgrunn av oppgavens omfang og de føringene problemstillingen legger for oppgaven, har jeg derimot valgt å beskrive *faglig kompetanse* (Gotvassli, 2013b; Lai, 2013) samt *aktør- og kommentatorkompetanse* (Molander & Terum, 2008) mer utdypende.

Stortingsmelding 41 – *Kvalitet i barnehagen* og Stortingsmelding 24 – *Framtidens barnehage* peker på at styrere (og pedagogiske ledere) har behov for økt kompetanse om ledelse. Ved at det er et pålegg om å lede endringsprosesser i et felt hvor utviklingen går raskt og det er mange interessenter (Kunnskapsdepartementet, 2011), kan det være forståelig at styrere etterspør økt kompetanse blant annet fordi det stilles krav til at barnehagen skal være i endring, og *ledelse av (...) endringsprosesser er en sentral oppgave for styreren* (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Et verktøy som styrer kan nyttiggjøre seg av i arbeidet sitt beskriver Fullan (2001) gjennom sitt rammeverk for ledelse. Jeg har derfor valgt å redegjøre for rammeverkets fem komponenter; *moral purpose, understanding change, relationship building, knowledge creation and sharing* samt *coherence making*

Jeg bruker *styrer* om leder av barnehagen, siden det er betegnelsen Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver bruker (Kunnskapsdepartementet, 2011). Andre benevnelser som kan omfatte det samme er blant annet daglig leder, enhetsleder og virksomhetsleder. Utgangspunktet mitt er en leder som har fast kontor plass i den barnehagen han eller hun er satt til å lede. Det er *styrerrollen* som er hovedfokuset i denne oppgaven. De pedagogiske lederne og barnehagelærerne sammen med assistenter og fagarbeidere utgjør det øvrige barnehagepersonalet.



Jeg har valgt å bruke ordene *oppgave*, *studie* og *undersøkelse* om hverandre i det jeg skriver for å skape variasjon i teksten. Det samme har jeg valgt å gjøre med begrepene *empirigrunnlag* og *datamateriale*.

I fortsettelsen vil jeg presenterer hovedtrekkene i de ulike kapitlene.

#### **1.4 Oppgavens oppbygging**

I kapittel 2 skal jeg beskrive kunnskapsstatus med vekt på sentrale politiske dokumenter og aktuell forskning som er av betydning for studien. Forskningen jeg trekker frem er knyttet til ledelse samt faglighet og faglig ledelse; alle tre knyttet til barnehagefeltet.

I det tredje kapitlet redegjør jeg for det teoretiske rammeverket. Her presenterer jeg aktuelle teorier som er knyttet til pedagogisk og administrativ ledelse, samt Michael Fullans rammeverk for ledelse.

Kapittel 4 omfatter forskningsmetode og empirigrunnlag. Jeg beskriver vitenskapelig ståsted og tilnærming til studien, forskningsdesign, presenterer utvalget og hvordan jeg har samlet inn data. Videre beskriver jeg brevmetoden som jeg har brukt for å innhente empiri. Jeg presenterer hvordan jeg har gått frem for å analysere studiens empiri, i tillegg til å belyse validitet og reliabilitet som viktige aspekter ved studien. Kritikk av egen forskerrolle samt forskningsetiske vurderinger avslutter kapitlet.

I kapittel 5 foretar jeg presentasjon av analyseprosessen og tolkning av datamaterialet for studien. Jeg har valgt å presentere disse under overskrifter ut fra områder som utpekte seg gjennom prosessen.

Drøftingene av funnene gjør jeg i kapittel 6. Overskriftene er valgt ut fra tendensene som utpekte seg i prosessen med analyse og tolkning av datamaterialet, og de representerer hovedlinjene i studiens funn.

Det siste kapitlet, kapittel 7, presenterer avslutningen på studien hvor jeg

## 2 KUNNSKAPSSTATUS

I dette kapitlet skal jeg presentere sentrale politiske dokumenter samt aktuell forskning som danner bakteppet i utforskningen av problemstillingen min. I dokumentene jeg trekker frem nedenfor har fokuset mitt vært å undersøke hva de beskriver vedrørende *faglighet* eller *faglig ledelse* i barnehagefeltet, særlig knyttet til styrerrollen og ledelse i barnehagen.

### 2.1 Sentrale politiske dokumenter

De dokumentene jeg har valgt å presentere er førende for barnehagen i Norge, og spesielt gjelder det Barnehageloven (2005) og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011); videre kalt Rammeplanen. Barnehageloven ble vedtatt første gang i 1975, og beskriver *de viktigste prinsippene og rammene for virksomheten* (Børhaug & Moen, 2014, s. 38). Loven kan betegnes som en rammelov hvor barnehagens fagdepartement har i oppgave å lage utdypende forskrifter, deriblant Rammeplanen. Fra 2006 har barnehagene vært en del av Kunnskapsdepartementet. Det er et utvalg av fagpersoner og politikere som har forfattet Rammeplanen på oppdrag fra departementet, med sist reviderte utgave fra 2011. Rammeplanen gir utdypende retningslinjer for barnehagedrift og pedagogisk innhold; *målet med rammeplanen er å gi styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4). Både Barnehageloven og Rammeplanen er under revidering, og planlagt vedtatt i løpet av 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Videre vil jeg trekke frem aktuelle Stortingsmeldinger og NOU'er som også er aktuelle for barnehagene. Disse orienteringene og utredningene beskriver hva Regjeringen har gjort, eller hva de mener bør gjøres innenfor ulike felt som skole og barnehage, næringslivet, kunst og kultur for å nevne noen. Knyttet til barnehagen har disse hatt, og har, *stor betydning for den praktiske politikken og utviklingen av [barnehage]feltet* (Børhaug & Moen, 2014, s. 48). Børhaug og Moen (2014) uttrykker videre at det kan være viktig å følge med og holde seg oppdatert på disse dokumentene hvis styrer ønsker å være proaktiv. Dokumentene kan ses å være førende for hva styrerne velger å vektlegge i pedagogiske planer for egen barnehage.

I barnehagelovens § 17 står det blant annet at styrer skal ha utdanning som gir barnehagefaglig og pedagogisk kompetanse (Barnehageloven, 2005), mens Rammeplanen beskriver at styrer er den som har ansvaret for det *faglige innholdet* i barnehagens årsplan (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette er hva jeg kan finne som spesifikt sier noe om

faglighet i disse to dokumentene. I og med at begge dokumentene er førende for barnehagene i Norge, hadde jeg forventet en tydeligere definering eller forklaring av hva *faglighet* innebærer. Når jeg har søkt etter ordet *faglighet i barnehagen* og *faglig ledelse i barnehagen* på Kunnskapsdepartementet nettsider, har jeg fått få treff. De treffene jeg har fått knyttet til *faglighet* og *faglig ledelse* har handlet om tverrfaglighet. I likhet med Barnehageloven og Rammeplanen kan disse begrepene dermed synes å være lite definert også her. Ved ikke å beskrive begrepet nærmere, kan mulighet for tolkning derimot være stor. Det at Barnehageloven skiller mellom *barnehagefaglig* og *pedagogisk kompetanse* kan tyde på at de anser dette som to ulike typer av kompetanse. Rammeplanens bruk av faglighet knyttet til innholdet i barnehagens årsplan, kan knyttes til Barnehagelovens *barnehagefaglige kompetanse*. Det kan tyde på at faglighet i denne sammenheng handler om det å ha kunnskap om barn og barns utvikling. Hva som ligger i begrepet *kunnskap* og *faglig kompetanse* kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

Stortingsmelding 41 – *Kvalitet i barnehage*, trekker frem viktigheten av å styrke styrers lederkompetanse; *Styreren må ha forutsetninger for å følge opp den enkelte ansatte, herunder drive kompetanse- og kvalitetsutvikling, og lede barnehagens samlede kompetanseutvikling* (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009, s. 34). Dette kan sees i tråd med det som kommer frem i Stortingsmelding 24 – *Framtidens barnehage* hvor over *halvparten av pedagogiske ledere og styrere sier de har et stort eller svært stort behov for mer kompetanse på [ledelses]feltet* (Meld. St. 24 (2012-2013), 2012, s. 62). Ledelse er ikke et eget fag i barnehagelærerutdanningen, så i utgangspunktet er det ikke noe tilleggskrav for en styrerstilling enn det er for en pedagogisk lederstilling. Forskning viser at det har skjedd en betydelig endring i styrernes formelle kompetanse siden 1990-årene (Børhaug et al., 2011). Dette kan være en pekepinn på at mer kompetanse må til som følge av økte krav fra samfunnet, som krav til full barnehagedekning og kvalitet i barnehagene. SINTEF (2014) sin rapport *Ledelse i barnehage og skole – En kunnskapsoversikt* viser også til at økt kompetanse og økt kunnskap rundt ledelse er sentralt, og at kompetanseheving på dette området er helt nødvendig. I 2011 ble det besluttet å starte opp lederutdanning for styrere i den hensikt å øke deres kompetanse. Økning av søkere gjorde at det ble startet opp et nytt kull i 2013. Dette er også ett av flere tiltak for å bedre utdanningskvaliteten ved å *gjøre styrerutdanning etter fullført førskolelærerutdanning til en forutsetning for fast tilsetting i styrerstilling* (NOU 2012:1, 2012, s. 159). Oppslutningen av søkere tyder på at dette tilbudet blir videreført (Meld. St. 24 (2012-2013), 2012, s. 62), sammen med at det konkret beskrives som tiltak for å

beholde og rekruttere folk i barnehagene i *Strategiplanen for kompetanse og rekruttering 2014-2020* (Kunnskapsdepartementet, 2013).

## 2.2 Aktuell forskning

I fortsettelsen vil jeg presentere aktuell forskning om *ledelse i barnehagen*, spesielt knyttet til styrerrollen, samt *faglighet* og *faglig ledelse* i barnehagen. Jeg har i søkt etter *faglighet* og *faglig ledelse* i ulike nettbaser som *Google Scholar*, *Oria*, *Bibsys*, samt på nettsidene til Regjeringen og Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet, for å.

Ifølge Børhaug og Lotsberg (2010) er det gjort få studier av barnehageledelse i Norge. I senere forskning viser Børhaug og Lotsberg (2014) derimot at forskning på barnehageledelse har *økt* i tråd med at ledelse har blitt sett på som en viktig del av barnehagen. Gotvassli (2013a) på sin side uttrykker at fokuset på forskning i barnehagen frem til 2002 hovedsakelig har vært på det pedagogiske innholdet, og mindre på ledelse . Ledelse er i tillegg et område som styrere ønsker mer kompetanse *på*, i tråd med resultatene som kom frem gjennom rapporten *Kompetansebehov i barnehagen* (Gotvassli, Haugset, Johansen, Nossun, & Sivertsen, 2012), og kan sees i sammenhengen med det som er skrevet i kapittel 1.1. knyttet til ulike sentrale dokumenter.

SINTEF (2014) beskriver i sin rapport; *Ledelse i barnehage og skole – En kunnskapsoversikt*, at det generelt er lite forskning om ledelse i barnehagene i Skandinavia samt begrenset med litteratur om temaet. Noe av årsaken til det kan være at barnehagefeltet fortsatt er å betrakte som et ungt felt. Haukedal (2015, s. 199) trekker frem at *innholdet i barnehagens samfunnsmandat endres i takt med den politiske og økonomiske utviklingen i samfunnet* . En annen som har forsket på dette er Gotvassli (2013a, s. 13) som skriver noe liknende vedrørende lederrollen i barnehagen; *utvikling av lederrollen i barnehagen henger sammen med utviklingen av barnehagen som samfunnsinstitusjon og organisasjon* . SINTEF (2014) på sin side, trekker frem at det i de senere år har skjedd en dreining fra å ha fokus på *lederegenskaper*, til å ha fokus på *ledelsesmåter*. Wadel (1997) henviser også til dette i sin forskning. Han skriver at forskning på ledelse tidligere har sett på hva den formelle lederen gjør og ulike aspekter ved dette. Dreining mot å betegne ledelse som en *prosess* hvor både lederen og de ledete er deltakere i denne prosessen, har de siste årene vært tydeligere.

Møller (2006) trekker frem at nordisk forskning om ledelse i skolen i første omgang har handlet om å forstå ledelse som fenomen, mer enn å identifisere kjennetegn på god ledelse. Internasjonal forskning synes også å vise det samme; ledelse sees på som en aktivitet i organisasjonen, hvor ledelse er mer en *prosess* der både den formelle lederen og de ansatte deltar (Haukedal, 2015). Videre trekker SINTEF (2014) frem fire ulike retninger som sentrale innenfor ledelsesteori; distribuert ledelse, pedagogisk ledelse (instructional leadership), transformasjonsledelse, kollektiv ledelse (collaborative) og ledelse av læring. Det henvises også til den tradisjonelle måten å dele opp barnehageledelse på; administrativ ledelse, pedagogisk ledelse, personalledelse samt ledelse utad. Denne oppgavedelingen av barnehageledelse beskriver også Børhaug og Lotsberg i sin forskning (Børhaug & Lotsberg, 2010). Av hensyn til studiens omfang, er dette områder jeg ikke utdypet nærmere, men velger likevel å nevne det for å illustrere at ledelse er et vidt og mangetydig begrep (Møller, 2006).

Ifølge Gotvassli (2013a) har styrerrollen vært i gradvis utvikling fra å bli betegnet som en «usynlig leder» på 70-80-tallet, gjennom en periode hvor det var viktig å jobbe målrettet i relasjon til det pedagogiske arbeidet på 90-tallet, til en styrket tro på styrerrollen som ansvarlig for personalet og personalutvikling på 2000-tallet. Perioden etter 1985 har vært preget av jakt på lederidentitet, ledelse av barnehagen som lærende organisasjon, kvalitetsutvikling og et større fokus på det strategiske perspektivet fra 2008. Det strategiske perspektivet synes fortsatt å være sentralt da det med krav om full barnehagedekning i barnehagene, har blitt en økt politisk interesse for barnehagene. Gotvassli og Vannebo (2014) presenterer det samme, og vektlegger i tillegg styrer som sentral i ledelse av kompetanseutvikling av personalet. I tråd med dette kan det se ut som styreren må balansere mellom det å skulle være leder i egen barnehage, samtidig som hun må være leder utad mot blant annet foreldre, politikere, eier. Dette trekker jeg også inn i innledningen til denne oppgaven, og det kan være med å illustrere at det er mange og ulike sider ved lederansvaret i barnehagene, som gjør at de står i et spenningsfylt forhold til hverandre (Foss & Børhaug, 2014).

Lotsberg (2011) har SOL-prosjektet fra 2009 som bakgrunn når han trekker frem at det har skjedd en dreining mot at styrerne nå i større grad enn tidligere, betrakter rollen sin som aktører som er motivert til å utøve ledelse. Det kan se ut som fokuset til styrerne nå er mindre

mot selve faget og mer mot *betydningen* av lederskap. Lotsberg trekker frem dette som indikasjon på en økende profesjonalisering av styrerrollen.

Hvordan definerer så forskerne *faglighet*? Ifølge Plum (2011), som har forsket på feltet, er en *faglig* pedagog undersøkende, reflekterende og bevisst, og faglighet innebærer *kunnskap* og viten. Hun trekker frem at gjennom å dokumentere arbeidet som gjøres i barnehagen, *øker* fagligheten. Dokumentasjonen kan dermed knyttes til at barnehagelærere, og styrere, bør ha *kunnskap* som de bruker når de skal begrunne hvorfor de gjør som de gjør. Ved å gjøre dette, kan fagligheten øke.

De danske forskerne Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer og Warring (2012) bruker begrepet *upåagted faglighed*. Med dette beskriver de at det kan være faglighet i alle aktiviteter i løpet av en barnehagehverdag; ikke bare i de planlagte aktivitetene. *Det omfatter en lang rekke af de praktisk-konkrete aktiviteter, der fylder pædagogernes arbejde: modtagelse af børnene om morgenen, spise, putte, bleskift, tøj af og på, rydde op osv* (Ahrenkiel et al., 2012, s. 129-130). Både Plum (2011) og Ahrenkiel et al. (2012) beskriver faglighet ut ifra pedagogiske ledere sitt ståsted. Overført til styrer kan det bety at alle oppgaver styrer gjør bør være faglig fundert. Det bør med andre ord være en klar *intensjon* bak det de gjør. Samtidig bør styrer *begrunne* sine prioriteringer ut fra *fagkunnskap*, som ifølge Ødegård (2014, s. 251) sin forskning *er teoretiske kvalifikasjoner som lederen har tilegnet seg*. Styrere kan ha tilegnet seg disse kvalifikasjonene gjennom utdanningen sin, samt erfaringer i arbeidet som styrer. Hvis det kan sees å være en sammenheng mellom faglighet og kunnskap knyttet til intensjoner bak og begrunnelse for arbeidet, hvor bevisste er så styrer på dette?

I 2013 utarbeidet Rambøll, på oppdrag fra KS; Utdanningsforbundet, Fagforbundet og Delta, en rapport på bakgrunn av en undersøkelse vedrørende praktiseringen av SFS 2201, arbeidstiden for pedagogisk personale. *Undersøkelsen viser at et stort flertall av styrerne beregner at de bruker 31-37,5 timer i uken på lederoppgaver. 34 prosent av styrerne oppgir imidlertid at de bruker mer enn 37,5 timer i uken på lederoppgaver* (Rambøll Management Consulting, 2013, s. 1). I denne undersøkelsen har de valgt å dele opp styrers arbeidsoppgaver i 13 ulike områder, hvorav tre omhandler faglighet; *faglig/pedagogisk ledelse, faglig ajourføring og faglig/pedagogisk arbeid* (Rambøll Management Consulting, 2013, s. 9). Ut ifra at de sidestiller faglig og pedagogisk kan det tolkes som at de betrakter dette som to sider av samme sak. Videre uttaler styrerne i undersøkelsen at de har det

*overordnede ansvaret for driften av barnehagen, og at de i tillegg til det økonomiske og administrative ansvaret også har ansvar for å lede utviklingsarbeid, legge til rette for samarbeid, og ivareta det overordnede pedagogiske arbeidet i barnehagen* (Rambøll Management Consulting, 2013, s. 9). Uttalelsene kan synes å være i tråd med Børhaug (2011) sin undersøkelse vedrørende autonomi og standardisering i barnehagene, hvor han skriver at det virker som *å vera innarbeidd og rutinisert at styraren har fagleg overoppsyn med verksemda* (Børhaug, 2011, s. 58). Utdanningsforbundet (2015) gjennomførte en oppfølgingsundersøkelse til Rambøll sin rapport fra 2013, som også omhandler praktiseringen av SFS 2201. I den nye undersøkelsen opereres det ikke med definerte arbeidsoppgaver på samme måte som Rambøll gjorde. Den konsentrerer seg derimot rundt begrepene *planleggings- og forberedelsestid* samt *faglig samarbeid*. Ut ifra både Rambøll og Utdanningsforbundet kan det virke som arbeid knyttet til faglighet i barnehagen handler om *planlegging og forberedelse*.

Fafo utarbeidet en rapport på oppdrag fra Bydel Alna i Oslo i 2012; *Tidstyver i barnehagen*. I denne bydelen har de slått samme flere barnehager, slik at mens enhetsleder har overordnet ansvar for flere enheter, er fagleder den stillingskategorien som erstatter den gamle styreren. Arbeidsoppgavene til fagleder er blant annet *ansvaret* for planleggingsdager, møter med personalet og foreldremøter, i tillegg til personalansvar og pedagogisk ansvar for planlegging og tilrettelegging av tiltak for enkeltbarn og grupper. Det er arbeidsoppgaver som handler om opplæring og veiledning av ansatte, samt ledelse av det pedagogiske utviklingsarbeidet som defineres under faglig utvikling. 18 % av respondentene svarer at de bruker svært mye tid på faglig utvikling, og 60 % mener at den faglige utviklingen får for liten tid. 70 % av respondentene oppgir at de *ønsker* å bruke mer tid på dette (FAFO, 2010). Funnene kan sees i tråd med det Børhaug et al. (2011) viser til SOL-undersøkelsen. Her kommer det også frem at flere styrere *ønsker* å bruke mer tid på faglig oppdateringer og faglig veiledning av personalet, enn de faktisk gjør. I den grad faglighet kan knyttes til bruken av stillingskategorien *fagleder*, kan det synes som at faglighet handler om *ansvaret* for møter med personalet og foreldrene. Innholdet i møtene uttales det ikke noe om i denne sammenheng. Videre kan det virke som faglighet dreier seg om ansvaret for personalet, samt det pedagogiske ansvaret knyttet til arbeid med enkeltbarn, men også veiledning og oppfølging av personalet samt ledelse av utviklingsarbeid.

Myrvold (2014) har i sin undersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehagen berørt begrepet *faglig ledelse*. Et flertall i hennes utvalg uttrykker at *dreiningen fra pedagogisk ledelse til faglig ledelse øker fokus på det faglige ansvaret* (Myrvold, 2014, s. 19). Hun uttrykker videre at pedagogisk ledelse kan favne for bredt, og at et økt fokus på faglighet *gir mulighet til fordypning, økt konsekrasjon og kunne fokusere på enkeltområder* (Myrvold, 2014, s. 28). Myrvold synes her å definere faglig ledelse som *forskjellig* fra pedagogisk ledelse. Videre viser hun til at *gjennom å bruke avdelingsmøter som arena for faglige diskusjoner vil den faglige bevisstheten øke* (Myrvold, 2014, s. 37). Hva som definerer *faglig bevissthet* kommer ikke frem i undersøkelsen, men jeg antar det handler om kunnskap om barn og barns utvikling. Ut ifra dette kan det synes som hun betrakter faglig ledelse som å *lede* faglige diskusjoner. SINTEF (2014) på sin side synes å uttrykke at pedagogisk ledelse og faglig ledelse er to sider av samme sak, ved å hevde at pedagogisk ledelse kan defineres som *det faglige ledelsesaspektet* (SINTEF, 2014, s. 23).

På bakgrunn av ovennevnte gjennomgang, kan det virke som styrerne i stor grad ønsker å prioritere faglighet, men at tiden de har til rådighet ikke strekker til. En tydelig definisjon av begrepene *faglighet* og *faglig ledelse* kommer ikke frem, og derfor kan det oppfattes som innholdet i begrepene er noe diffuse. Likevel kan det virke som at *faglighet* kobles til *kunnskap*, og at *faglig ledelse* knyttes til *bevissthet* og *ansvar* for hvordan styrere *utøver* ledelse.

I fortsettelsen vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven.



### 3 TEORETISK RAMMEVERK

Utgangspunktet for det teoretiske rammeverket i oppgaven, er relatert til problemstillingen om styreres forståelse av *faglighet* og spesielt *faglig ledelse* i barnehagen. Intensjonen med utvalget i det teoretiske rammeverket er et forsøk på å *forstå* og *forklare* betydningen av den undersøkelsen jeg har gjort. Utvalget i det teoretiske rammeverket kan derfor betraktes som et *redskap* i veien mot et svar på studiens problemstilling (Nilssen, 2012). Med bakgrunn i dette presenterer jeg aktuell teori vedrørende *faglighet* og *faglig ledelse* i barnehagen, ut ifra de avgrensingen som er omtalt i kapittel 1.3.

#### 3.1 Faglighet i barnehagen

Det er ikke enkelt å få tak i hva begrepet *faglighet* innebærer innenfor barnehagekonteksten. Som nevnt i kapittel 2.2 kan det, når jeg har søkt i forskning og sentrale politiske dokument, virke som dette begrepet er lite definert, og innholdsmessig kan det virke diffust. I et forsøk på å finne ut av hva ordet *faglighet* innebærer har jeg dermed valgt å undersøke nærmere hva ordet *fag* betyr, siden det er en del av ordet *faglighet*. Greve, Pedersen og Sviggum (2015) skriver at selve begrepet *fag* stammer fra middelnedertysk og betyr *noe sammenføyhet*. Dette knytter de til at *de ulike fagene som barnehagelærerne har fått kunnskap om gjennom utdanningen, er det som binder (føyer) sammen barnehagens hverdag* (Greve et al., 2015, s. 9). På denne måten knytter de *fag* til det å ha *kunnskap* om noe. Grimen (2008) skriver at *et spesielt kjennetegn ved de klassiske profesjonene er at yrkesutøverne er sertifiserte til å forvalte bestemte typer kunnskap* (Grimen, 2008, s. 71). Barnehagestyrere omfatter ikke de klassiske profesjonene, men styrere har uansett gjennom utdannelsen sin ervervet seg kunnskap om blant annet barn og barns utvikling som essensielt i barnehagelærerutdanningen. I tillegg kan styrer ha fordypet seg i bacheloremne som omhandler ledelse spesielt, eller som følge av strategiplanen for kompetanseheving (Kunnskapsdepartementet, 2013) tatt videreutdanning for styrere, som beskrevet i kapittel 2.1. Dette synes å være i tråd med det Gotvassli (1999) hevder at det å være profesjonell i arbeidet i barnehagen, handler om å bruke fagkunnskapene i yrkesutøvelsen. Det handler om at styrer som fagperson må *begrunne* og formidle det som gjøres i barnehagen, i møte med foreldre og andre, ved å *i økende grad vise at de er sitt ansvar verdig, ved å svare for seg på en overbevisende måte* (Molander & Terum, 2008, s. 15). Det å *begrunne* handlinger ut fra kunnskap om blant annet barns utvikling og personalsamarbeid, er ifølge Gotvassli (1999) spesielt sentralt for en styrer. Dermed kan *fag* knyttes til *kunnskap*, og derfor velger jeg å undersøke *kunnskapsbegrepet* nærmere.

### **3.1.1 Kunnskap og kompetanse**

Kunnskap kan betegnes som et element i kompetansebegrepet (Irgens, 2007; Lai, 2013), som jeg viste til i kapittel 1.3, og viser ifølge Lai (2013) til det en person *vet* eller tror han eller hun vet. Knyttet til faglighet kan dette handle om det styrer vet om blant annet barns utvikling samt ulike måter å lede på. Dette kan være kunnskap styrer har fra de ulike fagene i utdanningen sin (Greve et al., 2015), og som gjør styrer til en profesjonsutøver ved at styrer forvalter denne typen kunnskap som spesifikk innenfor barnehagelærerprofesjonen (Svensson & Karlson, 2008).

Lai (2013) deler kunnskapsbegrepet i tre; deklarativ, kausal og prosedyrisk kunnskap. I barnehagesammenheng og ut fra styrers perspektiv kan deklarativ kunnskap betegnes blant annet som kjennskap til hvordan barnehagen er bygd opp, hvor mange som er ansatt i barnehagen samt ulike regler- og rutiner som rutiner for konflikthåndtering, rutiner for møtevirksomhet samt rutiner tilknyttet HMS-arbeid. Deklarativ kunnskap er beskrivende og betegnes som faktakunnskap. Kausal kunnskap *er antagelser om årsakssammenhenger og relasjoner* (Lai, 2013, s. 47). Det kan blant annet være det styrer antar er sammenhengen mellom sykefravær og graden av motivasjon blant personalet. Prosedyrisk kunnskap handler om *konkrete, praktiske prosesser og metoder, og kan for eksempel være kunnskap om aktuelle fremgangsmåter eller problemløsningsmetoder* (Lai, 2013, s. 47). Det handler om å vite *hvordan* noe kan gjøres. Styrers bruk av didaktiske modeller for planlegging av det pedagogiske arbeidet i barnehagen, kan være et eksempel innenfor denne typen kunnskap.

Kunnskap er som nevnt over en del av kompetansebegrepet. Kompetanse er et begrep jeg aktualiserte i kapittel 2.2, spesielt i relasjon til rapporten *Kompetansebehov i barnehagen* (Gotvassli et al., 2012), knyttet til at styrere (og pedagogiske ledere) uttrykker behov for økt kompetanse om ledelse. I relasjon til faglighet kan *faglig kompetanse* være et begrep som kan beskrive noe av det faglighet handler om. Gotvassli (2013b, s. 42) skriver at faglig kompetanse *innebærer forskningsbaserte kunnskaper om barn, deres omsorgs- og utviklings og læringsbehov og en bred faglig innsikt om problemtilstander, tiltak og muligheter, samt ulike faglige forståelsesspørsmål med relevans for barn*. Han betegner videre at faglig kompetanse sammen med personlig, kommunikativ, etisk og forvaltningskompetanse er del av den profesjonelle kompetansen i barnehagen.

Lai (2013) trekker på sin side fram faglig kompetanse som én av fire hovedkategorier av kompetanseformer, deriblant personlig, sosial og lederkompetanse. Faglig kompetanse gjengir hun som *kompetanse som er relevant for oppgavemessig, personalmessig eller strategisk ledelse, herunder beslutningstaking, organisering, måldefinering, motivering og tilrettelegging for måloppnåelse* (Lai, 2013, s. 56). Gjengivelsen synes å være i tråd med det Gotvassli (1999) hevder om at å være profesjonell i arbeidet i barnehagen, handler om å bruke fagkunnskapene i yrkesutøvelsen. Kunnskap om blant annet barns utvikling og personalsamarbeid trekker han frem som sentralt for en styrer.

Molander og Terum (2008) trekker frem begrepene aktørkompetanse og kommentatorkompetanse. Aktørkompetanse refererer til *den kompetanse som må til for å utøve handlinger* (Molander & Terum, 2008, s. 23). Ut fra styrers ståsted kan dette dreie seg om hvordan styrer utfører arbeide sitt, deriblant hvordan styrer utfører ledelse. Som nevnt over er kunnskap en del av kompetansebegrepet, og det styrer har kunnskap om kan få følger for hvordan arbeidet utføres. Kommentatorkompetanse defineres som *det å kunne skildre, analysere og evaluere aktiviteter* (Molander & Terum, 2008, s. 23). For å kunne gjøre dette er det sentralt at styrer har kjennskap til feltet og hva som må til for å for eksempel vurdere egen praksis eller barnehagens praksis.

Det at styrer bør ha inngående aktør- og kommentatorkompetanse (Molander & Terum, 2008), samt faglig kompetanse (Gotvassli, 2013b; Lai, 2013) kan knyttes til Barnehageloven (2005) § 17 og kravet til at styrer skal ha utdanning som gir barnehagefaglig og pedagogisk kompetanse. Dette kan også sees i relasjon til det både Plum (2011), Ahrenkiel et al. (2012) og Ødegård (2014) viser i sin forskning, som jeg redegjør for i kapittel 2.2.

På bakgrunn av ovennevnte gjennomgang kan det synes som *kunnskap og kompetanse* er sentralt for faglighet, hva med *faglig ledelse*?

### **3.2 Faglig ledelse i barnehagen**

Det har ikke vært enkelt å finne en spesifikk definisjon av faglig ledelse. Dette kan sees i sammenheng med utfordringen ved å definere ledelse generelt og kan illustreres av Skybakmoen og Behrens (2010, s. 247) som skriver at *i ulike ledelsesteorier er det ulike oppfatninger av hva ledelse er, og det er vanskelig å finne en allment akseptert definisjon*. Denne flertydigheten beskriver også Møller (2006), som trekkes frem i denne oppgavens kapittel 1.3, hvor hun skriver at ledelse er et mangetydig begrep. Ut ifra forskningen

presentert i kapittel 2.2, kan det se ut som at det *faglige* i styrers arbeidsoppgaver handler om *faglig ajourføring* samt at det knyttes til *faglig/pedagogisk arbeid* (Rambøll Management Consulting, 2013, s. 9), uten at det utdypes mer. Styrer som ansvarlig for utviklingsarbeid trekkes også frem (FAFO, 2010). Faglig ajourføring kan knyttes til det å ha kunnskap og kompetanse som jeg trekker frem i kapittel 3.1.1, i relasjon til det å holde seg oppdatert på det som skjer i barnehagefeltet. Dette kan sees i tråd med Skogen (2013) sin definisjon av ledelse med utgangspunkt i lederen, som favner ulike sider ved styrers arbeidsoppgaver;

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

(Skogen, 2013, s. 26-27)

Styrer skal lede personalet og arbeidet i barnehagen i tråd med både Rammeplan og Barnehageloven. Dermed bør styrer ha *kunnskap* om hva det innebærer. Det at innholdet i barnehagens samfunnsmandat i tillegg endrer seg som følge av politisk og økonomisk utvikling i samfunnet (Haukedal (2015), og dermed også lederrollen (Gotvassli (2013a), gjør at styrer bør holde egen kunnskap oppdatert. Dermed kan kunnskap, som jeg knyttet til faglighet i kapittel 3.1, sees i sammenheng med faglig ledelse.

Det nærmeste jeg har kommet en definisjon av faglig ledelse er hentet fra skolesammenheng. Aasen (2006) tar utgangspunkt i utdanningsledelse og skole i sin definisjon av faglig ledelse. Han hevder at faglig ledelse ligger i forholdet mellom å håndtere skolens verdigrunnlag og omgivelsenes krav. Knyttet til barnehage kan dette være forholdet mellom å ivareta barnehagen som pedagogisk institusjon sammen med dens samfunnsmandat, og sentrale krav om full barnehagedekning og eiers krav om å drive barnehagen i økonomisk balanse (Børhaug & Lotsberg, 2010). Aasen (2006) hevder videre at skoleledelse krever *faglig kunnskap* for å kunne ivareta skolens kjerneoppgaver og ut fra dette kunne *definere hvilke faglige og økonomiske ressurser som kreves for å innfri disse oppgavene* (Aasen, 2006, s. 37). For å håndtere utfordringer knyttet til disse forholdene, er det viktig at lederen tør å være faglig og argumenterende i stedet for kun å drive administrerende lederskap. Forståelsen for det og av hva som er viktigst og hva som skal prioriteres, varierer fra leder til leder (Eilifsen & Dysvik, 2014). Denne beskrivelsen, sammen med Skogen (2013) sin definisjon av ledelse og

Haukedal (2015) sin beskrivelse av at samfunnsmandatet endrer seg, synes å støtte at faglig ledelse handler om at styrer bør ha kunnskap om barnehagefeltet og alt det innebærer. Med dette som bakteppe presenterer jeg videre tre områder som kan være med på ramme inn begrepet faglig ledelse.

### **3.2.1 Den strukturelle rammen**

Bolman og Deal (2010) hevder at den strukturelle rammen er lite beskrevet sammenliknet med de andre tre rammene; human resource-, den symbolske og den politiske rammen. Til tross for dette trekker de frem at denne er sentral spesielt i relasjon til de konsekvensene det kan få for en organisasjon hvis strukturene *ikke* er på plass. Den strukturelle rammen fokuserer på *at mennesker må plasseres i de riktige, omhyggelige utformede rollene og relasjonene, som kan få gjøre det mulig både å nå felles mål og ta hensyn til individuelle forskjeller* (Bolman & Deal, 2010, s. 73). Det er sentralt med tydelig struktur som gjør arbeidsoppgavene og arbeidssituasjonen forutsigbar for medarbeiderne. Larsen og Slåtten (2014) beskriver struktur som hvordan en organisasjon er bygd opp i relasjon til fordeling av blant annet arbeidsoppgaver, arbeidsfordeling og stillingskategorier. I tillegg trekker de frem at struktur også omhandler *regler, rutiner og instruksjoner* (Larsen & Slåtten, 2014, s. 29). I barnehagen kan det være organisering av vaktssystem og hvilke arbeidsoppgaver som ligger til de ulike stillingskategoriene. Bolman og Deal (2010, s. 81) poengterer videre at denne strukturen er med på å *begrense den enkeltes skjønn (...)* samtidig som den bidrar til forutsigbarhet i organisasjonen. En leder som er god innenfor denne rammen lykkes fordi de *kommer med en struktur som oppfylder tidens krav, og er i stand til å få strukturforandringene godtatt og gjennomført* (Bolman & Deal, 2010, s. 399). I tillegg fokuserer denne type leder på å sette i gang tiltak og gjennomføre det de har bestemt, enten alene eller sammen med andre (Bolman & Deal, 2010). Videre velger jeg å trekke inn andre synspunkter som faller inn under denne kategorien i et forsøk på å få en nyansert beskrivelse av den strukturelle rammen.

Skybakmoen og Behrens (2010) bruker det funksjonalistiske perspektiv som begrep på ledelse innenfor den strukturelle rammen. Dette perspektivet kan sees i sammenheng med den strukturelle rammen som er beskrevet over. De trekker i tillegg inn organisasjonens forhold til omgivelsene, men det går ikke jeg nærmere inn på i denne oppgaven. Det de derimot trekker frem som kan være sentralt knyttet til den strukturelle rammen, er at innenfor det funksjonalistiske perspektivet vektlegges *stor tro på kontroll og prosedyrer for at*

*organisasjonen skal nå sine mål* (Skybakmoen & Behrens, 2010, s. 323). I relasjon til barnehagefeltet kan det være styrere som prioriterer mye av sin tid på å arbeide med å ha prosedyrer for ulike områder på plass; blant annet HMS-rutiner. Det kan være viktig å ha slike rutiner og prosedyrer i orden, spesielt ved tilsyn av instanser som Fylkesmannen og Mattilsynet.

Wadel (1997) bruker begrepet administrativ ledelse knyttet til strukturer og systemer innenfor en organisasjon. Det handler blant annet om å lede organisasjonen etter gjeldende lover og regler. Han trekker frem at denne typen ledelse i hovedsak er *knyttet til utvikling og håndtering av regler og har som overordnet mål å skape system og orden i organisasjonen* (Wadel, 1997, s. 45). Administrativ ledelse innebærer dermed *å lede organisasjonen i bestemte retninger ut fra et regelverk* (Wadel, 1997, s. 44). I barnehagesammenheng kan dette illustreres ved at styrer, som barnehagens formelle leder, har ansvaret for å lede barnehagen i tråd med blant annet Barnehageloven og Rammeplanen, samt Arbeidsmiljøloven. Administrativ ledelse som begrep går igjen i ulik litteratur om ledelse innenfor barnehagesektoren. Gotvassli (1999, 2013a) samt Skogen (2013) er blant dem som bruker dette begrepet når de omtaler strukturelle momenter. Forskningen jeg har presentert i kapittel 2.2 bruker også administrasjon som begrep om ledelse innenfor den strukturelle rammen (Børhaug & Lotsberg, 2010; SINTEF, 2014).

### **3.2.2 Human resource-rammen**

Hujala og Eskelinen (2013) viser til funn som er gjort blant styrere og som kan være med å aktualisere denne rammen innenfor ledelse i barnehagen;

*Human resource-management was one of the strongest areas of their expertise. Strengths were found especially in creating and maintaining good staff relationships, ability to set clear goals, to support and to motivate staff to work efficiently, to encourage staff to educate themselves further, to solve conflicts and to communicate effectively with everyone.*

(Hujala & Eskelinen, 2013, s. 219)

Bolman og Deal (2010, s. 147) skriver at *human resource-rammen ser på hva organisasjoner og enkeltmennesker gjør med og for hverandre. Antakelser som danner bakgrunnen innenfor denne rammen kan sees så tidlig som i perioden 1920-1945. Human resource oppsto som retning først på 1960-tallet hvor hovedfokuset var at de tilsatte var ressurspersoner som har*

*behov for kompetanseutvikling og individuelltilpassede utfordringer* (Larsen & Slåtten, 2014, s. 58-59).

Hujala og Eskelinen (2013) trekker frem at innenfor miljøer i Early Childhood Education and Care handler human resource *både* om å administrere og å lede mennesker mot å nå organisasjonens mål. Dermed kan mennesket som ressurs ses på som det sentrale innenfor denne rammen. Dette forsterkes i det Bolman og Deal (2010) uttrykker i følgende sitat;

*Human-resource-teoretikere går gjerne sterkt inn for åpenhet, omtanke, gjensidighet, lytting, veiledning, deltakelse og myndiggjøring. De ser på ledere som tilretteleggere og katalysatorer som bruker sin emosjonelle intelligens til å motivere og myndiggjøre de underordnede. Lederens makt springer ut av egenskaper som talent, omtenksomhet, lydhørhet og tjenestevillighet, ikke av posisjon eller bruk av tvangsmidler*

(Bolman & Deal, 2010, s. 401)

De trekker frem at ledere innenfor denne rammen har en sterk tiltro til mennesker. I tillegg uttrykker de at ledere bør være tilgjengelige og synlige, gjennom å introdusere begrepet *management by wandering around* (Bolman & Deal, 2010, s. 403).

Skybakmoen og Behrens (2010) bruker begrepet fortolkende perspektiv som betrakter organisasjoner som en sosial konstruksjon, i motsetning til det funksjonalistiske perspektivet som beskrives kort i kapittel 3.2.1. Det fortolkende perspektivet kan sees i tråd med human resource-rammen siden mennesket betraktes som ressurs og at ledelse foregår i relasjon til andre (Halvorsen, 2012); både som ledelse av *den enkelte* medarbeider og ledelse av *prosesser* medarbeiderne i mellom.

### **3.2.3 Rammeverk som verktøy for ledelse**

Barnehagefeltet er i stadig utvikling (Børhaug & Lotsberg, 2010; Gotvassli, 2013b; Haukedal, 2015), og *ledelse av (...) endringsprosesser er en sentral oppgave for styreren* (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Det å ha kompetanse om dette beskrives som sentralt innenfor satsningen på kompetanseheving i barnehagefeltet frem mot 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Fra å ha fokusert på organisatoriske rammer gjennom det strukturelle og human resource-perspektivet, rettes oppmerksomheten nå mot lederrollen. Som nevnt tidligere i oppgaven trekker SINTEF (2014) frem at det har skjedd en dreining fra

å ha fokus på lederegenskaper, til å ha fokus på ledelsesmåter. Styrer skal balansere mellom ulike oppgaver og ulike hensyn, og på bakgrunn av dette og egen kunnskap, ta beslutninger. Hujala og Eskelinen (2013) skriver at det å ta beslutninger vanligvis betyr endring. Videre skriver de at *the most important thing in leadership when implementing change is to take care of staff wellbeing through the change* (Hujala & Eskelinen, 2013, s. 219). Styrere i barnehagen skal manøvrere i et landskap med ulike og mange interessenter, og det å ta beslutninger og finne løsninger er ikke alltid like enkelt.

Med bakgrunn i det jeg skrev i kapittel 1.3 kan Fullan (2001) sitt rammeverk være et hjelpemiddel og et verktøy i måten å lede en barnehage på. Bakgrunnen hans er at det er behov for ledere som forstår og kan takle endringer, og at det ikke finnes superledere. Han mener at det å forstå og håndtere endringer er noe de fleste ledere kan få til. Videre hevder Fullan (2001) at lederskap og administrasjon må overlappe og utfylle hverandre, og antyder med dette et skille mellom lederskap og administrasjon. *Lederskap* kan knyttes til human resource rammen ved at medarbeiderne betraktes som ressurser og fordi det relasjonelle aspektet er sentralt (Bolman & Deal, 2010; Ottesen & Møller, 2006). *Administrasjon* kan knyttes til den strukturelle rammen (Bolman & Deal, 2010) og administrativ ledelse (Wadel, 1997). Fullan (2001) uttrykker, som skrevet over, at disse to både overlapper og utfyller hverandre, unntatt på ett område. Når det gjelder å løse problemer som ikke har enkle løsninger, mener han det er sentralt med lederskap mer enn administrasjon. Dette kan sees i sammenheng med det Tronsmo (2011) skriver om at ledere må *håndtere overraskelser, uforutsette hendelser og unntak fra hovedregelen. Det handler om å håndtere dilemmaer (og) å bruke skjønn (...). Ledelse er mye mer enn administrasjon* (Tronsmo, 2011, s. 273).

Styrer skal utføre ledelse innenfor både den strukturelle -, human resource-rammen. Rammeverket Fullan (2001) beskriver kan, som nevnt over være et nyttig hjelpemiddel for styrer i måten å lede på. Rammeverket består, som tidligere nevnt, av fem komponenter; *moral purpose, understanding change, relationship building, knowledge creation and sharing* og *coherence making*. Videre følger er kort redegjørelse for hva disse begrepene betyr.

*Moral purpose* handler om å behandle medarbeidere med respekt, og er i tillegg gjennomgående i de andre fire komponentene. Hvilke motiver som driver deg som leder er også sentralt. Ifølge Fullan (2001) har ledere både egoistiske og uselviske motiver som drivkraft i arbeidet sitt. Han understreker at *all effective leaders are driven by both* (Fullan,



2001, s. 15), og at det er helt greit. Det sentrale er at leder er *oppmerksom* og *bevisst* på disse motivene.

*Understanding change* handler om at leder må *forstå* endring for å lede bedre;

*Leading in a culture of change means creating a culture (not just a structure) of change. It does not mean adopting innovations, one after another; it does mean producing the capacity to seek, critically assess, and selectively incorporate new ideas and practices (...).*

(Fullan, 2001, s. 44)

Det handler om at styrer må være *bevisst* på hva en endring innebærer slik at den kan gjennomføres på en best mulig måte i barnehagen. I tråd med et relasjonelt perspektiv på ledelse (Halvorsen, 2012; Ottesen & Møller, 2006), kan det å kjenne medarbeiderne sine og vite hvordan de reagerer på endring, være sentralt for at endringer med positivt utfall kan skje.

Videre trekker Fullan (2001) frem betydningen av relasjoner i kategorien *relationship building*. Han hevder at det ikke er mulig å komme utenom relasjoner i forbindelse med ledelse. Videre uttrykker han at det er viktig at personalet på en arbeidsplass består av ulike personer, men at det er relasjonene dem imellom som er sentrale for styrer å vite noe om for å lede på en best mulig måte. Dette kan sees i tråd med human resource-rammen for ledelse som er redegjort for i kapittel 3.2.2, med tanke på troen på mennesket som ressurs i en organisasjon (Bolman & Deal, 2010; Hujala & Eskelinen, 2013).

*Knowledge creation and sharing* er den fjerde komponenten Fullan (2001) trekker frem. Denne handler om at det bør være en kultur for å dele kunnskap medarbeidere i mellom, og leder er ansvarlig for å legge til rette slik at dette kan gjøres. Fullan (2001, s. 93) ser spesielt på skolens rolle og påpeker paradokset om at *schools are in the business of teaching and learning, yet they are terrible at learning from each other*. I hvilken grad dette forekommer i barnehagene er noe usikkert, men ifølge forskning kan det virke som *viljen* blant styrerne (og de pedagogiske lederne) er tilstede, men at andre arbeidsoppgaver prioriteres (Børhaug et al., 2011; FAFO, 2010).

*Coherence making* uttrykker behovet for å være i flyt, oppleve helhet og sammenheng. I tilknytning til barnehage kan det bety at medarbeidere opplever en helhet i arbeidet når et tema jobbes kontinuerlig med over tid. I motsatt fall kan det å hele tiden måtte forholde seg til

nye temaer som enten leder eller eier bestemmer, føre til at helheten bli mindre tydelig for personalet. Dette kan igjen føre til frustrasjon og en negativ holdning til endringer, og kan gjøre styrers jobb utfordrende. Dermed mener Fullan (2001) det er viktig som leder å merke seg at *the only coherence that counts is not what is on the paper nor what top management can articulate, but what is in the minds and hearts of members of the organization* (Fullan, 2001, s. 114). Sitatet kan sees å være i tråd med et relasjonelt perspektiv på ledelse og human resource-rammen (Bolman & Deal, 2010; Hujala & Eskelinen, 2013; Ottesen & Møller, 2006; Skybakmoen & Behrens, 2010).

Fullan (2001) understrekes at de fem ovennevnte komponentene i hans rammeverk, må sees i sammenheng. Hvis leder er bevisst på disse og jobber kontinuerlig i forhold til dem, mener han at *leadership in a culture of change will be judged as effective or ineffective not by who you are as a leader, but by what leadership you produce in others* (Fullan, 2001, s. 137). Dermed kan det knyttes til synet på ledelse innenfor det relasjonelle perspektivet som trekkes frem i kapittel 1.3, hvor interaksjonen mellom medarbeideren i en organisasjon betraktes som viktige (Halvorsen, 2012). Rammeverket kan i tillegg være med å belyse problemstillingen for oppgaven; *hvordan forstår styrer faglig ledelse*.

Gjennom presentasjonen av det teoretisk rammeverket har jeg omhandlet begrep som er sentrale for undersøkelsen min. Rammeverket hjelper meg å se det jeg ser når jeg skal gjennomføre studien min (Nilssen, 2012, s. 62-63), og som utgangspunkt for beskrivelse av forskningsmetode i neste kapittel.

## 4 FORSKNINGSMETODE

Så langt har jeg redegjort for kunnskapsstatus samt det teoretiske rammeverket for studien. I denne delen vil jeg beskrive hvilken forskningsmetode jeg har brukt, samt presentere empirigrunnet for avhandlingen.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og tilnærming

Vitenskapsteoretisk har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming til studien fordi jeg *tolker* en levd livsverden. *Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst* (Grønmo, 2004, s. 373), og er utviklet av Dilthey og Gadamer. En slik tilnærming tar utgangspunkt i deltakernes *egen* forståelse og synspunkter samtidig som forskerens egen forforståelse, synspunkter og forståelse av konteksten respondentene virker i, er viktige elementer og *innebærer at hermeneutisk fortolkning foregår på flere nivåer* (Grønmo, 2004, s. 373). Nilssen (2012, s. 72) skriver at denne tilnærmingen *legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter*. Jeg følger det epistemologiske prinsipp om at *oppfatninger av sannhet i samfunnsvitenskapen er teoretisk, metodologisk og kontekstuel forankret* (Grønmo, 2004, s. 17). Prinsippet kan sees i tråd med at jeg ønsker å få mer kunnskap om eksisterende samfunnsforhold; jeg ønsker å få mer *kunnskap* om faglig ledelse i barnehagen som samfunnsinstitusjon.

I studien min er deltakernes *egen forståelse* sentralt, samtidig som min erfaring som styrer og fra barnehagefeltet vil være en del av min forforståelse og forståelse når jeg analyserer empirien jeg får. Forforståelsen kan gi meg en retning når jeg skal i gang med å tolke funnene mine. Det er viktig for studien at jeg som forsker er bevisst på egen forforståelse og dens betydning samtidig som jeg ikke lar den komme i veien for funn som kanskje ikke er synlige ved første øyeblikk (Nilssen, 2012).

For å oppnå det jeg ønsker med studien, har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode. En slik metode kan være både deduktiv og induktiv. *Induktiv* hvor empirien i stor grad har former innholdet i det teoretiske rammeverket, og *deduktiv* metode i den forstand at det teoretiske rammeverket legger føringer for hvordan funnene kategoriseres (Thagaard, 2013). I tråd med en hermeneutisk forståelse har jeg valgt en induktiv metode i undersøkelsen min (Nilssen, 2012; Thagaard, 2013).

Jeg har videre benyttet meg av en induktiv tilnærming til deltakerne i studien min, siden jeg ønsket å nærme meg dem så åpnet som mulig. Det vil si at jeg har informert lite om bakgrunnen for studien og aktuell forskning på området. Denne tilnærmingen synes å være mest hensiktsmessig siden jeg skal undersøke noe som i liten grad har vært gjenstand for tidligere forskning (Grønmo, 2004, s. 38). Det som har vært sentralt, er å få frem styrenes *forståelse* så genuint som mulig. *Fortolkning* av teori og empiri kan være en sentral metode for å koble teori og empiri. Noe av det teoretiske rammeverket har jeg også funnet frem til etter at jeg begynte å tolke empirien jeg samlet inn. Dette synes å være i tråd med hvordan Grønmo (2004) og Nilssen (2012) beskriver induktive studier.

## **4.2 Forskningsdesign**

I tråd med en kvalitativ forskningsmetode, har jeg valgt et kvalitativ forskningsdesign for studien. Et forskningsdesign viser hvordan en studie henger sammen. Det handler om å se hvordan de ulike komponentene i studien påvirker hverandre (Maxwell, 2013). I løpet av arbeidet med studien har jeg spesielt beveget meg mellom målene mine, problemstillingen som sentralt midtpunkt og det teoretiske rammeverket. Det som har kommet frem under arbeidet med analysen av empirigrunnet, har vært av betydning for valg av teori. Problemstillingen har vært det førende elementet, og jeg har til stadighet sett på den for å kunne holde meg innenfor designet. Forsknings spørsmålene mine har jeg, som tidligere nevnt, utarbeidet ut ifra problemstillingen og kunnskapsstatus, og spesielt med tanke på den metoden jeg har valgt å bruke. Analysen og tolkningen av funnene beskriver jeg nærmere i kapittel 4.6.

## **4.3 Utvalg**

Undersøkelsen min er gjennomført i en kommune hvor hver styrer har kontor plass i egen barnehage. Utvalget mitt er styrere i barnehagen, og er valgt ut fra det Grønmo (2004) betegner som en strategisk fremgangsmåte basert på selvseleksjon, og Maxwell (2013) som *purposfull selection*. I tråd med Grønmo (2004, s. 103) om å velge *små, strategiske utvalg med sikte på kvalitative data og teoretisk generalisering*, valgte jeg derfor å spørre totalt 16 styrere i samme kommune. Styrerne jobber i både private og kommunale barnehager, og størrelsen på barnehagene varierer fra ca 30 barn med ca 8 ansatte og ca 120 barn med ca 25 ansatte. Alderen på styrerne varierer fra 30 til 65 år, og erfaringen som styrer strekker seg fra to til ca 30 år. Samtlige styrere har utdanning som barnehagelærere.

#### 4.4 Brevmetoden

I tråd med en hermeneutisk forankring har jeg valgt å bruke fortolkning av tekst som empirigrunnlag (Mattson, 2013; Thagaard, 2013). Jeg har derfor bestemt meg for å bruke brevmetoden. Denne metoden er et alternativ til intervju, og kan ifølge Berg (2000) beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Metoden går ut på at hver enkelt i utvalget, oppfordres til å skrive et brev til forskeren. Brevet tar utgangspunkt i problemstillingen samt forskningsspørsmålene studien søker å belyse. Fordelene med denne metoden er først og fremst at man kan få både *bredde* på materialet sitt i tillegg til å belyse *helheten*. Brevformen legger vekt på en *personlig fremstilling* som er relevant ut fra en hermeneutisk vinkling (Nilssen, 2012; Thagaard, 2013). Videre kan denne metoden være tidsbesparende. Jeg kan gå i gang med analysen så fort all empiri er innhentet. Brevmetoden kan være enkel å administrere, og hver enkelt kan få ro på seg til å tenke gjennom svarene, uten å bli stresset eller påvirket av forskeren slik det kan være i en intervjusituasjon hvor forsker og informant sitter overfor hverandre (Berg, 2000). I undersøkelsen min har jeg valgt å be om svar på mail.

En åpenbar feilkilde når denne metoden anvendes er at *kvaliteten i brevene til en viss grad er avhengig av brevskriverens stilistiske evne og ferdighet* (Berg, 2000, s. 175). Noen av deltakerne kan velge å skrive korte svar i stikkordsform, og dermed være utfordrende å analysere og tolke. Andre kan skrive mer utfyllende, og med det bidra til et rikere materiale som kan være enklere å analysere og tolke. Berg (2000) supplerer med å skrive at brevmetoden også kan benyttes sammen med, og legges til grunn for, oppfølgende intervju. På grunn av tidsbegrensingen med studien min, har jeg valgt ikke å følge opp med intervju. Jeg har heller ikke hatt anledning til å stille oppfølgings spørsmål. Dermed ligger det i tillegg en sårbarhet i at jeg er avhengig av gode forskningsspørsmål som gir meg et godt empirigrunnlag.

Jeg har vurdert å se gjennom sakslister til og/eller referater fra personalmøter og pedagogisk ledermøter, som styrer selv skriver. Ved å gjøre dette kunne jeg ha fått mer nyansert og utfyllende data, men på grunn av tidsperspektivet og studiens omfang har jeg valgt å utelate det.

#### 4.5 Datainnsamling

Det første jeg informerte styrerne om var studiens formål. Jeg fikk tid på et styremøte i regi av den aktuelle kommunen til å gi styrerne et innblikk i studien, samt hva det ville innebære for dem å delta. Det var viktig for meg å informere dem om at det sentrale for studien er *deres personlige oppfatninger*, slik de svarer mest mulig oppriktig og ærlig, og ikke for å tilfredsstille det de tror *jeg* ønsker informasjon om. Videre sendte jeg ut en invitasjon via mail med ytterligere informasjon og samtykkeskjema. Det var frivillig om de ønsket å delta eller ikke.

Styrerne fikk to ukers svarfrist fra jeg sendte ut mailen. Denne ble sendt ut i en periode som styrerne selv anså for å være rolig med hensyn til ordinære arbeidsoppgaver, slik at det å skulle ta seg tid til å svare på spørsmålene mine ikke skulle oppleves som en ytterligere belastning. 11 av styrerne samtykket i å delta i undersøkelsen. Så fort samtykkene var samlet inn, sendte jeg ut egen mail med fem forskningsspørsmål som styrerne skulle besvare. Jeg fikk inn totalt ni svar siden to styrere var på ferie og glemte å svare innenfor fristen. Så fort jeg fikk inn svarene, lagret jeg dem i egen mappe og ga hvert svar betegnelsen A til og med I, totalt ni besvarelser. Av hensyn til å opprettholde deltakernes anonymitet, velger jeg å ikke bruke disse betegnelsene når jeg presenterer funnene, men heller referere til dem som *respondenter* eller *styrere* (Thagaard, 2013). På denne måten blir fokuset på *svarene* de gir, og ikke på *hvem* som svarer. Jeg har valgt å betegne styrerne som *respondenter* fordi det de blir bedt om å svare på er basert på egne betraktninger, oppfattelser og opplevelser (Grønmo, 2004). Dermed synes det å bruke respondent som begrep i tråd med både en kvalitativ forskningsmetode basert på en hermeneutisk vitenskapstradisjon.

#### 4.6 Analyse

*Mye skal på plass før helheten begynner å fremtre* skriver Nilssen (2012, s. 118). Hun trekker frem at det sentrale i analyseprosessen er å komme *frem til funn* (Nilssen, 2012, s. 104). Maxwell (2013) skriver at analysen starter rett etter empirien er samlet inn, og fortsetter samtidig som helheten på oppgaven tar form. Analysen har vært preget av Gadamer's hermeneutiske sirkel karakterisert gjennom pendling mellom deler og helhet (Nilssen, 2012).

For å komme frem til funnene har jeg har valgt en tematisert tilnærming til datamaterialet hvor fokuset har vært på *meningsinnholdet* i tekstene respondentene har skrevet. Ved å velge en slik tilnærming kan jeg rette oppmerksomheten mot *innholdet* i tekstene og ikke på

*hvordan* det blir formidlet (Thagaard, 2013). Derfor synes denne tilnærmingen å være relevant knyttet til at jeg benytter brevmetoden (Berg, 2000) for å innhente empiri. En sårbarhet ved en tematisert tilnærming er ifølge Thagaard (2013, s. 173), at utsnittene som trekkes ut fra teksten løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Derfor er det viktig at det materialet jeg trekker ut i analysen sees i forbindelse med tekstens helhet for på den måten å ivareta denne helheten best mulig.

For å komme frem til sentrale funn, er koding og kategorisering sentralt; *koding og kategorisering av datamaterialet er kjerneaktiviteten i den kvalitative analyse prosessen* (Nilssen, 2012, s. 78). Kodeordene knyttes til utsnitt av data som fremhever meningsinnholdet i tekstene. Kodeordene er meningsbærende ved at de skal gi uttrykk for hovedpoenget i det tekstene formidler. Kategoriene utvikles på bakgrunn av kodeordene og inneholder utsnitt fra teksten som omhandler samme tema (Thagaard, 2013). Nilssen (2012) skiller mellom åpen koding, selektiv koding og aksial koding. Jeg har valgt å bruke *åpen koding* som hjelp til å kategorisere funnene fordi intensjonen min er å møte datamaterialet med et åpent sinn, og prøve å unngå at forforståelsen min preger måten jeg tolker og analyserer empirien på i alt for stor grad. Derfor utdyper jeg ikke mer om hva selektiv og aksial koding innebærer. Maxwell (2013) operer ikke med denne tydelige tredelingen. Han beskriver koding som en *strategi* i analyseprosessen; *a typical categorizing strategy in qualitative research* (Maxwell, 2013, s. 106). Videre beskriver han at åpen koding handler om å utvikle kategorier ut ifra empirien; *open coding (...) involves reading the data and developing your coding categories, based on what data (...) seems most important* (Maxwell, 2013, s. 107).

Kort tid etter at jeg mottok svarene fra respondentene, startet jeg med en åpen koding i forsøk på å se på datamaterialet med et mest mulig åpent sinn, og unngå å bli *for* preget av forforståelsen (Nilssen, 2012). Jeg noterte og uthevet aktuelle utsagn som skilte seg ut, og som jeg merket meg spesielt, uten å gå i dybden av materialet på dette tidspunktet. I etterkant av denne prosessen brukte jeg litt tid på å finne ut av hvordan jeg videre skulle ta fatt på analysen. Etter en stund bestemte jeg meg for å skrive ut alle svarene, merket med A, B, C, D, E, F, G, H, I, som nevnt i kapittel 4.5. Jeg gjorde et forsøk på å samle samtlige av svarene i stikkordsform, sentrale koder, under hvert spørsmål, og sette disse inn i en tabell som et forsøk på bruk av tabell som analyseredskap (Nilssen, 2012, s. 108). Deretter lot jeg igjen materialet ligge en stund før jeg tok det frem. Ved å få avstand til materialet, var tanken min å begrense å bli farget av min forforståelse. I tillegg var intensjonen min å komme *bak* det

åpenbare for å finne frem til det som ikke var så fremtredende i materialet (Grønmo, 2004; Nilssen, 2012).

Videre i analyseprosessen gikk jeg over til å finne frem og skrive ned aktuell forskning og teoretisk rammeverk, og pendlet mellom teori, analyse og tolkning i tråd med en hermeneutisk tilnærming (Nilssen, 2012). Jeg brukte mye tid på dette, og opplevde at jeg kjørte meg litt fast. Det var først da jeg tok frem igjen empirien og skulle gå dypere inn i analysen, at jeg tydeligere forsto hva det vil si å jobbe innenfor en hermeneutisk forståelse og med en induktiv tilnærming (Thagaard, 2013, s. 187). Det ble tydelig for meg at det å jobbe med de ulike delene av oppgaven foregår *både* samtidig og hver del for seg, og at jeg hele tiden beveget meg mellom dette. Innenfor en hermeneutisk tilnærming, brukes begrepet konsentriske *sirkler* om den måten å jobbe med analysen på. Etter hvert som jeg jobbet meg gjennom analysen opplevde jeg nettopp en hermeneutisk forståelse slik Nilssen (2012, s. 75) beskriver; *Når vi tillater teksten å åpne seg for våre spørsmål og vi lytter til svarene, vil vi være i stand til å skape mening.*

På dette tidspunktet i prosessen vurderte jeg å endre problemstilling til å omhandle *både* faglighet og faglig ledelse, samt *styrers utøvelse* av faglig ledelse. I tillegg vurderte jeg å begynne å skrive oppgaven på nytt; bruke «skjelettet», men frigjøre meg fra den opprinnelige oppgaven for på den måten å skape den nye strukturen på en bedre måte (Nilssen, 2012). Ut fra empirien på dette tidspunktet av analyseprosessen, hvor jeg jobbet med å skrive presentasjon av funnene, synes denne endringen å være god ved å skape en tydeligere sammenheng mellom teori, analyse og drøfting. Jeg begynte derfor å se nærmere på aktuelle endringer i oppgavens disposisjon, spesielt knyttet til forskning og teoretisk rammeverk. Samtidig undret jeg meg over om kategoriene ville fremtre tydeligere etter hvert som jeg skrev presentasjonen av funnene mine. Tankeprosessen jeg var inne i kan sees i sammenheng med det Maxwell (2013, s. 18) beskriver; *You should make decisions about each component in light of your thinking about all the other components, and you may need to modify previous decisions (...) in response to new information or changes in your thinking.*

Da jeg begynte å kategorisere enda litt mer, og spesielt i relasjon til kategoriene *faglighet* og *faglig ledelse* som jeg opplevde strevsomt å arbeide med, ble sammenhengen mellom det teoretisk rammeverket, analysen og drøftingen tydeligere. I tillegg diskuterte og drøftet jeg begrepene *faglighet* og *faglig ledelse* med en kollega. I løpet av våre diskusjoner begynte jeg å knytte *faglighet* til *kunnskap* om blant annet barn og barns utvikling og ledelse, samt *faglig*



*ledelse* som *ledelse av* disse faglige prosessene samt kompetanseutvikling. Det ble aktuelt for meg å undersøke mer om aktuell teori og forskning knyttet til spesielt *kunnskap* og *kompetanse*. Dermed begynte det teoretiske rammeverket å ta form og det var enklere å spisse innholdet mot analysen og tolkningen, samt drøftingen, og det ble ikke naturlig å endre problemstilling likevel.

I prosessen med å analysere og tolke materialet i kapittel 5, valgte jeg først å gjengi svarene under hvert forskningsspørsmål. Jeg vurderte videre å bruke kategoriene som utpekte seg mens jeg skrev, som overskrifter i stedet for forskningsspørsmålene. Som nevnt i kapittel 1.2, er forskningsspørsmålene operasjonalisert i to deler; én som tar sikte på å få svar på hva styrere *oppfatter* som faglig ledelse i barnehagen, samt én som setter fokuset på styrers *utøvelse* av ledelse. Etter hvert som jeg skrev ble det naturlige å bruke denne operasjonaliseringen som utgangspunkt for overskrifter når jeg skulle prenestere analysen og tolkningen av datamaterialet i kapittel 5.

Det er, som nevnt tidligere i dette kapitlet, *funnene* i datamaterialet mitt som gjorde at det teoretiske rammeverket ble som det ble til slutt. Rammeverket jeg hadde som utgangspunkt da jeg startet å skrive oppgaven, ble endret og tilpasset gjennom analysen av datagrunnlaget. Derfor ble det etter at jeg hadde gjennomført analysen og beskrevet funnene, i tråd med en induktiv tilnærming og metode (Thagaard, 2013).

#### **4.7 Validitet og reliabilitet**

Validitet handler om gyldighet, og er et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen (Grønmo, 2004, s. 221). Det er sentralt at metoden som velges henger sammen med det som skal undersøkes, slik at empirien blir best mulig for å besvare problemstillingen for studiet. Mitt valg av kvalitativ forskningsmetode henger sammen med at jeg ønsket å undersøke et område som det ikke er mye forsket på tidligere. I tillegg har jeg vært opptatt av å gå i *dybden* av temaet jeg har valgt ut, for å undersøke nærmere hvordan styrere i barnehagen *forstår* begrepet *faglig ledelse*.

Maxwell (2013) beskriver to momenter som det er viktig å være oppmerksom på i relasjon til validitet; *researchers bias* og *reactivity*. Bias handler om at forsker velger ut data som passer til eksisterende teori, og at forsker velger ut data som på en eller annen måte skiller seg ut. På

denne måten kan forskeren gå glipp av relevante funn som ikke er så enkelt å få øye på med en gang. I prosessen med å analysere og tolke datamaterialet har rettet oppmerksomheten mot områder i materialet som fremsto som iøynefallende, samtidig som jeg lot materialet ligge en stund før jeg så på det igjen for på den måten å skape avstand til det. Ved å gjøre det har jeg prøvd å være bevisst på det Maxwell beskriver som bias. Det andre momentet er *reactivity* som handler om forskerens innflytelse på informantene eller konteksten rundt. Det er viktig å være oppmerksom på denne påvirkningen, da det er et faktum at den er tilstede. Det viktige er at den ikke påvirker utover det. Dette synes å være i tråd med det norske ordet forskerrefleksivitet; *en anerkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier (...) og reflekterer uunngåelig forskerens livshistorie (...)* (Nilssen, 2012, s. 139). Ved å benytte brevmetoden og på den måten å skape distanse til respondentene, er intensjonen at forskerrefleksiviteten reduseres. Likevel kan jeg ikke unngå at forforståelsen min preger prosessen siden jeg har lang erfaring innen barnehagefeltet, og som styrer.

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet. Enkelte forskere mener at reliabilitet kun skal brukes innenfor kvantitativ forskning. Jeg har likevel valgt å gi en kort beskrivelse av dette begrepet og hvordan det kan være vesentlig for kvalitativ forskning knyttet til troverdighet. Innenfor kvalitativ forskning brukes begrepet troverdighet når reliabilitet bringes på banen. Det sentrale er at de empiriske funnene i studien er basert på *fakta* og ikke på forskerens egen forståelse eller oppfattelse, eller på tilfeldige omstendigheter rundt forskningsprosessen (Grønmo, 2004). Fakta i tilknytning til undersøkelsen min, kan være i hvilken grad jeg er *bevisst* på å analysere og tolke datamaterialet mitt ut ifra brevene jeg har mottatt fra styrerne på grunnlag av det de skriver, *uten* at forforståelsen eller oppfattelsen min preger prosessen i stor grad. Jeg har tidligere kommentert betydningen av min forforståelse som styrer i denne studien, så reliabilitetsbegrepet kan sees i tråd med det.

#### **4.8 Kritikk av egen forskerrolle**

Nilssen (2012) skriver at det er forskeren selv som er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Hun beskriver tre egenskaper som er av særlig betydning; forskerens toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikative ferdigheter. Som forsker må jeg både ha fokus på problemstillingen min, men samtidig være oppmerksom på at det kan dukke opp uventete momenter som kan være relevante for studien min. Det er viktig at jeg er årvåken og lydhør

for signaler og nyanser i konteksten jeg og respondentene mine er i. De kommunikative ferdighetene mine ble særdeles viktige da jeg forespurte respondentene mine om de ønsket å delta i studien min. Siden jeg har benyttet meg av brevmetoden, var påvirkningen av mine kommunikative ferdigheter begrenset da respondentene formulerte sine svar

Det er videre sentralt å være oppmerksom på at forskeren påvirker sine respondenter, i større eller mindre grad, samtidig som forskeren selv blir påvirket. Det kan skje både bevisst og ubevisst. Derfor er det relevant å være bevisst på hvem jeg er som forsker og hvordan jeg skal opptre i forskerrollen. Mitt kjennskap til barnehagefeltet og styrerrollen kan være både en styrke og en svakhet. Faren er at jeg overidentifiserer og tolker det respondentene skriver ut fra egne erfaringer. Samtidig kan innsikten i feltet bringe med seg en økt forståelse for det respondentene uttrykker i datamaterialet (Nilssen, 2012).

I og med at jeg selv er styrer, har det vært viktig for meg å vise at jeg er nysgjerrig på hva respondentene tenker, og at de ikke skal oppleve at jeg er ute etter å kritisere den jobben de gjør. Som nevnt i kapittel 4.5, ble dette aktuelt da jeg spurte om de ville delta i studien min. Samtidig kunne respondentene la seg farge av hva de tenkte jeg var ute etter da de svarte på spørsmålene mine. Det at de svarte via mail, har forhåpentligvis vært med på å redusere dette. Videre har intensjonen vært å ta høyde for utfordringer knyttet til at jeg selv identifiserer meg med profesjonen, og at jeg må være bevisst balansen mellom nærhet og distanse til feltet.

#### **4.9. Forskningsetiske vurderinger**

Forskningsetikk *omfatter et sett av normer som skal sikre at vitenskapelig virksomhet er moralsk forsvarlig* (Grønmo, 2004, s. 27). Jeg informerte om studiens formål og opplegg til dem som ble spurt om å delta. De fikk informasjon om at de selv avgjorde om de ville delta eller ikke, samtidig som de har hatt mulighet til å trekke seg underveis. Videre informerte jeg om at all informasjon behandles konfidensielt (Grønmo, 2004). Jeg har brukt Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) sin mal for informasjon til respondentene i studien.

Ut fra det som beskrives ved NSD, krever ikke min studie meldeplikt. Jeg har ikke behandlet personopplysninger direkte eller indirekte. Så fort jeg mottok svarene fra respondentene mine nummererte jeg dem og la dem i egen mappe samtidig som jeg slettet mailene jeg mottok. Jeg

har slettet og gjort om opplysninger i besvarelsene som kan vise tilbake til respondentene. Jeg har ikke benyttet meg av nettbasert spørreskjema eller koblingsnøkler (NSD, 2015).

Ytterligere har jeg sikret personvernet samt respondentenes anonymitet ved ikke å skrive noe om hvilken kommune jeg har henvendt meg til.

## 5 ANALYSE & TOLKNING AV DATAMATERIALET

Etter å ha redegjort for det teoretiske grunnlaget for studien, samt beskrevet forskningsmetode, skal jeg nå presentere analysen og tolkningen av datamaterialet. Det er oppgavens problemstilling som er førende for hva jeg undersøker og leter etter i empirien, så dermed velger jeg å gjenta den her;

### Hvordan forstår styrer faglig ledelse?

Som skrevet i kapittel 4.6. har jeg valgt en temasentrert tilnærming til analysen, og ut fra bearbeidelsen av besvarelsene var det to hovedtemaer som utpekte seg; styrernes *forståelse* av faglig ledelse og deres *utøvelse* av faglig ledelse. Dermed har jeg valgt å presentere empirien under disse to som overskrifter, samt med underoverskrifter for å gjøre avgrensingen tydeligere. Gjennom analysen og tolkningen av datamaterialet peker jeg på noen tendenser som jeg tar opp igjen og drøfter i kapittel 6.

Videre er analysen og tolkningen preget av forforståelsen min sett i lys av hvordan jeg som forsker fortolker hovedpoenget i respondentenes beskrivelser. Dette synes å være i tråd med en hermeneutisk tilnærming (Nilssen, 2012). Jeg velger videre å kombinere presentasjon av sentrale mønstre som utpeker seg, samtidig som jeg velger å skrive det som eventuelt skiller seg ut. Jeg presenterer i tillegg direkte sitater fra respondentene der dette er med på å fremheve hovedpoenget (Thagaard, 2013), eller utpeker seg som ulikt fra de øvrige respondentenes utsagn.

#### 5.1 Styrernes forståelse av faglig ledelse

Gjennom analysearbeidet har jeg forsøkt å få tak i hva styrerne *forstår* med faglig ledelse samt hva de mener *faglighet* omhandler. Da er det spesielt to områder som utpeker seg; styrer som *ansvarlig* og konkret hva de mener faglighet handler om. Gjennom analysen har jeg dermed endt opp med denne inndeling. Jeg velger også å se tolkningen i tråd med Barnehagelovens § 17 vedrørende styrer; *om at barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse* (Barnehageloven, 2005), fordi jeg oppfatter at respondentene i stor grad vektlegger begge disse perspektivene i sin forståelse av faglighet.

### **5.1.1 Styrer som ansvarlig for alle sider ved driften**

Flertallet av respondentene fremhever at styrer har *det overordnede ansvaret i barnehagen*, og dermed *hovedansvar for at den drives pedagogisk forsvarlig og følger de lover og regler som gjelder*. På bakgrunn av disse to utsagnene og min tolkning av tekstene, ser *ansvar* ut til å være et område som relateres til faglighet. To sitat fra en av respondenter kan være med på å vise denne sammenhengen;

*Styrer skal sørge for at barnehagen drives etter Barnehageloven, Rammeplan for barnehager, årsplan samt sentrale og lokale planer som har med det faglige innholdet å gjøre. Styreren skal sørge for at personalet arbeider i henhold til dette. Styrer er ansvarlig for at alle ansatte har god pedagogisk praksis.*

Det at så å si alle peker på *ansvar*, kan sees i tråd med Barnehagelovens § 17 ved at styrerne virker å være seg sitt ansvar bevisst. Det kan derimot virke som de tolker *faglig ledelse* som den pedagogisk ledelsen *så vel* som den administrative ledelsen ved at de trekker frem faglig utvikling og faglig innhold på lik linje med at lovverk skal følges. Følgende sitat fra én av respondentene kan belyse det;

*Styrer har ansvaret for all faglig utvikling virksomheten [og ansvar for å] ivareta at lovverks følges.*

*Administrativ ledelse* inneholder blant annet at styrer sørger for at barnehagen drives i tråd med ulike lover og retningslinjer (Larsen & Slåtten, 2014; Wadel, 1997), og ut fra det organiserer personalet og barnegruppene på det de mener er en hensiktsmessig måte. Det kan sees i tråd med den strukturelle rammen som Bolman og Deal (2010) opererer med (se for øvrig kapittel 3), og nødvendig for at en organisasjon skal fungere. Den strukturelle rammen fokuserer, som nevnt i kapittel 3.2.1 på *at mennesker må plasseres i de riktige, omhyggelige utformede rollene og relasjonene, som kan få gjøre det mulig både å nå felles mål og ta hensyn til individuelle forskjeller* (Bolman & Deal, 2010, s. 73). Sitatene ovenfor kan være et uttrykk for at styrerne er bevisst på at denne rammen er sentral for at målene for barnehagen skal nås. Hvis faglighet knyttes til *kunnskap*, kan dette i tillegg være et uttrykk for at styrer må ha kunnskap om hva administrativ ledelse *innebærer og hvordan* den strukturelle rammen kan være sentral i styrers utøvelse av ledelse slik det kan virke som den er.

Ett av utsagnene fra respondentene beskriver derimot et perspektiv som kan relateres til den pedagogiske ledelsen, ut fra respondentens egen erfaring som styrer;

[Personalet] *må være trygge på at det er ok å velge vekk noe, for å prioritere nok tid og fokus på utvalgte områder.*

Styrers *ansvar* i henhold til å sørge for at personalet opplever denne tryggheten trekkes frem. Ut fra forskningen til Børhaug og Lotsberg (2010), samt egen erfaring som styrer tolker jeg dette i tilknytning til at barnehagen til enhver tid utsettes for ulike oppgaver som skal løses, prosjekt som skal gjennomføres også videre. Dette kan være initiert av kommune, fylkeskommune eller departement og direktorat, og noe er lovpålagt, noe ikke. Som styrer må du velge om du skal gå på alt, eller velge ut ifra det du selv tenker er viktig og i tråd med barnehagens pedagogiske arbeid og satsningsområder. Da er det styrer sitt *ansvar* å gi de ansatte den kompetansen de trenger for å kunne velge det som passer barnehagen best; det *at det er ok å velge vekk noe*. Følgende sitat kan være med på å belyse dette;

*Styrer er den som skal vise retning for barnehagens pedagogiske arbeid. Faglighet må ligge til grunn i styrers arbeid og kompetansegrunnlag på en slik måte at medarbeiderne vet hva barnehagens visjon, verdier og retning består i, og at medarbeiderne settes i stand til å gjøre jobben slik den forventes.*

Faglighet kan, ut fra dette sitatet, knyttes til kunnskap og kompetanse slik det kommer frem i kapittel 3.1, og som jeg utdyper mer i kapittel 6 om drøfting av funn.

Det at respondentene også skriver at styrer har ansvaret for at barnehagen skal drives pedagogisk forsvarlig, kan tolkes dit at de forstår det *faglige* som knyttet til det pedagogiske arbeidet med *barna*. Siden arbeid med barn er kjerneoppgaven til barnehagepersonalet, med bakgrunn i Rammepланens beskrivelse av barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2011), kunne respondentene tydeligere fokusert på dette i svarene sine, og dermed knyttet det faglige mer *konkret* til arbeidet med barn.

### **5.1.2 Hva handler faglighet om?**

Det flesteparten i tillegg til det ovennevnte uttrykker, er at faglighet handler om at styrer må holde seg faglig oppdatert som Børhaug og Moen (2014) poengterer er sentralt hvis styrer ønsker å være proaktiv, og sørge for *faglig utvikling i barnehagen*;

*Jeg er bevisst på å være tilstede og engasjert i faglig innhold i barnehagen ved å sette meg inn i nytt fagstoff, forskning på barnehagefeltet mm. Det oppdaterer jeg i hovedsak ped. lederne på og anbefaler aktuelt stoff som jeg mener kan være nyttig for vår barnehage at flere lærer om. Videre, dersom det er mulig og ønskelig, trekker vi ulike tema inn som faglig utvikling av resten av personalet.*

Synspunktet kan sees i tråd med at de anser økt faglig kompetanse som viktig for å drive en barnehage i tråd med lover og regler, samtidig som det kan knyttes til å drifte barnehagen som pedagogisk forsvarlig. To av respondentenes utsagn uttrykker dette, og spesielt én ved å skrive følgende;

*Det faglige i arbeidet til en styrer handler om alle sider ved driften; (...) det gjelder personalsamarbeid, pedagogisk arbeid med barna, foreldresamarbeid og administrativt arbeid.*

Utsagnet kan igjen knyttes til at styrerne oppfatter at faglighet er knyttet til både det administrative og det pedagogiske arbeidet, og at *kunnskap* innenfor begge disse feltene er sentralt i deres *faglige kompetanse*. Dette kan sees i sammenheng med hvordan Lai (2013) og Gotvassli (2013b) beskriver faglig kompetanse, samt Molander og Terum (2008) sin beskrivelse av begrepene aktør- og kommentatorkompetanse som er omhandlet nærmere i kapittel 3.1.1. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 6, om drøfting av funnene.

Én av respondentene utpeker seg ved å svare noe annerledes enn de andre. I tillegg til det å holde seg faglig oppdatert definerer vedkommende faglighet som *innhold i både tilrettelagte aktiviteter og i barnehagens hverdagsliv*, og poengterer at det er barna som er i fokus. Slik jeg tolker det, kan dette være et uttrykk for at *faglighet* handler om det pedagogiske arbeidet med *barna*. Barnehagens kjerneaktivitet og pedagogiske virksomhet kan dermed synes å være tydeligere presentert her enn i kapittel 5.1.1 hvor det kan se ut som det overordnede perspektivet på barnehagedriften er mer i fokus.

Én av respondentene trekker frem samarbeid med andre instanser som Barnevernstjeneste og PP-tjenesten, hvor styrers faglighet kommer til uttrykk ved at styrer må *benytte sin faglige kunnskap for å kunne begrunne barnets beste og bakgrunn for bekymring*. Bakgrunnen for at det kun er én av respondentene som beskriver dette, kan være at styrerne anser det som pedagogisk leder sin oppgave å begrunne bekymringer i så henseende siden de jobber direkte med barna. Dette kan være et uttrykk for at de ikke anser seg selv med gode nok forutsetninger for å uttale seg på detaljnivå vedrørende barnas utfordringer. Det styrerne gjør i relasjon til dette, er å passe på at rutinene følges.

Enda én av respondentene trekker frem et annet perspektiv som jeg mener er verdt å presentere. Vedkommende mener at faglighet også handler om at *oppfølging av at enkeltbarns behov blir sett og tatt på alvor*. Ut fra konteksten det er skrevet i forstår jeg det som at styrer er sentral i dette arbeidet. Disse to respondentene er de som tydeligst knytter faglighet *direkte*



til arbeidet med barna. Dermed kan det synes som om det er et lite sprik i hvordan styrerne ser på faglighet i et mer *overordnet* perspektiv, heller enn et *nærere* perspektiv som det konkrete arbeidet med barna innebærer. Jeg vil utdype og drøfte disse perspektivene i neste kapittel.

## **5.2 Styrernes utøvelse av faglig ledelse**

I kapittel 5.1 har fokuset vært på styrernes forståelse av faglig ledelse, og jeg skal nå gå nærmere inn på hva styrerne trekker frem i tilknytning til *utøvelse* av faglig ledelse. Etter hvert som analysen skred frem og jeg bearbeidet datamaterialet var det spesielt to områder som så ut til utpeke seg. De var ikke synlige umiddelbart, og jeg brukte mye tid på å kode og finne ut av hva som var felles og hva som skilte seg ut av utsagnene i datamaterialet. Jeg frigjorde meg til slutt fra spørsmålene jeg tidlig i prosessen hadde kategorisert empirien under, for på den måten å se om noen spesifikke mønstre utpekte seg. Ut fra dette har jeg valgt å dele utøvelse av faglig ledelse i to dimensjoner. Den første handler om styrers *væremåte*. Det kan komme til uttrykk i holdninger og innstillinger til medarbeidere. Den andre dimensjonen er rettet mot styrernes *handlinger*, hvordan de agerer i bestemte situasjoner som ledere. Disse to dimensjonene kan gå litt i hverandre, og er vanskelig å plassere innenfor ett spesifikt tema, likevel forsøker jeg å skille dem i den hensikt å nyansere utøvelse av faglig ledelse.

### **5.2.1 Faglig ledelse gjennom styrers væremåte**

Flertallet av respondentene trekker frem ord som tilstedeværende, tilgjengelig, relasjonsorientert, inkluderende og samarbeidsvillige om seg selv som styrer i sammenheng med å utøve faglig ledelse. To av styrerne poengterer også viktigheten av å være modig. Disse ordene tolker jeg som uttrykk for styrernes væremåte (Børhaug et al., 2011); styrer utøver faglig ledelse i kraft av hvem de er som person. Ordene de bruker kan tolkes i lys av human resource-rammen for ledelse, hvor det sentrale er relasjonene mennesker imellom og troen på mennesker som ressurser i organisasjonen (Bolman & Deal, 2010; Hujala & Eskelinen, 2013). Følgende utsagn fra én av respondentene kan belyse det;

*I personalarbeidet ønsker jeg å være en tydelig og rettferdig leder som stiller de kravene som er påkrevd i forhold til arbeidet med barn. Jeg prøver å være en leder som gjør de andre gode i arbeidet sitt ved å ansvarliggjøre dem i det daglige. Sammen blir vi gode!*

Bruken av ordet *tydelig* er hos de fleste av respondentene skrevet i positiv forstand hvor målet ser ut til å være å *gjøre medarbeiderne gode*, slik som i sitatet over. Én av respondentene uttrykker det derimot med en annen vinkling ved å skrive at *jeg «krever» motiverte medarbeidere ved å stille krav og ha forventninger til at de er lojale overfor livet i barnehagen, og at de er tilstedeværende for barna*. Ordet *krever* kan fremstå som negativt ladet, og ut i fra et human resource-perspektiv på ledelse, er jeg usikker på om styrer kan *kreve* motiverte medarbeidere. En annen av respondentene uttrykker i tillegg at det å være tydelig uttrykkes ved at styrer *roper høyt om egne ambisjoner for barnehagen (...)*. Spørsmålet er om medarbeidere kan sette seg litt på bakbena hvis de blir møtt med en holdning som kan betegnes som *ovenfra-og-ned*. Styrer kan kanskje komme lenger med sine medarbeidere mot ønsket mål for barnehagen, ved å inspirere og stille krav på en måte som jeg oppfatter flertallet av respondentene uttrykker? I lys av dette kan det virke som om målet er det samme hos alle, men at styrers væremåte eller atferd kan prege hvordan, når eller om målene for arbeidet blir nådd. En nærmere undersøkelse i form av intervju med eller observasjon av det øvrige personalet, kan gi nærmere svar på denne antagelsen. Spennet som anes, kan beskrives med følgende sitat fra én av respondentene;

*En god leder evner å balanserer forholdet mellom å være sjef (sånn skal det være her) og leder (støtte, veiledning, gå litt bak).*

Rammeverket for ledelse som Fullan (2001) beskriver, kan være et verktøy som styrer kan bruke som støtte knyttet til å balansere mellom ulike behov og ønsker. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 6.

### **5.2.2 Faglig ledelse gjennom styrers handling**

I løpet av analyseprosessen utpekte det seg en tendens om hvordan respondentene uttrykte at deres faglige ledelse kom til *uttrykk* gjennom handling. Handlingsdimensjonen kan for eksempel være hvordan styrerne agerer, hvordan de utfører lederskapet i bestemte settinger, hvordan de prioriterer; altså det som kan sees gjennom aktivitet, og ikke bare hva de tenker.

*Hvordan* styrere leder ulike møter, refleksjoner og veiledning med faglig innhold, samt å sørge for kompetanseutvikling og delegere oppgaver, trekkes frem som en del av den faglige ledelsen. Det at de skriver *med faglig innhold* kan være en tydeliggjøring av at det å lede i relasjon til nevnte aktiviteter, handler om å *prioritere* det faglige, i motsetning til å bruke

tiden til å avklare praktisk relaterte arbeidsoppgaver knyttet til den strukturelle rammen (Bolman & Deal, 2010). Dette kan sees i tråd med Myrvold (2014) sin forskning hvor det virker som hun betrakter faglig ledelse som å *lede* faglige diskusjoner og prosesser.

To av respondentene beskriver hver sin strategi de betegner som *uttrykk* for faglig ledelse. Den ene bruker begrepet *Management by walking around*, som kan knyttes begrepet *Management by wandering around* (Bolman & Deal, 2010). Respondenten utdyper med å skrive at strategien brukes for å være synlig blant personalet, i den hensikt å få tak i hva som *rører seg* ute i barnehagen. Styrer nevner dette spesielt med hensyn til hvordan vedkommende kan jobbe faglig med personalet ut ifra observasjoner som gjøres mens styrer *walks around*. Jeg tolker det slik at det er arbeidet personalet gjør ut mot barna, som er sentralt for styrer å få tak i. Utsagnet om at styrer *observerer, gir direkte veiledning, og reflekterer sammen med medarbeider – og barn* kan være med å støtte denne tolkningen. Dette setter jeg i sammenheng med at styrer er ansvarlig for at barnehagens jobber i tråd med samfunnsmandatet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Den andre respondenten betegner *åpen-dør-strategien* som

*viktig for å kunne fange opp, og drive (...) daglige ledelse og personalutvikling løpende.*

Denne styreren skriver videre at denne strategien fungerer bra siden vedkommende ikke er mye ute blant personalet. Det skisseres et mer passivt bilde av styrer som sitter på kontoret sitt, siden det er de ansatte som må oppsøke styrer. I lys av *Management by walking around*, kan styrer fremstå som mer aktiv i den forstand at det er styrer som *opp søker* personalet. Respondenten som sitter mest på kontoret uttrykker i tillegg at vedkommende ikke er noen *regelrytter*, men

*gir stor grad av frihet og unngår detaljstyring; tillit vinner over kontroll.*

Jeg tolker det som at *åpen-dør-strategien* kan fungerer godt i den forstand at tilliten styrer viser, gjør at personalet kommer inn på kontoret. I lys av dette, kan denne strategien være uttrykk for ledelse innenfor human resource-rammen (Bolman & Deal, 2010; Skybakmoen & Behrens, 2010). I motsetning kan det å gå rundt oppfattes som at styrer kontrollerer de ansatte. Med bakgrunn i disse utsagnene, tolker jeg dette som at det er hva styrer velger å gjøre og hvordan vedkommende uttrykker dette, som har betydning for hvordan ledelse styrer utøver blir oppfattet av personalet. Studien min gir derimot ikke åpning for å undersøke dette

nærmere. Samtidig kan tendensen i utsagnene tolkes som at tillitsbegrepet brukes relatert til human resource-rammen (Bolman & Deal, 2010; Hujala & Eskelinen, 2013), mens kontrollbegrepet er nærliggende å relatere til den strukturelle rammen (Bolman & Deal, 2010; Skybakmoen & Behrens, 2010).

Utover det som er beskrevet ovenfor er det ett utsagn som skiller seg ut fra de andre. En av respondentene trekke frem *at økonomi og innkjøp kan gi en pekepinn om faglig fokus*. Hva styrer velger å prioritere med hensyn til innkjøp av for eksempel leke- og formingsutstyr samt barnelitteratur, kan vise hva styrer velger å ha faglig fokus på. Økonomi og innkjøp kan betraktes som administrative arbeidsoppgaver med bakgrunn i den strukturelle rammen (Bolman & Deal, 2010; Wadel, 1997), som omhandlet i kapittel 3.2.1. Ved å koble det til faglighet, kan det derimot betraktes som et *uttrykk* for styrers *faglige ledelse*. Det at det kun er én av respondentene som trekker frem dette, kan derimot tyde på at de fleste av respondentene ikke oppfatter økonomi og innkjøp som et *uttrykk* for faglig ledelse.

Gjennom analyse og tolkning av datamaterialet har jeg kommet frem til noen tendenser som synes å komme til uttrykk i empirigrunnlaget, og som er beskrevet over. I fortsettelsen skal jeg drøfte tendensene antydning over.

## 6 DRØFTING AV FUNN

I dette kapitlet drøftes sammenhengen mellom datamaterialet for undersøkelsen, kunnskapsstatus og det teoretiske rammeverket ut fra, og i lys av problemstillingen *hvordan forstår styrer faglig ledelse?* For å få til dette har jeg som tidligere nevnt, benyttet meg av brevmetoden for å hente inn empirigrunnlaget som jeg har analysert og tolket. Gjennom analyse- og tolkningsprosessen har jeg kommet frem til noen hovedtendenser som har utpekt seg, og som jeg skal drøfte i lys av valgt teori.

Drøftingen presenteres under tre overskrifter, med underoverskrifter.

### 6.1 Faglighet – hva kan det handle om?

Det kan se ut til at styrerne i undersøkelse min er klar over, og er tydelige på, at de har hovedansvaret for alle sider ved barnehagedriften. Ut fra datamaterialet kan det i tillegg se ut som de har en oppfatning om at *alle disse sidene* handler om faglighet. Følgende to sitat kan være med på å underbygge det;

*Jeg tenker at alle områder handler om faglighet. Det gjelder personalarbeid, pedagogisk arbeid med barna, foreldresamarbeid og administrativt arbeid.*

*(...) jeg mener at det faglige i arbeidet til styrer handler om alle sider ved driften (...). Konklusjonen for meg er at alle sider ved arbeidet til en styrer handler om faglighet.*

I utgangspunktet kan dette sees å stemme med det Ahrenkiel et al. (2012) redegjør for i sine studier om faglighet og det de danske forskerne beskriver som *den upåagtede fagligheden*. Forfatterne uttrykker, som nevnt tidligere i kapittel 2.2, at det er faglighet i alle aktiviteter i løpet av barnehagen, og ikke bare i de planlagte aktivitetene; [upåagted faglighed] *omfatter en lang række af de praktisk-konkrete aktiviteter, der fylder pædagogernes arbejde: modtagelse af børnene om morgenen, spise, putte, bleskift, tøj af og på, rydde op osv* (Ahrenkiel et al., 2012, s. 129-130). Denne *upåagtede fagligheden* er som tidligere nevnt undersøkt ut fra pedagogiske ledernes ståsted, og kan i relasjon til styrers arbeidsoppgaver dreie seg om det å hilse på medarbeidere, gå runder i barnehagen, sette seg ned og snakke med både barn, ansatte og foreldre samt svare på henvendelser fra eier, og at disse oppgavene kan betegnes som faglige. Er det likevel slik at *alt* styrer gjør handler om faglighet og kan ansees som faglig?

Ett utsagn i empirien, som er beskrevet nærmere i kapittel 5.2.2, omhandler økonomi og innkjøp som uttrykk for faglig fokus;

*Økonomi/innkjøp kan gi pekepinn om faglig fokus i hva man prioriterer av innkjøp, hvilke typer lekemateriell, formingsutstyr barnelitteratur osv.*

Siden det kun er én styrer som trekker frem dette, kan det tyde på at resten av styrerne ikke definerer økonomi og innkjøp som en del av det faglige, enten ubevisst eller bevisst.

Et annet utsagn fra samme styrer omhandler enda et område som de andre respondentene synes å utelate. Respondenten skriver at faglighet kommer til uttrykk ved at styrer benytter *sin faglige kunnskap for å kunne begrunne barnets beste og bakgrunn for bekymring* i sammenheng med samarbeid med instanser som Barnevernstjenesten og PP-tjeneste, samt oppfølging av enkeltbarns behov. Som skrevet i kapittel 5.1.2, utsagnet være et uttrykk for at denne styreren jobber mer direkte mot barna, eller tett på det øvrige personalet og anser dette som en sentral del av sine arbeidsoppgaver. Det at de andre styrerne ikke skriver om dette, kan være av samme årsak som de ikke nevner økonomi og innkjøp i denne sammenhengen; med andre ord at de ikke betrakter begrunnelse for bekymring til PP-tjenesten eller Barnevernstjenesten som faglig. I tillegg kan det være fordi de anser det som pedagogisk leder sin oppgave, og at styrer har et mer *overordnet* administrativt ansvar for å passe på at regler og rutiner følges (Wadel, 1997). Kan det være et uttrykk for i hvilken grad styrere identifiserer seg som leder på et mer *overordnet nivå*, med de administrative arbeidsoppgavene i fokus (Wadel, 1997), og dermed distanserer seg fra de daglige og hverdagslige aktivitetene? Om det er bevisst eller ubevisst, eller har noe med hvor lenge styrer har vært ansatt i stillingen, kommer ikke frem i datamaterialet. Videre kan det i tillegg ha noe med styrers engasjement å gjøre, og hvilke områder styrer interesserer seg spesielt for. Ved å ha en genuin interesse for barna, vil jeg tro at fokuset på barna automatisk kommer mer i fokus.

Kan det tenkes at styrerne, bevisst eller ubevisst, har en oppfatning om at deres faglighet dreier seg mer om *ansvaret for personalet*, mens det faglige i arbeidet til de pedagogiske lederne knyttes mer direkte til *ansvaret for arbeidet med barna*? Hvis det er så kan det på den ene siden være et uttrykk for det Børhaug (2011, s. 58) viser til i sin undersøkelse hvor han skriver at det virker som å *være innarbeidd og rutinisert at styreren har fagleg overoppsyn med verksemda*. På den andre siden kan det virke selvmotsigende når styrerne i undersøkelsen

min uttrykker at *alt* styrer gjør er faglig, og samtidig utelater økonomi og innkjøp, samt samarbeid med instanser utenfor barnehagen i svarene sine.

Ifølge både Greve et al. (2015) og Plum (2011) er det et poeng at faglighet innebærer *kunnskap* og *viten*. Det kan tyde på at det bør være en faglig *intensjon* bak de ulike handlingene styrer utfører. Hvis det å hilse på og snakke med medarbeidere, foreldre og barna skal betraktes som faglig, bør det være en *intensjon* fra styrers side at ved å hilse på og snakke med alle, viser styrer anerkjennelse og bygger opp gode relasjoner som grunnlag for å drive faglige prosesser, refleksjoner og diskusjoner både med foreldrene og med personalet (Fullan, 2001). Én av styrerne skriver at faglighet i tillegg handler om *uformelle situasjoner i hverdagen, i møtet med personale og barn*. To andre styrere uttrykker det slik;

*Det er viktig for meg å være tilstede, vise interesse og også få oversikt over foreldrenes tanker og interesser. (...) Barna i barnehagen er trygge på meg og jeg kjenner dem såpass godt at det gjør det mulig å bidra med veiledning til personalet ved ulike utfordringer, spørsmål om utvikling hos barn, barn med spesielle utfordringer mm.*

*Styrer observerer, gir direkte veiledning, og reflekterer sammen med medarbeidere – (...).*

Kan det være slik at *faglighet* innebærer at det bør være en faglig *intensjon* bak handlingene styrer gjør, og at intensjonene bør bygge på *kunnskap* for å betegnes som faglige (Greve et al., 2015; Plum, 2011)? Knyttet til *intensjonen* bak handlingene styrer gjør, kan det være sentralt å se det i sammenheng med det Fullan (2001) beskriver som *moral purpose* hvor det er sentralt at styrer er *bevisst* på egne motiver for å lede andre mennesker. Dermed kan det være sentralt å drøfte hvilken rolle *kunnskap* har i relasjon til styrers intensjoner, og om det er slik at *alt* styrer gjør kan betegnes som faglig.

## **6.2 Kunnskap og kompetanse**

Grimen (2008, s. 71) skriver som nevnt i kapittel 3.1.1 at *et spesielt kjennetegn ved de klassiske profesjonene er at yrkesutøverne er sertifiserte til å forvalte bestemte typer kunnskap*. Kunnskap viser til det styrer vet (Lai, 2013) og har ervervet seg gjennom utdannelsen sin (Greve et al., 2015; Svensson & Karlson, 2008). Samtidig er det en del av kompetansebegrepet (Irgens, 2007; Lai, 2013).

Styrer bør ha aktørkompetanse som grunnlag for å utføre handlinger i arbeidet sitt (Molander & Terum, 2008). Å ha *aktørkompetanse* kan eksemplifiseres ved at styrer får henvendelse fra eier om å delta i et prosjekt initiert av for eksempel Fylkesmannen. Hvis styrer ser at dette arbeidet går på bekostning av det barnehagen allerede jobber med, så kan styrer gi en *begrunnelse* basert på egen kunnskap. Styrers *kommentatorkompetanse* kan her komme til uttrykk og danne grunnlag for å prioritere, og ta et valg om hva som bør gjøres. De faglige *begrunnelsene* kan dermed bli viktige (Molander & Terum, 2008).

Det å ha aktør- og kommentatorkompetanse kan synes å være i tråd med hvordan Aasen (2006) definerer *faglig ledelse* innenfor skolesektoren. Han hevder at faglig ledelse ligger i forholdet mellom å håndtere skolens verdigrunnlag og krav fra omgivelsene. Han skriver videre at leder må ha *faglig kunnskap* for å ivareta kjerneoppgavene skolen har, som utgangspunkt for hvordan den drives og spesielt hva som må til for at den drives i tråd med verdigrunnlaget. Som nevnt i kapittel 3.2. kan dette overføres til styrers ledelse i henhold til barnehagens samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2011), samt kravet fra omgivelsene og eier (Børhaug & Lotsberg, 2010). På den ene siden kan dermed *mangel* på faglig kunnskap, eller *ubevissthet* knyttet til faglig kunnskap, føre til at styrer lar være å engasjere seg og tar imot oppgavene uten å reflektere over om det går på tvers av det samfunnsmandatet krever. På den andre siden kan en styrer med god faglig kunnskap og stor grad av bevissthet knyttet til faglig kunnskap, begrunne sitt syn og sine meninger, og dermed ha større mulighet til å prioritere vekk det styrer anser kan gå på bekostning av for eksempel samfunnsmandatet. En av styrerne i undersøkelsen min uttrykker det på følgende måte;

*Av erfaring så må personalet være trygge på at det er ok å velge vekk noe, for å prioritere tid og fokus på utvalgte områder.*

På denne måten kan det virke som at styrers *faglig kunnskap* har innvirkning på hva styrer velger å *prioritere* i arbeidet sitt, og at to av styrerne i tillegg er *tydelige* på hva de prioriterer ved å velge vekk noe. Kan det være slik at styrerne, ved å *bruke* sin faglig kunnskap og kompetanse, i større grad tør å prioritere og ta valg, ved å *faglig begrunne* sine valg? Det kan være i tråd med det Myrvold (2014) viser til i sin undersøkelse om at et økt fokus på faglig ledelse *gir mulighet til fordypning, økt konsentrasjon og kunne fokusere på enkeltområder*, og et uttrykk for at de styrerne som er bevisste på dette, vil kunne få til et større faglig fokus. Dermed kan det tenkes at det er faglighet i alt det disse to styrerne gjør i arbeidet sitt, siden det virker som de er *bevisste* på egen faglig kunnskap som bakgrunn for det de gjør. Men blir



det artikulert, og hvis det i så fall *ikke* gjør det, kan det være at profesjonen må utfordre seg selv på å *sette ord på* kunnskapen (Molander & Terum, 2008).

En annen mulighet og bakgrunn for å prioritere valg i arbeidsutførelsen kan være styrers deklorative, prosedyriske og kausale kunnskap. Deklarativ kunnskap handler blant annet om hvordan barnehagen er bygd opp, regler og rutiner som er nødvendige og lovpålagte å ha (Lai, 2013). For at styrer skal lede barnehagen i tråd med lovgrunnlaget, er dette kunnskap som kan være vesentlig for en styrer. To styrere uttrykker det slik;

*Styrer er den som skal vise retning for barnehagens pedagogiske arbeid. Faglighet må ligge til grunn i styrers arbeid og kompetansegrunnlag på en slik måte at medarbeiderne vet hva barnehagens visjon, verdier og retning består i, og at medarbeiderne settes i stand til å gjøre jobben slik det forventes.*

*[Jeg] har ansvar for at [barnehagens] planverk har en rød tråd fra Rammep planen til vårt progresjonsarbeid (hva barn skal igjennom fra 1-6 år).*

Dette kan i tillegg knyttes til det Lai (2013, s. 47) beskriver som *prosedyrisk kunnskap*, hvor *kunnskap om aktuelle fremgangsmåter eller problemløsningsmetoder* er sentralt. Styrer bør ha denne type kunnskap for å lede arbeidet som respondentene over beskriver, på en slik måte at den faglige *bevisstheten* blant personalet øker. Samtidig bør de holde seg faglig oppdatert selv for å være mer kompetent til å lede og sette i gang disse prosessene. En av styrerne beskriver det slik;

*Jeg er bevisst på å være tilstede og engasjert i faglig innhold i barnehagen ved å sette meg inn i nytt fagstoff, forskning på barnehagefeltet mm.*

Utsagnet kan sees i tråd med det flertallet av styrerne i min undersøkelse trekker frem knyttet til det å lede kompetanseutvikling i barnehagen;

*Styrer (...) sørger for nødvendig og kontinuerlig kompetanseheving.*

*[Styrer] har også hovedansvar for alt som gjelder personalutvikling/personalkompetanse.*

For å lede kompetanseutvikling av en personalgruppe kan det dermed være nødvendig for styrer å ha prosedyrisk kunnskap, slik at det å holde seg faglig oppdatert kan være med på å øke kunnskap både hos styrer selv, men også i personalgruppa, samt legge til rette for kompetanseutvikling. Her kan i tillegg kausal kunnskap som *antagelser om*

årsakssammenhenger og relasjoner (Lai, 2013, s. 47) være sentral som grunnlag for å drive kompetanseutvikling ut fra personalets forutsetninger;

*Styrer må kjenne kompetansebehovet i personalgruppa, og sørge for at de ansatte får kompetanseheving.*

Et paradoks til det å lede kompetanseutvikling og holde seg faglig oppdatert, er det Fullan (2001, s. 93) mener om at spesielt skoler er *terrible at learning from each other* til tross for at læring er kjerneaktiviteten i skolen. Han knytter det til *knowledge creation and sharing*, hvor *deling* av kunnskap er sentralt, og kan sees i sammenheng med kompetanseutvikling i den forstand at styrer *deler* sin kunnskap med det øvrige barnehagepersonalet for å øke kompetansen blant dem. Parallell kan trekkes til Børhaug et al. (2011) og FAFO (2010) sin forskning, hvor det vises til at viljen til å bruke tid på *både* å holde seg faglig oppdatert samt dele kunnskap er tilstede, men at andre og mer administrative arbeidsoppgaver heller prioriteres. Styrerne i undersøkelsen min synes å vise at de er bevisste på at det er deres oppgave å lede kompetanseutviklingen i egen barnehage (Gotvassli & Vannebo, 2014).

På bakgrunn av ovennevnte drøfting kan det virke som faglighet kan knyttes til styrers faglige kunnskap og kompetanse. I tillegg kan synes som at bevisstheten rundt egen kunnskap innvirker på hvordan styrerne begrunner sine valg og hvordan de utfører arbeidet sitt. I fortsettelsen er fokuset på faglig ledelse; hva innebærer så det?

### **6.3 Faglig ledelse?**

Barnehageloven (2005) trekker frem at barnehagen skal ha en *forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse*. Styrerne i undersøkelsen min synes å være innforstått med det;

*En styrer har det overordnede ansvaret i barnehagen og har derfor hovedansvaret for at den drives pedagogisk forsvarlig og følger de lover og regler som gjelder.*

Utsagnet kan sees å samsvare med Rambøll sin undersøkelse fra 2013, hvor utvalget uttrykker at de har *det overordnede ansvaret for driften av barnehagen (...), i tillegg til det økonomiske og administrative ansvaret (...)* [og ansvar] *for å lede utviklingsarbeid, legge til rette for samarbeid, og ivareta det overordnede pedagogiske arbeidet i barnehagen* (Rambøll Management Consulting, 2013, s. 9). Områdene som trekkes frem kan oppfattes som mange, og ulike å ha ansvaret for å lede, og være et uttrykk for den spenningen mellom de ulike

sidene i lederansvaret i barnehagene som Foss og Børhaug (2014) viser til viser til i sin undersøkelse. Kan det medføre at å *velge* og å *prioritere* er en sentral side ved styrenes faglige ledelse? Videre kan det fordre *ulike måter* å lede på. Én av styrerne i undersøkelsen min uttrykker det på følgende måte;

*Jeg har erfart at enhver ansatt må ledes på ulike måter, men samtidig må det også være noen fellesmetoder.*

Kan det å lede ansatte på ulike måter være spesielt aktuelt innenfor det sosiokulturelle og relasjonelle perspektivet hvor ledelse skjer i relasjon til andre og sammen med andre (Halvorsen, 2012; Ottesen & Møller, 2006; Skybakmoen & Behrens, 2010)?

Fullan (2001) trekker også frem betydningen av relasjoner i kategorien *relationship building*, hvor han mener at det ikke er mulig å komme utenom relasjoner i forbindelse med ledelse. Ut fra rammeverket hans er det derfor viktig for styrer å vite noe om, og kjenne til, hvordan relasjonene mellom menneskene i personalet er, for å lede på en best mulig måte.

### **6.3.1 Ulike måter å lede på**

I kapittel 5.2.1. antydes det gjennom tolkningen av datamaterialet at *målet* for arbeidet styrerne gjør er det samme, men at det kan virke som deres *væremåte* eller *atferd* kan prege hvordan, når eller om målene for arbeidet i barnehagen blir nådd. Flertallet uttrykker at de prioriterer arbeid knyttet til *relasjoner* til medarbeiderne *ved å gjøre de gode*. Prioriteringen styrerne gjør kan betraktes som et uttrykk for ledelse innenfor human resource-rammen (Bolman & Deal, 2010; Larsen & Slåtten, 2014) og er også i tråd med funnene til Hujala og Eskelinen (2013, s. 219) hvor det kommer frem at blant styrere er *human resource-management (...)* *one of the strongest areas of their expertise*. En styrer innenfor human resource-rammen er i større grad opptatt av de ansatte som ressurser (Bolman & Deal, 2010), og at ledelse foregår i relasjon til andre (Halvorsen, 2012; Ottesen & Møller, 2006; Skybakmoen & Behrens, 2010). To sitater kan være med på å underbygge dette;

*Jeg er tilstedeværende, tilgjengelig, relasjonsorientert og samarbeidsvillig.*

*[Jeg]er tydelig, romslig, lydhør og ydmyk (...) [Jeg] kan lytte [og] ønsker å ivareta 24 timers mennesket (...).*

Uttalelser fra tre av styrerne viser at de har tydelige forventninger til personalet gjennom å *kreve motiverte medarbeider*, og ved å *rope høyt om egne ambisjoner for barnehagen*. Det kan også være et uttrykk for ledelse innenfor human resource-rammen (Bolman & Deal, 2010; Hujala & Eskelinen, 2013; Skogen, 2013). Kan det de uttaler i tillegg være et uttrykk for *faglighet* ved at disse styrerne er trygge på egen kunnskap og kompetanse, og har tydelige *intensjoner* med det de gjør? Kan det igjen tyde på at det er en sammenheng mellom kunnskap og faglighet, som omtalt i kapittel 6.1 og 6.2?

To andre uttrykk som kan kobles til disse forståelsene, er de to strategiene for ledelse, eller måtene å lede på, som jeg trekker frem i kapittel 5.2.2; *management by walking around* og *åpen-dør-strategi*. Én av styrerne beskriver at de bruker *management by walking around*. Denne måten å lede på kan knyttes begrepet *management by wandering around* (Bolman & Deal, 2010);

*Jeg har troen på management by walking around. Bruker mye tid på å være sammen med mine ledere i settinger de utøver ledelse på. Det er i gruppemøter, foreldresamtaler, medarbeidersamtaler osv.*

Utsagnet kan være et uttrykk for ledelse innenfor human resource-rammen, og at ledelse er noe som skjer i samspill med andre (Halvorsen, 2012; Haukedal, 2015; Møller, 2006). Styrers rolle kan her betraktes som aktiv siden det er styrer som oppsøker personalet.

Den andre strategien betegnes som *åpen-dør-strategien*;

*(...) ledelse er for meg tilstedeværelse (her mener jeg fysisk; at jeg er på plass i [barnehagen], og psykisk; har åpen dør og har tid til de «to minuttene» som medarbeidere ber om) (...).*

Det styrer skriver her kan som nevnt i kapittel 5.2.2, være et uttrykk for ledelse innenfor human resource-rammen (Bolman & Deal, 2010; Hujala & Eskelinen, 2013), hvis bakgrunnen for å komme til styrer baseres på tillit mellom medarbeiderne og styrer. Denne strategien kan uttrykke en mer passiv form for ledelse, og at styrer kan tenke at så lenge styrer er tilgjengelig, så er det opp til personalet å ta kontakt hvis det er noe. Kan dette være et uttrykk for at styrer befrakter rollen sin som mer overordnet og at det å være *tilstede* og *tilgjengelig* på kontoret er godt nok? Ved å sitte på kontoret kan styrer gå glipp av viktig informasjon om hvordan det øvrige personalet utfører arbeidet sitt. Kan styrer da ha kunnskap om at arbeidet

som utføres i barnehagen er i tråd med Barnehageloven, Rammeplanen, barnehagens årsplan og andre førende dokumenter? Hvis denne kunnskapen er mangelfull hos styrere kan det for eksempel bli utfordrende å ta imot tilsyn. I tillegg kan utfallet av denne måten å lede på gjøre kompetanseheving utfordrende hvis ikke styrer har kjennskap til hvordan personalet arbeider og hva de kan. Hvis det er så kan denne måten å lede på oppfattes som et paradoks til det flertallet av styrerne i undersøkelsen til Børhaug et al. (2011) og FAFO (2010) uttrykker om at vilje til å drive med faglige oppgaver er tilstede. Hvis *faglighet* kobles til *kunnskap*, kan da det denne styreren uttrykker betraktes som *faglig*?

Utdanningsforbundet (2015) knytter faglighet til planlegging og forberedelse, samt faglig samarbeid, og ikke nødvendigvis til gjennomføring og evaluering av det pedagogiske arbeidet. Myrvold (2014, s. 19) hevder på sin side at det kan se ut som *dreiningen fra pedagogisk ledelse til faglig ledelse øker fokus på det faglige ansvaret*. Ut fra det hun skriver kan det virke som hun betrakter faglig ledelse som å *lede* faglige diskusjoner, og at personalet gjennom disse diskusjonene øker sin *faglige bevissthet*. Dermed kan det virke som at det faglige aspektet handler om *ledelse av* prosesser, og at det er styrer som har ansvaret for å sette i gang og drive disse diskusjonene fremover. Tre av styrernes utsagn i min undersøkelse kan være med å underbygge en slik oppfatning;

*Styrer har ansvaret for all utvikling i virksomheten. Ledelse av prosesser og å sørge for valg av faglig retning.*

*Jeg planlegger og legger til rette for møter med pedagogisk innhold og mulighet for utvikling. Jeg drar inn faglighet i form av eksterne forelesere, og bruker interne ressurser.*

*Jeg tenker at jeg for det meste utøver faglig ledelse gjennom å reflektere sammen med medarbeidere, introdusere fagstoff, veilede og noen ganger «undervise». (...) Ledelse av personalmøter og planleggingsdager er oftest fylt med faglig innhold.*

Videre kan det respondentene uttrykker henge sammen med hva de *forstår* med faglighet og faglig ledelse. Hvis alt styrer *gjør* er faglig, vil det praktiske og strukturelle også være en del av det faglige. Siden de spesifiserer at møter skal ha faglig innhold som uttrykk for faglig ledelse, kan det se ut som de likevel skiller det strukturelle fra det faglige. Er det en inkonsekvens i det styrerne uttrykker? På den ene siden svarer de at *alt* styrer *gjør* er faglig, mens på den andre siden uttrykker de at faglig ledelse kommer til uttrykk når de leder blant annet møter *med* faglig innhold. Da kan det virke som de definerer faglig ledelse knyttet til

*innhold* i det de skal lede, og dermed som noe annet enn at alt de gjør kan betraktes som faglig.

Et annet utsagn fra én av styrerne, som kan antyde et skille er følgende;

*Jeg har mye mer fokus på faglig utvikling enn (...) på administrative oppgaver.*

Én av respondentene uttrykker derimot følgende som uttrykk for faglig ledelse;

*(...) en tydelig struktur, gode og tydelige rutiner og en måte å organisere på som kjennes godt for de som er i det (...)*

Dette kan tolkes som at faglig ledelse også kan knyttes til den strukturelle rammen (Bolman & Deal, 2010)

Hvis det er slik at *alt* styrer gjør kan betraktes som faglig, kan det være naturlig at den administrative delen av arbeidet inkluderes i, og kan sees på som en del av *faglig ledelse*. Men er det virkelig slik at administrativ ledelse kan forstås som en del av den faglige ledelsen?

### **6.3.2 En god leder evner å balansere**

Én av respondenten i undersøkelsen min uttrykker en oppfattelse om at det er sentralt å balansere mellom ulike måter å lede barnehagen på;

*(...) en god leder evner å balansere forholdet mellom å være sjef (sånn skal det være her) og leder (støtte, veiledning, gå litt bak.) (...)*

Det at en god leder *balanserer mellom å være sjef (...), og leder (...)*, kan antyde at ledelse utføres som en balansegang mellom å lede ut fra den strukturelle rammen (Bolman & Deal, 2010; Larsen & Slåtten, 2014) og human-resource rammen (Bolman & Deal, 2010; Hujala & Eskelinen, 2013). Begrepet *sjef* som trekkes frem i sitatet over, kan tolkes i lys av administrativ ledelse (Wadel, 1997) og den strukturelle rammen (Bolman & Deal, 2010) med referanse til at styrer administrerer personalet sitt gjennom ulike rutiner og regler, og at kontrollfunksjon anses som viktig, og nødvendig for å nå målene (Skybakmoen & Behrens, 2010);

*Jeg har en tydelighet i min kommunikasjon om hvordan jeg mener barnehagen skal drives og hvilke målsettinger barnehagen skal arbeide*

*etter for at barna skal ivaretas på best mulig måte. Jeg skisserer en retning for dette som er forankret i lovens formålsparagraf og i rammeplanen.*

Begrepet *leder*, slik det brukes i sitatet på forrige side, kan på sin side tolkes i lys av human resource-rammen (Bolman & Deal, 2010; Hujala & Eskelinen, 2013; Skybakmoen & Behrens, 2010) ved at utsagnet underbygges med at styrer *støtter* og *veileder*. På den ene siden kan det virke som denne styreren uttrykker at det er et skille mellom administrativ ledelse som uttrykk for den strukturelle rammen, og human resource-rammen, ved å bruke begrepene *sjef* og *leder*. På den andre siden kan det derimot virke som de fleste av styrerne i undersøkelsen min er av den oppfatningen av at det er behov for *begge* måtene å lede på; som en av styrerne uttrykker;

*(...) [barnehagen] drives pedagogisk forsvarlig og følger de lover og regler som gjelder.*

Sitatet kan sees å være sammenfallende med Rambøll Management Consulting (2013) sitt funn hvor arbeidsoppgavene til styrer omtales å handle om både det pedagogiske innholdet, og det mer administrative ved å blant annet følge lovverk, som vises til i kapittel 6.3, samt det Fullan (2001) hevder om at *leadership* og *management* utfyller hverandre, som jeg viser til i kapittel 3.2.3. Hvis det er så at *begge* måtene å lede på betraktes som knyttet til hverandre og at de utfyller hverandre, kan det synes å være i tråd med det Hujala og Eskelinen (2013) uttrykker når de hevder at ledelse innenfor human resource-rammen handler om både det å *administrere* og å *lede* mennesker

Kan det jeg har omhandlet over være et uttrykk for at pedagogisk og administrativt arbeid sidestilles? Det kan virke som at utvalget i undersøkelsen til Rambøll Management Consulting (2013) betrakter pedagogisk og administrativt arbeid som likeverdig i henhold til styrers ansvar. I tillegg kan det virke som de forstår pedagogisk og faglig ledelse som det samme siden de sidestiller disse to begrepene når de deler inn styrers arbeidsoppgaver; *faglig/pedagogisk ledelse, faglig ajourføring og faglig/pedagogisk arbeid* (Rambøll Management Consulting, 2013, s. 9). Siden gjennomføring og evaluering av det pedagogiske arbeidet er et av ansvarsområdene til de pedagogiske lederne (Kunnskapsdepartementet, 2011), kan det derfor tolkes som et uttrykk for at *faglig ledelse* handler om det samme som pedagogisk ledelse. Med andre ord at pedagogisk ledelse innebærer det faglige aspektet. Hva da med den administrative ledelsen i barnehagen?

Ved å uttrykke at *alt* styrer gjør er faglig, kan det virke som styrerne implisitt uttrykker at den administrative ledelsen også er å betrakte som faglig. Ifølge Wadel (1997, s. 44) innebærer administrativ ledelse å *lede organisasjonen i bestemte retninger ut fra et regelverk*. Dermed kan det virke som det å lede barnehagen etter gjeldene lovverk, også betraktes som en del av styrers faglige ledelse. På denne måten kan også administrative oppgaver som arbeidsfordeling, stillingsinstrukser, regler og rutiner (Bolman & Deal, 2010; Larsen & Slåtten, 2014) i barnehagen betraktes som faglig. Spørsmålet er om det er hensiktsmessig å skille mellom de ulike delene? *Må* man for eksempel ha barnehagelærerutdanning for å utføre de administrative oppgavene, eller kan hvem som helst utføre dem? Ledelse av barna og barnehagens innhold derimot, kan sees å være tett knyttet til profesjonskunnskaper i barnehagen. På bakgrunn av ovennevnte drøfting kan det virke som en god barnehagestyrer *evner* å balansere mellom de ulike måtene å lede på tross av at de kan stå i et spenningsfylt forhold til hverandre (Foss & Børhaug, 2014).

### **6.3.3 Er gode intensjoner nok?**

Ledelse er preget av ulike oppfatninger (Møller, 2006; Skogen, 2013; Skybakmoen & Behrens, 2010). som jeg viser til både i kapittel 1.4 og i kapittel 3.2. For å håndtere aktuelle utfordringer, *understanding change* (Fullan, 2001) kan det være vesentlig for styrere å *tørre* å være faglig og argumenterende, i stedet for kun å drive administrerende lederskap (Aasen, 2006). Forståelsen for det, og for hva som er viktigst og hva som skal prioriteres, varierer fra leder til leder (Eilifsen & Dysvik, 2014). Uttalelsene fra styrerne i undersøkelsen min antyder at det er variasjon i hvordan de oppfatter egen ledelse og hva de vektlegger i måten å lede på. Det kan virke som to av respondentene viser en *tydeligere bevissthet* rundt hva de mener med faglighet, samt hvordan de *forstår* faglig ledelse enn de andre uttrykker. De to viser at *intensjonen* bak handlingene deres og *begrunnelsene* de har for det de velger å gjøre, eller *ikke* gjøre, kan fortelle noe om fagligheten i arbeidet deres. Deres *faglige kunnskap* og *kompetanse* synes å være utgangspunktet for denne bevisstheten. På den måten kan det i tillegg være at disse styrerne klarer å håndtere *overraskelser, uforutsette hendelser og unntak fra hovedregelen* (Tronsmo, 2011, s. 273) på en god måte. Én av respondentene uttaler følgende:

*Jeg har mye mer fokus på faglig utvikling enn jeg har på administrative oppgaver, noe som til tider kan være krevende, da ting som **må** gjøres hopper seg opp (...) Jeg er ikke redd for å ta tak i vanskelige saker og konflikter.*



Hujala og Eskelinen (2013) viser i sin forskning at human resource-rammen står sterkt i barnehagen, og det kan virke som styrerne i undersøkelsen min uttrykker det samme. Likevel trekker flere av respondentene i tillegg frem at det å ha strukturer på plass, er godt for personalet å være i slik jeg viser til i kapittel 6.3.1. Det kan bidra til å gi trygghet og forutsigbarhet i barnehagen (Bolman & Deal, 2010). Kan det være slik at styrers evne til å skape sammenheng, *coherence making* (Fullan, 2001) gjennom både human resource-, og den strukturelle rammen, i tillegg bidrar til at personalet opplever helhet og sammenheng i arbeidet sitt? Eller kan det også tenkes at de knytter faglighet til administrativ ledelse (Wadel, 1997), ved implisitt å betrakte dette som *forutsetninger* for å utøve faglig ledelse?

Etter å ha undersøkt hvordan styrerne forstår faglig ledelse, sitter jeg likevel igjen med en oppfattelse av at flertallet av styrerne er noe utydelige på hva de forstår med dette. Følgende sitat fra én av respondentene kan illustrere denne oppfatningen;

*Det spørres hvilke parameter man skal bruke for å definere en god leder. Er det en leder som sørger for å nå virksomhetens mål? Er det en leder som holder budsjett? Er det en leder som sørger for å markedsføre barnehagen på en god måte? Er det en leder som sjefen er fornøyd med? Er det en leder som er godt likt av alle ansatte? Er det en leder som er innovativ og hopper på nye trender? Er det en leder som har lavt sykefravær?*

Utsagnet kan gi et bilde av en styrer som uttrykker oppgitthet knyttet til alle oppgavene og kravene som stilles, å stille mange spørsmål før denne styreren konkludere med følgende;

*(...) mine intensjoner er i hvert fall gode.*

Men er det slik at intensjonen bak det styrer gjør er nok? Kan det ikke være slik at de må komme til uttrykk gjennom begrunnelser, prioriteringer og artikuleres slik Molander og Terum (2008) hevder er sentralt innenfor en profesjon? Dette kommer ikke tydelig frem i datamaterialet, og kan ha en sammenheng med de kravene som stilles til styrer i barnehagene i Norge i dag (Børhaug et al., 2011; Børhaug & Lotsberg, 2010).

## 7 AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan styrere i barnehagen forstår *faglig ledelse*. Jeg innledet avhandlingen med å aktualisere temaet knyttet til styreres behov for økt kompetanse innenfor ledelse slik det kommer frem i Stortingsmelding 24 – *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012-2013), 2012). I tillegg er dette et felt jeg har ønsket økt innsikt i gjennom mine år som styrer i barnehage, siden jeg har erfart en ulikhet i hvordan styrere prioriterer å jobbe med *faglighet og faglig ledelse*.

Økt kompetansebehov blant styrere er også aktualisert gjennom SINTEF (2014) sin rapport *Ledelse i barnehage og skole – En kunnskapsoversikt*, hvor en av konklusjonene er at økt kunnskap innenfor ledelsesfeltet er sentralt, og at kompetanseheving på dette området er presserende. Den litt diffuse definisjonen og beskrivelsen av hva faglig ledelse kan dreie seg om som jeg har innhentet gjennom datamaterialet mitt, kan være med å vise at økt kompetanseheving er viktig. I tillegg ser det ut til å støtte videreføringen av styrerutdanningen, og at den gjøres til en forutsetning etter fullført barnehagelærerutdanning (NOU 2012:1, 2012). Styrere kan ha behov for økt faglig kunnskap for å manøvrere og imøtekomme krav fra politiske aktører, skole, foreldre og ansatte (Børhaug et al., 2011).

Gjennom drøftingen av datamaterialet har jeg reist mange spørsmål som det ikke er entydig enkelt å besvare. Denne undringen kan også være med å støtte opp om kompetansebehovet. Økt faglig kunnskap kan bidra til *trygghet* i arbeidet som styrer, og bedre forutsetninger til å ta *begrunnede* valg for best mulig å oppfylle barnehagens overordnede målsetting om *både det å skape et godt barneliv her og nå og å gi barnet et godt grunnlag for livslang læring* [...] (NOU 2010:8, 2010, s. 43).

Tross noe diffuse betraktninger, er det spesielt besvarelser fra to styrere som kan være med å belyse at *faglighet* kommer til uttrykk i *alt* styrer gjør, så lenge det er *en bevissthet* bak styrers handlinger. Det kan i tillegg være sentralt at denne bevisstheten *uttales* og *settes ord* på. Ved å *artikulere* og *begrunne* handlingene sine, kan styrer fremstå som profesjonell i yrkesutøvelsen sin (Børhaug et al., 2011; Grimen, 2008; Molander & Terum, 2008; Svensson & Karlson, 2008). Gode intensjoner synes ikke å være godt nok.

I denne avhandlingen er det styrers forståelse og oppfatninger det har vært sentralt å belyse. I fortsettelsen av arbeidet mitt kunne det vært svært interessant å undersøkt hvordan personalet oppfatter styrer sin utøvelse av ledelse, og om det gir andre innfallsvinkler til hvordan faglig

ledelse kan forstås. Studien min har i hovedsak fokusert på to perspektiv, og ett rammeverk i relasjon til ledelse. Problematisering av faglig ledelse i ytterligere perspektiv og rammer kunne vært med å belyse faglig ledelse i enda større grad. Likevel håper jeg at denne avhandlingen kan være et bidrag til å sette fokus på faglig ledelse i barnehagen og hva det innebærer.

## LITTERATURLISTE

- Aasen, P. (2006). Skoleledelse - et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 21-42). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2012). *Daginstitutionen til hverdag - den upåagtede faglighed*. Frederiksberg: Bogforlaget Frydenlund.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet 30.04.2015, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Berg, G. (2000). *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2010). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse - Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen - autonomi eller standardisering? *FOU i praksis*, 5(2), 49-66.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 79-94.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Nordisk barnehageforskning*, 7(13), 1-17.
- Børhaug, K., & Moen, K. H. (2014). *Politisk-administrative rammer for barnehageledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eilifsen, M., & Dysvik, A. (2014). God ledelse i barnehagen. I M. Eilifsen & A. Dysvik (Red.), *Barnehagelederen - En samling av erfaringsbasert teori* (s. 11-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- FAFO. (2010). *Tidstyver i barnehagen; Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna*. Hentet 19.4.2015, fra [http://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20228.pdf](http://www.fafo.no/media/com_netsukii/20228.pdf)
- Foss, V., & Børhaug, K. (2014). Barnehageleing i ein endra politisk kontekst. I M. Eilifsen & A. Dysvik (Red.), *Barnehagelederen - En samling av erfaringsbasert teori* (s. 176-193). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Gotvassli, K.-Å. (1999). *Barnehager - Organisasjon og ledelse*. Otta: Tano Aschehoug.

- Gotvassli, K.-Å. (2013a). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2013b). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gotvassli, K.-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossun, G., & Sivertsen, H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen - En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. Hentet 6.10.2015, fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/kompetansebehov\\_barnehage\\_rapport2012.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/kompetansebehov_barnehage_rapport2012.pdf)
- Gotvassli, K.-Å., & Vannebo, B. I. (2014). Barnehagestyreren som strategisk aktør - barnehagen som læringsarena. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 77-100). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Pedersen, L., & Sviggum, H. G. (Red.). (2015). *Faglighet i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83-99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haukedal, K. S. (2015). Pedagogisk ledelse i barnehagen. I A. Greve, L. Pedersen & H. G. Sviggum (Red.), *Faglighet i barnehagen* (s. 187-202). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hujala, E., & Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education. I E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Red.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (s. 213-234). Tampere: Tampere University Press.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon - Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage; Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider - Nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lotsberg, D. Ø. (2011). Barnehagen som arena for ledelse; Mot en profesjonell styrerrolle? I S. Askvik, B. Espedal & H. Gammelsæter (Red.), *Kunnskap om ledelse; Festskrift for Torodd Strand* (s. 65-88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mattson, M. (2013). Vetenskapsteoretiska vägval. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker; Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design; An interactive approach*. California: SAGE Publications, Inc.
- Meld. St. 24 (2012-2013). (2012). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Myrvold, H. B. (2014). *Fra pedagogiske ledere til likestilte pedagoger; En kvalitativ undersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehagene*. Hentet 19.4.2015, fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Barnehage/Kanvas-rapport\\_2014\\_To\\_likestilte\\_barnehage%c3%a6rere.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Barnehage/Kanvas-rapport_2014_To_likestilte_barnehage%c3%a6rere.pdf)
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god ledelse? I J. Møller & O. L. Fulgestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27-45). Oslo: Univeritetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier; Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst; Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste; Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NSD. (2015). *Personvernombudet for forskning*. Hentet 30.04.2015, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- 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 Akademisk forlag.
- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed*. Hentet 19.4.2015, fra [http://mef.ku.dk/ansatte/?pure=files%2F37566053%2FMaja\\_Plum\\_f\\_rdig\\_f\\_rdig\\_.pdf](http://mef.ku.dk/ansatte/?pure=files%2F37566053%2FMaja_Plum_f_rdig_f_rdig_.pdf)
- Rambøll Management Consulting. (2013). *Undersøkelse av praktisering av SFS 2201; Når det gjelder arbeidstiden for pedagogisk personale og bruk av ledelsesressurs*. Hentet 19.4.2015, fra

<http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Arbeidstid%20barnehage/Endelig%20rapport%20Ramb%c3%b8ll.pdf>

SINTEF. (2014). *Ledelse i barnehage og skole; En kunnskapsoversikt*. Hentet 19.4.2015, fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Ledelse%20i%20barnehage%20og%20skole.%20En%20kunnskapsoversikt.%20SINTEF\\_januar2015.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Ledelse%20i%20barnehage%20og%20skole.%20En%20kunnskapsoversikt.%20SINTEF_januar2015.pdf)

Skogen, E. (2013). Ledelse i barnehagen. I E. Skogen, R. Haugen, M. Lundestad & M. V. Slåtten (Red.), *Å være leder i barnehagen* (s. 23-54). Bergen: Fagbokforlaget.

Skybakmoen, H., & Behrens, A. (2010). Ledelse i barnehagen. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 1; Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 225-258). Oslo: Gyldendal Akdemisk.

St.meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Svensson, L. G., & Karlson, A. (2008). Profesjon, kontroll og ansvar. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261-278). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tronsmo, P. (2011). Ledelse og organisasjon - To ulike tradisjoner, men egentlig to sider av samme sak. I S. Askvik, B. Espedal & H. Gammelsæter (Red.), *Kunnskap om ledelse; Feskraft for Torodd Strand* (s. 265-288). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Ny rammeplan i 2017*. Hentet 9.12.2015, fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/revidering-av-rammeplan/>

Utdanningsforbundet. (2015). *Tid til faglighet - Rapport fra medlemsundersøkelse om arbeidstid i barnehage; Rapport 3/2015*. Hentet 15.10.2015, fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Rapport\\_3.2015\\_Tid%20til%20faglighet\\_Rapport%20fra%20medlemsunders%C3%B8kelse%20om%20arbeidstid%20i%20barnehagen.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_3.2015_Tid%20til%20faglighet_Rapport%20fra%20medlemsunders%C3%B8kelse%20om%20arbeidstid%20i%20barnehagen.pdf)

Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fulgestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - Et relasjonelt perspektiv* (s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.

Ødegård, E. (2014). Lederes faglige legitimitet og medarbeideres lojalitet; to sider av samme sak? *FOU i praksis*, 245-254.

## **VEDLEGG**

Vedlegg 1: Notat til muntlig informasjon til styregruppen

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i prosjektet

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Spørsmål til studiens deltakere