

Blerta Pllana Demaku

## Ledelse av utviklingsarbeid i barnehagen

Hvordan leder pedagogiske ledere utviklingsarbeid på avdelingen i barnehagen og hvordan opplever de sin rolle i dette lederarbeidet?





Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og vitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Blerta Pllana Demaku

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

I både rammeplanen og Kompetansestrategien understrekes det at pedagogiske ledere skal lede utviklingsarbeid i barnehagen. Pedagogiske ledere er også gitt ansvaret for å veilede sine medarbeidere og lede refleksjonsprosesser (KD 2017, KD 2017 a). Denne studien undersøker pedagogiske leders ledelse av utviklingsarbeid og opplevelsen av egen rolle i dette lederarbeidet. Problemstillingen lyder som følger: «Hvordan leder pedagogiske ledere utviklingsarbeid på avdelingen i barnehagen og hvordan opplever de sin rolle i dette lederarbeidet?» For å svare på problemstillingen, stiller jeg følgende forskningsspørsmål; 1) hva legger de i begrepet utviklingsarbeid, 2) hva slags pedagogiske ressurser de bruker i ledelse av utviklingsarbeid- og erfaringer de har med dem, 3) hvordan involverer de medarbeiderne sine i utviklingsarbeidet og hva slags utfordringer erfarer de, 4) hvordan opplever de sin egen rolle i dette arbeidet og 5) hva slags støtte trenger pedagogiske ledere i ledelse av utviklingsarbeidet.

Den teoretiske bakgrunnen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene og funnene. Jeg starter med å beskrive begrepet «utviklingsarbeid» fra ulike teoretikere med vekt på ulike sider av begrepet, før pedagogisk ledelse (Gotvassli, 2015; Gotvassli, 2019) blir presentert. Videre tar jeg opp ulike roller knyttet til pedagogisk ledelse (Mintzberg, 1973), før jeg kommer inn på teamledelse (Aasen, 2012) og relasjonsledelse (Skogen, 2013). Avslutningsvis presenteres teori om pedagogiske ressurser (Nerland & Hermansen, 2017) med vekt på veiledning (Barsøe, 2014).

Dette er en kvalitativ studie, der semistrukturert intervju har blitt benyttet for innsamling av datamaterialet, med utgangspunkt i en blanding av det fenomenologiske og hermeneutiske perspektivet. I analysen av dataene har jeg brukt meningsfortetting ved hjelp av å kombinere disse to perspektivene, der målet har vært å fortolke og gjengi informantenes forståelser og oppfatninger så riktig som mulig.

Resultatene viser at i ledelse av utviklingsarbeid på avdelingen, står kunnskapsressurser sentralt. Pedagogiske ledere anvender en variasjon av kunnskapsressurser, når de leder og holder «liv» i de ulike utviklingsarbeidene, samtidig som de leder, involverer og veileder medarbeiderne sine i dette arbeidet. Videre viser funnene i denne studien at pedagogiske ledere utøver mange forskjellige roller og de opplever sin rolle som veldig viktig i forhold til utviklingsarbeidet. Støtte fra styrer står sentralt, men betinger at en har tillit til styrer.

# Abstract

In both Framework Plan and the Competence Strategy is emphasized that pedagogical leaders should lead development work in the kindergarten. Pedagogical leaders are also given the responsibility to guide their employees and lead reflection processes (KD 2017, KD 2017 a). This study examines pedagogical leaders' leadership of development work and the experience of their own role in this leadership work. The main research question of this study is as follows: "How do pedagogical leaders lead development work in the department in the kindergarten and how do they experience their role in this leadership work?" To answer the main question, I ask the following research questions; 1) what do they put in the concept of development work, 2) what kind of pedagogical resources do they use in the management of development work and experiences they have with them, 3) how do they involve their employees in the development work and what kind of challenges do they experience, 4) how do they experience their own role in this work and 5) what kind of support pedagogical leaders needs in the management of development work.

The theoretical background is based on the research questions and findings. I start by describing the concept of «development work» from different theorists with emphasis on different aspects of the concept before pedagogical leadership (Gotvassli, 2015; Gotvassli, 2019) is presented. Furthermore, I take on various roles related to pedagogical leadership (Mintzberg, 1973), before I get into team leadership (Aasen, 2012) and relationship management (Skogen, 2013). Finally, the theory of pedagogical resources is presented (Nerland & Hermansen, 2017) with emphasis on guidance (Barsøe, 2014).

This is a qualitative study, where a semi-structured interview has been used for the collection of the empirical data, based on a mixture of the phenomenological and hermeneutic perspectives. During the analysis section, I have used densification of meaning by combining these to perspectives, where the goal has been to interpret and reproduce informant understandings and perceptions as correctly as possible.

The results show that in the management of development work at the department, knowledge resources are central. Pedagogical leaders use a variety of knowledge resources when they lead and keep "life" in the various development work, at the same time as they lead, involve and guide their employees in this work. Furthermore, the findings in this study show that pedagogical leaders perform many different roles, and they experience their role as very important relative to

development work. Support from the manager is central but requires that one has confidence in the manager.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>2</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>5</b>
<b>Forord .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>10</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.1.1 Egen interesse .....	12
1.2 Den pedagogiske lederrollen, ansvar og oppgaver .....	12
1.3 Problemstilling og avgrensning av oppgaven .....	15
1.4 Struktur i oppgaven.....	16
<b>2 Teoretisk bakgrunn.....</b>	<b>18</b>
2.1 Begrepet utviklingsarbeid .....	18
2.2 Pedagogisk ledelse .....	19
2.2.1 Ulike roller knyttet til den pedagogiske lederen .....	21
2.3 Team og relasjonsledelse .....	22
2.3.1 Teamledelse .....	22
2.3.2 Relasjonsledelse .....	24
2.4 Pedagogiske ressurser .....	25
2.4.1 Veiledning .....	26

2.5 Oppsummering .....	27
<b>3 Metode .....</b>	<b>28</b>
3.1 Forskningstilnærming .....	28
3.2 Førforståelsen.....	29
3.3 De syv fasene i en intervjuundersøkelse .....	31
3.3.1 Tematisering .....	31
3.3.2 Planlegging .....	31
3.3.3 Intervjuing .....	32
3.3.4 Transkribering .....	35
3.3.5 Analyse av datamaterialet .....	35
3.3.6 Verifisering .....	38
3.3.7 Rapportering .....	41
3.4 Oppsummering.....	42
<b>4 Resultater av funn .....</b>	<b>43</b>
4.1 Hva legger pedagogiske ledere i begrepet «utviklingsarbeid»? .....	43
4.2 Hvilke kunnskapsressurser tar pedagogiske ledere i bruk i ledelse av utviklingsarbeid og hvilke erfaringer de har med dem? .....	44
4.3 Hvordan involverer pedagogiske ledere medarbeiderne i utviklingsarbeid og hva slags utfordringer erfarer de? .....	47
4.4 Hvordan opplever pedagogiske ledere sin egen rolle i utviklingsarbeid? .....	50



4.5 Hvilken form for støtte mener pedagogiske ledere at de trenger for å lede utviklingsarbeid? .....	52
<b>5 Drøfting av funn .....</b>	<b>55</b>
5.1 Hva legger pedagogiske ledere i begrepet utviklingsarbeid? .....	55
5.2 Hvilke kunnskapsressurser tar pedagogiske ledere i bruk i ledelse av utviklingsarbeid og hvilke erfaringer de har med dem? .....	57
5.3 Hvordan involverer pedagogiske ledere medarbeiderne i utviklingsarbeid og hva slags utfordringer erfarer de? .....	60
5.4 Hvordan opplever pedagogiske ledere sin egen rolle i utviklingsarbeid? .....	64
5.5 Hvilken form for støtte mener pedagogiske ledere at de trenger for å lede utviklingsarbeid? .....	67
<b>6 Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>69</b>
6.1 Metarefleksjoner for min studie og tanker videre .....	70
<b>Referanseliste .....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 2- Informasjonsskriv og samtykkeskjema om deltagelse i masterprosjekt ..</b>	<b>80</b>

# Forord

Å få til utdanning på masternivå, er en 20 år gammel drøm - den gang knust av en kald krig. Nå går den drømmen i oppfyllelse!

Etter endt utdanning som barnehagelærer, ble ønsket om å ta en masterutdanning enda større. Jeg fikk jobb i en barnehage i stillingen pedagogisk leder. Som nyutdannet barnehagelærer møtte jeg på flere ulike utfordringer knyttet til blant annet ledelse av utviklingsarbeid. Da jeg kom inn på dette studiet var det lett å velge tema som jeg ønsket å forske på.

Å skrive masteroppgave har vært en berg og dalbane av følelser. Det har vært mye frustrasjon, læring, utfordringer og utvikling. De som til enhver tid har stått ved min side, skal nå få sin takk.

Jeg vil takke min veileder for all oppfølging og veiledning. Jeg var heldig og fikk tildelt Marit Bøe som min veileder. Hun utfordret meg fra dag en. Å ha en veileder med så god kompetanse på temaet jeg skrev om, har vært viktig i denne prosessen. Hun har med sin konstruktive kritikk, oppfordring, tålmodighet, veiledning og oppmuntring bidratt gjennom hele masteroppgaven; tusen takk. Og takk for de tre positive tilbakemeldingene også, de har betydd mye.

Jeg ønsker herved også å takke de tre pedagogiske lederne som takket ja til å være informanter i dette studiet. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til; mange takk.

Anina, takk for konstruktive spørsmål, risting av hodet når du ikke forstod hva jeg skrev og noen positive tilbakemeldinger innimellom. Uten deg hadde det vært mye rart i oppgaven.

Til slutt ønsker jeg å takke min kjære familie. Min storebror Albert og min mamma Magbule som har fulgt med og heiet på meg hele veien fra Kosovo. Min mann Milaim som har stått ved min side og tatt seg av alt annet så jeg skulle få tid til utdanningen. Mine elskede barn, Andi og Ana som er min verden og som har hatt forståelse for en til tider frustrert og fjern mamma; tusen takk.

Barkåker, mai 2021

Blerta Pllana Demaku



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Formålet med denne studien er å få dypere kunnskap om hvordan pedagogiske ledere leder utviklingsarbeid på avdelingene de jobber på og hvordan de opplever sin egen rolle i dette arbeidet. Det er den pedagogiske lederen jeg vil ha søkelys på i oppgaven, og ikke personalets læring eller kompetanseutvikling i utviklingsarbeidet. Fokus dreies i stedet mot ledelse av utviklingsarbeid og hvordan den pedagogiske lederen opplever sin rolle i dette. Når ledelse av utviklingsarbeid undersøkes, er jeg også opptatt av hvilke kunnskapsressurser pedagogiske ledere tar i bruk og hvordan personalet involveres i utviklingsarbeidet. Videre ønsker jeg å finne ut hva pedagogiske ledere legger i begrepet utviklingsarbeid og hva de mener de har behov for av støtte for å lede utviklingsarbeidet på avdelingen.

Rammeplanen og andre styringsdokumenter vektlegger utvikling av personalets kompetanse for å sikre god kvalitet på barnehagetilbudet (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017; KD, 2017a). De ansattes kompetansegrunnlag er ulikt, og utviklingsarbeid er et verktøy for å utvikle kollektiv kompetanse (Eik, Steinnes & Ødegård, 2020, s. 42). Kompetansestrategien fremmer at barnehagens ansatte jevnlig bør delta i utviklingsarbeid for å heve sin kompetanse og øke sin forståelse for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2017a, s. 12). Pedagogisk utviklingsarbeid er en implementert arbeidsmåte i barnehagefeltet og det står sentralt i barnehagelærerens oppgaver (Eik et al., 2020). Det er tydelig at utviklingsarbeid er noe barnehagene er pliktet til å ta i bruk når de skal nå ulike mål. Denne undersøkelsen har ikke hovedfokus på personalets kompetanse, men siden Rammeplanen gir pedagogiske ledere ansvaret for «... å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet ...» (KD, 2017, s. 16), ble det interessant for meg å se nærmere på ulike måter å lede utviklingsarbeid på. Videre har pedagogiske ledere ansvar for å veilede medarbeidere og å lede refleksjons- og utviklingsprosesser i samarbeid med styrer (KD, 2017a).

Kompetansestrategien framhever at utviklingsarbeid skal bidra til å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon (KD, 2017a, s. 7). Formuleringen om at barnehagen skal være en lærende organisasjon kom i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i 2006 (KD, 2006). Det er lederne i barnehagen sitt ansvar å gi begrepet «en lærende organisasjon» innhold siden dette ikke er nærmere presisert i styringsdokumentene (Gotvassli, 2014). For at barnehagen skal være en lærende organisasjon, bør barnehagens ledelse, ansatte og barn være i læringsfremmede prosesser som kontinuerlig er i utvikling (Evertsen et al., 2015). Denne studien retter oppmerksomheten mot de

pedagogiske lederne i barnehagen, der utviklingsarbeid kan forstås som en kontinuerlig prosess i arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon.

Det finnes lite forskning om ledelse av utviklingsarbeid i barnehagen. I rapporten som har undersøkt faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager og som bygger på blant annet de norske dataene fra en internasjonal undersøkelse der flere land er med (Gjerustad, Bergene & Lynnebakke, 2021), sies det lite om den pedagogiske lederens ledelse av utviklingsarbeid. Rapporten fra GoBaN-prosjektet som undersøkte kvalitet i barnehagen (Alvestad et al., 2019), fokuserer heller ikke på den pedagogiske lederens ledelse av utviklingsarbeidet. Ekspertgruppa om barnehagelærerrollen (KD, 2018) er en rapport som bygger på gjennomgang av tidligere forskning. Rapporten peker på at det trengs mer kunnskap om ledelse av utviklings- og endringsprosesser samt mer kunnskap om i hvilken grad styrerens ledelse påvirker det pedagogiske arbeidet på avdelingen (KD, 2018, s. 170). Fordi pedagogisk arbeid kan forstås som utviklingsarbeid, vil jeg gjennom det siste forskningsspørsmålet kunne få noe innblikk i om styrerens støtte påvirker pedagogisk lederes ledelse av utviklingsarbeidet.

Når begrepet utviklingsarbeid forklares i litteraturen, legges det ulike betydninger i begrepet. Det synes å være et vidt begrep som favner om ulike aspekter ved endring og utvikling. For eksempel blir utviklingsarbeid knyttet opp til endringsarbeid med mål om å endre praksisen (Ertesvåg & Roland, 2013; Sunnevåg, 2012). I barnehagen er det fokus på pedagogisk utviklingsarbeid og det blir også sett i sammenheng med endringsarbeid, der man ønsker å oppnå endring og utvikling av pedagogisk praksis (Pedersen, 2010; Pettersen, 1990). Lafton og Skogen (2014) knytter begrepet utviklingsarbeid til utvikling av kunnskap, kompetanse og dannelsespotensialer hos både ansatte og barn i barnehagen. Sataøen (2002) skriver om pedagogisk utviklingsarbeid i forhold til didaktikken og Pettersen (1990) sin forståelse av begrepet kan sees i sammenheng med bruk av kunnskapsressurser.

Ifølge Lafton og Skogen (2014) er pedagogisk utviklingsarbeid en av flere måter å videreutvikle kompetansen innad i barnehagen på. Utviklingsarbeid er nært knyttet til barnehagen som lærende organisasjon og handler om pedagogisk ledelse av ulike temaer. Barnehageprofesjonen er sammensatt av faglærte og ufaglærte der deling av kunnskap og erfaringer står sentralt. Dette gjør at ledelse av utviklingsarbeid er av stor betydning, der pedagogisk leder involverer og leder medarbeiderne sine i dette arbeidet, «som et bidrag i arbeidet med å utvikle en lærende barnehage» (Lafton & Skogen, 2014, s. 224).

Prosjektarbeid vil videre i oppgaven bli brukt synonymt med utviklingsarbeid og pedagogisk leder vil bli brukt synonymt med barnehagelærer.

### **1.1.1 Egen interesse**

Styringsdokumentene gir meg som pedagogisk leder ansvaret for blant annet å lede det pedagogiske arbeidet, refleksjon- og utviklingsprosesser i samarbeid med styrer samt å veilede mine medarbeidere (KD, 2017; KD, 2017a). Som nyutdannet og uten noe erfaring fra barnehageverden, opplevde jeg rollen som pedagogisk leder utfordrende. Eik (2014) fant i sin doktoravhandling at nyutdannede barnehagelærere ikke alltid opplever at forventningene til arbeidet samsvarer med det de erfarer. Utviklingsarbeid er en uatskillelig del av barnehagehverdagen, derfor ble det temaet av stor betydning for meg. Jeg opplevde utfordringer knyttet til ulike deler ved utviklingsarbeid; ved planlegging, gjennomføring og evaluering av ulike utviklingsarbeid, når enkelt barn var på dagsorden og det skulle tilrettelegges for en bedre hverdag, når personalet skulle veiledes og vi sammen skulle føre det pedagogiske arbeidet fram, og så videre. Interessen og behovet for temaet økte med tiden, og for å kunne gjøre jobben min på en tilfredsstillende måte, valgte jeg å tilegne meg mer kunnskap om ledelse av utviklingsarbeidet. Ved å undersøke hvordan pedagogiske ledere leder utviklingsarbeidet og hvordan de opplever sin egen rolle, vil jeg tilegne meg bred kunnskap om temaet, som jeg vil få bruk for i eget arbeid.

## **1.2 Den pedagogiske lederrollen, ansvar og oppgaver**

Rammeplanen tydeliggjør rollen, ansvaret og oppgavene til den pedagogiske lederen slik: «Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede. (KD, 2017, s. 16)». I lys av problemstillingen vil dette innebære at utvikling av pedagogisk arbeid har nær tilknytning til didaktikk. Den pedagogiske lederen har ansvar for å planlegge og gjennomføre utviklingsarbeidet. Dokumentasjon og vurderingsarbeid går inn under oppgavene til pedagogisk leder. Det handler om utvikling av pedagogisk arbeid rettet mot barna og det kan også handle om andre områder pedagogisk leder er satt til å lede, for eksempel ulike satsingsområder.

Pedagogisk lederes oppgaver og ansvar fra rammeplanen handler om pedagogisk ledelse. Pedagogisk ledelse av ulike temaer omhandler pedagogisk utviklingsarbeid. Alt utviklingsarbeid i barnehagen, enten det er direkte pedagogisk utviklingsarbeid med barna eller utviklingsarbeid med personalet, skal komme barna til gode (Lafton & Skogen, 2014). Hva vil dette si for den

pedagogiske lederen? «Å være pedagogisk leder i et utviklingsarbeid handler primært om å lede det pedagogiske arbeidet og identifisere hva som driver det faglige arbeidet og læringsprosesser hos (barn og) voksne framover» (Lafton & Skogen, 2014, s. 228). I sitatet har jeg satt barn i parentes fordi studien ikke retter fokuset mot læringsprosesser hos barn. I lys av problemstillingen innebærer forståelsen til Lafton og Skogen (2014) at ledelse av utviklingsarbeid henger tett sammen med læringsprosesser hos voksne og gjenkjenne hva som driver det pedagogiske arbeidet frem.

Hannevig, Lundestad og Skogen (2020) knytter pedagogisk ledelse opp mot rollen til pedagogisk leder. Forfatterne foreslår en ny definisjon av pedagogisk ledelse som tar for seg den pedagogiske lederens ansvar og oppgaver i barnehagen. Definisjonen omhandler rollen til pedagogisk leder, det pedagogiske arbeidet, administrasjon av hverdagen, lærings- og utviklingsprosesser, personalansvar, didaktisk arbeid og den har særlig fokus på at ledelse av pedagogisk arbeid skjer i tett samspill med medarbeidere:

Pedagogisk ledelse i den pedagogiske lederrollen har til hensikt å gjennomføre og nå visse mål for det pedagogiske arbeidet i en barnegruppe. Gjennom forståelse av lærings- og utviklingsprosesser, mellommenneskelige relasjoner og administrasjon av barnehagehverdagen, leder, organiserer og gjennomfører den pedagogiske lederen det pedagogiske arbeidet i tett gjensidig samspill og dialog med sine medarbeidere. (Hannevig et al., 2020, s. 37).

De siste 10-15 årene har pedagogisk ledelse fått en internasjonalt økende anerkjennelse om at pedagogiske ledere er viktige bidragsytere i ledelse av pedagogisk arbeid med barn (Hujala, Waniganayake & Rodd, 2013; Aubrey, Godfrey & Harris, 2012; Carroll-Lind, Smorti, Ord & Robinson, 2016). Rollen og ansvaret til pedagogisk leder har endret seg i Norge også. Barnehagene har tradisjonelt hatt en flat struktur innad med lite tydelig ledelse (KD, 2018). Den første store barnehage-reformen som kom i 2006 – *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, hadde utydelige erklæringer om rollen til pedagogisk leder. Styrer og pedagogisk leder ble sett under ett, begge hadde ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av oppgaver og begge hadde ansvar for veiledning av det øvrige personalet (KD, 2006, s. 16).

Den andre barnehagereformen som kom i 2017 derimot, har en klarere fordeling av ansvar og roller. Her ser man et tydelig hierarki; barnehageeier, styrer og pedagogisk leder (KD, 2017, s. 15). Denne gangen har pedagogisk leder blitt gitt ... «ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet,

og ansvaret om å lede blant annet utvikling av dette arbeidet» (KD, 2017. s.16). Vi ser at rollen og ansvarsoppgavene til den pedagogiske lederen har blitt tydeliggjort og viser at styrer og pedagogisk leder har ulikt ansvar. Fordi denne rollen har blitt tydeligere, er det spennende å undersøke hvordan pedagogiske ledere leder og involverer medarbeiderne sine i utviklingsarbeidet.

Den pedagogiske lederen har en kompleks lederrolle ved at den skal lede barnegruppen og medarbeidere. De leder medarbeidere samtidig som de er i arbeid med barn. Det betyr at ledelse av utviklingsarbeid som omhandler medarbeidere kan foregå samtidig med arbeid som omhandler barna (Bøe & Hognestad, 2015). For eksempel fant Hognestad og Bøe (2014) ut at pedagogisk leder bruker fire strategier under ledelse av kunnskapsutvikling. Strategiene er: å gi profesjonell veiledning eller faglig utvikling av personalet, fungere som et forbilde i arbeidsprestasjoner, sette ord på praksisen sin og støtte ønskede lærende praksiser. De fire strategiene kan sees som en dimensjon i ledelse av utviklingsarbeid der hensikten er å utvikle praksis gjennom ledelse av medarbeiderne. I denne undersøkelsen skal jeg se bort ifra den pedagogiske lederens ansvar for å lede barna.

Eik et al. (2016) finner i sin forskning at pedagogiske ledere beskriver samarbeidet med medarbeiderne som godt, men når barnehagelærere trer frem som ledere, har det vært utfordringer knyttet til motstand, forhandlinger og posisjonering. For å lære å bli en profesjonell pedagogisk leder, hevder barnehagelærere at de mangler kunnskap om ledelse og at det er mangel på støttefunksjoner. Et annet funn er at det er lite differensiert arbeidsdeling mellom barnehagelærere og fagarbeidere og assistenter. Selv om lederrollen har blitt tydeligere, virker det som det er utfordrende når pedagogiske ledere trer frem som ledere. I lys av problemstillingen vil dette kunne tyde på utfordringer knyttet til ledelse av medarbeidere under utviklingsarbeid.

Hannevig et al. (2020) viser til Bae når de skriver om tre problemtemaer knyttet til den pedagogiske lederrollen. I oppgaven vektlegges en av problemtemaene der barnehagelærerne fremhever utfordringene og usikkerheten når det gjelder ledelse av medarbeiderne. Dette fordi i ledelse av utviklingsarbeid skal den pedagogiske lederen lede og involvere sine medarbeidere. Samarbeidet med andre ansatte, veiledning av dem, umotiverte assistenter, svært mange oppgaver og forventninger og så videre, gjør at barnehagelærerne kan komme til kort og opplever lite mestring.



Med denne bakgrunnen er det interessant for meg å rette søkelyset mot hvordan utviklingsarbeidet på avdelingen blir ledet av pedagogiske ledere, noe som understrekes av de forventningene til ledelse som er beskrevet over, i barnehagemandatet og kompetansestrategien.

### **1.3 Problemstilling og avgrensning av oppgaven**

På bakgrunn av tidligere forskning, behovet for mer kunnskap, personlige interesser og samfunnsmessige forventninger til pedagogiske ledere om å lede utviklingsarbeid slik som beskrevet over, avgrenses denne studiens problemstilling til:

Hvordan leder pedagogiske ledere utviklingsarbeid på avdelingen i barnehagen og hvordan opplever de sin rolle i dette lederarbeidet?

Problemstillingen konkretiseres i form av fem forskningsspørsmål. Siden hensikten med oppgaven er å få kunnskap om hvordan informantene leder utviklingsarbeid, var det viktig å få kunnskap om hva informantene legger i begrepet «utviklingsarbeid». Teorien legger vekt på flere ulike områder i beskrivelsene av utviklingsarbeid. Derfor ble første spørsmål som følger:

- Hva legger pedagogiske ledere i begrepet «utviklingsarbeid»?

Ledelse av utviklingsarbeid kan skje på ulike måter, med ulike ressurser som tas i bruk.

Kunnskapsressurser brukes for å beskrive metoder og modeller (Nerland & Hermansen 2017) som benyttes av pedagogiske ledere i utviklingsarbeidet. For å finne ut hva slags ressurser som blir tatt i bruk når pedagogiske ledere leder utviklingsarbeid, har jeg formulert det andre forskningsspørsmål slik:

- Hvilke kunnskapsressurser tar pedagogiske ledere i bruk i ledelse av utviklingsarbeid og hvilke erfaringer de har med dem?

Den pedagogiske lederen har blitt gitt ansvaret om å igangsette og lede utviklingsarbeidet (KD, 2017). Forskning viser at det ulike kompetansenivået blant personalet i barnehagen er utfordrende (Eik et al., 2020, s. 99). Fordi ledelse skjer i en kontekst der personalet jobber tett sammen gjennom samarbeid og dialog (Hannevig et al., 2020, s. 37), er det interessant å vite mer om på hvilke måter medarbeidere tar del i utviklingsarbeidet. Derfor ble det tredje forskningsspørsmålet:

- Hvordan involverer pedagogiske ledere medarbeiderne i utviklingsarbeid og hva slags utfordringer erfarer de?

I min oppgave retter jeg ikke søkelys mot nyutdannede, men mot opplevelsen av rollen, uavhengig av erfaringslengde. Et av hovedresultatene i studien til Ødegård (2011) viser at den største utfordringen nyutdannede har er uklare, utydelige og motstridende ledelsesdiskurser. Det forventes av nyutdannede å innta pedagogisk lederstillinger, men forventningene er mange, komplekse og uklare (Eik et al., 2016, s. 17). Jeg ønsket å få tak i erfaringene og synspunktene til informantene om hvordan de opplever sin egen rolle når de ledet utviklingsarbeid, og dermed ble spørsmål nummer fire:

- Hvordan opplever pedagogiske ledere sin lederrolle i utviklingsarbeid?

Kompetansestrategien understreker at pedagogisk leder har ansvar for å lede refleksjons- og utviklingsprosesser i samarbeid med styrer (KD, 2017a). Det er dokumentert at pedagogiske ledere opplever mer stress i det hverdagslige arbeidet enn andre ansattgrupper (Utdanningsdirektoratet [UD], 2020). Derfor er det en mulighet for at pedagogiske ledere trenger en del støtte fra styrer når de skal lede utviklingsarbeid. For å få fram kunnskap om støtte fra styrer, fra personalet eller fra andre aktører eller kilder, ble spørsmål nummer fem formulert på denne måten:

- Hvilken form for støtte mener pedagogiske ledere at de trenger for å lede utviklingsarbeid?

Forskningsspørsmålene er formulert ut i fra ønsket om å få innsikt og en mer detaljert forståelse for de ulike sidene ved ledelse av utviklingsarbeidet. Dette er derfor avgrenset til: ulike betydninger av begrepet «utviklingsarbeid», kunnskapsressurser, involvering av medarbeiderne, opplevelse av egen rolle når de leder dette arbeidet og støtten de trenger i ledelse av det.

## **1.4 Struktur i oppgaven**

Denne oppgaven består av seks deler; innledning, teoridelen, metoden som har blitt brukt i oppgaven, resultater av funn, drøfting og en avslutning/ konklusjon.

I det første kapittelet gjør jeg rede for valg og begrunnelse av tema, tidligere forskning, problemstilling samt forskningsspørsmål.

I kapittel to vil det teoretiske grunnlaget forekomme og speile de teoretiske avgrensninger jeg har gjort.

I kapittel tre presenteres metoden; forskningstilnærmingen basert på en fenomenologisk- og hermeneutisk perspektiv, førforståelsen og de syv fasene i intervjuundersøkelse til Kvale og Brinkmann (2015).

I kapittel fire vil funnene bli presentert, sortert i forhold til forskningsspørsmålene.

Kapittel fem vil ta for seg drøfting av funn, i lys av det teoretiske grunnlaget.

I det sjette kapittelet vil oppgaven oppsummeres med en avslutning, metarefleksjoner og tanker videre.

## 2 Teoretisk bakgrunn

Hensikten med denne studien er å undersøke og få en større forståelse for hvordan ledelse av utviklingsarbeid blir ledet av pedagogiske ledere. I denne delen av oppgaven gjøre jeg rede for teorier som er relevante for å belyse problemstillingen.

### 2.1 Begrepet utviklingsarbeid

Utviklingsarbeid kan beskrives på ulike måter og framhever forskjellige sider. Når Ertesvåg og Roland (2013, s. 14) forklarer begrepet utviklingsarbeid, knytter de det til endringsarbeid og hevder at det omfatter en prosess som skal endre praksisen i barnehagene for å heve kvaliteten. Dette samstemmer med Sunnevågs (2012) forståelse, som er at målet med utviklingsarbeid er å fremme endringsprosesser, implementere tilnæringsmåter og arbeidsmetoder eller forbedre eksisterende praksis.

Andre bruker betegnelsen pedagogisk utviklingsarbeid, det vil si de legger til ordet pedagogisk for å framheve at i barnehagen har man søkelys på pedagogisk utviklingsarbeid. For eksempel beskriver Pedersen (2010) pedagogisk utviklingsarbeid som det arbeidet som iverksettes der målet er endring eller utvikling av pedagogisk praksis. En annen forståelse av pedagogisk utviklingsarbeid er når Lafton og Skogen (2014, s 223-225) knytter det til utvikling av både barn og voksne i barnehagen. Ifølge forfatterne er pedagogisk utviklingsarbeid knyttet til videreutvikling av kompetanse, kunnskap og dannelsespotensialer hos både barn og voksne. De hevder også at utviklingsarbeid er nært knyttet til barnehagen som lærende organisasjon og vektlegger deling av kunnskap og erfaring som en viktig del av kunnskapsutvikling i barnehagen.

En annen som knytter pedagogisk utviklingsarbeid til endringsarbeid er Pettersen (1990, s. 32): «Helt konkret dreier pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen seg om å arbeide med nye samarbeidsformer, nye lekeformer, nye aktivitetsformer, osv., med sikte på å forandre og dermed forbedre dagens praksis». Slik jeg forstår det utvider Pedersen forståelsen av pedagogisk utviklingsarbeid til å omhandle nye samarbeidsformer, lekeformer og aktivitetsformer. I lys av problemstillingen vil dette kunne handle om hvordan pedagogisk leder samarbeider med medarbeidere i ledelse av dette arbeidet, som vil føre frem til nye lekeformer og aktivitetsformer for barna.

Hittil har teoretikerne koblet utviklingsarbeid opp mot utvikling og endring av praksis. Der Lafton og Skogen (2014) knytter det til kompetanse, kunnskap og danning hos både barn og ansatte, knytter Sataøen (2002) det til didaktikk (undervisningslære). I studien sin vektla Sataøen (2002) innsikt i utviklingsprosesser hos studenter, når det gjaldt planlegging, gjennomføring og vurdering av pedagogisk utviklingsarbeid. Planlegging, gjennomføring og vurdering er en sentral del av ledelsesarbeidet til den pedagogiske lederen slik det kommer fram i rammeplanen (KD, 2017, s. 37-38). Didaktikk i barnehagen omhandler identifisering av det betydningsfulle og avgjørelser om hva som danner viktig innhold for organisasjonen (Brostrøm & Vejleskov, 2009, s. 51). Slik jeg tolker forståelsen til Brostrøm og Vejleskov (2009) vil den pedagogiske lederen sammen med sine medarbeidere planlegge og gjennomføre ulike utviklingsarbeid på avdelingen. Gjennom vurderinger vil pedagogisk leder identifisere det betydningsfulle og velge det den mener er viktig og riktig innhold for avdelingen den er satt til å lede. Didaktikk kan også forstås som læren om systematisk planlegging av pedagogisk virksomhet. En slik forståelse fokuserer på sammenhengen mellom mål, innhold og gjennomføring. Det handler om å reflektere over de valgene man tar (Lillemyr & Søbstad, 1993, s. 21).

Pettersen (1990, s. 30) definerer utviklingsarbeid som anvendelse av viten for å skape nye produkter, metoder, prosesser eller tjenester, eller for å forbedre de eksisterende. Dette betyr at utviklingsarbeid kan kobles til bruk av kunnskapsressurser som for eksempel metoder og modeller, der målet er å forbedre praksisen i barnehagen.

Pettersen (1990) skiller mellom utviklingsarbeid av større omfang (makroplan), og utviklingsarbeid av mindre omfang (mikroplan). Utviklingsarbeid på makroplan kan være politiske vedtak som angår hele skole- eller barnehagesystemet i et land, for eksempel satsningsområdene som er beskrevet i kompetansestrategien. Her vil man prøve ut nye modeller og strukturer. Det kan tenkes at utviklingsarbeid på makroplan springer ut fra blant annet internasjonale trender, som for eksempel OECD (2017). Utviklingsarbeid på mikroplan har som intensjon å «søke etter og prøve ut ideer og praktiske løsninger når det gjelder mål, innhold, arbeidsformer og organisering av arbeidet i den enkelte barnehage eller på den enkelte avdeling i barnehagen» (Pettersen, 1990, s. 31). Det kommer fram at utviklingsarbeid på mikroplan springer ut fra barnehagens eller avdelingens behov.

## **2.2 Pedagogisk ledelse**

Ifølge Gotvassli (2019, s.70-71) er det viktig å skille mellom pedagogisk leder og pedagogisk ledelse. Pedagogisk ledelse dreier seg om ledelse av arbeidet med danning, omsorg, lek og læring.

Det handler om å lede barnehagen som pedagogisk virksomhet der målet er å gi barna et tilrettelagt tilbud. For å få til dette, skal barnehagen være en lærende organisasjon der det pedagogiske arbeidet skal ta utgangspunkt i rammeplanen og barnehageloven. Gotvassli deler pedagogisk ledelse inn i tre ulike bidrag: 1. lede det pedagogiske arbeidet, produksjonen og kjerneaktivitetene i barnehagen. 2. initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosesser for å bli en lærende barnehage og 3. lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen sett i lys av samfunnsmandatet og verdigrunnlaget slik det er skissert i rammeplanen for barnehagen.

Ut fra Gotvassli (2019) sin forståelse handler pedagogisk ledelse om at pedagogiske ledere har ansvaret om å lede personalet og ansvaret om kunnskapsutvikling i barnehagen som lærende organisasjon. Dette gjør at pedagogisk ledelse kan relateres til kunnskapsledelse (Gotvassli, 2015). Gotvassli (2015) skriver om hvordan kunnskap har blitt en viktig del av grunnlaget for verdiskapning. I tillegg har det skjedd en maktforskyvning fra arbeidsgiver til arbeidstaker. Han hevder at kunnskapsledelse handler i bunn og grunn om å legge til rette for motivasjon og utvikling av medarbeiderne. Motivasjon og utvikling av medarbeiderne henger tett sammen med den pedagogiske lederens ansvar om å lede utviklingsarbeidet. Hans definisjon av kunnskapsledelse minner om barnehagen som en lærende organisasjon: «Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser for både identifisering, utvikling, læring, deling og anvendelse av kunnskaper i en organisasjon» (Gotvassli, 2015, s.113). Ifølge Eik et al. (2016, s. 7) har pedagogiske ledere et stort ansvar og et mangfold av oppgaver, deriblant heving av kompetanse hos medarbeidere i arbeidet med barna og i møte med foreldrene.

Pedagogisk ledelse kan også knyttes til funksjoner som skal ivaretas i organisasjonen. Funksjonene i barnehagen er gitt av barnehageloven og er disse; pedagogisk ledelse, personalledelse, administrativ ledelse og ledelse mot ytre omgivelser (Gotvassli 2019). På pedagogisk leder nivå er pedagogisk ledelse tett sammenvevd med personalledelse (Hognestad & Bøe, 2014). Når utviklingsarbeid skal ledes, handler det om at den pedagogiske lederen leder personalet slik at de sammen planlegger, gjennomfører og vurderer det pedagogiske arbeidet.

Innledningsvis ble den historiske utviklingen barnehagen som organisasjon har gjennomgått påpekt. Styringsdokumenter og stortingsmeldinger viser endringene av den pedagogiske lederens ansvar og oppgaver. Dette har fått konsekvenser for rollen til den pedagogiske lederen. Bøe (2016, s. 2) hevder at lederrollen har endret seg hos pedagogiske ledere, de har fått et utvidet og delegert personalansvar for sine medarbeidere.

## 2.2.1 Ulike roller knyttet til den pedagogiske lederen

Ledere er ifølge Mintzberg (1973) sosiale aktører, som utøver roller i formelle posisjoner i organisasjonen på både synlige og mindre synlige måter. Lederen møter forventninger fra kollegaer og sine egne ansatte, formelle krav fra organisasjonen og egne krav til seg selv. Derfor er det viktig å finne en balanse mellom de ulike rollene lederen har ansvar for å utføre. Lederrollen defineres som «noe som kan forstås som en organisering av atferdsmønstre knyttet til en identifisert stilling eller posisjon» (s. 91). Fra mitt ståsted virker det som lederens ulike roller er knyttet tett opp mot lederens stilling og/eller posisjoner i de ulike organisasjoner. Mintzberg (2009, s. 228) poengterer at jobben som leder er for komplisert, nyansert, dynamisk og innviklet for å kunne læres på skolebenken og anser erfaring som den beste måten å lære ledelse på. Kunnskapen som trengs, vil en først kunne lære i en ledelsesposisjon der ledelsesutfordringene ikke kan planlegges og hver situasjon er unik. Rollene deles inn i tre plan: informasjonsroller, interpersonelle eller mellommenneskelige roller og beslutningsroller. Mintzberg (1973) beskriver flere roller innenfor de tre planene, men jeg vektlegger de rollene som jeg mener er relevant for min studie og vil utdype hva som kjennetegner dem.

*På informasjonsplanet* (information plane) vil lederen sikte inn på bruk av informasjon, med mål om at ting skal skje *indirekte*. Det deles inn i tre roller: overvåker, informasjonsspreder og talsmann. Overvåkerrollen innebærer at lederen innhenter informasjon. Informasjonssprederrollen handler om å dele informasjon med sine underordnede og andre i organisasjonen. Talsmannsrollen dreier seg om at lederen gir informasjon til sine overordnede og til andre utenfor sin organisasjon. En talsmann er også en som kjemper for organisasjonens (her avdelingens) saker, snakker på deres vegner og holder interessentene oppdatert på fremgangen.

*På det mellommenneskeligeplanet* (people plane) har man fokus på å lede *med* andre mennesker. Her er lederen i nærheten og hjelper sine ansatte til å få ting til å skje. Dette planet deles inn i frontfigurrolle, personalledelse og forbindelsesledd. Personalledelse handler om personalansvar, relasjonene mellom personalet, motivering, oppmuntring, læring, veiledning, med mer av personalet. Forbindelsesledd fungerer som bindeledd mellom organisasjonen og omgivelsene.

*På beslutningsrolleplanet* (action plane) har vi lederen som må ta avgjørelser/beslutninger. Her finner vi fire ulike roller: entreprenørrollen, problemløserrollen, ressursstyrerrollen og forhandlerrollen. Entreprenørrollen henger tett sammen med overvåkerrollen som innhenter

informasjon fra omgivelsene. Problemløserrollen håndterer kriser og konflikter mens forhandlerrollen tar for seg forhandlinger med nye og gamle ansatte samt personer utenfor organisasjonen. Ressursstyrerrollen fordeler ressursene internt i organisasjonen, koordinerer og fordeler arbeidet slik at oppgavene løses på best mulig måte. Lederen skal samtidig beholde sin rolle som beslutningstaker (Mintzberg 1989, Mintzberg 2009).

I praksis er det ikke enkelt å skille disse rollene siden de handlingsmessig vil gli inn i hverandre. De ulike rollene vil fremheves ved hver ulik situasjon eller utfordring en leder må ta stilling til.

Mintzberg er også opptatt av refleksjon og understreker at en må gjøre noe med erfaringen sin for å lære av den. Han viser til det hektiske tempoet i hverdagen som er preget av handlingspress, avbrytelser og dilemmaer der refleksjoner ofte blir en mangelvare. Man mister da muligheter til å lære noe av den aktuelle erfaringen. Han hevder at man må se handlingen i sammenheng (action) med refleksjoner og har derfor komponert sitt eget ord «Refl`action» (Mintzberg 2009, s. 160).

Nettopp på grunn av det hektiske tempoet, er det viktig at ledere trekker seg tilbake for å reflektere over de ulike erfaringene. Dette fordi handlinger uten refleksjon, kan være utenksomt (Mintzberg, 2009).

## **2.3 Team og relasjonsledelse**

Når pedagogiske ledere leder utviklingsarbeid, kan det knyttes til utøvelse av relasjonsledelse ved å være teamleder. Derfor ser jeg det som relevant å gjøre rede for disse lederteoriene.

### **2.3.1 Teamledelse**

Ifølge Aasen (2012) blir teamledelse ofte sett i sammenheng med pedagogisk ledelse fordi begge ledelsestypene har fokus på utvikling av gode relasjoner og utvikling av kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Barnehagens lange tradisjon med organiseringer i team, setter den pedagogiske lederen som teamleder for ulike størrelser barnegrupper og flere medarbeidere.

Teamledelse er viktig når utviklingsarbeid skal ledes av pedagogiske ledere. Fordi utviklingsarbeidet skal gjennomføres av hele personalet, her avdelingsteamet, bør den pedagogiske lederen ha kunnskap om å lede teamet sitt. Gotvassli (2019) skriver at en økning av kunnskap om teamledelse trengs i barnehagene av flere grunner: organisasjonsstrukturer, de ansattes bakgrunn og kunnskap, de ansattes gjensidig avhengighet av hverandre og til slutt kollektiv selvtillit og gjensidige forventninger og forpliktelser.



Aasen (2012, s. 15) bruker definisjonen til Katzenbach og Smith av et team: «Et team er et mindre antall mennesker med komplementære ferdigheter, forpliktet til en felles hensikt, felles resultatmål og felles tilnæringsmåte som man holder hverandre gjensidig ansvarlig overfor». Denne definisjonen fanger essensen i teamarbeidet i barnehagen, fordi barnehagearbeidet krever ferdigheter som utfyller hverandre og teammedlemmene er avhengig av hverandre for å oppnå felles mål. Teamledelse er en praksisnær ledelsesform som omfatter både den relasjonelle og den barnehagefaglige siden av lederrollen: «Teamledelse i barnehagen er en faglig og relasjonell lederaktivitet som foregår i samspill med andre, der intensjonen er å bidra til måloppnåelse sammen med andre» (Aasen 2012, s. 249). I lys av problemstillingen, vil dette kunne si at den pedagogiske lederen utøver teamledelse når den leder og iverksetter utviklingsarbeid sammen med medarbeiderne på avdelingen. Aasen (2012) påpeker at det er utfordrende å lede et barnehageteam fordi fag, verdier, samspill og læring er integrert i hverandre og på grunn av det tette samspillet mellom teammedlemmene, som her er medarbeiderne. Selv om den flate teamstrukturen i barnehagen har som ideal å skape harmoni, kan den være konfliktskapende. I et team med åpen kommunikasjon og tillit til hverandre kan konflikter føre noe positivt med seg, som for eksempel utvikling og nyskaping i teamet. Aasen (2012) deler konfliktene inn i tre typer; konflikter i enkeltpersoner, konflikter mellom mennesker og systemkonflikter. *Konflikter i enkeltpersoner* kan ha sitt utgangspunkt i at teammedlemmene er ulike. Stress er en annen årsak som kan føre til mistriivsel. Et eksempel på stressfaktor kan være at medarbeiderne får ansvar for oppgaver de ikke føler mestrer eller har kompetanse til. Det oppleves utfordringer knyttet til personalets ulike kompetanse (Ljunggren et al., 2017; Alvestad et al., 2019; Eik et al., 2020). *Konflikter mellom mennesker* kan dreie seg om maktforhold, for eksempel kan ikke medarbeiderne akseptere makten som ligger i kontrollen, kunnskapen og teamlederrollen. Ulike syn på barneoppdragelse, innhold, arbeidsmåte og ulike mål kan føre til *systemkonflikter*. Det er imidlertid viktig å skille på uenighet og konflikter. En uenighet blir til en konflikt når den skaper mange negative følelser. Det kan være utfordrende for en teamleder å håndtere vanskelige konflikter, spesielt relasjonskonflikter fordi det dreier seg om følelsesmessige forhold. Veiledning kan være en fin måte å løse slike konflikter på (Aasen 2012, s. 112). (Mer om veiledning i punkt 2.3.3)

Teamlederen må delegere oppgaver på en fornuftig måte for å bruke personalets kompetanse på best mulig måte. Å kartlegge personalets kompetanse og ferdigheter er viktig for å finne ut hvem som fyller de ulike rollene. I barnehagen hvor personalgruppen er så mangfoldig sammensatt, oppgavene og rollene så mange og arbeidet så omfattende, er det viktig med rolleavklaring (Aasen, 2012). Gotvassli (2019) understreker at rolledefineringen og rolleforståelsen er avgjørende med

teamarbeid i barnehagen. Han viser til Ekelund og Moe fire områder for utvikling av teamledelse: *tillit, kommunikasjonsferdigheter, forståelse -men også fleksibilitet knyttet til roller og refleksjonsprosesser* der personalet lærer av erfaringene sine. Refleksjonsprosesser er det flere som er opptatt av. Innenfor pedagogisk utvikling i barnehagen, er refleksjoner det første skrittet på veien. For å få betydning i utviklingen av en lærende barnehage, må refleksjon knyttes opp mot den innforståtte kunnskapen og kunnskap i relasjon til deltakerne (Lafton & Skogen, 2014). Videre oppsummerer Gotvassli (2019) de viktigste faktorene for utvikling av samspillkompetanse i team gjennom teamets fem «R-er»: *rammer, retning, regler, roller og relasjoner* (s. 220).

### 2.3.2 Relasjonsledelse

Sett i barnehagekontekst kan det sies at relasjonsledelse står sentralt i barnehageledelse gjennom et fokus på at barnehagen skal være i kontinuerlig utvikling og kompetanseheving. Kommunikasjon, samspill og medmenneskelige relasjoner står sentralt i denne type ledelse (Skogen, 2013), dette gjør relasjonsledelse relevant for ledelse av utviklingsarbeid.

Relasjonsledelse baserer seg på interesse for mennesker og det som skjer mellom dem. Det handler om å bry seg om andre og sørge for at det er jobbtilfredshet og trivsel blant medarbeiderne. Følelser og emosjoner blir akseptert og kan forklare våre handlingsvalg. Lederen bør ha gode kommunikasjonssevner da relasjonell ledelse utøves gjennom dialog og samspill. Det dreier seg også om å kunne motivere personalet til arbeidsoppgavene. Her er det viktig at alle kommer til ordet, alle blir lyttet til og får tilbakemelding, lederen bør akseptere at medarbeiderne har egne meninger, uten å måtte være enig. Det bør også være rom for medarbeiderne å ikke være enig med lederen. Lederen må da noen ganger bruke makten den har for å ta avgjørelser på tvers av personalets syn (Skogen, 2013). Ifølge Spurkeland (2013) er det relasjonelle samspillet kilden til at de beste prestasjonene skapes. Dagens medarbeidere ønsker å delta i avgjørelser som tilhører deres hverdag fremfor å ha en sjef som bare forteller hva andre skal gjøre. Denne type ledelse har som utgangspunkt positivt syn på mennesket der menneskene er organisasjonens sterkeste ressurs. Motivasjon, dialog og relasjonsfremmede holdninger er sentrale. Relasjonsfremmede holdninger kan være interesse og omsorg for medarbeiderne, deres utvikling og trivsel, kunnskap om mellommenneskelige relasjoner og reaksjoner, humor, kreativitet, med mer (Spurkeland, 2013). Relasjonsledelse kan minne oss om human resource tenkningen der mennesket settes høyt i organisasjonen. Dette perspektivet har som utgangspunkt at det lønner seg å investere i menneskene i organisasjonen. Mennesket blir sett på som et komplekst individ med følelser, ideer, behov og innsikter. Rollen som leder innen human

resource tenkningen handler om å være støttende og myndiggjørende. Myndiggjøring av de ansatte dreier seg om blant annet å gjøre informasjon tilgjengelig, fremme deltakelse og selvstendighet, legge til rette for meningsfulle oppgaver, teamarbeid og likestilling (Bolman & Deal, 2014).

## 2.4 Pedagogiske ressurser

Når pedagogiske ledere leder utviklingsarbeid, kan det handle om bruk av kunnskap i form av pedagogiske ressurser eller kunnskapsressurser. Med kunnskapsressurser menes for eksempel ulike modeller, tekster, instrumenter og materielle redskaper som er bærere av kunnskap i profesjonen. Det er viktig at kunnskapsressursene blir tolket, bearbeidet, vurdert i lys av etablert praksis og de konkrete arbeidsoppgavene de skal støtte opp om, før bruk i det daglige arbeidet (Nerland & Hermansen, 2017). Eik et al. (2020) bruker begrepet kulturelle redskaper når de beskriver hvordan læring foregår innenfor det sosiokulturelle perspektivet. Denne teorien er opptatt av hvordan mennesket tilegner og benytter seg av ulike ressurser for å erverve læring. Denne studien er ikke opptatt av selve læringen, men pedagogisk utviklingsarbeid kan få preg av læring i formelle situasjoner på grunn av planlegging, gjennomføring og vurdering av det pedagogiske arbeidet (Eik et al., 2020). Det er grunnen til at det sosiokulturelle perspektivet omtales her. Forfatterne understreker videre at læring foregår i mennesket, mellom mennesker og mellom mennesker og kulturelle redskaper. Individets læring bør sees i sammenheng med den konkrete konteksten og læring oppstår mellom medarbeiderne og læringsmiljøet i barnehagen. *Støttende stillas* er et kjent begrep innenfor det sosiokulturelle perspektivet og henviser til den støtten som individet trenger for å kunne oppnå nye ferdigheter. Støtten kan utgjøres av både mennesker og kulturelle redskaper. Individuelle kulturelle redskaper handler om tanker og oppfatninger til det enkelte individ. De består av kunnskap, verdier, erfaringer og holdninger og uttrykkes gjennom handlinger og verbalt og nonverbalt språk. Inspirert av Vygotskij og Saljö deler Eik et al. (2016) kulturelle redskaper i materielle (fysiske eller konkrete) og immaterielle (intellektuelle eller abstrakte) redskaper. Materielle redskaper kan forstås som ulike planer, hjelpemidler, barnehagemandatet, oppgavefordeling og annet materiell. Immaterielle redskaper kan tolkes som personalets kompetanse, verdier, tanker og holdninger. Ifølge Eik et al. (2020) vil barnehagepersonalet kunne lære gjennom dilemmaer og utfordringer i det daglige arbeidet gjennom refleksjoner, i tillegg til planlagte møter og kursing. På grunn av personalsammensetningen der halvparten av personalet ikke har formell utdanning, er det viktig å unytte det læringspotensialet (Eik et al., 2020).

### 2.4.1 Veiledning

En sentral pedagogisk kunnskapsressurs er veiledning. Som tidligere nevnt, gir rammeplanen ansvaret om å veilede sine underordnede til den pedagogiske lederen (KD, 2017, s. 16).

Fordi utviklingsarbeid skal hjelpe til å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon (KD, 2017a, s. 7), kan veiledning være et virkemiddel for å utvikle barnehagen i den retningen (Barsøe, 2014, s. 19). Det er ingen enkel oppgave å definere veiledning. Begrepet veiledning blir brukt innen kompetanseutvikling, problemløsning, utdanning og selvutvikling og er en del av en rekke modeller som mentoring, coaching, refleksjonsveiledning og mesterlære (Skagen 2004, s. 11). Tveiten (2013, s. 21) definerer veiledning slik: «en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier».

Veiledning forstås som læreprosess av flere i litteraturen (Gjems, 2007; Tveiten, 2013). Det ligger i stillingen til både styrer og pedagogisk leder å gjøre veiledning i barnehagen. Det er hensiktsmessig at ledere veileder sine underordnede; styrere veileder pedagogiske ledere mens pedagogiske ledere veileder fagarbeidere og assistenter (Barsøe, 2014). Dette er i tråd med Hognestad og Bøe (2014, s. 12) sin studie, der de hevder at pedagogiske ledere gjør spontan veiledning av medarbeiderne i det daglige arbeidet med barna. Ifølge Barsøe (2014) tar prosessorientert veiledning utgangspunkt i humanistiske menneskesynet, der de hevder at kunnskap avhenger av både person og situasjon. Her har individet selv oversikt over sitt eget lærebehov og det skal respekteres av veilederen. Barsøe (2014, s. 24) viser til den danske filosofen Søren Kierkegaard der han uttrykker at veisøkeren skal stå i sentrum og veilederen skal finne og forstå veisøkeren der den er. Veilederen må huske at veisøkeren vil finne sin vei og sin måte å gjøre det på. Veilederen må ikke tro at den sitter med alle riktige svarene til veisøkerens utfordringer. Å stille reflekterende spørsmål, å lytte og å oppsummere er det riktige å gjøre, fremfor å gi råd. Makten må være likt fordelt og veilederen kan komme med egne meninger og kunnskap på området sent i forløpet og da bør det komme som forslag og ikke som fasit. Handling- og refleksjonsmodellen innenfor veiledning dreier seg om bevisstgjøring av sammenhengen mellom teori og praksis, og hva slags tenkning som ligger bak handlingene våre. Bak våre valg og handlinger ligger det egne opplevelser og erfaringer sammenblandet med kunnskapen vi har tilegnet oss i løpet av utdanningen og danningen gjennom livet. Målet med denne veiledningsmodellen er å bevisstgjøre individet slik at personen gjør den tause kunnskapen til eksplisitt. Det er tidskrevende og dermed vanskelig å få til individuell

veiledning i barnehagen, så her må den pedagogiske lederen prioritere og gi veiledning til de som strever på en eller en annen måte (Barsøe, 2014).

Nyutdannet barnehagelærere kan føle at de selv har et stort opplæringsbehov og kan dermed oppleve opplæring av medarbeiderne som overveldende (Skogen, 2013, s 236). Kunnskapen til nyutdannede pedagogiske ledere er ikke tilstrekkelig i møte med arbeidslivets utfordringer (Eik et al., 2020, s. 99). Kunnskapsdepartementet (KD) inngikk i 2009 en intensjonsavtale med Kommunesektorens organisasjon (KS) om at begge parter skulle jobbe med å få til en god veiledningsordning for nyutdannede og nyansatte (lærere og )barnehagelærere.

Kunnskapsdepartementet anbefaler 30 studiepoeng innenfor formell veiledningsutdanning til de som skal veilede. Denne avtalen gir ansvaret til arbeidsgiveren om å etablere og legge til rette for veiledning blant pedagogene den første tiden i yrket. Refleksjon og kompetanse sees på som viktige områder når en skal veilede (Tveiten, 2013; Lauvås & Handal, 2014). Målet med denne veiledningen skal være å lette overgangen fra utdanning til yrkesliv da denne overgangen for noen kan oppleves som praksissjokk (Barsøe, 2014). En nasjonal kartlegging på vegne av KD og KS viser at det er kun 60% av nyutdannede barnehagelærere som har deltatt i en eller en annen form for veiledningsordning (Rambøll 2014, s.76).

## **2.5 Oppsummering**

I dette kapittelet har det blitt gjort rede for teorier som er relevante for å belyse tema og problemstilling, samt forskningsspørsmål. Først har begrepet utviklingsarbeid blitt sett på fra ulike perspektiver og forskjellige forståelser har blitt lagt frem. Så har pedagogisk ledelse blitt omtalt og sett i sammenheng med kunnskapsledelse og ulike lederroller. Her gjør jeg rede for Mintzberg sine lederroller, som jeg mener er relevant for oppgaven, før jeg går videre til ledelse av medarbeidere gjennom teamledelse og relasjonsledelse. Etter det har jeg tatt for meg pedagogiske ressurser med hovedvekt på veiledning. Teorigrunnlaget mitt tar utgangspunkt i studiens datamateriale og dens problemstilling. Videre skal jeg foreta en beskrivelse av oppgavens metode.

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningstilnærming og vitenskapsteoretiske ståsted. Først skal metoden som har blitt brukt for å svare på problemstillingen: «Hvordan leder pedagogiske ledere utviklingsarbeid på avdelingen i barnehagen og hvordan opplever de sin rolle i dette lederarbeidet» belyses. Så skal valgene begrunnes og en beskrivelse av fremgangen med oppgaven gjøres rede for, der intervjuundersøkelsens syv stadier av Kvale og Brinkmann (2009) har blitt benyttet.

### 3.1 Forskningstilnærming

Denne oppgaven legger til grunn en kombinasjon av fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming, fordi hensikten er å få en dypere forståelse av hvordan pedagogiske ledere leder utviklingsarbeid på avdelingen. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at den fenomenologiske tilnærmingen har vært utbredt i kvalitativ forskning, og de skriver følgende avklaring om fenomenologien:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves an informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (s. 45).

Fenomenologien har hjulpet meg å få tak i verden slik informantene opplever det. Jeg var spesielt opptatt av informantenes erfaringer og opplevelser rundt temaet jeg undersøkte. Målet var å få frem informantenes livsverden. Livsverden står sentralt i fenomenologien med hovedvekt i førstepersonsperspektivet (Kleven & Hjordemaal, 2018): hvordan beskriver informanten opplevelsene sine? Hvordan oppfatter jeg det som individ i andrepersonsperspektivet? Og hvordan ser og oppfatter leseren – tredjepersonsperspektivet- de beskrevne opplevelsene? Det hermeneutiske perspektivet har bidratt til innhenting av informantenes forståelse og fortolkning av sine egne erfaringer og opplevelser. Det har også gitt meg muligheten til å fortolke informantenes forståelser og oppfatninger på en så oppriktig måte som mulig. Ifølge hermeneutikken kan fenomener og oppfatninger tolkes på flere nivåer og meninger kan bare oppfattes i lys av den sammenhengen vi studerer den i (Thagaard, 2018). Forskningsspørsmålene jeg har stilt tar også utgangspunkt i både i fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. For eksempel er det første forskningsspørsmålet ute etter å få tak i informantenes forståelse av begrepet utviklingsarbeid. Det er i tråd med det

hermeneutiske perspektivet, mens andre forskningsspørsmål omhandler opplevelser og erfaringer, med utgangspunkt i det fenomenologiske perspektivet.

Sentrale begreper innenfor hermeneutikken som kunne få konsekvenser for meg som forsker, er blant annet *dobbelhermeneutikk*. Det handler om at når vi gjør en fortolkning av dataene, må vi regne med at informanten har allerede fortolket seg selv og verden (Kvale & Brinkmann, 2015). For meg vil det være viktig å være klar over at min tolkning kan være annerledes enn informantens tolkning. Med denne tilnærming vil jeg etterstrebe så langt som mulig å forsøke å forstå informantene slik de har opplevd og fortolket egen ledelse av utviklingsarbeid. Et annet begrep er *den hermeneutiske spiralen* som er det første av syv fortolkningsprinsipper, og som tar for seg den frem og tilbake prosessen mellom deler og helhet. Ved å bevege seg mellom deler og helhet i forståelsesspiralen, vil det føre til utvidelse av oppfatning og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Den hermeneutiske spiralen vil hjelpe meg å kontinuerlig bevege meg mellom forståelse og forforståelse og mellom deler og helhet av datamaterialet. Gadamer (2004) understreker at det finnes ingen forståelse uten forforståelse. På den måten vil jeg sørge for at min forståelse utvider seg og jeg oppfatter og analyserer materialet med en større åpenhet og oppriktighet. Et tredje begrep er *forståelseshorisont* og det innebærer holdninger og oppfatninger vi både bevisst og ubevisst innehar på et gitt tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Min forståelseshorisont kan prege min tolkning av datamaterialet. Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 190) forsøker vi å forstå tekstens utsagn med vår forståelseshorisont til grunn. Ved å bevege meg mellom min forståelseshorisont og det innsamlede datamaterialet, har jeg kommet frem til en forståelse av materialet samtidig som jeg har utviklet og beriket min forståelseshorisont. Forståelseshorisonten er påvirket av ulike bakgrunner; historisk, personlige, kulturelle og sosiale (Kvale & Brinkmann, 2015). For eksempel kom det frem hos den ene informanten at medarbeiderne ikke får plantid. Min egen erfaring viser at dersom medarbeiderne får plantid, løftes hele det pedagogiske arbeidet på en avdeling. Dette ser jeg i sammenheng med det Kvale og Brinkmann (2015) kaller for personlige bakgrunn, der det kommer frem at min erfaring som pedagogisk leder har påvirket min forståelseshorisont og dermed forsøkte å påvirke datamaterialet.

### **3.2 Førforståelsen**

Kvale og Brinkmann (2015, s. 268) påpeker at det er svært viktig for forskere å være bevisst sin egen forforståelse. Ifølge Gadamer (2004) er det gitt og absolutt at mennesket kontinuerlig søker

etter forståelse. Begrepet *fordom* har en annerledes betydning hos han og det kommer frem at fordom er en forutgående (a priori) forståelse. Gadamer skriver følgende:

I virkeligheten tilhører historien ikke os, men vi tilhører den. Længe før vi gjennom selvbesindelse forstår os selv, forstår vi os selv på selvfølgelig måte i den familie, det samfund og den stat vi lever i. Subjektiviteten som fokus er et trolldspeil. Individets selvbesindelse er kun en flagren i det historiske livs lukkede kredsløb. Derfor udgør den enkeltes fordomme, langt mere end hans domme, hans værens historiske virkelighet (2004, s. 263).

Før jeg startet med denne oppgaven i det hele tatt, har jeg allerede fortolket og forstått meg selv. Jeg har gjort opp en mening om hva som er rett og galt, ut ifra mine opplevelser, utdanning, erfaring, samfunn, hjem og stat jeg var født og oppvokst i. Når jeg fortolker det innsamlede materialet, vil jeg ha med meg hele «ryggsekken min», men ønsker å framheve at jeg var spesielt farget av min egen arbeidserfaring. Under intervjuet la jeg merke til at jeg reagerte på enkelte ting som en av informantene snakket om. For eksempel tenkte jeg; hvorfor får ikke medarbeiderne plantid? Jeg tolket det ut ifra min egen arbeidserfaring og tenkte at det var en selvfølge å gi medarbeiderne plantid. Gadamer (se sitatet over) ser på fordom som en nøkkel til videre forståelse. Han understreker at fordom ikke er hindring, men tvert imot en nødvendighet for forståelsen, og at fordommene blir endret og justert i møte med omverdenen. Ved å være bevisst min egen forforståelse, vil fordommen om at «medarbeiderne bør ha plantid» utfordres og med tiden kanskje endres til «det finnes andre måter å gjøre det på». Dette ser jeg i sammenheng med utfordringen innenfor hermeneutisk tenkning om å sette seg selv «på spill»:

I virkeligheten bringes ens egen fordom først egentlig i spill, når den selv står på spill. Det er kun ved at spille sig ud, at den overhovedet formår at erfare den andens sandhedskrav, hvilket samtidig også gjør det muligt, at han kan spille sig ud. (Gadamer 2004, s. 285)

Min fordom om at «den beste praksisen er at medarbeidere får plantid», ble satt på spill i arbeid med denne undersøkelsen. Først da klarte jeg å åpne opp og oppleve at det finnes andre sannheter og synspunkter.



### 3.3 De syv fasene i en intervjuundersøkelse

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 115) er forskningsintervjuets åpne struktur, både en fordel og en ulempe. Det finnes ingen regler eller standardprosedyrer når man skal utføre en intervjuundersøkelse. Jo bedre forskeren er forberedt på intervjuet desto høyere kvalitet vil det være på resultatet, og etterbehandlingen av innsamlet data vil bli lettere. Forfatterne presenterer syv faser som de mener en forsker ideelt sett bør følge: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Jeg valgte å bruke de syv fasene for å kvalitetssikre undersøkelsen.

#### 3.3.1 Tematisering

Før selve intervjuet er det en viktig del av prosjektet som bør gjøres: formulering av forskningsspørsmål og en teoretisk avklaring av det undersøkte temaet. En skal kunne svare på tre sentrale spørsmål; hvorfor – hva og hvordan.

*Hvorfor* spørsmålet handler om formålet med studien mens *hva* spørsmålet innebærer å sikre seg forhåndskunnskap om det studien skal dreie seg om. Det er nødvendig å ha kjennskap til temaet for å kunne stille relevante spørsmål. Begge disse spørsmålene må besvares før en kan stille spørsmålet *hvordan*. Det dreier seg om at en skal ha kjennskap til ulike intervjumetoder samt analytiske verktøy, og avgjøre hvilke av de skal brukes til studiens formål (Kvale & Birkmann, 2009).

Disse tre sentrale spørsmålene ble klargjort i skissen som jeg skrev før starten av prosjektet. *Hvorfor* og *Hva* spørsmålene har blitt besvart i innledningen, mens *hvordan* spørsmålet skal omtales nå i metodekapittelet.

#### 3.3.2 Planlegging

Studien var nøye planlagt. Høsten 2020 skrev jeg en tidsplan med rammer for hva som skulle skje til hvilken tid. Det er i denne fasen jeg jobbet med skissen og tematiseringen. Prosjektet ble rapportert til og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Informert samtykke (se vedlegg 2) var utarbeidet tidlig i prosessen og egen rolle var gjennomtenkt.

Kvale og Birkmann (2009) understreker at man skal planlegge med blant annet tanke på studiens moralske implikasjoner. Videre er intervjuforskning fylt med etiske og moralske spørsmål. Dette

fordi intervjupersonene blir påvirket av det menneskelige samspillet og vårt syn på menneskets situasjon blir påvirket av kunnskapen som produseres i intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009) presenterer fire områder innenfor etiske retningslinjer: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskernes rolle. *Informert samtykke* handler om blant annet at forskeren informerer intervjupersonene om studiens formål, hovedtrekkene i designen, fremtidig bruk av forskningsmateriale, info om at forskningsdeltakerne deltar frivillig og at de uten forklaring kan trekke seg når som helst. Intervjupersonene i denne studien fikk tilsendt informert samtykke rett etter de takket ja til å være med og min veileder godkjente samtykket. *Fortrolighet* innebærer å beskytte at deltagernes privatliv, altså data der deltagerne kan identifiseres, ikke skal avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Alt av materialet som kan avsløre mine intervjupersoner har enten blitt omgjort til generelle opplysninger eller slettet fra transkriberingen, for å ivareta personene og hindre en eventuell gjenkjenning. Eksempel på det er en av satsningsområdene som to av barnehagene har jobbet med i noen år. Dette vil kunne være gjenkjennbart for både ansatte, foreldre og øvrige individer som har med barnehagene å gjøre. Alle lydopptak ble slettet etter transkriberingen og alle dokumenter makuleres når forskningsarbeidet er over. *Konsekvenser* omhandler blant annet risikoen for å mulig skade en deltager og fordelene deltagerne kan forvente å få ved å delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). Dette ble ivaretatt ved bruk av anonymitet samt ved å være klar og tydelig på studiens tema og formål. Det fjerde punktet som er *forskerens rolle*, vil bli behandlet i den syvende fasen som er rapportering.

### 3.3.3 Intervjuing

Dette er en kvalitativ studie der jeg innhentet data gjennom intervju. «Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt. Hensikten er å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Slik jeg forstår det, handler «kunnskap som er grundig utprøvd» i denne oppgaven om praksisen som pedagogiske ledere utøver i dag, når de leder utviklingsarbeid.

Germeten og Bakke (2013, s. 112) understreker forandringen av proporsjonene som skjer når en overfører virkeligheten via tolkning, til tekst. En viktig kritikk av kvalitative metode er påvirkningen jeg kan ha hatt i innhenting av data og analyse, hele veien fra planleggingsfasen til studiens slutt.

Denne oppgaven har blitt skrevet under en pandemi. Korona gjorde at det ble en del ekstra tiltak for ansatte i barnehagene. Jeg var forberedt på at det kunne være utfordrende å få tak i informanter

nettopp fordi pedagogiske ledere skulle være opptatt med disse tiltakene. Derfor så jeg meg nødt til å bruke bekjente som informanter. Dette kan ha påvirket studien fra start til slutt.

### *3.3.3.1 Utvalg av informanter*

Rekruttering av informantene foregikk slik at jeg sendte en e-post til fire pedagogiske ledere i fire ulike barnehager. På denne e-posten informerte jeg kort om det oppgaven handlet om og at jeg ønsket et intervju som ville vare alt fra 30-60 minutter. Målet var å få fire pedagogiske ledere som var villige til å intervjues. På grunn av covid19 kunne det være utfordrende å fysisk intervju informantene. For å la intervjuene gjennomføres, har jeg forholdt meg til smittevernreglene.

Jeg valgte to barnehager som jeg visste hadde lenge og systematisk jobbet med utviklingsarbeid. Og to barnehager som jeg ikke visste så mye om. Grunnen til det som tidligere skrevet var fordi det var pedagogiske ledere som jeg hadde noe kjennskap til. Ifølge Thagaard (2013, s. 60) handler et strategisk utvalg om å velge deltakere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til studiens formål og dets teoretiske perspektiver. Kriteriet var at informantene jobbet som pedagogiske ledere på intervjutidspunktet, og at de hadde erfaring med utviklingsarbeid. En annen kriteriet var at de bodde i nærmiljøet, dette for å gjøre det lettest mulig for alle parter å eventuelt møtes til intervju.

Jeg valgte fire ulike barnehager for å få bredde i tematikken. Alle fire pedagogene svarte ja til å bli intervjuet, men den ene trakk seg senere i prosessen. Dermed ble det tre informanter.

### *3.3.3.2 Intervju*

I denne studien valgte jeg å bruke semistrukturert intervju, der hovedspørsmålene er fastsatt i intervjuguiden, men oppfølgingsspørsmålene stilles ut ifra svarene som kommer der og da (Skorstad, 2008, s. 96). Et semistrukturert intervju gir informantene mulighet til å komme med det som er viktig for dem samtidig som jeg som forsker får svar på mine spørsmål (Dalen, 2011, s. 26). Fordi dette er en kvalitativ undersøkelse der jeg er opptatt av å få tak i verden slik informantene opplever den, var det viktig at de fikk lov å snakke fritt og komme med det som de anså som viktig, samtidig som jeg fikk svar på det jeg ønsket å finne ut av. Under et intervju understreker Kvale og Brinkmann (2009, s. 141) at det er av stor betydning at det skapes god kontakt mellom intervjueren og den intervjuede ved at den førstnevnte viser interesse, forståelse og respekt, og lytter oppmerksomt. For meg var det viktig å være ydmyk, respektfull og takknemlig i møte med

informantene. For å gjøre det lettest mulig for de å møte opp til intervju, ble intervjuene foretatt når og der det passet informantene best.

Intervjuene foregikk på tre forskjellige steder, alle på hver sin dag; biblioteket i Tønsberg, Universitetet i Sør-Øst Norge og en barnehage. Jeg forholdt meg til smittevernet ved å sprite alt vi berørte, både før og etter intervjuet, på alle tre stedene. Intervjuguiden tok utgangspunkt i problemstillingen min samt de forskerspørsmålene jeg ønsket mer kunnskap om (se vedlegg 1).

Kvale og Brinkmann (2009) understreker at spørsmålene i en intervjuundersøkelse bør være korte og enkle. Intervjuguiden (se vedlegg 1) som ble levert til informantene tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene, med noen underspørsmål under hvert forskningsspørsmål. Jeg laget en ekstra oversikt for meg selv, der jeg skrev ned noen punkter og flere underspørsmål, i tilfelle avsporing og behov for å komme tilbake til temaet. De ekstra punktene og spørsmålene jeg skrev for meg selv, bidro flere ganger til å holde fokus.

Kvale og Brinkmann (2009) presenterer oppfølgingsspørsmål og mener at det innebærer aktiv lytting, altså forskerens evne til å lytte til hva informanten sier. Det finnes ingen riktige oppfølgingsspørsmål, her er likevel noen eksempler; taushet, bekreftelse ved å si hm, du mener at..., kan du si noe mer om..., har du noen eksempler på det, og så videre. Det vil si at intervjueren ber om bekræftelser, ytterligere beskrivelser, en spesifikk hendelse og avklaring av betydninger. Under intervjuene lyttet jeg aktivt, men noen ganger ble jeg nysgjerrig og stilte spørsmål litt for tidlig. Ved å gi informanten rom til å fortelle fritt, hadde jeg lagt til rette for fyldigere beskrivelser (Dalen, 2011). I ettertid har jeg tenkt at det kanskje stoppet informanten fra å si det som var viktig for den, i tillegg til at det kan ha påvirket datamaterialet i en annen retning. Det er en mulighet for at andre funn hadde kommet frem om jeg hadde ventet med å stille oppfølgingsspørsmålet.

Noen ganger kom det opp: «på grunn av korona, har ikke fokuset vært der i år». Da ba jeg informanten om å tenke tilbake til en gang de gjorde det, for eksempel sa jeg; «Hvis du tenker tilbake til en gang du ledet en aktivitet som hadde med utviklingsarbeid å gjøre på avdelingen, hvordan opplevde du din rolle da?». Det hjalp informanten å svare slik at dens forståelse og opplevelse kom frem og jeg fikk svar på det jeg ønsket å vite. Alle intervjuene ble spilt inn på lydopptak og senere transkribert.

### 3.3.4 Transkribering

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). I den hermeneutiske tradisjonen sier man at transkriberere er på lik linje med oversettere - *forrædere*. Når en transkriberer fra talespråk til skriftspråk, mister man noen viktige elementer underveis; stemmeleie, mimikk, kroppsspråk og ironi. En kan derfor si at transkriberinger er svekkede versjoner av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Før selve intervjuet testet jeg lydopptaket der intervjuet skulle spilles inn, hvordan den funket og om det var tilfredsstillende lyd. Lydkvaliteten var god. Det var et omfattende arbeid, men jeg valgte å transkribere selv.

Det er tidskrevende, anstrengende og ofte kjedelig å transkribere, men det er flere fordeler ved å transkribere selv (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2011; Nilssen, 2012). Forskeren får en unik mulighet til å bli kjent med datamaterialet og blir kjent med sin egen intervjustil. Under transkriberingen blir datamaterialet strukturert og det i seg selv er en start på analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Under meningsanalysen er det verken nødvendig eller mulig å få en fullstendig transkripsjon med alle lyder, gjentakelser eller pauser som blir gjort, fordi spillets regler i skriftlig og muntlig form er forskjellige. Derfor ble pauseord som «ehh», «ah» og «hm» plukket bort samt meningsløse repeterende og overflødige ord som ikke ga noe mening i materialet. Alle navn på barnehager, pedagogiske ledere, prosjekter og satsningsområder ble fjernet eller endret og dialekter omgjort til bokmål. Pedagogiske ledere ble for eksempel skrevet ned som informant 1, informant 2 og informant 3. Intervjuene varte i ca 30-40 minutter hver og de ble transkribert så ordrett som mulig. Etter å ha lest det skriftlige datamaterialet mange ganger, ble det tydeligere for meg. Fordi jeg transkriberte selv, klarte jeg å relatere intervjusituasjonene til datamaterialet. Når transkriberingen var ferdig, ble lydopptakene som avtalt med NSD slettet. Jeg stod igjen med 20 sider skriftlig datamateriale som nå var klar for analyse.

### 3.3.5 Analyse av datamaterialet

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 201). Prosessen med å analysere datamateriale begynner allerede i intervjuet, men man kan ikke fastslå en angitt startpunkt eller endepunkt (Postholm, 2010). Jeg la merke til områder jeg synes var interessante allerede under det første intervjuet. Det var noen få områder som stakk ut, disse ble forsterket i intervju nummer to og til slutt i intervju nummer tre. En av dem som sterkt stod framme var for eksempel veiledning. Kvale og Brinkmann (2009) refererer til Giorgi, der han understreker

at for å kunne klare å høre informantenes stemmer er det en forutsetning at forskeren legger til side både sin teoretiske referanseramme og sin forforståelse. Jeg forsøkte å ha en induktiv tilnærming til empirien, men innså at en balansegang mellom induktiv og deduktiv tilnærming var nødvendig. For å gjøre hendelsesforløpet i analysedelen mindre omstendelig, ble funnene sortert ut fra forskningsspørsmålene. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 24) hevder at vi ikke kan basere vår kunnskap på hverken deduksjon (hypotesetestende forskning) alene. I tillegg til deduksjon benytter vi oss av induksjon (hypotesedannede forskning) også, fordi det setter oss på sporet av mulig gyldige konklusjoner. Induksjon alene er ikke tilstrekkelig heller. Forfatterne skriver videre om vektlegging av abduksjonens plass i forskningen. Ifølge Thagaard (2013) handler abduksjon om å bruke empiri og teori som utgangspunkt for å få bredere kunnskap om et fenomen. Så tidlig som under intervjuguiden ble det tatt utgangspunkt i teoretisk forkunnskap. Allerede her skaper forforståelsen min en kobling mellom induksjon og deduksjon (Postholm, 2010). Når datamaterialet var transkribert og skrevet ut, leste jeg gjennom tekstene flere ganger for å bli bedre kjent med den.

#### 3.3.5.1 Meningsfortetting

Meningsfortetting innebærer at lange setninger kortes ned, der meningen av det som er sagt, gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Meningsfortetting ble brukt fordi det er hensiktsmessig for forståelse og kunnskapsutvikling om informantenes livsverden og erfaringer, innenfor et bestemt felt (Giorgi, referert i Kvale & Brinkmann, 2009).

Problemstillingen «Hvordan leder pedagogiske ledere utviklingsarbeid på avdelingen i barnehagen og hvordan opplever de sin rolle i dette lederarbeidet » skulle nå forsøkes å bli svart på. For å få dette til, har jeg valgt å dele analysedelen inn i fire trinn som utgjør *the descriptive phenomenological method*, skissert av Giorgi (Kvale & Brinkmann, 2009).

*Det første trinnet* handler om å lese nøye det innhentede og transkriberte datamaterialet. Inspirert av den hermeneutiske spiralen, innebærer første trinn at for å forstå delene må man gå gjennom *helheten* (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg til å lese flere ganger for å bringe stemmene til informantene inn i materialet, valgte jeg å høre på intervjuene. Videre gikk jeg tilbake og leste det transkriberte materialet, i forhold til forskningsspørsmålene, før jeg igjen hørte på lydopptaket. Dette trinnet fungerer som grunnmur for neste trinn; hva er det informanten formidler her? Hva dreier dette seg om?

*Det andre trinnet* i analysen går ut på å identifisere «meningsbærende» enheter, slik informanten beskriver det (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Hva som anses som meningsbærende enheter, vil være avhengig av undersøkelsens fagfelt. Under hvert forskningsspørsmål, markerte jeg de meningsbærende enhetene som omhandlet det fenomenet som skulle undersøkes. For eksempel under forskningsspørsmålet om hva pedagogiske ledere legger i begrepet utviklingsarbeid, ble «endring og utvikling» identifisert som en meningsbærende enhet.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) handler *det tredje trinnet* om å få frem en fortettet gjengivelse av datamaterialet, gjennom de konkrete uttrykkene til informanten. Jeg forsøkte å lese meningsenhetene på en så fordomsfri måte som mulig, for å identifisere det dominerende temaet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Transformasjonen fra meningsenhetene til et mer abstrakt språk var tidskrevende, men det var også den viktigste delen av analysen. Under denne transformasjonen brukte jeg tankekart der jeg skrev meningsenhetene i tredjeperson og overførte informantens utsagn til mine egne ord. Her var det spesielt viktig å være bevisst min egen rolle som forsker, slik at svarene jeg skulle få frem ikke ble påvirket av min egen forforståelse. Det var på dette tidspunktet her at likhetene mellom informantene ble flere og tydeligere.

Det fjerde trinnet tar for seg *sammenfatninger av meningsenheter til tema*. For å fullt oppnå essensen i datamaterialet, er det nyttig å holde datamaterialet åpent så lenge som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). Når jeg lagde analyseoversikten, var det en deduktiv start hvor jeg satte opp forskningsspørsmålene og plasserte min tolkning av data inn i hver rute. Deretter ble det gjort meningsfortetting for å få fram essensen innenfor hvert forskningsspørsmål.

I *the descriptive phenomenological method* legges det vekt på at hensikten med metoden er å finne essensen i materialet slik informanten opplever det (Giorgi, referert i Kvale & Brinkmann, 2009). Under omskrivingen av datamaterialet, lesingen, markeringene på meningsbærende enhetene og relesingen av det fortettete materialet, ble følgende spørsmål stilt; hva er essensen i det informantene sier? Hvilke likheter og ulikheter peker seg ut? Kvale og Brinkmann (2009) påstår at i dette trinnet ser forskeren temaet i sammenheng med studiens formål. Etter transformasjonen av datamaterialet, begynte de ulike temaene å ta form og alle enhetene ble sammenfattet i fem beskrivelser av fenomenet, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Gjennom grundig arbeid kom essensen av seg selv, gjennom alle leddene i analysen .

### 3.3.6 Verifisering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) diskuteres overførbarheten av kunnskap, styrken og troverdigheten til en studie, i forbindelse med termene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Det er forskerens etiske ansvar at kunnskapen som rapporteres er så sikker og verifisert som mulig.

Når datamaterialet i denne undersøkelsen har blitt analysert, er det på tide å stille spørsmål om dens troverdighet og styrke. Dette har jeg valgt å gjøre gjennom krav til validitet og reliabilitet. Ifølge Tjora (2012) kjennetegner validitet undersøkelsens gyldighet mens reliabilitet viser til undersøkelsens pålitelighet.

#### 3.3.6.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet kommer fra det engelske ordet *reliability* som betyr pålitelighet. Kvale og Brinkmann (2009) påstår at reliabilitet handler om synliggjøringen av metoden som har blitt brukt i oppgaven. Vil andre forskere, på andre tidspunkter komme frem til det samme resultatet? Vil intervjupersonen endre svarene sine, om den ble intervjuet av en annen forsker? Kvale og Brinkmann (2009) skriver om påliteligheten til en studie under flere deler av analysen; intervjuet, analysen og transkriberingen. Under *intervjuet vil reliabilitet* handle for eksempel om intervjuresultatet har blitt påvirket av spørsmålets ledende formulering. Når jeg utarbeidet intervjuguiden til intervjuet, prøvde jeg å stille så åpne spørsmål som mulig. Spørsmålene i intervjuguiden startet med hvordan eller hvilken, noe jeg mener åpner opp for at informanten styrer svarene selv. Det er dokumentert hevder Kvale og Brinkmann (2009, s. 182) at selv en liten endring på formuleringen av spørsmålet, kan gi retning til svarene på andre spørsmål. Videre skriver forfatterne at i tillegg til ledende spørsmål er det flere ting som kan fungere som positive eller negative forsterkere. Eksempel på det er den verbale og kroppslige responsen fra intervjueren. I ettertid har jeg tenkt på kroppsspråket og ansiktsuttrykket mitt under selve intervjuet. Som tidligere nevnt, har noe av svarene utfordret min egen forforståelse og da kan jeg ha sett ut som et spørsmålstejn. Det kan ha påvirket de påfølgende svarene. Hvis noe var uklart for meg stilte jeg ledende spørsmål, for å bedre få tak i informantenes utsagn. For eksempel sa jeg; «bare for å være sikker på at jeg forstår deg riktig nå, sier du at hvis den pedagogiske lederen av ulike grunner blir borte, så dør prosjektet?» Dette er typisk ledende spørsmål, der den intervjuede må svare ja eller nei og kanskje fordype seg i det den har sagt. Noen ganger er det nyttig å stille ledende spørsmål



understreker Kvale og Brinkmann (2009), og semistrukturert intervjuer er spesielt godt egnet til det. Da får forskeren verifisert intervjuerens svar og dermed studiens reliabilitet.

*Reliabilitet i transkriberingen* ifølge Kvale og Brinkmann (2009) omhandler flere ting; er det en maskin som gjør transkriberingen, er det en sekretær eller er det forskeren selv? Transkriberer man ordrett, eller gjetter man ord hvis det er dårlig kvalitet på lydopptaket? Når slutter en setning og når er det pause? Som tidligere skrevet har jeg gjort transkriberingen selv. Det fristet flere ganger å gjette ord som ga mening til setningen, men jeg gikk tilbake mange ganger, lyttet til ordet i sakte modus og til og med spurte familiemedlemmer hva de hørte når de hørte det ene ordet jeg repeterte mange ganger. Jeg anser derfor påliteligheten i denne delen som tilfredsstillende. Når jeg plukket bort pauser og korte ord jeg mente var meningsløse ord under transkriberingen, er det en mulighet for at jeg har påvirket resultatet under transkriberingen. *Reliabilitet i analysen* dreier seg om fortolkningen av datamaterialet. Kritikerne mener at i samme intervju vil ulike meninger bli funnet av ulike fortolkere. Å forvente at en uttalelse har bare en riktig mening og alle fortolkere bør lete etter den ene og sanne meningen, er ikke i tråd med hermeneutiske forståelsesformer. Dessuten kan en altfor sterk fokusering på for høy reliabilitet motvirke variasjon og kreativitet i tenkning (Kvale & Brinkmann, 2009). Under analysedelen gikk jeg tilbake utallige ganger til transkriberingen. Til og med etter fortolkningen av dataene, brukte jeg transkriberingen i tillegg til analyseoversikten. Det hadde likevel vært interessant å se fortolkningen av datamaterialet i denne studien, gjort av et annet individ.

### 3.3.6.2 Validitet

Validitet dreier seg om metoden i en undersøkelse egner seg til å undersøke studiens tema. Valideringen burde gjennomsyre alle stadiene i hele undersøkelsen og bør fungere som kvalitetskontroll (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg mener at en blanding av det fenomenologiske og hermeneutiske perspektivet var en godt egnet metode for undersøkelsen av dette temaet. Den kvalitative metoden med utgangspunkt i fenomenologien har bidratt til å innhente en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013), her den pedagogiske lederens ledelse av utviklingsarbeid, i samarbeid med . Den har også ført til en dybde i datamaterialet, samtaler i innhenting av dataene samt den nærheten som for eksempel kvantitativ metode ikke ville ha gitt. Det hermeneutiske perspektivet har bidratt til en fortolkning av data og bevissthet rundt egen forforståelse samt utvidelse av forståelseshorisont (Kleven & Hjordemaal, 2018). Andre kombinasjoner av tilnærminger eller bruk av kun en av de ville også ha vært egnet som metode. Dette hadde

imidlertid påvirket hele undersøkelsen, fra planleggingen, intervjuguiden, transkriberingen og analysen av materialet. Ved bruk av kvantitativ tilnærming for eksempel hadde jeg muligens ikke fått tak i fyldige beskrivelser og kunnskap av dypere natur, i like stor grad som jeg gjør ved bruk av kvalitativ metode. Fordelen er at jeg hadde nådd ut til flere informanter (Kleven & Hjordemaal, 2018). En blanding av kvalitativ og kvantitativ metode, det som kalles for *mix methods* (Kleven & Hjordemaal, 2018), hadde imidlertid vært interessant og benyttet seg av. Da hadde jeg muligens fått tak i både dybde og bredde i materialet. Det igjen hadde påvirket resten av studien.

For å vurdere validiteten i denne studien, har jeg valgt å benytte meg av Maxwell (1992) sine tre av fem kategorier: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet og teoretisk validitet.

Maxwell (1992, s. 285) beskriver *deskriptiv validitet* slik;

The first concern of most qualitative researchers is with the factual accuracy of their account — that is, that they not making up or distorting the things they saw and heard. If you report that an informant made a particular statement in an interview, is this correct? Did she really make that statement, or did you mis-hear, mis-transcribe, or mis-remember her words?

Slik jeg forstår det handler denne kategorien om å gjengi dataene så presist uttalt som mulig, med høy nøyaktighet. Det vil si slik informanten uttrykker det. Deskriptiv validitet har blitt forsøkt ivaretatt, spesielt under transkriberingen.

*Tolkningsvaliditet* handler om på hvilken måte datamaterialet har blitt tolket og om det samsvarer med informantenes uttrykk (Maxwell, 1992). Dette trinnet har blitt forsøkt ivaretatt under analysedelen. Et bra utgangspunkt for tolkningsvaliditet er å ha fyldige, valide og rike uttalelser fra informantene (Dalen, 2011). Hvis noe var uklart for informanten under intervjuet, forsøkte jeg å tydeliggjøre spørsmålet slik at det var lettere for de å forstå og å kunne svare utdypende. Spørsmålet om opplevelse av egen rolle under utviklingsarbeid var uklart for en av informantene. Informanten ville ha detaljer om det gjelder hennes rolle i forhold til barna, ansatte på avdelingen, ledelsen eller selve utviklingsarbeidet. For å få rike og fyldige uttalelser, svarte jeg at hun kunne si noe om hennes rolle i forhold til barna, ledelsen, medarbeiderne og utviklingsarbeidet. Slik kom hun i gang og fortalte noe om hver og en av dem. På den måten sikret jeg meg informantenes så langt det lar seg gjøre - oppriktige oppfatninger. Dette hjalp meg igjen under databehandlingen når jeg skulle fortolke datamaterialet, slik at det samsvarte med informantenes uttalelser.

*Teoretisk validitet*, i motsetning til de forrige trinnene, tar for seg konkret beskrivelse og tolkning av datamaterialet, og belyser den teoretiske oppbyggingen som forskeren bringer til eller etablerer i løpet av undersøkelsen (Maxwell, 1992). Deduksjonen i intervjuguiden kan ha påvirket retningen til det teoretiske grunnlaget i denne studien. Etter analysedelen ble det klarere for meg hva som skulle danne det teoretiske utgangspunktet. I denne delen ble vekslingen mellom deduktiv og induktiv forskning tydeligere. Siden jeg valgte å dele drøftingsdelen i forhold til forskningsspørsmålene, har jeg vurdert nøye om jeg har gått glipp av eller om jeg har «kastet bort» viktige funn som ville ha ført til meningsbærende enheter og dermed påvirke teorigrunnlaget i undersøkelsen. Etter min vurdering, selv om forskningsspørsmålene kan sies å ha vært åpne spørsmål, har de likevel vært avgrenset nok til å holde fokuset rettet mot ledelse av utviklingsarbeid. Når en av informantene snakket om prosjektarbeid og tema i forhold til barn, kom det noe data om barns perspektiv i barnehagen og medvirkning. Ved hjelp av min ekstra intervjuguide, klarte vi å snu samtalen til å dreie seg om ledelsen av utviklingsarbeid.

### 3.3.7 Rapportering

Kvale & Brinkmann (2009, s. 270) belyser noen utfordringer knyttet til rapportering av intervju, deriblant etikken i det å utgi en forskningsrapport. I arbeid med denne studien har jeg satt meg ordentlig inn i retningslinjene (Nilsen, 2012), og hele veien stilt spørsmål til meg selv; hvor mye har jeg påvirket studien? Kunne jeg stilt spørsmålene annerledes i intervjuguiden? Hvordan var jeg under intervjuet? Har jeg gjort analysen riktig? Har jeg oversett noe? Og så videre. De tre første usikkerhetsområdene knyttet til etiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2009) har tidligere i oppgaven blitt gjort rede for, derfor vil jeg nå rette søkelyset mot forskerrollen.

#### 3.3.7.1 Forskerens rolle

I kvalitativ forskning vil forskerens personlighet og integritet ha stor betydning for resultatet og de etiske avgjørelsene som blir tatt. Forskningens uavhengighet kan bli påvirket både «ovenfra», for eksempel studiens sponsorer, og «nedenfra», gjennom de som er deltagere (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien har jeg stilt spørsmål til om det faktisk at jeg kjente alle tre informantene, kan ha hatt noe innvirkning på datamaterialet. Var jeg profesjonell nok i denne undersøkelsen eller var jeg preget av relasjonen? Ble informantene påvirket av denne kjennskapen, slik at de svarte til tider det de trodde jeg ønsket å høre? Eller var de så trygge at de kunne si ting som de var?

Som tidligere nevnt i oppgaven, har intensjonen min hele tiden vært å være ydmyk, respektfull og takknemlig i møte med informantene som stilte opp til intervju. Det var veldig viktig for meg å formidle oppfatningene slik de ble opplevd og ikke bruke sitater til informantene, tatt ut av den opprinnelige konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 112). Jeg skygget unna å utforme overfladiske beskrivelser knyttet til egen forståelse, det er den levde erfaringen som ble forsøkt løftet frem (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008, s. 186) De fire usikkerhetsområdene som Kvale og Brinkmann (2009) understreker som viktige, har blitt brukt som ramme gjennom hele undersøkelsen.

### 3.4 Oppsummering

Dette kapitlet har tatt for seg studiens vitenskapsteoretiske grunnlag, deriblant en kvalitativ metode med en kombinasjon av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Etter å ha gjort rede for forforståelsen, har jeg brukt Kvale og Brinkmann (2009) sine syv faser i intervjuundersøkelsen for å belyse gangen i studien. For å samle inn data har jeg intervjuet tre informanter. Til dette har jeg benyttet semistrukturert intervju. Disse tre intervjuene har dannet empirien i studien som har vært utgangspunkt for analysen. I analysedelen har jeg forsøkt å få frem informantenes forståelser, opplevelser og erfaringer gjennom meningsfortetting. Selv om det har vært utfordringer knyttet til validitet og reliabilitet, anser jeg det å være på et tilfredsstillende nivå. Avslutningsvis har jeg vist til intervjurapporteringen og min rolle som forsker. Videre vil jeg presentere funnene i undersøkelsen, slik jeg har tolket det.

## 4 Resultater av funn

I dette kapittelet presenteres funnene fra denne undersøkelsen, der jeg forsøker å frembringe handlingene, praksisen og hva pedagogiske ledere faktisk gjør, når de leder utviklingsarbeid. Ved sammenfattet data fra informantene, består den sentrale betydningen av fem kjerne dimensjoner, strukturert etter forskningsspørsmålene:

- Hva legger pedagogiske ledere i begrepet utviklingsarbeid?
- Hvilke kunnskapsressurser tar pedagogiske ledere i bruk i ledelse av utviklingsarbeid og hvilke erfaringer de har med dem?
- Hvordan involverer pedagogiske ledere medarbeiderne i utviklingsarbeid og hva slags utfordringer erfarer de?
- Hvordan opplever pedagogiske ledere sin egen rolle i ledelse av utviklingsarbeid?
- Hvilken form for støtte mener pedagogiske ledere at de trenger for å lede utviklingsarbeid?

### 4.1 Hva legger pedagogiske ledere i begrepet «utviklingsarbeid»?

Utviklingsarbeid blir beskrevet av informantene som alt fra nasjonale satsninger, kommunale satsninger, virksomhetsprosjekter og lokale og egne utviklingsprosjekter. Det er en kontinuerlig prosess som har som hensikt å endre og forbedre praksis. Informantene knytter begrepet utviklingsarbeid til større og felles satsningsområder, hvor intensjonen er forbedring og endring av praksis, der refleksjonen står sentralt. En av informantene sier følgende:

Det jeg legger i utviklingsarbeid, er jo litt forskjellig. Vi har jo såne store utviklingsarbeid med hele barnehagen og det handler om å forbedre praksis, endre praksis, se på det vi faktisk gjør. For å stoppe opp og reflektere litt.

Utviklingsarbeid handlet også om individuell, felleskapets og barnehagens utvikling - mente den ene informanten. Det kan tolkes som at utviklingsarbeid handler om faglig utvikling hos den enkelte medarbeider, i hele personalgruppen og utvikling av barnehageorganisasjonen, med refleksjonen som et viktig element i forståelsen. Planleggingen som gjøres på avdelingsmøter, tilrettelegging for enkelt barn, og så videre blir også sett på som utviklingsarbeid av informantene.

Det kommer også frem at informantene legger ulike forståelser i begrepet utviklingsarbeid. Prosjektarbeid blir sett på som en del av utviklingsarbeid av flere informanter. Det kan tolkes som at utviklingsarbeid er en del av en større forståelse og at det har flere dimensjoner i seg. De bruker

begrepet «prosjektarbeid» når de beskriver både temaer i arbeid med barn og faglig utvikling av ansatte. Små detaljer som blir diskutert på avdelingsmøter hvor en forbedring av hverdagen står sentralt, blir knyttet til utviklingsarbeid. Nye og bedre arbeidsmåter og metoder, enten det gjelder tema de jobber med, enkelt barn eller hverdagslige utfordringer, blir sett i sammenheng med utviklingsarbeid av informantene. Utviklingsarbeid handler også om veiledning av medarbeiderne:

Jeg så det som nyttig å bruke veiledning som metode eller verktøy da. Medarbeiderne utviklet seg så forskjellig og var på så forskjellige steder, så fordret det på å møte de der de var, så var det helt nødvendig for meg å gjøre veiledning rett og slett... Jeg opplever jo at veiledning fungerer godt som metode, ellers hadde jeg ikke brukt det i så stor grad.

Fra utsagnet kommer det fram at veiledning som metode blir benyttet av pedagogiske ledere, når de leder medarbeiderne sine under utviklingsarbeid. I begrepet «utviklingsarbeid» legger informantene ulike forståelser; nasjonale, lokale og egne prosjekter, ulike kommunale satsninger, ledelse og involvering av medarbeiderne med vektlegging på veiledning. Videre knytter de utviklingsarbeid til arbeid med barna i forhold til ulike temaer og prosjekter, utvikling av alle ansatte og barnehagen som organisasjon der refleksjonen står sentralt, med målet om å endre og forbedre praksisen, individene og hele barnehagen som organisasjon.

## **4.2 Hvilke kunnskapsressurser tar pedagogiske ledere i bruk i ledelse av utviklingsarbeid og hvilke erfaringer de har med dem?**

I spørsmålet om hva slags kunnskapsressurser de tar i bruk når de leder utviklingsarbeid, ble informantene opplyst om hva jeg la i begrepet *kunnskapsressurs* først. De fikk informasjon at begrepet *kunnskapsressurs* henviste til blant annet metoder og modeller i ledelse av utviklingsarbeidet.

I evalueringer av aktiviteter, prosjekter, temaer og utviklingsarbeider brukte flere av informantene GLL. GLL står for gjort, lært, lurt. Da går de gjennom det de har gjort, hva de har lært av det og hva er lurt å ta med videre. En av informantene bruker SØT modellen, som setter søkelys på fremtiden og blir brukt i endringsarbeid. SØT står for situasjonen nå, ønsket situasjon og tiltak for å komme frem til den ønskede situasjonen. Denne informanten synes det var enklere å bruke modellen hun hadde lært på studien sin enn modeller som kommunen foreslo de skulle bruke. Dette kommer frem i følgende utsagn:

Det var sånn: dette skal (...) kommune jobbe med, men det... det har ikke funket, det er ikke de jeg har brukt, jeg har brukt de jeg har lært på studiet, bortsett fra Gjort, Lært, Lurt da. Så det må jo være enkelt for alle å forstå. Jeg har jo erfaring med at de med mange punkter, de blir litt sånn svevende og da går de litt inni hverandre, vi får ikke helt sortert det.

Informanten hadde erfart at kunnskapsressursene de får fra ledelse og eier har for mange punkter og blir for kompliserte. Mens modellene informantene mente egnet seg best til bruk i samarbeidet med medarbeiderne var SØT og GGL modellen. Ved hjelp av modellene setter pedagogisk leder ting i system og sammen med personalet sitt ser sammenhenger og kontinuitet i arbeidet de gjør:

Det jeg tenker er at det er enkelt å sette de i et system, det er enkelt å litt sånn få de ramma rundt, det er lettere å hente det igjen neste gang vi lur på det samme eller hvor er vi i forhold til sist.

Alle tre informantene fortalte om at i arbeidet sitt bruker de tankekart og idemyldring. Det benyttes i fellesskap: avdelingsmøter, personalmøter eller pedagogmøter. Tankekart og idemyldring blir brukt i prosjektarbeid, planlegging av ulike tidsperioder, forskjellige utfordringer og hvordan løse de på best mulig måte, enkelt barn, spesifikke planer og nylig oppståtte situasjoner. Tankekart og idemyldring blir spesielt brukt i oppstarten av et nytt prosjekt. Det bidrar til at alle blir involvert og hørt. Alle ansatte kommer med ideer, tanker om avgjørelser, hva slags spor de skal legge ut til barna, og så videre. Disse to kunnskapsressursene blir også benyttet til å vurdere prosjekter de er ferdige med og for å videreutvikle nåværende og nye prosjekter kommer det frem i funnene. Da ser pedagogisk leder sammen med sine medarbeidere tilbake på det siste prosjektet og sammen går de gjennom det som gikk bra i fjor og hva de burde ta med seg inn i det nye prosjektet.

En av informantene forteller at for å få til felles refleksjoner, bruker de lettforståelig fagartikler som refleksjonsverktøy. Slik belyser informanten:

Jeg finner artikler da, fag som jeg mener er enkelt nok til at de får til gode refleksjoner fordi jeg tenker at det ikke er noe vits at de leser noe som er over hodet på dem. Det spørres på tema.

Når medarbeidere får i oppgave å lese fagartikler eller kapitler i de ulike bøkene, og de reflekterer sammen på avdelingsmøte, fører det til felles faglig utvikling understreker informanten. De bruker

fagartikler, men pedagogiske ledere har erfart utfordringer knyttet til det. Det kommer frem i følgende utsagn:

...så er jeg avhengig av at de også leser sånn at refleksjonene ikke blir ovenfra og ned da. Jeg ønsker at vi skal ha dette sammen. Men det er ikke alltid det har vært like lett å motivere de. Noen ganger når de har sittet og lest så tenker jeg hva har du lest? Har du lest det samme som meg? Jeg har hatt noen fagarbeidere og assistenter det har vært sånn, men da må man bruke tid på å plukke det sammen, lese det sammen. Nå tar vi 10 minutter og leser det avsnittet, da må vi stykke det opp.

Veiledning som metode, var en av punktene som tidlig skilte seg ut. Informantene løfter veiledning frem som det de bruker mest tid på. Slik uttaler en av de seg:

Så hadde vi halvparten av avdelingsmøtene en halv time veiledning med hver av dem (fagarbeidere og assistenter). Og da jobbet vi med utvikling på utfordringer som de hadde, og det gikk mye på personal og hvordan møte dem i ting som de synes var utfordrende i sin jobb da.». «Og i hvert fall når man gjør veiledning med en til en, så det er jo .. sitter jeg alltid igjen med en følelse at vi hadde trengt mere tid.

Veiledning en til en er tidskrevende understreker informanten. I barnehagen kunne man alltid hatt litt mer tid, men noen ganger er det veiledning som skal til får å nå ulike mål. De pedagogiske lederne bruker mye veiledning som metode i sitt arbeid, men veiledning er også ønskelig å få som nyutdannet pedagogisk leder kommer det frem i funnene. Det er stor forskjell blant pedagogiske ledere når det gjelder hvor mye utdanning, kursing og veiledning som nyutdannet pedagogiske ledere de har fått viser funn. Organisering av avdelingene, sykdom blant ansatte og det siste året pandemien har gjort det utfordrende å få til veiledning for nyutdannede virker det som.

Veiledningen er også etterspurt av medarbeiderne selv. En av informantene uttrykker:

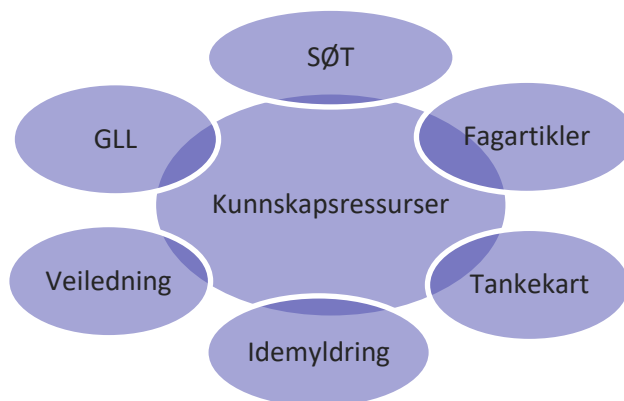
Jeg har ikke sånn personell ansvar selv om jeg har mye av veiledning da, av fagarbeidere og assistenter fordi at det er jeg som ser de hverdag. Og jeg er heldig som har fagarbeidere som spør om veiledning, spør om hjelp hvis det er ting de sitter fast i.



Informantene påpeker at veiledningen de har brukt i ledelse av utviklingsarbeid, har bidratt til blant annet systematikk i arbeidet og ny lærdom. En av informantene som har brukt veiledning en til en, viser hvordan systematisk veiledning har ført til løsningen av utfordringen:

Altså for eksempel da så her jeg satt på veiledning med fagarbeider hvor de har tatt opp en type utfordring de har og så har vi snakket sammen om den utfordringen og etter noen veiledninger hvor vi har gått gjennom dette flere ganger og gravd litt ikke sant, hvordan opplever man dette så har man kommet frem til at det handler om noe helt annet. Ikke sant, det ligger noe helt annet bak og som gjør at vi på en måte får løst selve den utfordringen som vi ikke hadde klart å gjøre hvis ikke vi hadde brukt god tid på det.

Se figur 1 for oppsummering av kunnskapsressurser som blir benyttet i ledelse av utviklingsarbeid av pedagogiske ledere.



**Figur 1.** Oversikt over kunnskapsressurser

### **4.3 Hvordan involverer pedagogiske ledere medarbeiderne i utviklingsarbeid og hva slags utfordringer erfarer de?**

Hos en av informantene er det to pedagogiske ledere som arbeider på samme avdeling og ingen flere medarbeidere. På den tiden passet det best slik for den barnehagen. Der får de til gode diskusjoner, faglige refleksjoner, de støtter og utfordrer hverandre og sammen planlegger de hele det pedagogiske innholdet på avdelingen. De er åpne med hverandre, bevisst på at de lærer mye av hverandre, setter ord på det de gjør, har fokus på barns beste, har samtaler om hva som gikk bra, hvorfor det gikk bra, og så videre. Slik jeg forstod det her er det snakk om to «likeverdige» ledere:

Nå er det bare meg og en pedagog til på avdelingen. Vi snakker veldig mye sammen og korrigerer hverandre. Han er veldig åpen på det at han lærer mye av meg og jeg lærer mye av han. Vi har veldig mye diskusjoner om barn og hvordan vi skal løse ting på best mulig måte, ifht til hvert enkel barn. Det fungerer veldig bra og vi skriver planer, idemyldring om hva vi skal gjøre den kommende uken og utfordringene vi har... Vi snakker egentlig om alt mulig, jeg kaller det faglige samtaler om hva som er det beste, for det er jo det vi vil, vi vil det beste for barna, at de skal ha det best mulig i hverdagen.

Resten av informantene er det pedagogiske ledere med hver sine medarbeidere og da blir selvsagt lederrollen tydeligere. Informantene forteller at anbefalingen eller avgjørelsen om å jobbe med ulike prosjekter og utviklingsarbeid kommer ofte ovenfra, kommunen, virksomheten eller styreren. Deretter tar pedagogiske lederne det utover på avdelingene sine, der medarbeiderne blir involvert:

I starten er det ofte sånn at prosjektarbeid er bestemt fra virksomheten. Ofte. Litt sånn satsningsområde og overordnet er ofte tatt fra virksomheten eller styrer, da er ikke vi heller involvert. Men fra første fasen hvor vi har noe å si, så er de (medarbeiderne) med. De er med på idemyldring, på hva vi skal gjøre, vi snakker om hva de har lyst til å bidra med, hvor deres kompetanse er, hva de liker, hva de ikke liker, hvordan vi som team skal samarbeide, hva de synes er greit på at jeg tar avgjørelse på alene og hva ikke.

Informantene forteller om utfordringer de har erfart knyttet til involvering av medarbeidere i utviklingsarbeid. For eksempel sier den ene informanten at når det gjelder utviklingsarbeid så har man fokus på de pedagogiske lederne, det er de som blir kurset med begrunnelse at de har en viktig rolle for å øke kompetansen innenfor barnehagen. Det er de pedagogiske lederne som er med på møter og det er de som har plantid. Utfordringen blir ifølge informantene å involvere medarbeiderne i like stor grad og motivere de til dette arbeidet. Men det virker som de jobber mye for å involvere medarbeiderne sine:

Jeg involverer de mye i starten og underveis og hvis jeg jobber med det på plantid så tar jeg det med tilbake og viser fordi vi er nødt at vi eier det sammen. Jeg er opptatt av at vi må være sammen, vi er et team på avdelinga selv om jeg sorterer og rydder og skriver det ned og bruker plantiden min på sånt så er jeg avhengig av at de også leser sånn at refleksjonene ikke blir ovenfra og ned da.

Funnene viser at selv om pedagogisk leder prøver hardt å involvere medarbeiderne, er det opp til medarbeiderne hvordan de opplever involveringen og eierskapet til utviklingsarbeidet. En av informantene har gjort en undersøkelse blant sine medarbeidere, knyttet til utdanningen hun tar. Informanten intervjuet medarbeiderne sine om deres rolle i utviklingsarbeidet, og fant ut følgende:

... og fikk meg noen aha opplevelser på ting som jeg tok som en selvfølge at de forstod hvor de opplevde at de var ikke en reel del av det utviklingsarbeidet. Og jeg satt med en følelse at det var de jo og jeg trodde at de følte det sånn. Så det er jo noen valg man tar der for å involvere alle som jeg tenker er ekstremt viktig. For å lykkes da.

Det kommer frem i funnene at hvor vidt pedagogisk leder kjenner medarbeiderne sine fra før av er av betydning når en leder utviklingsarbeid på avdeling. Om en ikke kjenner hverandre så godt, må man ta flere runder i forhold til avklaring av hvordan avgjørelser taes. I en hektisk hverdag tar den pedagogiske lederen avgjørelser uten å involvere de andre, det er ikke alltid tid til å prate sammen kommer det frem i funnene. Men medarbeiderne kan komme med forslag når som helst.

Medarbeiderne er forskjellige understreker en av informantene. Derfor er det noen som trenger lenger tid til å være komfortabel med noe nytt utviklingsarbeid eller prosjekt som blir bestemt ovenfra:

Og da er det jo sånn at vi må gjøre de utviklingsarbeidene som kommer, for de kommer og de kommer til å fortsette å komme, og de må vi gjøre til vårt eget. Og for å klare det er det viktig hvilken syn fagarbeiderne og assistentene og hele barnehagen egentlig har på det utviklingsarbeidet. Og min opplevelse av det er at det er veldig stor forskjell på medarbeiderne... Man er rett og slett forskjellig. Noen trenger lengre tid for å være komfortabel med noe nytt som blir bestemt at man skal jobbe med.

Det ser ut som pedagogiske ledere jobber mye for å involvere medarbeiderne i utviklingsarbeidet, fra start til sluttevaluering. Erfaringer viser imidlertid at det er ulike utfordringer knyttet til det. For eksempel ulik personellsammensetning og ulikhetene som følger med stillingsinstruksene kan føre til ujevne muligheter til kompetanseutvikling for hele personalet. Det påvirker også tiden de disponerer for forberedelse av de forskjellige utviklingsarbeidene samt muligheten til deltakelse på ulike faglige møtearenaer .

## 4.4 Hvordan opplever pedagogiske ledere sin egen rolle i utviklingsarbeid?

Funn viser at pedagogiske ledere opplever flere ulike roller når de leder utviklingsarbeid. Det avhenger av type utviklingsarbeid og hvor det kommer fra. Når utviklingsarbeidet kommer ovenfra, for eksempel nasjonalt, regionalt eller lokalt nivå, har pedagogiske ledere opplevd sin egen rolle som bindeledd mellom ledelsen/eier (kommunen) og sine medarbeidere:

Jeg opplever jo at rollene har vært forskjellige, fra de ulike utviklingsarbeidene da. Noen ganger så har jeg jo opplevd at det har vært ... nasjonale utviklingsarbeider eller kommunale, hvor min rolle har vært mer på en måte bindeledd mellom det som er bestemt at vi skal gjøre og ned til mine assistenter og fagarbeidere. Mens andre ganger kommer jo utviklingsarbeidet mer innenfra. Vi har hatt utviklingsarbeid fordi det er ting vi ønsker å jobbe med på avdelingen eller barnehagen og da har jo vært rollen min annerledes i det.

I sitatet over ser man at pedagogisk leder fungerer som *bindeledd* mellom medarbeiderne og ledelsen og øvrige interessenter. Når utviklingsarbeidet kommer innenfra, da forstår jeg det slik at den pedagogiske lederen er med og bestemmer retningen til utviklingsarbeidet, ut ifra behovet på avdelingen eller barnehagen. For eksempel planlegger pedagogisk leder sammen med sine ansatte et utviklingsprosjekt fordi det er behov for endring på avdelingen.

Når informanten forteller om bruk av tankekart, SØT modellen, og så videre, sammen med alle ansatte på avdelingen, trer den pedagogiske lederen frem som *teamleder*, der den involverer medarbeiderne i prosessen: «Jeg opplever alltid at vi er en team som driver det utviklingsarbeidet. Og for meg er det helt avgjørende, jeg fungerer ikke alene med eget prosjekt. Det er ikke en måte som jeg liker å jobbe i». Teambegrepet kommer også frem når informanten snakker om ledergruppen i barnehagen som jobber sammen mot felles mål:

Og da ,den rollen jeg har da føler jeg mer på en måte at vi er team, at vi som ledergruppe i barnehagen er et team som skal drive hele barnehagen fram mot et mål og da har jeg mer en sånn lederrolle. Og veilederrolle ikke minst.

Funnene viser at som leder i teamet driver den pedagogiske lederen med veiledning av sine medarbeidere. Det virker som *veilederrollen* er en stor del av det å være pedagogisk leder og å lede sine ansatte gjennom blant annet utviklingsarbeid, utfordringer knyttet til det og ellers i hverdagen.

Informanten påpeker at medarbeiderne hennes kommer til henne og spør om veiledning som gjelder ulike utfordringer. Hvis ikke de klarer å finne en løsning sammen, går de til styreren.

Funnene viser at *tydelig leder* er en annen rolle som oppleves av informantene. Slik uttaler en av de seg:

Men lederrollen, der er jeg en ... jeg tror jeg er tydelig uten at jeg blir sånn «du skal», jeg tror jeg får de med meg. Jeg opplever at jeg er ganske god til å lede. Og forklarer og bruker praksisen, hvorfor jeg ønsker at vi skal endre det.

Mens en annen informant viser *tydelighet* ved å ta avgjørelser når det trengs i en travel hverdag: «Men sånn er det jo i en hektisk hverdag, det blir i praksis at noen ganger tar jeg noen avgjørelser uten at de (medarbeiderne) er involvert». I følgende utsagn, oppfatter jeg at kunnskapen og stillingsinstruksene blir brukt til å være en *tydelig leder*: «Jeg ser ikke på meg som noe større/viktigere, men jeg har en annen rolle en annen jobb og sitter på et helt annet fag enn de gjør».

Rollen som *administrativ leder* kommer frem ved flere anledninger. For eksempel når den pedagogiske lederen er med og bestemmer retningen på utviklingsarbeidet, når de tilrettelegger for veiledning og diverse, når de planlegger korte og lange tidsperioder med prosjekter og pedagogisk innhold og når de fungerer som bindeledd mellom ulike instanser og avdelingen. I et oppfølgingsspørsmål om hva slags oppgaver gjør du som pedagogisk leder, svarer den ene slik:

Alt fra ansvar fra barnegruppen til ansvar for personalet, veiledning til personalet, kompetanse.. være bindeledd mellom ppt og avdelingen, bindeledd mellom barnevernet og avdelingen, foreldrene og avdelingen. Mye veiledning da.

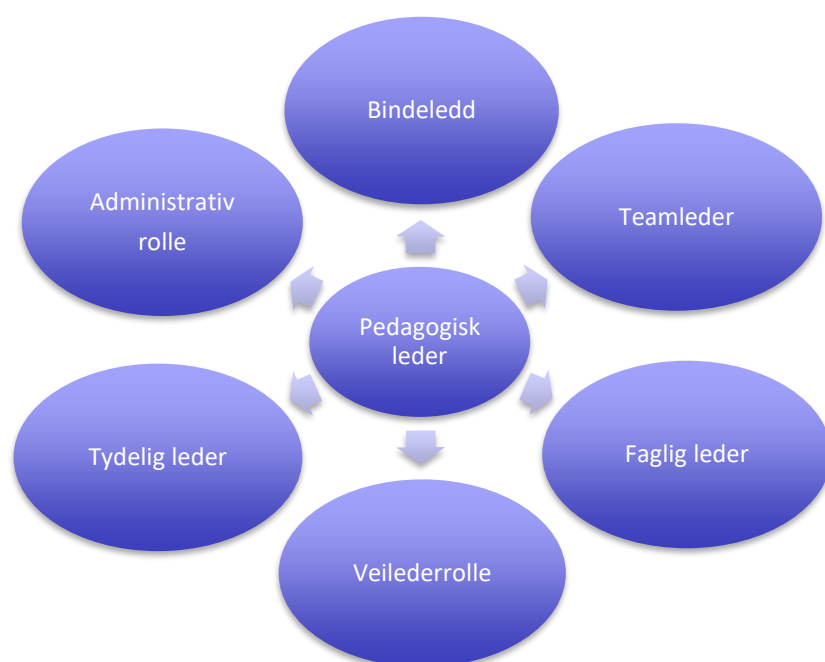
Den pedagogiske lederrollen blir opplevd som viktig og av stor betydning i forhold til prosjektarbeidet viser funn. Informanten forteller om egen rolle og knytter den til kompetanse og ledelse av utviklingsarbeid/prosjekter:

Jeg opplever jo at min rolle er veldig viktig og erfaringsmessig så opplever jeg jo at hvis den pedagogiske lederen faller fra så dør prosjektet i stor grad. Fordi man eier det litt som sitt eget, men det er også forskjell fra år til år. Fordi i år har vi ofte avdelingsmøter og får det til å snakke ofte sammen og da har jeg opplevd at man kan være borte i perioder og at det skjer ting selv om man er borte. Nå tenker jeg ikke bare på min rolle, tenker generelt sånn i

barnehage. Vi opplever jo at hvis den pedagogiske lederen faller fra, litt av utfordringen blir da at det man har jobbet opp det forsvinner, og så må man begynne litt fra starten igjen. Det tenker jeg gir ganske tydelige signaler på hvor viktig denne rollen er. Og så kan man snakke om hva man kan gjøre for at det ikke er så framtrødende. Men jeg opplever den så absolutt så viktig og også ifht kompetanse selvfølgelig.»

Fra sitatet kommer det fram slik jeg tolker det at pedagogisk leder som *faglig leder* er avgjørende for at prosjektarbeidet skal opprettholdes og videreutvikles. Forskjelligheten fra år til år kan tyde på at dette avhenger av medarbeiderne og møtearenaene. Avdelingsmøtene kan føre til større samarbeid og deling av tanker og ideer, involvering i større grad og følelse av eierskap fra medarbeiderens sin side.

For å oppsummere de ulike rollene pedagogiske ledere opplever når de leder utviklingsarbeid, velger jeg å sette det i en tabell.



**Figur 2.** Oversikt over roller

#### **4.5 Hvilken form for støtte mener pedagogiske ledere at de trenger for å lede utviklingsarbeid?**

Støtte fra ledelsen blir sett på som nødvendig av alle informantene. De uttrykker behov for tiltro fra styresen, til de valgene som blir tatt av pedagogisk leder innenfor avdelingen. Da er det viktig at

pedagogisk leder begrunner sine valg ved å vise til rammeplanen og mandatet kommer det frem i funnene. Styreren var tilstede på avdelingsmøter ved utfordringer eller uenigheter mellom pedagogisk leder og medarbeidere. For eksempel påpeker informanten når medarbeiderne synes det var utfordrende å lese fagartikler og lot være å gjøre det, ble styreren med på møtet for å støtte den pedagogiske lederen og minne medarbeiderne om at «det her er faktisk en del av jobben din». Å få støtte og hjelp av styrer ved utfordringer var en ting, men det var også behov for støtte og positive tilbakemeldinger når ting gikk bra. Pedagogiske ledere ønsker en tydelig styrer som er direkte i talen, men må også være støttende og ikke bare ha fokus på det som ikke fungerer. En av informantene hadde opplevd å ha en styrer som hadde mye fokus på det negative, og sier følgende:

Men jeg har jo vært i en barnehage der styrer har også påpekt liksom det som på avdelingen ikke har funket da, istedenfor å si at noe faktisk fungerer også. Men der er jeg jo ikke lenger. Og det var kanskje en grunn til det.

Positive tilbakemeldinger er også viktig å få av kollegaer ifølge informantene. En av de beskriver det som heia-kultur. At ansatte i en barnehage gleder seg over det de og kollegaene får til, men at det er så trygt miljø at det også er rom for å komme med innspill, stille spørsmål og være konstruktiv kritisk med hverandre. Da oppstår det læring og utvikling hevder en av informantene. Å stille spørsmål burde gå begge veier, både fra ledelsen ned til sine underordnede, men også fra ansatte til ledelsen. Styrer burde ha tillit til den pedagogiske lederen ved valg som omhandler avdelingen og barna, dette fordi pedagogiske lederen kjenner barna best sier informantene:

Det er jo forskjell i barnegruppe for jeg tenker det er den pedagogiske lederen som kjenner sin barnegruppe best. Noen ganger opplever jeg at det kan være andre tanker og andre drivkrefter med styrere enn det er hos meg som ped leder som står tett på de barna. Da tenker jeg for eksempel veien vi går på et prosjektarbeid da, kan for meg være sånn: selvfølgelig går vi den veien og det ønsker jeg å gjøre. Så er det mange små brikker for hvorfor jeg velger å gjøre det som går på de 16 barna som jeg har ansvaret for.

Fra sitatet kommer det fram at det er den pedagogiske lederen som kjenner barna best og tar avgjørelsene ut fra behovene til barna ved prosjektarbeid. Derfor er det av stor betydning at styreren respekterer de beslutningene pedagogisk ledere tar.

Pedagogiske ledere trenger også støtte av eier i det å videreutdanne seg eller ta en mastergrad hvis de har lyst til det. Det er et behov for pedagogiske ledere med videreutdanning, men vi trenger også at de blir påståt en av informantene:

Synes det er helt krise at alle (pedagogene) som er ferdig (med videreutdanninger /mastergrad) ønsker seg bort fra barnehager fordi det ikke er noe ekstra betaling, ikke noe ekstra fri til å ta disse utdanningene. Jeg synes kommunen støtter opp det med at alle kan jobbe i barnehage. Det har ikke noe med utviklingsarbeid å gjøre samtidig som det har det fordi mye av måten jeg jobber med utviklingsarbeid nå har jeg jo lært etter at jeg begynte på videreutdanning.

En annen form for støtte pedagogiske ledere trenger i ledelse av utviklingsarbeid er behovet for veiledning og råd. I tillegg til systematisk veiledning på kommunalt nivå, trenger pedagogiske ledere også støtte fra kollegaer og da spesielt noen en er trygg på. Funnene viser at det oppleves som vanskelig å snakke om utfordringer og da oppstår det behov om støtte i relasjonsarbeid.



## 5 Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg drøfte funn opp mot presentert teori og oppgavens problemstilling. Med utgangspunkt i oppgavens kvalitative tilnærming og ved hjelp av semistrukturert intervju forsøker jeg å finne svar knyttet til følgende problemstilling: *hvordan leder pedagogiske ledere utviklingsarbeid på avdelingen og hvordan opplever de sin rolle i dette arbeidet?* Siden jeg har fem forskningsspørsmål, har jeg valgt å strukturere drøftingsdelen etter dem, da det vil gi en bedre oversikt.

### 5.1 Hva legger pedagogiske ledere i begrepet utviklingsarbeid?

Funnene viser at pedagogiske ledere legger ulike forståelser i begrepet utviklingsarbeid. Det er et vidt begrep som oppfattes på forskjellige måter og rommer et stort omfang av ulike typer utviklingsarbeid. De aller fleste forståelsene har en felles trekk; noe skal endres og forbedres. Dette samsvarer med beskrivelsen av utviklingsarbeid til Ertesvåg og Roland (2013) og Sunnevåg (2012), der de knytter utviklingsarbeidet til endringsarbeid med målet om å endre eller forbedre praksisen. Det som er ulikt i informantuttalelsene, er retningen hvor utviklingsarbeidet kommer fra og hva og hvem det retter seg mot. Noen ganger kommer avgjørelsen om utviklingsarbeid fra nasjonalt nivå og andre ganger fra kommunalt/virksomhetsnivå. Dette stemmer overens med det Pettersen (1990) kaller for makroplan. Andre ganger igjen kan utviklingsarbeidet komme fra barnehagen selv eller en avdeling og det er i tråd med utviklingsarbeid på mikroplan (Pettersen, 1990). Informantene ser på prosjektarbeid som en del av utviklingsarbeidet og knytter prosjektarbeid med både temaer i arbeid med barn og faglig utvikling. Når prosjektarbeid og ulike temaer med barn handler om å endre og utvikle pedagogisk praksis, forstås det som pedagogisk utviklingsarbeid (Pedersen, 2010).

Informantsvarene samsvarer med de mange forklaringene av utviklingsarbeid som litteraturen viser. Det kan være flere årsaker til hvorfor informantene har ulike forståelser av begrepet. En av årsakene kan ha sammenheng med barnehagen som lærende organisasjon. Hvorfor har det blitt viktig med barnehagen som lærende organisasjon? Utviklingsarbeidene på makroplan kan ha sine røtter i internasjonale strømninger som har påvirket den nasjonale barnehagepolitikken. Rapportene *Starting Strong* fra OECD (OECD, 2017) har hatt påvirkningskraft her i landet og en finner igjen tanker fra rapportene på rammeplanen, for eksempel *livslang læring* og *tidlig innsats* (KD, 2017). I tillegg til rammeplanen, har barnehagen som lærende organisasjon også fått større fokus gjennom kompetansestrategien, der utviklingsarbeid er noe alle ansatte i barnehagen skal delta i:

«Barnehagens ansatte bør jevnlig delta i kompetanseutviklingstiltak og utviklingsarbeid for å heve sin kompetanse og øke sin forståelse for barnehagens innhold og oppgaver» (KD, 2017a, s. 12). Kompetansestrategien har som mål å forbedre og sikre kvaliteten i barnehagen. Det kan forstås i lys av satsingen på barnehagebasert kompetanseutvikling der utviklingsarbeid vektlegges og er et tiltak i arbeidet med å endre for bedre kvalitet.

Funn viser at det meste av utviklingsarbeidet kommer «ovenfra». Med ovenfra menes ulike aktører utenfor barnehagen. Aktørene i barnehagesektoren er blant annet Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, fylkesmannen (nå statsforvalteren), kommunen som barnehagemyndighet, barnehageeieren, regionale samarbeidsfora, universiteter og høyskoler, med mer (KD, 2017a, s. 12). Ekspert rapporten (KD, 2018, s. 249) påpeker at grasrotautonomimodellen er i endring. Den statlige styringen av barnehagen, både av det pedagogiske tilbudet, men også yrkesutøvelsen til barnehagelæreren (pedagogiske lederen) utvides gjennom et omfattende kapasitetsbyggende tiltak som kompetanseheving, nettverk, veiledninger, maler og digitale ressurser (KD, 2018, s. 249). Dette speiles i sitatet til en av informantene: «vi må gjøre de utviklingsarbeidene som kommer, for de kommer og de kommer til å fortsette å komme, og de må vi gjøre til vårt eget». På den ene siden er barnehagen en lærende organisasjon som skal være i kontinuerlig utvikling (Lafton & Skogen, 2014; KD, 2017) og er pliktet til å drive med ulike utviklingsarbeid. Forskning viser at det er forskjeller i landets barnehager knyttet til kvalitet (Alvestad et al., 2019). Styring «ovenfra» vil kunne bidra til å utvikle profesjonen slik at vi oppnår likeverdige barnehager, noe som er et mål i kompetansestrategien også. På den andre siden, kan styringen «ovenfra» være med å undergrave profesjonen til den pedagogiske lederen. For eksempel hevder Alvestad et al., (2019) at kommunal styring kan virke hemmende på blant annet personalets valg av temaer basert på barns medvirkning. Ekspert rapporten påstår at profesjonen til barnehagelæreren står i et spenningsfelt mellom styringshierarki og kunnskapshierarki (Havnes, i KD, 2018) og etterspør en avklaring om blant annet hvem som skal kontrollere profesjonsutviklingen i barnehagen. Videre understrekes det at barnehagens rolle kan ikke begrenses til «å ta imot, fortolke og iverksette eksterne krav og forslag». Det etterlyses mer kunnskap om hvordan barnehagelærere bidrar i faglige utviklingsprosesser (KD, 2018, s.253).

## 5.2 Hvilke kunnskapsressurser tar pedagogiske ledere i bruk i ledelse av utviklingsarbeid og hvilke erfaringer de har med dem?

Funn i denne studien viser at følgende kunnskapsressurser blir brukt i ledelse av utviklingsarbeid; GLL, SØT modellen, tankekart, idemyldring, fagartikler og veiledning. Fellesnevner for disse kunnskapsressursene er at pedagogiske ledere bruker disse i samarbeid med en eller flere av sine medarbeidere. Sammenfattet viser funn at bruk av alle kunnskapsressurser skjer i et læringssyn der læring skjer i samspill mellom mennesker og mellom mennesker og kulturelle redskaper (Eik et al., 2020). Kunnskapsressursene kan sies å være en kombinasjon av både materielle og immaterielle redskaper. I arbeidet med ledelse av utviklingsarbeid der personalets kompetanseheving står i sentrum, fungerer både den pedagogiske lederen og de ulike kulturelle redskaper som støttende stillas (Eik et al., 2016). På den ene siden kan kulturelle redskaper bidra til at medarbeiderne tilegner seg ny kompetanse i den konkrete konteksten (Eik et al., 2020). Dette er av stor betydning med tanke på personalets ulike kompetanse og pedagogisk leder sitt ansvar om kompetanseheving blant medarbeidere (Eik et al. 2020). På den andre siden fører bruk av kulturelle redskaper til forenkling av arbeidet. Forenkling av arbeidet er viktig i forhold til involvering av medarbeiderne, men kan også føre til tap av viktige punkter i utviklingsarbeidet eller utvikling av medarbeiderne. For eksempel hvis den pedagogiske lederen lar være å bruke faglige begreper i bruk av veiledning som kulturell redskap, vil det være hemmende for videreutvikling av medarbeidernes verbale språk, jf. individuelle kulturelle redskaper.

Idemyldring og tankekart blir brukt i fellesskap, på ulike møter, der de tar opp forskjellige utfordringer og snakker om «hvordan løse de på best mulig måte». Tankekart bidrar til at alle skal bli inkludert og hørt, spesielt i oppstarten av ulike prosjekter der de sammen planlegger ulike tidsperioder. Dette kan sees i lys av myndiggjøring av de ansatte innenfor human resource tenkningen, der deltakelse, selvstendighet, teamarbeid og likestilling står sentralt (Bolman & Deal, 2014). Men bruk av ulike kunnskapsressurser i fellesskap kan kanskje også føre til at noen ikke tør å si sin mening. Det kan være en mulighet for at noen av medarbeiderne føler seg mest trygg alene med den pedagogiske lederen. I lys av det sosiokulturelle perspektivet, vil det kunne innebære at idemyldring og tankekart er materielle redskaper som bidrar til utvikling av immaterielle redskaper (Eik et al., 2016) hos hele personalgruppa. For eksempel i dette arbeidet der personalet sitter sammen på avdelingen og deler ideer og tanker, oppstår det læring hos den enkelte og dermed kan immaterielle redskapene i form av holdninger og kunnskap hos den enkelte bli påvirket.

GLL assisterer til å innhente lærdom av det som har skjedd og kan sees på som en del av vurderingsarbeidet. Refleksjoner står sentralt her og er det første skrittet i pedagogisk utviklingsarbeid (Lafton & Skogen, 2014), der den pedagogiske lederen reflekterer sammen med medarbeiderne. Den nye lærdommen bruker de videre i neste prosjekt. Felles refleksjoner vil kunne føre til at medarbeiderne sitter igjen med ny kunnskap og forståelse av for eksempel prosjektarbeid: hvorfor gjør vi som vi gjør, hva har vi lært av det og hva tar vi med oss videre? Ut ifra dette kan det hevdes at pedagogisk lederens rolle står sentralt i forhold til utvikling av kunnskap hos medarbeiderne (Eik et al, 2020). Dette fordrer imidlertid at pedagogisk leder er kunnskapsrik og har vid kompetanse på ulike områder. For det første bør den pedagogiske lederen være trygg i bruk av kunnskapsressursene og ha et tydelig formål med bruken av det. For det andre bør den pedagogiske lederen ha kjennskap til sine medarbeidere (Lafton & Skogen, 2014), vite deres interesseområder og utviklingspotensialet. Og for det tredje burde lederen ha god kunnskap om anvendelse av refleksjoner og hvordan læring oppstår. Ved å reflektere sammen vil pedagogisk leder og medarbeidere bli bedre kjent med hverandre også, noe som vil kunne påvirke relasjonen dem imellom. Kanskje vil de lære noe nytt om hverandre? Nye og andre måter å tenke og forstå på? Her vil det være av stor betydning at den pedagogiske lederen er ydmyk og åpen for andre sine meninger. Barsøe (2014) understreker at under veiledning skal veilederen stille reflekterende spørsmål, lytte og oppsummere fremfor å gi råd. Dette kan overføres til refleksjoner fordi den pedagogiske lederen leder refleksjonene knyttet til prosjektarbeid/utviklingsarbeid også.

En annen kunnskapsressurs som blir brukt i utviklingsarbeid, er fagartikler. Bruk av fagartikler kan knyttes til utviklingsarbeid forstått som kompetanseheving hos alle ansatte i barnehagen, også medarbeidere (Lafton & Skogen, 2014). Det igjen kan henge sammen med ulikhetene blant personellsammensetningen og dermed den forskjellige kompetansen barnehageteamet har. Hvordan dette blir mottatt av fagarbeidere og assistenter (medarbeiderne) er litt varierende kommer det frem. Når det er nødvendig deler pedagogisk leder opp fagartiklene i mindre biter og går gjennom det sammen med medarbeiderne. Her tar den pedagogiske lederen ansvar og tilrettelegger for motivasjon og utvikling av medarbeiderne sine. Ifølge Gotvassli (2015) er det dette kunnskapsledelse handler om. Helt konkret kan det sies at det er anvendelse av kunnskap (Gotvassli 2015) hos medarbeiderne den pedagogiske lederen driver med i eksempelet over. At det oppstår behov for deling av fagartikler i mindre biter, kan dreie seg om flere ting. For det første kan det handle om at fagartikkelen var for komplisert og ikke tilpasset medarbeidernes kompetanse. Ufaglærte har ikke et forhold til alle faglige begreper, derfor pedagogisk leder bidra med faglige forklaringer. Da sitter den pedagogiske lederen med definisjonsmakten på de ulike faglige

begrepene, basert på sin kompetanse (Ljunggren et al., 2017). For det andre kan det også omhandle motivasjonen til medarbeiderne. Det er mange krav fra ulike aktører i barnehagen (KD, 2017a), om ikke utviklingsarbeidet blir godt innlemmet, kan det være utfordrende å involvere og motivere medarbeiderne. For det tredje kan det handle om individuelle kulturelle redskaper, deriblant tanker, holdninger og kunnskap (Eik et al., 2016). Den ulike forståelsen til medarbeiderne trenger ikke å være negativ. Det bør utnyttes og fremmes i fellesskapet som noe positivt (Barsøe, 2014). I lys av relasjonsledelse vil det kunne si at den pedagogiske lederen som leder skaper rom for ulike meninger og forståelser (Skogen, 2013). Det er i slike utfordringer barnehagepersonalet har en unik mulighet til å lære og utvikle seg sammen, gjennom refleksjoner (Eik et al., 2020).

Veiledning er den mest brukte kunnskapsressursen for lederen i utviklingsarbeidet. På den ene siden virker det som veiledning hjelper den pedagogiske lederen til involvering av medarbeidere i større grad, møte de der dem er, til å arbeide med kompetanseheving og utvikling av medarbeidere, løse ulike utfordringer og hjelpe medarbeidere videre i ulike prosesser. På den andre siden er veiledning tidskrevende, spesielt i de tilfellene hvor pedagogisk leder må ha veiledning en til en. Ifølge Barsøe (2014) må pedagogisk leder prioritere ved utfordringer, å gi veiledning til de som trenger det mest. En mulig utfordring kan være hvis den pedagogiske lederen ikke har nok kunnskap om veiledning selv. Forskning viser at nyutdannede pedagogiske ledere har opplevd det som vanskelig å opplære medarbeiderne og følt at de ikke har hatt nok kunnskap selv (Skogen 2013). Dette vil kunne si at refleksjoner i ledelse av utviklingsarbeid virker å være en viktig oppgave til den pedagogiske lederen, men det fordrer til at den sistnevnte innehar kompetanse på feltet selv. Det ligger i stillingen til den pedagogiske lederen å veilede medarbeiderne (KD, 2017; Barsøe, 2014). Pedagogiske ledere jobber med faglig utvikling av personalet gjennom profesjonell veiledning (Hognestad & Bøe, 2014), der veiledning oppfattes som læreprosess (Gjems, 2007; Tveiten, 2013). Informanten forteller at gjennom mange ganger med en til en veiledning klarte hun og medarbeideren å løse en utfordring hvor det egentlig var noe helt annet som lå bak. Dette samsvarer med handling - og refleksjonsmodellen som omhandler bevisstgjøring av hva som ligger bak handlingene våre. Når medarbeideren gjorde den tause kunnskapen til eksplisitt (Barsøe, 2014), helt konkret vil dette si når hun fant ut at det lå noe annet bak utfordringen hun opplevde i dag og hun fikk jobbet med det, da løste utfordringen seg. I lys av problemstillingen vil dette kunne innebære at veilederrollen står sterkt når pedagogiske ledere leder utviklingsarbeid på avdelingen.

Kunnskapsressurser er bærere av kunnskap hevder Nerland & Hermansen (2017) og det ser ut som de gir større muligheter for læring og utvikling i samarbeid med medarbeiderne. Det fordrer

imidlertid at det er kunnskapsressurser som pedagogiske ledere føler seg trygge på og at det er lettforståelig for alle. Funn viser at pedagogiske ledere bruker kunnskapsressurser som de har lært på studiet sitt fremfor det eieren av barnehagen anbefaler å bruke. Dette er i tråd med det Nerland og Hermansen (2017, s. 13) skriver om at kunnskapsressursene bør tolkes og vurderes om det passer til etablert praksis og sammenhengen rundt. Det er foretrukket med forenklete metoder og modeller viser funn. Dette kan på en side handle om at den pedagogiske lederen har best kjennskap og føler seg mest trygg på den modellen hun selv har lært på utdanningen sin. Mens på den andre siden kan det dreie seg om at man søker etter oppskrifter og lette metoder som sikrer at man får med hele personalet. Hva kan skje i et utviklingsarbeid med enkle metoder? Alle skjønner og mestrer i en hektisk hverdag både på grunn av rammene i organisasjonen og kompetansen, den pedagogiske lederen får med alle. Faren med at det forenkles for mye er at det reduserer muligheten til faglig skjønn, skjønnsbaserte vurderinger, refleksjoner og utvikling.

Bruk av kunnskapsressurser hjelper pedagogiske ledere til blant annet å sette arbeidet sitt i system og bidrar til at pedagogisk leder sammen med medarbeiderne sine ser sammenhenger og opplever kontinuitet i dette arbeidet. For eksempel gjennom tankekart og idemyldring planlegger pedagogisk leder ulike utviklingsarbeid sammen med personalet sitt. Rammeplanen understreker at planlegging i barnehagen skal bidra til å tenke og handle langsiktig og systematisk. Det skal føre til kontinuitet og progresjon hos barna og skal være utgangspunkt til utvikling og refleksjon (KD, 2017, s. 37). Pedagogisk leder har ansvar for både barn og personal, men også for å lede det pedagogiske arbeidet. Rammeplanen innehar mange viktige områder som pedagogisk leder er pliktet til å oppfylle på en tilfredsstillende måte i tillegg til andre satsninger. Som det kommer frem her har pedagogisk leder ansvar for mange ulike områder. For å ha oversikt er det veldig viktig med system og sammenhenger når de går tilbake til dette arbeidet. Det er en fare for at noen vil kunne stille seg kritisk til disse systemene; er det slik at alt må skrives ned? En mulig utfordring vil kunne oppstå når det gjelder barns medvirkning. Hva hvis de ønsker noe annet enn det som har blitt bestemt på SØT modellen, angående ønsket situasjon eller ønsket tiltak?

### **5.3 Hvordan involverer pedagogiske ledere medarbeiderne i utviklingsarbeid og hva slags utfordringer erfarer de?**

Dette forskningsspørsmålet henger tett sammen med det forrige, fordi pedagogiske ledere involverer medarbeiderne i utviklingsarbeid ved bruk av kunnskapsressurser. Det ser ut som det er kontekstavhengig når det gjelder involvering av medarbeidere. Der det er to pedagogiske ledere, det

vil si økt barnehagelærer tetthet viser funnene mine at det er godt samarbeid og faglige diskusjoner. På en side kan dette føre til et høyt faglig innhold på den hverdagslige pedagogiske praksisen og utvikling på bakgrunn av åpenheten og likestilte kompetansen. På den andre siden kan det bli sårbart og ustabil på avdelingen hvis begge pedagogiske lederne må gå på ulike møtearenaer og andre - ikke så godt kjente ansatte fra andre avdelinger må være sammen med barna.

Når pedagogiske ledere leder utviklingsarbeid på avdelinger med to eller flere medarbeidere, blir medarbeiderne involvert fra første avdelingsmøte etter bestemmelsen. Det virker som den pedagogiske lederen avklarer roller, kartlegger personalets kompetanse, ferdigheter og interesseområder for å kunne delegere oppgaver på en fornuftig måte. Den pedagogiske lederen viser relasjonsfremmede holdninger i det den interesserer seg for medarbeiderne, prøver å motivere de gjennom å involvere de tidlig, hun er opptatt av medarbeidernes utvikling og vil at de skal trives (Spurkeland, 2013). På den ene siden viser lederen relasjonsorientert lederstil fordi den utøver ledelse gjennom dialog og samspill. Alle medarbeiderne blir lyttet til og oppfordret til å bidra med det de ønsker selv (Skogen, 2013). På den andre siden kan det bli for stor vekt på relasjonsledelse at selve utviklingsarbeidet kommer litt i skyggen? For den pedagogiske lederen vil det være av betydning å finne en balanse mellom relasjonsledelsen og målet med utviklingsarbeidet.

I ledelse av utviklingsarbeid jobber den pedagogiske lederen for at medarbeiderne skal føle eierskap til utviklingsarbeid; «...vi er nødt at vi eier det sammen», og tilrettelegger det den kan for at de skal være delaktige; «Jeg er opptatt av at vi må være sammen, vi er et team på avdelinga selv om jeg sorterer og rydder og skriver det ned og bruker plantiden min på sånt så er jeg avhengig av at de også leser sånn at refleksjonene ikke blir ovenfra og ned da». På den ene siden ser det ut som lederen investerer i medarbeiderne på avdelingen, hun er støttende og myndiggjørende (Bolman & Deal, 2014) ved å dele arbeidet sitt med dem, slik at de får lest. På en annen side kan det virke som strukturelle forhold gjør det vrient for medarbeiderne å være delaktige og å sette seg inn i utviklingsarbeidet. Fra sitatet over kommer det frem at medarbeiderne får et ferdig skrevet dokument som de skal lese på sin korte plantid, andre ganger er det ikke rom plantid i det hele tatt, og reflektere over det i plenum på avdelingsmøtet. Dette kan jo fungere for noen mens for andre er det mer som skal til for å føle eierskap til utviklingsarbeidet. Medarbeidere i dag ønsker å være delaktige i avgjørelser som omhandler deres hverdag (Spurkeland, 2013). Funn viser at medarbeidere har rett og slett ikke samme forutsetninger, får ikke samme kompetanseheving og ikke like lang tid til å jobbe og bli fortrolig med utviklingsarbeidet de skal jobbe med som de pedagogiske lederne gjør. Det igjen kan påvirke både motivasjon og eierskapsfølelsen. Eierskap til

utviklingsarbeid er tidskrevende og pedagogisk leder må lede både innenfor pedagogisk ledelse og personalledelse (Hognestad & Bøe, 2014) samtidig. Lederen skal bytte mellom faglige prosesser, utvikling av medarbeidere, relasjonsfremming, teamledelse, utfordringer og ulike prosjekter/utviklingsarbeider. Dette er komplekse prosesser der tyngdepunktet kan variere når man gjør hva.

Når pedagogiske ledere leder utviklingsarbeid på avdelingen, erfarer de mangel på tid til å jobbe sammen med medarbeidere om utviklingsarbeid. I tillegg er det utfordringer knyttet til kompetanse. Personalsammensetningen og utilstrekkelige rammer for profesjonsutvikling kan bidra til rasjonalisering og forenkling av arbeidet (Ljunggren et al., 2017). Mulige årsaker til dette er flere parallelle prosjekter og satsningsområder, høyt sykefravær, tidsmangel til veiledning, refleksjon og kritisk refleksjon, felles utvikling av profesjonsspråk og trange organisatoriske rammer (KD, 2018). Her kan det ligge spenninger mellom prioriteringer – hva slags hensyn skal tas når? Dette er en viktig del av den pedagogiske lederes ledelse som krever konstante vurderinger, i gamle og nyoppståtte situasjoner. Talis (Teaching and Learning International Survey) rapporten viser at det skjer en del uformell faglig utvikling i norske barnehager (UD, 2021, s. 2). Selv om pedagogiske ledere erfarer utfordringer knyttet til involvering av medarbeidere i ledelse av utviklingsarbeid, kan det likevel oppstå uformell læring blant medarbeiderne. Det igjen krever at den pedagogiske lederen er bevisst sin egen rolle, handlinger og væremåter og på den måten fungerer som rollemodell for sine medarbeidere.

Pedagogiske ledere involverer medarbeiderne sine i utviklingsarbeid gjennom veiledning også. Når informantene har opplevd utfordringer knyttet til utviklingsarbeid, virker det som de har tatt i bruk prosessorientert veiledning (Barsøe, 2014). Når medarbeideren satt igjen med en helt annen forståelse etter å ha lest fagartikkelen enn den pedagogiske lederen, delte den pedagogiske lederen artikkelen i flere mindre deler. De gikk gjennom delene sammen og den pedagogiske lederen stilte reflekterende spørsmål, lyttet til medarbeideren og hjalp medarbeideren med oppsummering, fremfor å komme med fasiten. Her holdt den pedagogiske lederen sine meninger og kunnskaper for seg selv, og forsøkte heller å få medarbeideren til å finne sin vei *selv* (Barsøe, 2014). På den ene siden er veiledning et fruktbart virkemiddel i ledelse av utviklingsarbeid (Barsøe, 2014) i forhold til personalledelse. Det kan lønne seg å investere på personellet slik Bolman & Deal (2014) påstår er av stor betydning. På den andre siden kan tidsbruken på veiledning og da spesielt en til en, gå utover andre viktige områder, for eksempel utviklingsarbeidet som hele avdelingen jobber med.



Funnene viser at til tider går halvparten av avdelingsmøtene til en-til-en veiledning. Men som tidligere skrevet, er det en leders oppgave å hele tiden vurdere hva som er viktigst.

Det er utfordrende å lede barnehageteam påstår Aasen (2012) fordi fag, verdier, med mer er integrert i hverandre og fordi teammedlemmene skal samarbeide tett sammen. Ifølge funnene som tidligere nevnt, er det pedagogiske ledere det fokuseres mest på når det gjelder kompetanseheving i barnehagen. Utfordringen oppstår i det pedagogisk leder skal involvere og motivere medarbeiderne i like stor grad. Det kan føre til konflikter mellom mennesker. Det kan for eksempel bli vanskelig for medarbeiderne å akseptere makten som ligger i kunnskapen til den pedagogiske lederen. At medlemmene i barnehageteam er ulike viser både teori (Aasen, 2012) og funn: «...det er veldig stor forskjell på medarbeiderne... Man er rett og slett forskjellig. Noen trenger lengre tid for å være komfortabel med noe nytt som blir bestemt at man skal jobbe med». At teammedlemmene er ulike, er selve styrken med team. Alle uenigheter er ikke nødvendigvis utfordringer eller konflikter. Er det en uenighet eller er det en konflikt med mange negative følelser (Aasen, 2012)? Det er av stor betydning at pedagogisk leder har kunnskap om å lede temaet sitt på grunnlag av bakgrunnen og kunnskapen til medarbeiderne (Gotvassli, 2019). På den ene siden om det har blitt opparbeidet et team der kommunikasjonen er god, det er åpenhet og tillitt i relasjonene, kan ulikhetene og konfliktene bidra til utvikling og nyskapning (Aasen 2012). På den andre siden dersom pedagogisk leder misbruker makten sin, kan det likevel føre til negative konflikter. Da kan det være snakk om konflikter i enkeltpersoner med utgangspunkt i ulikhetene blant teammedlemmene. Det kan hende at medarbeideren føler at den ikke mestrer eller har kompetanse til ansvaret som følger med utviklingsarbeidet og blir derfor stresset på grunn av det. Men det kan også dreie seg om *systemkonflikter* der medarbeideren ikke er fornøyd med innholdet, arbeidsmåten eller målet i det nye utviklingsarbeidet (Aasen, 2012). En annen mulig årsak til konfliktene kan også være det at teammedlemmene ikke kjenner hverandre så godt og da kobler informantene det opp mot avklaring og avgjørelser. Det kan da handle om at temaets fem «R-er», som er de viktigste faktorene for samspill i team (Gotvassli, 2019), ikke er helt på plass: hva slags *rammer* og *regler* er det rundt oss som team og dette utviklingsarbeidet? Hvem gjør hva – kan handle om både *retning* og *roller*. Og hvordan er *relasjonen* mellom teammedlemmene?

Når oppgaver ikke blir fulgt opp av medarbeidere slik at det oppstår behov for møte med styreren, og de ikke føler eierskap til utviklingsarbeidet, hva kan det handle om? Kan det hende at medarbeiderne opplever at det meste blir bestemt «ovenfra» og dermed mister de interessen og motivasjonen for kompetanseheving? Det kan handle om strukturelle forhold; tidsmangel til å jobbe

sammen om utviklingsarbeid, lite tid til tilrettelegging og for lite plantid til medarbeiderne på grunn av sykdom, og så videre. Det kan dreie seg om relasjonsfremmede holdninger; har lederen i det relasjonelle samspeillet hatt nok interesse for medarbeiderne, deres utvikling og trivsel (Spurkeland, 2013)? Har den pedagogiske lederen tatt hensyn, tilrettelagt og involvert medarbeiderne nok, slik at de følte de var en del av utviklingsarbeidet? En mulighet er at lederen gjorde det den kunne, men medarbeideren ikke var åpen og mottakelig for nytt utviklingsarbeid. En annen mulighet er at det ble for mange parallelle utviklingsarbeid etter utviklingsarbeid: « ... de utviklingsarbeidene som kommer, for de kommer og de kommer til å fortsette å komme». Her står den pedagogiske lederen i spennet mellom sine overordnede og underordnede. Skal den pedagogiske lederen i ledelse av utviklingsarbeid ta hensyn til ulike medarbeidere eller skal den bruke makten den har for å ta avgjørelser på tvers av medarbeidernes syn (Skogen, 2013)? Det kan bli vanskelig for medarbeiderne å akseptere makten som ligger i kontrollen til den pedagogiske lederen (Aasen, 2012).

## **5.4 Hvordan opplever pedagogiske ledere sin egen rolle i utviklingsarbeid?**

Funnene i denne studien viser at pedagogiske ledere opplever flere ulike roller når de leder utviklingsarbeid. Disse rollene er: bindeledd, tydelig leder, faglig leder, administrativrolle, teamlederrolle og veilederrolle.

Rollen som bindeledd minner om flere av rollene til Mintzberg (1973). For eksempel når den pedagogiske lederen henter informasjon fra det øvrige hold, enten det har vært fra kommunalt, nasjonalt eller styrer nivå kan det sees i sammenheng med *overvåkerrolle*. Når utviklingsarbeidet blir bestemt oven fra, blir den pedagogiske lederen informert om det på ledermøter av styrer. Denne informasjonen tar de med seg videre til hver sin avdeling. Pedagogisk leder skal da dele den nødvendige informasjonen om utviklingsarbeidet med teamet sitt på avdelingsmøter, noe som minner oss om *informasjonssprederrollen*. *Talsmannrollen* finner vi i det pedagogisk leder holder sine overordnede oppdatert på fremgangen av utviklingsarbeidet, og/eller utfordringene, da snakker den på vegne av avdelingen og eller barna. *Talsmannrollen* kommer også frem når utviklingsarbeid kommer fra avdelingen og den pedagogiske lederen må informere sine overordnede om behovet for nettopp det utviklingsarbeidet. Denne rollen som beskrives av informantene som bindeledd er også i tråd med *forbindelsesledd* rollen, da den pedagogiske lederen binder sammen (Mintzberg, 1973) og deler info, ansvar og oppgaver mellom sine overordnede og underordnede.

I ledelse av utviklingsarbeid opplever pedagogiske ledere å ha en delt lederrolle i team med barnehageledelsen, der de sammen jobber mot mål. Dette kan sees i sammenheng med det Mintzberg (1973) kaller for *mellommenneskeligeplanet*, der man har fokus på å lede *med* mennesker. Samtidig tar pedagogisk leder en teamlederrolle som involverer medarbeiderledelse med vekt på relasjoner og veiledning, da utøves det *personallederrolle* (Mintzberg, 1973). Veilederrollen er en av rollene som er mest fremtreden i ledelse av utviklingsarbeidet kommer det frem. Pedagogiske ledere gir både planlagt, men også slik Hognestad og Bøe (2014, s. 12) peker på spontan faglig veiledning i det uformelle arbeidet. «Å møte de (medarbeiderne) der de var» er også i tråd med handling- og refleksjonsmodellen, der målet er at medarbeiderne blir bevisst på sammenhengen mellom teori og praksis (Barsøe, 2014), her målet med utviklingsarbeidet og sine egne handlinger. Pedagogiske ledere inntar rollen som tydelige ledere og tar avgjørelser og beslutninger når de leder utviklingsarbeid. Dette kan sees i sammenheng med *beslutningsrolleplanet* (Mintzberg, 1973).

Administrativrollen kan sees i forbindelse med *ressursstyrer rollen* der den pedagogiske lederen planlegger, koordinerer og fordeler arbeidet (Mintzberg, 1973) internt på avdelingen. Det er viktig å kartlegge personalets interesse, kompetanse og ferdigheter for å oppfylle de ulike rollene (Aasen, 2012). Ved bruk av tankekart og idemyldring som kunnskapsressurser, går den pedagogiske lederen inn i en *forhandlerrolle* (Mintzberg, 1973), og får frem hvem som vil jobbe med hva i utviklingsarbeidet. Dette minner om funksjonene pedagogisk ledelse og personal ledelse innenfor ledelse som funksjon, men også om bidrag nummer to innafør pedagogisk ledelse: initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosesser for å bli en lærende barnehage (Gotvassli, 2019).

Pedagogisk leder rollen er viktig og av stor betydning når det gjelder prosjektarbeid og funnene viser at prosjektet dør hvis pedagogisk leder faller fra. Slik jeg har tolket det, handler det om at pedagogisk leder er faglig leder, fordi at lederen planlegger, tilrettelegger og vurderer hele tiden med utgangspunkt i faget og kompetansen sin. På den ene siden, kan det at prosjektet «dør i stor grad» henge sammen med personalsammensetningen? Eller er det mulighet for at medarbeiderne opplever makten som foreligger i kunnskapen til den pedagogiske lederen som utfordrende (Aasen, 2012)? Det kommer frem at det er forskjell fra år til år, da kan det handle om ulikhetene blant medarbeiderne, noe som kan påvirke oppfatningen og åpenheten rundt nye utviklingsarbeid. På en annen side, hva kan en pedagogisk leder gjøre for å unngå at prosjektet dør når lederen faller fra? Er det mulig at den pedagogiske lederen er for fremtreden i sitt arbeid med prosjektet? Med fare for påvirkning fra min egen forforståelse, ville det ha vært annerledes om medarbeiderne var involvert

på en annen måte, der de får ansvar, oppgaver og utfordringer tilpasset deres interesser og kompetanse? Gotvassli (2019) trekker frem blant annet de ansattes bakgrunn og kunnskap og kollektiv selvtillit som grunner for hvorfor kunnskap om teamledelse trengs i barnehagene. Jeg vil hevde at selvtilliten ikke er så høy når medarbeideren ikke føler seg en del av et prosjekt, slik det kommer fram i funnene. Grunnen til at medarbeiderne ikke følte de var en del av prosjektet kan være flere. Slike erfaringer kan være nyttige og lærerikt der den pedagogiske lederen kan reflektere over handlingene sine, (Refl`action)og lære noe av den aktuelle erfaringen (Mintzberg, 2009). Om samme situasjon skulle dukke opp igjen, vil refl`actionen kunne føre til en bedre håndtering av utfordringen.

Slik det kommer frem her, utøver den pedagogiske lederen mange forskjellige roller knyttet til ledelse av utviklingsarbeid. Det er ikke enkelt å skille disse rollene da de glir inn i hverandre (Mintzberg, 2009). På den ene siden kan alle disse rollene bidra til å oppfylle ulike oppgaver og ansvar i tråd med rammeplanen. På den andre siden kan det bli overveldende der pedagogiske ledere kan føle stress og følelse av å ikke mestre (Hannevig et al., 2020).

Det er ikke mulig å utøve alle rollene samtidig, ikke er det noe hensikt med det heller. Rollene vil også være i konflikt med hverandre (Mintzberg, 1973). For eksempel vil faglig lederrollen kunne utfordre veileder og bindeleddrollen. I ledelse av utviklingsarbeid vil den pedagogiske lederen ved å være faglig leder informere medarbeideren om hvordan gjennomføre en bestemt aktivitet, med bakgrunn i den faglige kunnskapen sin. Dette vil være i konflikt med det at veisøkeren skal stå i sentrum og maktfordelingen skal være lik mellom veileder og veisøker (Barsøe, 2014).

Bindeleddrollen vil kunne være i konflikt med faglig lederrollen ved at bindeleddrollen forbinder blant annet ledelsen med medarbeiderne. Når utviklingsarbeidene bestemmes fra for eksempel eieren, har ikke alltid pedagogisk lederen mulighet til å argumentere faglig for hvorfor det ikke er den beste tiden for nettopp det utviklingsarbeidet på det tidspunktet.

*Problemløserrollen* gjør seg synlig i det pedagogisk lederen håndterer konflikter eller uenigheter. På den ene siden kan pedagogisk leder ved god teamledelse snu uenighetene og konfliktene om til utvikling og læring. For eksempel ved ulike forståelser av fagartikler kan pedagogisk leder stille seg undrende og gi sin fulle oppmerksomhet til medarbeideren. På den måten vil medarbeideren kunne føle seg myndiggjort og støttet av lederen sin (Bolman & Deal, 2014), noe som igjen vil kunne bidra til ny forståelse og lærdom, samt følelse av eierskap fra medarbeidernes sin side. På den andre

siden, viser funn i denne studien at hvis det eskaleres seg og en ikke klarer å komme til enighet, har den pedagogiske lederen mulighet til å få hjelp og støtte av styrer.

## **5.5 Hvilken form for støtte mener pedagogiske ledere at de trenger for å lede utviklingsarbeid?**

Funn viser at pedagogiske ledere trenger støtte fra både styreren, eieren og kollegaene når de leder utviklingsarbeid. Pedagogiske ledere ønsker en støttende styrer som både er direkte og kan gi positiv støtte og motivasjon i ledelse av utviklingsarbeid der medarbeidere skal inkluderes. Det kommer frem i ekspertrapporten at for å få til vellykkede prosjekter er motiverte ansatte en viktig forutsetning. Hvordan utviklingsarbeid drives frem og ledes, påvirkes av blant annet styrerens kompetanse og rutinisering og dermed noen ledelsesoppgaver: bygge gode relasjoner, trigge faglig nysgjerrighet, å ha forståelse for det daglige trykket og balansere utfordring og motivasjon (KD, 2018). For det første kan dette handle om å få anerkjennelse og tydeligere fokus på pedagogisk leder som leder. Forskning viser at det oppstår utfordringer når den pedagogiske lederen trer frem som leder og at det er mangel på støttefunksjoner (Eik et al., 2016). For det andre kan det dreie seg om at pedagogiske ledere har fått mer delegert ansvar og dermed mer komplekse oppgaver. Mer ansvar og oppgaver i kombinasjon med tidsmangel kan føre til at de til tider kommer til kort (Hannevig et al., 2020) i ledelse av medarbeiderne. For det tredje kan det tyde på usikkerhet og lite kunnskap om personalledelse hos den pedagogiske lederen. Gotvassli (2019) påpeker en økende behov for kunnskap om teamledelse i barnehagene.

Pedagogiske ledere ønsker frihet og tiltro av styreren i de valgene de tar i ledelse av utviklingsarbeid. Åpenhet, tydelighet og konkretisering fra styreren sin side er også å foretrekke. Rom for uenighet (Skogen, 2013) med bakgrunn i gode faglige avgjørelser er også ønskelig. Pedagogiske ledere vil ha en styrer som er støttende og myndiggjørende, der selvstendighet fremmes (Bolman & Deal, 2014) og tilliten mellom de to står sentralt. I denne åpenheten ønsker pedagogiske ledere at de får positive tilbakemeldinger av både styrer og kollegaer, men at det er mulighet til å være konstruktiv kritiske med hverandre. Slik vil de dele gleder og gode erfaringer og lære og utvikle seg sammen. Dette er i tråd med relasjonsledelse der dialog, motivasjon og relasjonsfremmede holdninger står sentralt og tar utgangspunkt i positivt syn på mennesket (Spurkeland, 2013). Dette betyr slik jeg tolker det at den pedagogiske lederen i ledelse av utviklingsarbeid er opptatt av et godt og åpent faglig miljø som er i utvikling, der styreren sin støtte står sentralt.

I ledelse av utviklingsarbeid trenger pedagogiske ledere veiledningsstøtte, spesielt de som er nyutdannet. Målet med veiledningen av nyutdannede barnehagelærere som ble inngått i 2009 mellom KS og KD, var å lette overgangen fra utdanning til yrkesliv (Barsøe, 2014). Arbeidsgiveren ansvarliggjøres gjennom intensjonsavtalen om å legge til rette for veiledning for pedagoger den første tiden i yrkeslivet. Dette er vanskelig å få til i praksis kommer det frem i funnene, og kartleggingen viser at det er kun 60% av nyutdannede barnehagelærere som har deltatt i veiledningsordninger (Rambøll, 2014). 30 studiepoeng innenfor veiledning som er anbefalt til de som skal veilede, her den pedagogiske lederen er heller ikke alle som har fått til. Årsaker til dette kan være tidsmangel, høyt sykdomsfravær, med mer (KD, 2018).

Støtte av eier ved videreutdanning og mastergradutdanning er også etterspurt. Funn viser at mye av måten pedagogiske ledere jobber med når de leder utviklingsarbeid, har de lært på etterutdanningen. Alvestad et al. (2019) har funnet ut at pedagogiske ledere finner støtte «i etter- og videreutdanning, deltakelse i faglige nettverk, veiledning og respons på arbeidet fra kollegaer, ledere og foreldre» (s. 43). Det tyder på at formell kompetanse er av stor betydning i ledelse av utviklingsarbeid. Det kan forstås som at det trengs mer kunnskap om ledelse av utviklingsarbeid blant pedagogiske ledere, noe som vil føre til større trygghet i arbeidet sitt. Tiltak for å beholde videreutdannede pedagogiske ledere i barnehagen er nødvendige: «Synes det er helt krise at alle (pedagogene) som er ferdig (med videreutdanninger /mastergrad) ønsker seg bort fra barnehager fordi det ikke er noe ekstra betaling, ikke noe ekstra fri til å ta disse utdanningene». På den ene siden kan det oppstå utfordringer knyttet til videreutdanning av pedagogiske ledere. For eksempel kan det være økonomiske årsaker og hvem skal prioriteres. Avhengig av videreutdanningen og dets fremgang vil den pedagogiske lederen være borte fra jobben de dagene den er på skolen. Det trenger ikke å være noe problem, men det kan også ha negativ påvirkning på det pedagogiske innholdet, slik funnene viser. På den andre siden vil videreutdanning av pedagogiske ledere gi de blant annet bred kompetanse innenfor temaet de utdanner seg i, ulike modeller og metoder som hjelpemidler i bruk av ledelse av utviklingsarbeid.

## 6 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne studien har vært å finne ut hvordan pedagogiske ledere leder utviklingsarbeidet på avdelingen de jobber i, og hvordan de opplever rollen sin i dette arbeidet? For å få svar på problemstillingen: *Hvordan leder pedagogiske ledere utviklingsarbeid på avdelingen i barnehagen og hvordan opplever de sin rolle i dette lederarbeidet?* har jeg hatt fokus på fem forskningsspørsmål. Jeg har vært opptatt av å forstå hva de legger i begrepet utviklingsarbeid, hvordan de opplever rollen sin i utviklingsarbeid, hvordan de involverer medarbeiderne sine i dette arbeidet og erfarne utfordringer knyttet til det. Videre har jeg forsøkt å avdekke hva slags kunnskapsressurser de bruker når de leder utviklingsarbeid og erfaringer de har med dem, og til slutt støtten pedagogiske ledere trenger ved ledelse av utviklingsarbeidet. For å få svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen har jeg benyttet meg av semistrukturert intervju, der jeg har intervjuet tre pedagogiske ledere.

Resultater fra denne studien viser at pedagogiske ledere leder utviklingsarbeidet på avdelingen de jobber i, ved å benytte seg av ulike kunnskapsressurser. Kunnskapsressursene bidrar til involvering av medarbeiderne, planlegging, gjennomføring og evaluering av forskjellige utviklingsarbeid og systematikk og kontinuitet i dette arbeidet. Pedagogiske ledere veksler mellom mange ulike roller og de leder og veileder medarbeiderne sine under utviklingsarbeidet. Støtte av styrer er av stor betydning i det hverdagslige arbeidet, men også videre- og etterutdanning gir større kompetanse knyttet til ledelse av utviklingsarbeidet.

Pedagogiske ledere legger ulike forståelser i begrepet utviklingsarbeid. Ulikhetene i de forskjellige forståelsene på begrepet utviklingsarbeid oppstår i hvor den kommer fra. Det som er felles med de ulike forståelsene, uavhengig om utviklingsarbeidet kommer fra makro eller mikro plan (Pettersen, 1990), er målet om å endre, forbedre eller utvikle noe. Det kan handle om å utvikle kompetansen hos ansatte, endre eller forbedre pedagogisk praksis og/eller drive med ulike prosjektarbeid knyttet til barn. Kunnskapsressurser står sentralt når de leder utviklingsarbeid på avdelingen. Noen av kunnskapsressursene er av metodiskart, andre av refleksjonsart og andre igjen av vurderingsart. Det er viktig at pedagogisk leder føler seg trygg på benyttede kunnskapsressurser og at det er tilpasset hele personalsammesetningen. Videreutdanning er av betydning når det gjelder tilegnelse og bruk av de ulike kunnskapsressursene, noe som har positiv påvirkning i ledelse av utviklingsarbeidet. Pedagogiske ledere er avhengige av medarbeiderne for å drive med utviklingsarbeid. Medarbeiderne blir involvert i hovedsak ved bruk av kunnskapsressurser. Veiledning er den

ressursen de bruker mest tid på, med hovedvekt på prosessorientert veiledning og handling – og refleksjonsmodellen (Barsøe, 2014).

Pedagogiske ledere opplever sin egen rolle som viktig og av stor betydning når de leder utviklingsarbeid. De planlegger og styrer de ulike utviklingsarbeidene gjennom møter og oppfølging og sørger for at prosjektet «lever». For å få til dette, utøver de mange ulike roller i løpet av en arbeidsdag; bindeledd, administrativrolle, faglig lederrolle, veilederrolle, med mer. Rollene er sammenvevd (Mintzberg, 1973) og tar utgangspunkt i de ulike situasjonene pedagogisk leder befinner seg i. Støtte av styrer står sentralt når pedagogisk leder skal lede utviklingsarbeid i barnehagen (KD, 2018). Ved utfordringer knyttet til ledelse av medarbeidere er styrerens tilstedeværelse og engasjement ønsket, men også anerkjennelse og faglig tillitt ellers i samarbeidet og ved ulike avgjørelser. En annen støtte pedagogiske ledere trenger når de leder utviklingsarbeid er lettelse, tilrettelegging og økonomisk støtte av eier. Denne støtten fremstår som viktig både under og etter endt utdanning.

## 6.1 Metarefleksjoner for min studie og tanker videre

*All fieldwork done by a single field-worker invites the question, why should we believe it? (Bosk, 1979, s. 193)*

En svak side med denne studien er at informantutvalget har vært nokså lite, den har tatt utgangspunkt i datainnsamling fra tre informanter. Ved å intervju et høyere antall informanter fra flere barnehager, ville denne studien kanskje ha kommet frem til andre funn eller mer utdypende resultater. En annen svak moment med studien er min egen forforståelse basert på egen arbeidserfaring. Selv om jeg har prøvd å være bevisst den og prøvd å legge den til side (Kvale & Brinkmann, 2015), er jeg ikke helt sikker på om resultatet ikke er «berørt» av min forforståelse. Studiens validitet kan derfor vurderes i lys av de ovennevnte punktene. Funnene fra denne studien kan ikke generaliseres, men kan kanskje gjelde for den populasjonen det er relevant for, ut fra studiens problemstilling (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133), herved andre pedagogiske ledere. Om jeg hadde brukt observasjon som metodevalg i tillegg til intervju, ville jeg kunne fått større innblikk i hvordan pedagogiske ledere leder utviklingsarbeidet og om beskrivelsene samstemmer med praksisen. Fem forskningsspørsmål kan muligens virke litt mange og at det kan ha påvirket dybden på datamaterialet. Formålet med fem forskningsspørsmål var å få frem mest mulig sider av temaet som ble undersøkt. Spørsmålene var avgrenset til å handle om kun utviklingsarbeid og arbeid knyttet til det. Jeg vil derfor påstå at datamaterialet fremstår som fyldig nok likevel.



Denne undersøkelsen har vekket min nysgjerrighet på flere perspektiver knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det hadde vært interessant med videre forskning innenfor ledelse av medarbeiderne knyttet til kunnskapsutvikling. Det å se nærmere på hva som påvirker medarbeidernes motivasjon og engasjement ville vært av interesse. Å følge opp et prosjekt i praksis over noe tid, der medarbeiderne har hele ansvaret selv for å planlegge og gjennomføre prosjektet hadde vært interessant. Undersøkelsen aktualiserer for meg jaget etter å endre, utvikle og forbedre seg kontinuerlig. Det ville ha vært spennende å ta utgangspunkt i barnas perspektiv og sett hvordan dette jaget påvirker deres hverdag i barnehagen og hva slags meninger foreldrene har rundt dette.

I arbeid med denne oppgaven har jeg lært utrolig mye, først og fremst om meg selv og min egen forforståelse. Min forståelseshorisont har blitt utfordret og satt på spill. Gjennom å bevege meg mellom forforståelse og materialet i studien, har det skjedd en sammensmelting av forståelseshorisonter (Gadamer i Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190), som har resultert i ny kunnskap. Som pedagogisk leder har jeg tilegnet meg dypere innsikt og bredere kompetanse om hvordan lede utviklingsarbeid på avdelingen. Denne nye oppståtte kunnskapen ser jeg på som svært nyttig og tar med meg videre i mitt eget arbeid.

## Referanseliste

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L., & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge*. Hentet fra [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport\\_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. (2012). *How do they manage? An investigation of early childhood leadership*. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 5-29. doi:10.1177/1741143212462702
- Barsøe, L. (2014). *Personalutvikling gjennom veiledning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bosk, C. (1979). *Forgive and remember: Managing medical failure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brostrøm, S., & Vejleskov, H. (2009). *Didaktikk i børnehaven - planer, prinsipper og praksis*. Dafolo AS
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen*. Trondheim: NTNU
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). *Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education*. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133-148. doi:10.1080/13603124.2015.1059488
- Carroll-Lind, J., Smorti, S., Ord, K. & Robinson, L. (2016). *Building pedagogical leadership knowledge in early childhood education*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 28-35.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*. Stockholm: Studentlitteratur.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonalisering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen. Dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Oslo: Fagbokforlaget
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C., & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen. En synteserapport fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger*. Stavanger: Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger.
- Gadamer, H-G. (2004). *Sandhed og metode*. Århus: Systime academic. Første utgave Tübingen 1960
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013) Observasjon: Å innta klasserommet med egne sanser. I Brekke, M., & Tiller, T. *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 154-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjerustad, C., Bergene, A. C., & Lynnebakke, B. (2021). *Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager. Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong*. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2733774/NIFUrapport2021-7.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

- Gotvassli, K. Å. (2014). Et organisasjonsperspektiv på ledelse av en lærende barnehage. I Skogen, E. (red.), *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gotvassli, K. Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gotvassli, K. Å. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen*. (2. utg). Oslo. Universitetsforlaget.
- Hannevig, L., Lundestad, M. & Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen. Samhandling, organisering og dialog*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hognestad, K., & Bøe, M. (2014). Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8. <https://doi.org/10.7577/nbf.492>
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (2013). Cross-national contexts of early childhood leadership. I E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching leadership in early childhood education* (pp. 13-30). Tampere: Tampere University Press.
- Kleven, TH. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen; Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. ( 3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lafton, T. & Skogen, E. (2014). Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K-Å. Gotvassli, K. H. Moen, & E. Skogen (red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 221-239). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lillemyr, O.F. & Søbstad, F.(1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Tano AS
- Ljunggren, B., Leirset, E., Moen, K.H., Naper, L., Fagerholt, R. A., Seland, M., & Gotvassli, K-Å., (2017). *Barnehagens rammeplan- en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagens-rammeplan-mellom-styring-og-skjonn.pdf>
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. Harvard Educational Review, 62, pp. 279-300.
- Mintzberg, H. (1973) *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row
- Mintzberg, H. (2009). *Managing* (1. utg.) San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.
- Nerland, M. & Hermansen, H. (2017) Sosiomaterielle perspektiver på profesjonskvalifisering: Kunnskapsressursenes betydning. I Mausethagen, S. & Smeby, J-C. (red). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (2017). Starting Strong 2017. *Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Hentet fra: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017\\_9789264276116-en#page76](https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page76)
- Pedersen, P. M. (2010). Pedagogisk utviklingsarbejde - en induktion. I P. M. Pedersen & B. Foged (red.), *Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde* (s. 13-35). Århus: VIASYSTIME.

- Pettersen, R. J. (1990). *Fornyelse i barnehagen : en innføring i pedagogisk utviklingsarbeid* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll. (2014). *Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014*. Hentet fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/barnehager\\_veiledningsordningen\\_kartlegging.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/barnehager_veiledningsordningen_kartlegging.pdf)
- Sataøen, S. O. (2002). *Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen : intern evaluering av eit nettbasert studium, rapport frå studieåret 2001-2002* (Vol. N nr 6/2002). Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane, Avdeling for lærarutdanning.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Skogen, E. (2013). Ledelse i barnehagen. I Skogen, E. (red.), *Å være leder i barnehagen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Skorstad, E. (2008). *Rett person på rett plass – psykologiske metoder i rekruttering og lederutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Sunnevåg, A.-K. (2012). *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena : en artikkelsamling om forsknings- og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark*. In Oppdragsrapport (Høgskolen i Hedmark : online), Vol. nr. 9-2012.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning - mer enn ord...* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen. Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen i barnehage (FUBA) og BASIL*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/barnehageansatte-trives-pa-jobb/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager. Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/faglig-utvikling-samarbeid-mestring-og-ledelse-i-barnehager/>

Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.

Aasen, W. (2012) *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget

## Vedlegg 1: Intervjuguide

- Hva legger pedagogiske ledere i begrepet «utviklingsarbeid»?
  
- Hvilke kunnskapsressurser tar pedagogiske ledere i bruk i ledelse av utviklingsarbeid og erfaringer de har med dem?
  - Hva slags ressurser tar du i bruk når du leder utviklingsarbeid?
  - Hva slags funksjon tenker du at disse ressursene har? Hvilken intensjon har du med å bruke dem? Hva slags rolle opplever du å ha når du bruker de kunnskapsressursene?
  
- Hvordan involverer pedagogiske ledere medarbeiderne i utviklingsarbeid og hva slags utfordringer erfarer de?
  - På hvilken måte involverer du medarbeiderne og hva involveres de i?
  - Hvordan opplever du din rolle som leder i et samarbeid?
  - Har du opplevd utfordringer knyttet til ledelse av medarbeidere under utviklingsarbeidet?
  
- Hvordan opplever pedagogiske ledere sin lederrolle i utviklingsarbeid?
  - Hvilke rolle/roller opplever du å ha? Hva kjennetegner den?
  - Kan du fortelle om en situasjon der du ledet en aktivitet som har med faglig utvikling å gjøre og forsøke å beskrive rollen din i dette arbeidet?
  
- Hvilken form for støtte mener pedagogiske ledere at de trenger for å lede utviklingsarbeid?
  - På hvilken måte opplever du støtte i ledelse av utviklingsarbeidet?
  - Hva trenger du av støtte for å lede utviklingsarbeid på en god måte?





## Vedlegg 2- Informasjonsskriv og samtykkeskjema om deltagelse i masterprosjekt

Student: Blerta Pllana Demaku ved Universitetet i Sør-Øst Norge

Tlf nr: 92465806. Epost: [pblerta@hotmail.com](mailto:pblerta@hotmail.com)

### Vil du delta i forskningsprosjektet:

*«Hvordan leder pedagogiske ledere utviklingsarbeid på avdelingen i barnehagen og hvordan opplever de sin rolle i dette arbeidet?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvordan pedagogiske ledere leder utviklingsarbeid og opplevelse av egen rolle knyttet til det.*

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Med utgangspunkt i samfunnsmessige forventninger til pedagogiske ledere om å lede utviklingsarbeid behovet for mer kunnskap og personlige interesser, er formålet med denne masteroppgaven å finne ut hvordan utviklingsarbeid blir ledet av pedagogiske ledere.

Forskningsspørsmål som skal analyseres er følgende:

- Hva legger pedagogiske ledere i begrepet «utviklingsarbeid»?
- Hvilke kunnskapsressurser tar pedagogiske ledere i bruk i ledelse av utviklingsarbeid og hvorfor?
- Hvordan involverer pedagogiske ledere medarbeiderne i utviklingsarbeid og hva slags utfordringer opplever de?
- Hvordan opplever pedagogiske ledere sin lederrolle i utviklingsarbeid?
- Hvilken form for støtte mener pedagogiske ledere at de trenger for å lede utviklingsarbeid?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sør-Øst Norge er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg bruker eget nettverk til å finne fire pedagoger som ønsker å bli intervjuet. Det vil si jeg spør tidligere kollegaer, medstudenter, osv

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du skal bli intervjuet. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om utviklingsarbeid og ledelse av det. Dine svar fra intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Veilederen min Marit Bøe vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Om noe publiseres, vil kun opplysninger om arbeidsmåter publiseres.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Universitetet i Sør-Øst Norge] ved Marit Bøe, 35 02 63 61, epost: [Marit.Boe@usn.no](mailto:Marit.Boe@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, tlf nr 35575053/ 91860041. Epost; [Paal.Are.Solberg@usn.no](mailto:Paal.Are.Solberg@usn.no). Du kan også sende mail til [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no).

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

Marit Bøe

Blerta Pllana Demaku

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan leder pedagogiske ledere utviklingsarbeid på avdelingen?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- lydopptak av intervjuet
- bruk av svarene mine i masteroppgaven

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)