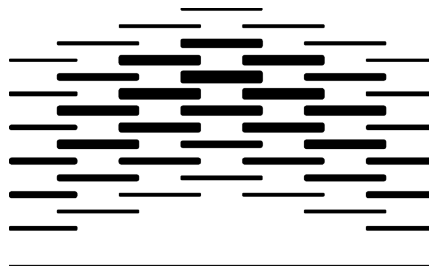


# «Overveldet av forventinger»

*En gruppe barnehagelæreres tanker,  
meninger og erfaringer med stillingen som  
pedagogisk leder i dagens barnehage*

Helene Havn



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

Masteroppgave i barnehagepedagogikk, avdeling for  
lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

Juni 2016



# Forord

Nå når denne oppgaven er ferdig er det mange flotte mennesker jeg ønsker å takke:

En stor takk til mine fem informanter som delte sine erfaringer, tanker og meninger om det å være pedagogisk leder i barnehagen i dag. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt til.

Takk til Marita. Jeg setter utrolig stor pris på din støtte, hjelp og gode samtaler underveis i prosessen.

Takk til Sanja. Hva skulle jeg gjort uten deg? Vi har holdt sammen siden vi startet med oppgaven i august. Takk for alle gode samtaler, støtte, veiledning, oppmuntrende ord. Du har vært uunnværlig. Det har vært et krevende og spennende år, med mange lange, gode, vanskelige, utfordrende, morsomme dager på skolen. Nå har vi endelig klart det! Jeg vil også takke resten av mastergjengen for to fine år på studiet.

Jeg vil takke min veileder Tove for inspirerende og gode veiledninger. Takk for støtte, konstruktive tilbakemeldinger og for at du har hatt troen på meg og prosjektet.

Og til slutt vil jeg takke John- Erik. Takk for støtte, tålmodighet, oppmuntring, gode råd og forståelse gjennom hele perioden, spesielt når det har vært vanskelig og frustrerende. Jeg setter stor pris på ditt engasjement og interesse for barnehagefeltet og for oppgaven min. Og takk for hjelp til korrekturlesing. Du er best!

# Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er den pedagogiske lederrollen i dagens barnehage. Gjennom fokusgrupper som metode undersøkes en gruppe pedagogiske leders tanker, meninger og erfaringer rundt det å være pedagogisk leder i barnehagen. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvilke tanker, meninger og erfaringer har noen pedagogiske ledere om å være pedagogisk leder i barnehagen i dag?*

Tidligere forskning på ledelse i barnehagen, ledelsesfunksjoner og profesjon, samt teori om hermeneutikk, barnehagens organisasjonskultur og relasjoner og anerkjennelse blir brukt som rammer for drøfting og analyse.

Funnene viser at den pedagogiske lederrollen oppleves som givende, spennende, krevende og utfordrende, men at særlig tid blir sett på som en utfordrende faktor. Samtlige av informantene mener at de har for liten tid til direkte arbeid og oppfølging av barn og medarbeidere, samt til faglig oppdatering. De setter videre den knappe tiden i sammenheng med økte krav til dokumentering og rapportering, sykefravær og færre ressurser.

Informantene forteller at fagkunnskapen de har om barn er med på å gjøre jobben som pedagogisk leder givende, og at de bruker denne kunnskapen til å skape en felles forståelse blant medarbeiderne. Informantene gir samtidig uttrykk for at lederrollen kan være utfordrende på grunn av det tette samarbeidet med medarbeiderne. Funnene viser også at informantene er opptatt av å være tydelige ledere som legger rammer for hva arbeidet i barnehagen skal inneholde. De er også opptatt av å inkludere medarbeidere i planlegging og beslutninger som gjelder avdelingen.

Ut fra funnene kan det se ut som om informantene mangler begreper om ledelse, og jeg setter dette i sammenheng med mangel på kunnskap om ledelse fra studiene. Noen av informantene opplever at de bruker for mye tid på ledelse, da særlig administrativ ledelse, og uttrykker et ønske om at den faglige ledelsen skal ha større plass i hverdagen i barnehagen.

I drøftingen settes de økte kravene til rapportering og dokumentasjon i sammenheng med tendensene i utdanningspolitikken. Det trekkes frem at tendensene kan få konsekvenser for pedagogiske leders yrkesutøvelse. I drøftingen trekkes det videre frem at tendensene kan gå utover pedagogiske leders autonomi til å definere barnehagens innhold, at de ikke får anerkjennelse for sine fagkunnskaper og at tendensene kan gå utover pedagogisk leders

arbeid med å realisere barnehagens samfunnsmandat. Jeg argumenterer også for viktigheten av at pedagogiske ledere viser frem sine kunnskaper og at de trenger tid til å utvikle sine kunnskaper og barnehagen.

# Abstract

The theme for this master thesis is the role of pedagogical leaders in kindergarten today. By use of focus groups, a group of pedagogical leaders' thoughts, opinions and experiences related to being the pedagogical leaders in kindergarten are examined. The purpose of the thesis is to look at: *What are the thoughts, opinions and experiences of some pedagogical leaders about being pedagogical leaders in kindergarten today?*

Previous research on leadership in kindergartens, leadership functions and profession, as well as theory of hermeneutics, organizational culture in kindergartens, relationships and recognition is used as a framework for the discussion and analysis.

The findings show that the pedagogical leaders' role is perceived as rewarding, exciting, demanding and challenging, but that especially time is seen as a challenging factor. All respondents feel that they have too little time for direct work and supervision of children and employees, and updating their professional knowledge and skills. They view the scarce time in the context of increased demands for documentation and reporting, absenteeism and fewer resources.

Informants state that the professional knowledge they have about children is helping to make the job as a pedagogical leader rewarding, and that they use this knowledge to create a common understanding among employees. The informants state that the leadership role can be challenging due to the close cooperation with employees. The findings also show that the informants are keen to be clear leaders who provide a framework for what the work in the kindergarten should contain. They are also keen to include employees in the planning and decisions concerning their group.

Based on the findings, it may seem as if the informants lack concepts of leadership, and I see this in the context of lack of knowledge on leadership from their studies. Some informants feel that they spend too much time on leadership, particularly administrative tasks, and wishes that the academic leadership should have a bigger place in the everyday working of the kindergarten.

In the discussion, the increasing demands for reporting and documentation are put in the context of trends in education policy. It highlights that these trends may have consequences for the work that pedagogical leaders do. From the discussion, it emerges that these trends can

affect the pedagogical leader's autonomy to define kindergarten content, lead to them not getting recognition for their expertise and that these trends can hinder the pedagogical leaders' efforts to realize the kindergarten social mandate. I also argue for the importance of pedagogical leaders highlighting their knowledge, and that they need time to develop their knowledge and kindergartens.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	3
Sammendrag.....	4
Abstract.....	6
1.0 Innledning .....	10
1.1 Tema og bakgrunn for valg.....	10
1.2 Barnehagelærernes historie .....	13
1.3 Avgrensing og avklaring.....	15
1.4 Problemformulering.....	15
1.5 Oppgavens oppbygging .....	16
1.6 Oppsummering .....	17
2.0 Forskning på feltet .....	19
2.1 Ledelse i barnehagen.....	19
2.3 Ledelsesfunksjoner .....	22
2.3.1 Pedagogisk ledelse .....	23
2.3.2 Personalledelse .....	24
2.3.3 Administrativ ledelse .....	26
2.3.4 Strategisk ledelse .....	27
2.4 Profesjon.....	27
2.4.1 Barnehagelæreryrket som profesjon .....	27
2.5 Oppsummering .....	29
3.0 Teori.....	30
3.1 Vitenskapsteorietisk ståsted .....	30
3.1.1 Hermeneutikk .....	30
3.2 Barnehagens organisasjonskultur(er) .....	34
3.3 Relasjoner og anerkjennelse .....	37
3.4 Oppsummering.....	41
4.0 Metode.....	43
4.1 Kvalitativ forskning .....	43
4.2 Fokusgruppe som metode .....	43
4.3 Gjennomførelsen.....	46
4.2.1 Utvalg .....	46
4.2.2 Rekrutteringsprosessen.....	48
4.2.4 Forforståelse .....	49
4.2.3 Gjennomførelsen av fokusgruppene .....	50
4.2.5 Transkribering .....	52
4.4 Etiske utfordringer .....	53
4.5 Validitet og reliabilitet .....	55
4.6 Oppsummering .....	56
5.0 Analyse.....	57
5.1 Tid .....	58
5.1.1 Økte krav.....	59
5.1.2 Mindre ressurser.....	60



5.1.3 Sykefravær .....	61
5.1.4 Mindre tid til barn og medarbeidere .....	62
5.2 Faglig kompetanse .....	<b>63</b>
5.2.1 Profesjonskunnskap .....	64
5.2.2 Veiledning av medarbeidere .....	67
5.3 Å være leder .....	<b>69</b>
5.3.1 Å være leder for personalet .....	69
5.3.2 Lederstil .....	71
5.4 Balansegangen mellom pedagog og leder .....	<b>76</b>
5.5 Oppsummering .....	<b>77</b>
6.0 Drøfting .....	<b>80</b>
6.1 Tendensene i utdanningspolitikken og betydningen de har for pedagogisk leders yrkesutøvelse .....	<b>80</b>
6.1.1 Pedagogiske ledes autonomi .....	81
6.1.2 Anerkjennelse og kulturell konflikt .....	82
6.1.3 Står barnehagens samfunnsmandat på spill? .....	84
6.1.4 Mer tid .....	86
6.2 Oppsummering .....	<b>87</b>
7.0 Avslutning .....	<b>89</b>
Litteratur .....	92
Vedlegg .....	99

# 1.0 Innledning

I dette kapitlet redegjør jeg for valg av tema og problemstilling for oppgaven. Videre gir jeg en oversikt over barnehaglærenes historie, en avgrensning og avklaring av oppgaven. Deretter gis en presentasjon av oppgavens problemstilling, oppgavens oppbygning og til slutt en oppsummering av kapitlet.

## 1.1 Tema og bakgrunn for valg

Temaet for oppgaven er den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Jeg er opptatt av barnehagelærernes egne tanker, meninger og erfaringer rundt rollen.

Kvalitet har vært et stort politisk fokus de senere årene (St.meld. nr. 41 (2008-2009) 2009; Kunnskapsdepartementet, 2013; Meld. St. 19. (2015-2016), 2016). Politikerne har lenge vært opptatt av kvantitet og utbygging av nok barnehageplasser, men nå ser vi et stadig økende fokus på innhold og kvalitet (Steinnes, 2014). Fagområdene i rammeplanen er blitt mer synlige og barns læringsprosesser er mer i fokus (Aasen, 2010, s.293).

Flere offentlig dokumenter slår fast at personalet er den viktigste faktoren for kvalitet i barnehagen. I Stortingsmelding 41 står det at «førskolelærerne og det øvrige personalet er den viktigste innsatsfaktoren for kvaliteten i tilbudet» (St.meld. nr. 41 (2008-2009) 2009 s. 10). I *kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020* står det «...et godt barnehagetilbud for alle barn avhenger av personalets kompetanse. Bare kompetente ansatte kan sikre at barnehagene oppfyller sitt samfunnsmandat» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.8). I Stortingsmelding 24, står det også at **god ledelse** er viktig for kvaliteten i barnehagen, og at barnehagen må være en lærende organisasjon med kunnskapsorientert ledelse (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013 s. 62). Sitatene fra de offentlige dokumentene viser at barnehagelæreren har et stort ansvar for kvaliteten i barnehagen, både gjennom sin utdanning og gjennom sin rolle som leder i barnehagen. I stortingsmelding 19 kan vi lese at de pedagogiske lederne har et særlig ansvar for gjennom iverksettelsen av rammeplanens intensjoner å skape god kvalitet på det pedagogiske arbeidet (Meld. St. 19. (2015-2016), 2016, s. 72). Dokumentene slår fast at arbeidet i barnehagen må ledes. Dette arbeidet er det barnehagelæreren i stillingen som **pedagogisk leder** som skal lede. I dag er det slik at de fleste barnehagelærere har stillinger som pedagogiske ledere. Barnehageloven (2005) slår også fast at pedagogisk leder skal ha utdanning som barnehagelærer.

I følge Børhaug og Lotsberg (2014) er pedagogisk leder en lederstilling på avdelingsnivå i barnehagen som har et formelt ansvar for barn og medarbeidere på en avdeling eller base. Her jobber pedagogisk leder sammen med to til tre medarbeidere. Medarbeiderne er vanligvis ufaglærte assistenter og/eller barne- og ungdomsarbeidere (Bøe og Hognestad, 2015b). Pr 2015 var det 93.974 ansatte i norske barnehager, 26.878 av disse hadde stilling som pedagogisk leder. De pedagogiske lederne er altså i klart mindretall i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2016).

Som leder på avdelingsnivå er pedagogisk leder med andre ord en mellomleder i barnehagen. Paulsen (2014) argumenterer i en artikkel om lærende ledelse for at mellomledere i organisasjonen har betydning for organisasjonens kunnskapsutvikling. Paulsen (2014) hevder at mellomlederens evne til å skape et trygt miljø er viktig for organisasjonens læringsmiljø. I artikkelen forstås et trygt miljø som et miljø hvor det er rom for at alle medarbeidere i avdelingen kan komme med egne ideer, prøve dem ut og ta til seg nye kunnskaper fra omgivelsene. Videre må miljøet kunne håndtere uenigheter, ulike perspektiver og konflikter.

Pedagogisk leder har ansvar «for planlegging og vurdering, daglig omsorg for det enkelte barnet, for utvikling av det sosiale miljøet og lærings- og danningsmiljøet i barnegruppen og for samarbeidet med barnas foreldre og et veiledningsansvar ovenfor det øvrige personalet» (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 8). Sammen med styrer skal også pedagogisk leder utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet og samarbeide med andre instanser. Oppgavene til pedagogisk leder er altså ikke begrenset til gjennomføring av daglige aktiviteter med barn og medarbeider (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 8). Pedagogisk leder har, sett under ett, komplekse oppgaver hvor det stilles krav til dem både som pedagoger og ledere. Dette er et utfordrende spenningsfelt i barnehagelæreryrket (Haukedal, 2012).

Barnehagefeltet opplever i dag økt oppmerksomhet fra samfunnet ellers. Vi er i en tid hvor det er flere som mener noe om hva som skal møte barna i barnehagen. Både foreldre, politikere, barnehageansatte og barnehagemyndigheter har meninger om kvaliteten og innholdet i barnehagen (Bøe, 2011). Det er i denne hverdagen pedagogiske ledere skal utøve sitt yrke, med forventinger og press fra aktører som ofte ikke har den samme barnehagefaglige utdanningen og samme referansebakgrunn som de pedagogiske lederne har.

Mange nyutdannede barnehagelærere opplever det som en utfordring å gå inn i en pedagogisk lederrolle, det er en rolle de ikke føler seg forberedt på (Evenstad & Granholt, 2006; Aamotsbakken, 2012). Evenstad og Granholt (2006) gjennomførte en undersøkelse om

hvordan barnehagelærere opplever sammenhengen mellom utdanningen og utfordringene de har møtt i yrkesutøvelsen. De pedagogiske lederne i undersøkelsen mente at samarbeid med personalet og det å være leder opplevdes som mest utfordrende. De fortalte videre at de savnet mer kunnskap om administrasjon, faglige ledelse og lederrollen gjennom studiene.

Aamotsbakken (2012) skriver at selv om rammeplanen for den daværende førskolelærerutdannelsen<sup>1</sup> skulle forberede studentene på både og være pedagoger og ledere i barnehagen, er det mange barnehagelærere som ikke føler at utdanningen har forberedt dem godt nok på begge rollene, de opplever en uklar rollefordeling.

Den litteraturen og forskningen som finnes om ledelse på barnehagefeltet dreier seg i stor grad om styreren (Gotvassli, 2013), og mindre om pedagogisk leder. Bleken (2005) skriver at dette er merkelig siden de fleste barnehagelærere innehar stillinger som pedagogiske ledere. Ødegård (2011) har gjennom en analyse av bøker hvor det presenteres ledelse i barnehagesektoren kommet frem til at ledelsesteoriene som presenteres er generelle, de er i liten grad kontekstspesifikke og at de skiller i liten grad mellom ledelse for styrere og pedagogiske ledere. Hun skriver videre at ledelsesteorien for barnehagesektoren i liten grad relateres til barnehagens mandat, barnehagens innhold og arbeidsmåter, den har lite fokus på de lokale forutsetningene den pedagogiske lederen kan møte i den enkelte barnehage.

Omfanget og kompleksiteten i arbeidet til de pedagogiske lederne blir ofte oversett (Bleken 2005). Det kan se ut som om den pedagogiske lederrollen blir oversett i litteraturen og forskningen som i stor grad dreier seg om styrerollen, og i mindre grad den pedagogiske lederrollen. I denne oppgaven vil jeg derfor ha fokus på barnehagelæreren som pedagogisk leder. Jeg er opptatt av barnehagelærernes perspektiv på rollen hvordan de erfarer å være pedagogisk leder. Ved å ha fokus på barnehagelærernes perspektiv får man mer kunnskap om hverdagen og barnehagen som arbeidsplass for de pedagogiske lederne. Dette kan igjen føre til en interesse for videre forskning rundt den pedagogiske lederrollen (Lundestad, 2012, s. 19).

---

<sup>1</sup> Førskolelærerutdanningen ble i 2013 til barnehagelærerutdanning.

## 1.2 Barnehagelærernes historie

Jeg vil i dette kapitlet gi et kort overblikk over barnehagelærernes historie. Vi vet lite om hvem de første barnehagelærerne<sup>2</sup> i Norge var ettersom det var en gruppe som stakk seg lite frem i samfunnet. Det vi imidlertid vet er at de fleste var kvinner, barnehagelærerne i Norge var en av de få kvinnelige yrkesgruppene som hadde utdanning (Greve, 1995). De første barnehagelærerne i Norge ble utdannet i utlandet, de fleste reiste til Sverige, Danmark, Tyskland eller Sveits. Det var først i 1935, da Barnevernsakademiet i Oslo startet opp, man kunne utdanne seg til barnehagelærer her i landet. I etterkrigstiden ble det også opprettet skoler som utdannet barnehagelærere i andre norske byer (Greve, Jansen & Solheim, 2014). Det var ofte enkeltpersoner, deriblant barnehagelærere, og private organisasjoner som sto bak etableringene. Barnehagelærerne hadde helt fra starten en sterk innflytelse og var opptatt av innholdet i utdannelsen og undervisningen (Greve et.al. 2014, s. 81.).

De første barnehagene ble opprettet av private aktører og ildsjeler og før 1954 var det lite politisk styring av barnehagene i Norge. Det var få krav til barnehagen kvalitative innhold og barnehagelærerne følte de fikk liten interesse fra det offentlige og politikerne (Greve et.al, 2014). Først i 1954 fikk barnehagene nasjonale føringer ved innføringen av Lov om barnevern. Forskriftene til loven la føringen for omsorgen for barn, barnehagens og barnegruppenes størrelse, lokaler, innredning og utstyr. Loven sa imidlertid fortsatt lite om det kvalitative innholdet, noe barnehagelærerne savnet (Greve et.al, 2014, s. 108). Det var ingen nasjonale planer og ingen eksplisitte mål som barnehagelærerne kunne forholde seg til når det gjaldt den kvalitative utformingen av barnehagen. Samfunnet hadde på den tiden stor tiltro til barnehagelærerne og deres kvalifikasjoner. Det var barnehagelærerne som hadde ansvaret for det pedagogiske innholdet og deres utdanning skulle garantere for kvaliteten (Korsvold, 2005). Barnehagelærerne hadde med andre ord stor autonomi i sitt arbeid i barnehagen.

I den nye barnevernsloven kom det også frem at barnehagelærerne hadde monopol på lederstillingene i barnehagen (Korsvold, 2005). Før 1954 var barnehagelærer en ubeskyttet tittel og «hvem som helst» kunne jobbe som barnehagelærer. Utdanningssaken har siden krigen vært viktig for barnehagelærerne. Viktige saker for fagforeningen til barnehagelærerne var at alle barnehageledere måtte ha toårig barnehagelærerutdanning og et krav om autorisasjon for barnehagelærere. Allerede i 1945 forsøkte fagforeningen å få

---

<sup>2</sup> Jeg velger å bruke betegnelsen barnehagelærer og barnehage i hele kapitlet selv om titlene på både barnehagelærer og barnehage har variert opp igjennom årene.

barnehagelæreryrket autorisert med lov, men dette gikk altså ikke igjennom før i 1954 (Greve, 1995).

Barnehagelærerne jobbet som regel som ledere i barnehagen. De var ofte alene om den daglige driften og den pedagogiske utformingen av barnehagen. Det var også barnehagelærerens oppgave å drive opplæring av ufaglærte medarbeidere. Ved disse lederstillingene kom barnehagelærerne i en maktposisjon overfor andre kvinner som de skulle arbeide med (Korsvold, 2005).

I følge Greve (1995) har yrkestittelen stor betydning for yrkesidentiteten til barnehagelærerne. Yrkestittelen til barnehagelærerne har vært et diskusjonstema mange ganger opp gjennom årene. Diskusjonene på 40- og 50-tallet gikk på om tittelen skulle være barnehageleder, barnehagelærerinne eller småbarnspedagog. Diskusjonene førte ingen vei og den offisielle tittelen forble barnehagelærerinne helt frem til 1968. Yrkestittelen ble forandret fra barnehagelærerinne til førskolelærer i 1968 (Thoresen, 2015). Yrkestittelen er med på å gi omverdenen en pekepinn på profesjonens arbeid og posisjon (Horrigmo & Nyhlen, 2004). Horrigmo og Nylehn (2004) skriver at de stadige diskusjonene om yrkestittel vitner om en viss uklarhet rundt egne oppgaver og egen posisjon. Det var fagforeningen som vedtok at yrkestittelen skulle være førskolelærer, dette var noe barnehagelærerne selv hadde kjempet for (Thoresen, 2015). Med førskolelærer tittelen ønsket de å oppnå en mer likeverdig status som skolen (Greve et.al, 2014, s. 67).

Det ble stilt få krav til innholdet i barnehagen frem til rammeplanen kom i 1996. Før det var det opp til hver enkel barnehagelærer å utforme det kvalitative innholdet i barnehagen. Greve (1995) skriver at barnehagens tradisjon, et helhetlig læringssyn med fokus på læring, lek og omsorg, har vært avhengig av barnehagelærerne og deres kompetanse. Før 1996 manglet barnehagen et definert samfunnsmandat, og den pedagogiske friheten for barnehagelærerne var stor. Barnehagelærerne har med andre ord hatt stor innflytelse på utformingen av barnehagetradisjonen.

Jeg har i dette kapittelet vist at både barnehagelærerne og barnehagen har gjennomgått stor utvikling i løpet av de siste 100 årene. Barnehagene har gått fra å være et tilbud for utvalgte barn og familier til å bli et gode for alle. Den har gått fra å bygge på hjemmets og familiens verdier til å bli en del av utdanningsløpet (Thoresen, 2015). Barnehagelærerne som ledere og pedagoger har hatt stor betydning i denne utviklingen. Det er de som, før nasjonale planer og forskrifter kom, har stått for den kvalitative utformingen i barnehagen. De har kjempet

kamper for barnehagen som pedagogisk arena. Barnehagelærerne har helt fra starten jobbet som ledere i barnehagen og de har hatt mange og komplekse oppgaver, slik som den pedagogiske lederen også har i dag.

Slik jeg ser det har barnehagelæreren helt fra starten hatt en dobbeltrolle som pedagog og leder.

### *1.3 Avgrensing og avklaring*

Den pedagogiske lederen skal forholde seg som pedagog og leder til mange ulike parter; barna, foreldrene, personalet og andre instanser. I denne oppgaven kommer jeg til å ha fokus på den pedagogiske lederen som pedagog og leder for medarbeiderne. Etter mitt syn, er en av de viktigste oppgavene til en pedagogisk leder nettopp det å være pedagog og leder for medarbeiderne. Det er sammen med medarbeiderne pedagogiske ledere skal realisere barnehagens samfunnsmandat.

Betegnelsen barnehagelærer og pedagogisk leder kan være forvirrende for mange. Det er slik at yrkestittelen heter barnehagelærer og pedagogisk leder er en stillingstittel. De fleste barnehagelærere har en stilling som pedagogisk leder (Ødegård, 2011). Jeg bruker betegnelsen barnehagelærer når jeg skriver generelt om yrket og betegnelsen pedagogisk leder når jeg skriver om stillingen. Yrkestittelen ble endret fra førskolelærer til barnehagelærer i 2013 (Greve et, al. 2014). Jeg bruker betegnelsen barnehagelærer i denne oppgaven, men vil bruke førskolelærer hvis det er direkte sitat.

Jeg har valgt å bruke begrepet medarbeider når jeg skriver om de ansatte som ikke er styrere eller pedagogiske ledere. Under betegnelsen kommer medarbeider både assistenter og barne- og ungdomsarbeidere som jobber sammen med pedagogisk leder i barnehagen.

### *1.4 Problemformulering*

Temaet for min oppgave er den pedagogiske lederrollen og hvordan det er å være pedagogisk leder i barnehagen i dag. Det finnes lite litteratur om den pedagogiske lederrollen, og derfor lite systematisk og forskningsbasert kunnskap om rollen. Det vi imidlertid vet er at de pedagogiske lederne har komplekse arbeidsoppgaver og at det er et stort omfang i arbeidsoppgavene. De er pedagoger og ledere i barnehagen i en tid hvor mange har krav og forventninger om hva barnehagen skal være og inneholde. Både politikere, foreldre og

samfunnet forøvrig viser en større interesse for barnehagen nå enn tidligere. Interessen for barnehagene kan være ulike fra de ulike aktørene. Særlig har politikerne andre meninger om hva barnehagen skal være enn barnehagehagelærene har selv (Hennum & Østrem, 2016). Hennum og Østrem (2016, s. 10) skriver at den økende interessen har andre verdier knyttet til barnehagen og hva barnehagen skal være enn det barnehagefeltet selv har. Dette kan, ifølge Hennum og Østrem, føre til en innsnevring og avsporing når det kommer til barnehagens vide formål og verdier. Det kan være utfordrende å utøve et yrke når det er så mange som skal ha en mening. Pedagogiske ledere må på en side forholde seg til det politikerne pålegger og på den andre siden bruke sitt profesjonelle skjønn for å vurdere hva som er best for barna og barnehagen.

Jeg vil i denne oppgaven få frem barnehagelærerens syn på det å være pedagogiske leder i barnehagen i dag. Det er de som jobber i barnehagene som vet best hvordan denne stillingen er, og hva som påvirker dem i arbeidet som pedagogiske ledere. Jeg mener også det er viktig å sette ord på hva omfanget og kompleksiteten innebærer for de pedagogiske lederne. Jeg har gjennom fokusgrupper nærmet meg en gruppe pedagogiske leders erfaringer, meninger og tanker om det å være pedagogisk leder i barnehagen i dag. Jeg er interessert i hvordan barnehagelærerne selv erfarer stillingen, derfor har jeg valgt å ha en ganske åpen problemstilling. Jeg bruker begrepene *tanker*, *meninger* og *erfaringer* i problemstillingen. Begrepene blir brukt for å få tydeligere frem informantenes synspunkter på det å være pedagogisk leder. Jeg er opptatt av hvilke erfaringer de har om rollen som pedagogisk leder, hvilke tanker de har om rollen og deres meninger om det å være pedagogisk leder i dag.

Med bakgrunn i dette ønsker jeg å redegjøre for:

***Hvilke tanker, meninger og erfaringer har noen pedagogiske ledere om å være pedagogisk leder i barnehagen i dag?***

## 1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i syv kapitler. I kapittel én, presenterer jeg temaet for oppgaven, redegjør for bakgrunnen og begrunnelser for temaet og problemstilling. Jeg kommer også i dette kapitlet med en avgrensning og en begrepsforklaring.

I kapittel to presenterer jeg relevant forskning på feltet frem til i dag. Jeg presenterer forskning på områder som barnehageledelse, ledelse som funksjon og på barnehagelærerprofesjonen.



I kapittel tre presenterer jeg de teoretiske rammene jeg har valgt for oppgaven. Jeg presenterer først det vitenskapsteoretiske perspektivet jeg har plassert meg innenfor og gir en kort innføring i hermeneutikken. Deretter presenterer jeg teori om barnehagens organisasjonskultur og om relasjoner og anerkjennelse.

I kapittel fire presenterer jeg metoden som er valgt for oppgaven. I dette kapittelet redegjør jeg og begrunner valget av fokusgrupper som metode. Jeg redegjør og begrunner valgene jeg måtte ta angående antall fokusgrupper, utvalg, transkribering, min rolle som forsker og beskriver gjennomførelsen av fokusgruppene. I dette kapittelet har jeg også sett på etiske utfordringer som kan oppstå ved bruk av fokusgrupper, samt validitet og reliabilitet.

I kapittel 5 presenterer jeg resultatene fra fokusgruppene. Jeg har tematisert funnene i 4 temaer; *tid, det faglige, å være leder og hvordan håndteres balansegangen mellom det å være pedagog og det å være leder i barnehagen*. I dette kapittelet ser jeg funnene i sammenheng med den tidligere forskningen som ble presentert i kapittel 2 og de teoretiske rammene som ble presentert i kapittel 3.

I kapittel 6 tar jeg utgangspunkt i noen av funnene fra temaet tid, og drøfter disse funnene i sammenheng med samfunnskonteksten for å se på hvordan funnene fra temaet tid påvirker den pedagogiske lederrollen i dagens barnehage. Også i dette kapittelet bruker jeg den tidligere forskningen presentert i kapittel 2 og teorien som ble presentert i kapittel 3 som rammer for drøftingen.

I kapittel 7 oppsummerer jeg resultatene fra analyser og drøftingen, og belyser problemstillingen.

## 1.6 Oppsummering

Temaet for denne oppgaven er den pedagogiske lederrollen. Jeg vil få frem hvordan barnehagelærere erfarer det å være pedagog og leder i barnehagen i dag.

Jeg har i dette kapittelet vist at den pedagogiske lederrollen fremstår som kompleks, utfordrende og er en viktig rolle i barnehagen. Jeg har også vist at helt siden starten har barnehagelærerne vært både pedagoger og ledere i barnehagen.

I kapittelet har jeg vist at det finnes lite litteratur om den pedagogiske lederrollen. Den litteraturen som blir presentert gjennom studiene er lite kontekstrelatert og fokuserer i stor

grad på styrene som leder i barnehagen. Jeg har også påpekt at det derfor er behov for mer forskning rundt den pedagogiske lederrollen i barnehagen.

## 2.0 Forskning på feltet

I dette kapitlet skal jeg se på forskning som er relevant for mitt prosjekt. Siden oppgaven omhandler den pedagogiske lederrollen har jeg forsøkt å finne forskning som omhandler denne lederrollen i barnehagen. Etter gjennomgangen av forskningen sitter jeg igjen med et inntrykk av at forskningen i stor grad fokuserer på styreren som leder i barnehagen.

Jeg starter med å utype forskning om ledelse i barnehagen og gir en oversikt over hvilke diskurser og perspektiver som er dominerende. Deretter ser jeg på ulike ledelsesfunksjoner med fokus på den pedagogiske leder som leder i barnehagen. Dette gjøres ved å utdype ledelsesfunksjonene personalledelse, pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og strategisk ledelse. Jeg belyser så debatten om barnehagelæreryrket som profesjon. Jeg avslutter kapitlet med en oppsummering.

### 2.1 Ledelse i barnehagen

Alle organisasjoner trenger ledelse (Wadel, 1997). Men det kan være vanskelig å definere eksakt hva ledelse er og hvilken ledelse hver enkelt organisasjon trenger. Ettersom det kan være flere faktorer som kan påvirke hvilken ledelse organisasjonen trenger mener Strand (2007) at det ikke finnes noen generell ledelsesteori som gjelder for alle ledere i alle organisasjoner.

Ledelse er et begrep som det er mange teoretiske og intuitive oppfatninger av. Det faglige ledelsesfeltet er ikke en samlet disiplin, men et interesseområde med mange ulike brokker av kunnskap og kulturelt betingede forestillinger. Vi kan ikke argumentere at det finnes én omforent definisjon av ledelse (Strand, 2007, s. 11).

De ulike lederperspektivene har ulikt fokus, noen har fokus på lederens personlige egenskaper, noen på mellommenneskelige relasjoner, noen på oppgaver og noen på ledelse som myte (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen, 2011, s. 84). Hverdagen i barnehagen er preget av tette relasjoner, både mellom medarbeidere og barn. Det er i disse tette relasjonene pedagogiske ledere skal utøve yrket sitt. Fokuset i denne oppgaven kommer derfor til å være på ledelse som skjer i mellommenneskelige relasjoner.

Det er vanskelig å finne ledelsesteorier som er relevante og kontekstrelaterede til barnehagen (Gotvassli, 2013; Ødegård, 2011). Mordal (2014, s. 29) har i sin kunnskapsoversikt over ledelse i oppvekst- og utdanningssektoren kommet frem til at feltet er preget av ulike perspektiver, teoretiske ledelsestrender og forståelsesgrunnlag. Ødegård fant i sin avhandling ut at ledelsesdiskursene i barnehagesektoren fremstår som motstridende, utydelige og uklare (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016, s. 24). Mordal (2014, s. 49) skriver at det er et stort kunnskapshull når det gjelder forskning på ledelse i barnehagesektoren. Det finnes en del støttelitteratur i form av bøker som ikke bygger på empiriske studier innenfor barnehagesektoren, men på generell ledelseslitteratur. I lys av dette er det, etter mitt syn, vanskelig å finne ledelsesperspektiver som er relatert til barnehagekonteksten, og det kan dermed være vanskelige for pedagogiske ledere å finne perspektiver de kan bruke i sitt arbeid i barnehagen. Ødegård (2011, s. 48) fant i sin studie ut at de generelle ledelsesteoriene kan føre til at de pedagogiske lederne kommer inn i barnehagen med ulik forståelse av ledelsesidealet og hvilke forventinger de vil møte som pedagogisk leder.

I barnehageforskningen har det vært fokus på at barnehagen har vært preget av en lederstil som er menneskeorientert, demokratisk og at det i stor grad er åpent for at alle skal være med å ta beslutninger (Gotvassli, 1991). Flat struktur, svak ledelse, deltakende ledelse, harmonisering, medbestemmelse, forsiktig ledelse, demokrati er begreper som går igjen i litteraturen om barnehageledelse (Gotvassli, 2013; Børhaug et.al, 2011). I følge Børhaug og Lotsberg (2014) hindrer begrepene nevnt ovenfor tydeligere hierarkier i barnehage. Dette til tross for at de mener at barnehagen til dels er preget av en hierarkisk ledelsesstruktur hvor styrer er underlagt eier, og pedagogisk leder er underlagt styrer hvor begge har fått delegert lederansvar og frihet.

De seneste årene har det skjedd en profesjonalisering av barnehageledelsen. Det har blitt mer fokus på ledelse i barnehagelærerutdanningen og det er opprettet egne styrerutdanninger (Børhaug et.al, 2011; Mordal, 2014). Børhaug et.al (2011, s. 111) har i sin studie blant styrere i barnehagen kommet frem til at omsorg, motivasjon og stimulans av den enkelte medarbeider er viktig. Gjennom studie kom det også frem at demokratisk deltakelse i beslutningsprosesser ikke lenger er en norm og at dagens styrere har beveget seg fra å være passive og utydelige til å få en tydeligere lederidentitet. «Dette tolker vi som svar på at styreren står under press om å ivareta et større mangfold av oppgaver og forventinger fra myndighetene og brukerne om å sikre høy innholdsmessig kvalitet i barnehagen» (Børhaug, et. al, 2011, 132). Etter min mening tyder denne forskningen på at styrer ikke lenger legger vekt på demokratiske prinsipper hvor

alle skal ha mulighet til å delta i beslutninger som gjelder barnehagen. Ledelsen synes å bevege seg fra demokratiske prinsipper til mer hierarkiske prinsipper hvor det er den øverste lederen som tar beslutningene. Man kan da stille spørsmålet om hvorvidt hierarkisk ledelse er svaret på ledelse i barnehagen. Medvirkning er et sentralt demokratisk prinsipp i barnehagen og et styrende element i barnehagen. Det er ikke bare barna som skal få oppleve medvirkning i barnehagen, men også medarbeiderne (Ødegård, 2011). Ødegård (2011) spør i sin avhandling om hierarkisk ledelse kan være hinder for medvirkning. De pedagogiske lederne i Børhaug og Lotsberg (2014) sin studie peker på at hierarki kan vanskeliggjøre arbeidet i barnehagen. Børhaug og Lotsberg (2014) mener at det å utvikle en tydelige arbeidsdeling mellom pedagog og medarbeider kan være problematisk. De refererer til Sunde og Fuglestad (2006) som skriver at det kan være forenklet å si at ledelse krever avstand. Funnene fra studien til Børhaug og Lotsberg (2014) viser at mange barnehager praktiserer flat arbeidsstruktur, men at de pedagogiske lederne klarer å kombinere den flate strukturen og lederansvaret. Den flate strukturen og likhetskulturen mellom den ansatte i barnehagen er ikke et hinder for ledelse. De pedagogiske lederne i studien er opptatt av de nære relasjonene mellom dem selv og medarbeiderne, men understreker også at de er bevisst sin lederrolle og at de legger vekt på å være bestemte og tydelige overfor assistentene.

I følge Ødegård (2011) kan det se ut som om barnehagefeltet er preget av motstridende diskurser. På den ene siden har man en diskurs som er preget av demokrati og medvirkning og på den andre siden har man en diskurs som er preget av målstyring og bruk av resultatindikatorer. De ulike diskursene viser igjen på informantene i Ødegård (2011) sin studie. De nyutdannede pedagogiske lederne var opptatt av samarbeid og felleskap i sin ledelse, mens styrerne var opptatt av hierarkisk ledelse. Bøe og Hognestad (2014, 2015b) bruker et begrep som kombinerer disse to typene for ledelse. De bruker begrepet hybrid ledelse som er en kombinasjon av hierarkisk ledelse og distribuert ledelse. Hybrid ledelse viser kompleksiteten i det å være øverst i hierarkiet og å lede sammen med andre. Bøe og Hognestad (2015b) mener at hybrid ledelse er et godt verktøy for å forstå ledelse i barnehagekonteksten. Hovedargumentet for hybrid ledelse er en miks av individuell ledelse og samarbeid med medarbeiderne. Undersøkelsen til Bøe og Hognestad (2014) viser at de pedagogiske lederne kan balansere kontroll, autoritet og makt med innflytelse, støtte, tillit og deltakelse. Bøe og Hognestad (2015b) viser også, slik som Børhaug og Lotsberg (2014) at de pedagogiske lederne klare å være tydelige ledere i en hverdag som er preget av flat struktur. Bøe og Hognestad (2015b) mener at de pedagogiske lederne allerede bruker hybrid ledelse,

men at det ikke er satt ord på, studien viste at de pedagogiske lederne varierte mellom hierarkisk og demokratisk ledelse ut i fra konteksten de skulle utøve ledelse i.

## 2.3 Ledelsesfunksjoner

Alle organisasjoner har noen funksjoner som må ivaretas for at de skal fungere, også barnehagen. I barnehageforskningen har ledelse som funksjon vært dominerende (Gotvassli, 2013). I denne tilnærmingen til ledelse er man opptatt av at funksjonene ikke trenger å bli utført av den formelle lederen, men at det er den formelle lederen som har ansvaret for at de blir ivaretatt (Lundestad, 2012). Begreper som distribuert ledelse og teamledelse har også blitt brukt for ledelse som funksjon. Viktige momenter i distribuert ledelse og teamledelse er samhandling mellom medarbeider og leder, at alle får ansvar og at man spiller på hverandres egenskaper (Mordal, 2014; Aasen, 2012). Barnehageforskere (Gotvassli, 2013; Børhaug et.al, 2011) bruker PIAE-modellen som tar utgangspunkt i fire lederfunksjoner; produksjon, integrasjon, administrasjon og entreprenørskap. I barnehagekonteksten blir de fire lederfunksjonene operasjonalisert til henholdsvis pedagogisk ledelse, personalledelse, administrativ ledelse og strategisk ledelse (Gotvassli, 2013; Børhaug & Lotsberg, 2014).

*Produksjon* dreier seg om å nå målene som er satt i organisasjonen (Strand, 2007). I barnehagen dreier dette seg om å planlegge, gjennomføre og evaluere pedagogiske prosesser (Gotvassli, 2013, s. 60), altså pedagogisk ledelse. *Integrasjon* handler om å motivere og inspirere de ansatte i organisasjonen til å jobbe sammen mot målene som er satt. I barnehagen handler det om personalledelse. *Administrasjon* handler om å ha kontroll over organisasjonen. Lage planer, prosedyrer, koordinere, sette opp regler og budsjett er noen elementer som inngår i denne kategorien (Børhaug. et.al, 2011; Gotvassli, 2013). I barnehagen kan dette dreie seg om det å lage regler og rutiner, lage vaktlister og rapportering til instanser utenfor barnehagen (Gotvassli, 2013). *Entreprenørskap* handler om forholdet til omgivelsene. Det kan dreie seg om å forholde seg til krav fra for eksempel foreldre og politikere. Entreprenørskap knyttes opp til strategisk ledelse i barnehagen (Børhaug. et.al 2011; Gotvassli, 2013). De ulike arbeidsoppgavene vil kunne gli over i alle funksjonene og de fire kategoriene sees derfor ikke på som bastante (Gotvassli, 2013).

Det har vært lite fokus på den pedagogisk lederen som leder i barnehagen. Litteraturen om barnehageledelse tenderer snarere mot å definere barnehageledelse som noe styreren gjør (Børhaug & Lotsberg, 2014, s. 13). Børhaug og Lostberg (2014, s. 13) sine funn viser at dette

er en ufullstendig forståelse av barnehageledelse. Det er de pedagogiske lederne som er ledere i den operative kjernen, på avdelingene. Deres ledelsesfunksjoner er knyttet til de daglige prosessene sammen med barn og medarbeidere på avdelingen. De pedagogiske lederne er involvert i barnehagens ledelseprosesser gjennom pedagogisk ledelse, personalledelse, administrativ ledelse og strategisk ledelse i det daglige arbeidet på avdeling. Dette i en hverdag som er preget av tett sammenvevde oppgaver der det pedagogiske, det praktiske og personalledelse glir sammen (Børhaug & Lotsberg, 2014, s. 13). Pedagogiske lederne utøver ledelse på avdelingsnivå, mens styrerne er de som tar beslutninger for hele barnehagen. «Det er ikke slik at de har delt funksjonene mellom seg. De er heller involvert i de samme funksjonene, men til dels på forskjellige måter» (Børhaug & Lotsberg, 2014, s.13).

Jeg skal i de neste kapitlene utdype hva de ulike funksjonene innebærer for den pedagogiske lederen. Gjennom å utdype funksjonene vil jeg vise at pedagogisk leder utøver ledelse i barnehagen sammen med styrer. Jeg vil vise hvordan funksjonen fremtrer i den pedagogiske leders hverdag på avdelingsnivå.

### *2.3.1 Pedagogisk ledelse*

Det kan være vanskelig å definere hva pedagogisk ledelse er, spesielt innenfor barnehagesektoren hvor pedagogisk ledelse blir brukt i ulike kontekster og forstås på ulike måter (Mordal, 2014). Ødegård (2011, s.239) fant i sin studie ut at bruken av pedagogisk ledelse fremstår som uklar og utydelig for de ulike aktørgruppene i barnehagen. De nyutdannede pedagogiske lederne så på pedagogisk ledelse om en prosess sammen med barna, mens styrerne så på pedagogisk ledelse som å sette i gang læringsprosesser hos medarbeiderne. Mordal (2014, s.23) skriver at «pedagogisk ledelse som begrep kan defineres på ulike måter og gis ulikt meningsinnhold». Gotvassli (2013, s.66) peker også på at begrepet ikke er entydig, i motsetning til hvordan det ofte presenteres i litteraturen.

Kjernen i teoriene rundt pedagogisk ledelse i barnehagesektoren er knyttet til evnen lederen har til å etablere faglige mål for barnehagen, direkte arbeid med barn og medarbeidere, faglige tilbakemeldinger og systematisk kompetanseutvikling blant medarbeiderne (Mordal, 2014, s. 17). Her ser vi at pedagogisk ledelse har ulikt innhold og er knyttet til ulike kontekster. Pedagogisk ledelse kan ikke knyttes til bestemte tidspunkt eller oppgaver (Børhaug et.al, 2011).

Pedagogisk ledelse handler om å lede barnehagen som pedagogisk virksomhet og under pedagogisk ledelse kommer blant annet oppgaver som faglig veiledning av medarbeidere, planlegging av pedagogisk virksomhet og evaluering av gjennomførte tiltak (Gotvassli, 2013, s. 64). Pedagogisk ledelse er altså knyttet til å få til læring, utvikling og endring i organisasjoner (Wadel, 1997; Gotvassli, 2013). Gjennom pedagogisk ledelse skal de ansatte få i gang prosesser hvor de reflekterer over egen praksis og lærer av selvinnsikten refleksjonen gir (Wadel, 1997, s. 46). Mordal (2014, s. 17) skriver at den faglige kompetansen til lederen er viktig i pedagogisk ledelse, den er viktig for at lederen på en bedre måte kan sette seg inn i og forstå situasjonene og utfordringene medarbeiderne møter på i en barnehagehverdag. Videre skriver Mordal (2014, s. 17) at pedagogisk ledelse må være kunnskapsbasert og den som leder må ha spesialkompetanse på området. Pedagogisk ledelse dreier seg ikke kun om å få i gang læring blant de ansatte i barnehagen, men også om å få de ansatte til å bruke kunnskapen de erverver seg på en selvstendig og kreativ måte (Wadel, 1997, s. 46). Etter mitt syn fordrer dette et lederperspektiv som inkluderer medarbeiderne i prosessene og beslutningene i barnehagen og som gir medarbeiderne rom til å prøve og feile. Paulsen (2014, s. 159) mener at de beste ledere er de som skaper rom for at medarbeiderne skal komme med sine ideer og prøve dem ut.

### *2.3.2 Personalledelse*

Yrkesutøvelse som barnehagehagelærer innebærer ofte personalledelse, enten det er som pedagogisk leder eller styrer (Nilsen, 2015). I Rammepplanen kan vi lese at styrer og pedagogisk leder har ansvaret for at blant annet barnehagens mål er klarlagt for medarbeiderne og at det utvikles en felles forståelse hos personalet. Gjennom veiledning skal de pedagogiske lederne skape en felles forståelse for barnehagens ansvar og oppgaver blant medarbeiderne (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Sett bort fra dette står det lite i offentlige dokumenter om hva personalledelse innebærer for pedagogisk leder i barnehagen.

Larsen og Slåtten (2014) fant i sin studie, om omorganisering fra enhetsmodell til resultatmodell i barnehagene i en bydel i Oslo kommune, at de pedagogiske lederne opplevde et økt ansvar for personalforvaltning etter omorganiseringen. De fikk et større ansvar for oppfølging av sykemeldte, skaffe vikarer, lage ferielister og lage vaktplaner. I studien kom det også frem at de pedagogiske lederne opplevde en økning i personallede oppgaver. De fikk større ansvar for medarbeiderne på avdelingen, for veiledning, opplæring og oppfølging. Veiledning og kompetanseheving i personalgruppen er en viktig del av personalledelsen (Bøe,



Frogh & Hognestad, 2012). Ødegård (2011) fant ut at personallederansvaret var det mest utfordrende for de nyutdannede pedagogiske lederne i hennes studie. Det kom også frem at de pedagogiske lederne i studien manglet redskaper til å analysere det relasjonelle samspillet som oppstår mellom ledere og medarbeidere. Også andre studier viser at nyutdannede pedagogiske ledere syntes ledelse overfor medarbeidere er utfordrende. Eik kom i sin avhandling, om nyutdannede førskolelæreres første år i yrket, frem til at samarbeids- og ledelsesoppgaver i forbindelse med ledelse av medarbeidere var mest utfordrende for informantene (Eik et.al, 2016). Informantene i Steinnes (2014, s.180) sin studie var opptatt av å ha gode relasjoner med sine ansatte, de ønsker at medarbeiderne skal føle seg verdsatt og akseptert, og at de får utnyttet sitt potensiale i barnehagen. De forteller også at de forsøkte å tilpasse og justere handlingene sine, slik at de ikke skiller seg så mye fra medarbeiderne.

Bøe og Hognestad (2015a, s. 360) forsøker å vise hvordan profesjonskunnskap er virksom i den daglige personallederpraksisen. De pedagogiske lederne i deres studie brukte i stor grad handlingsmodeller og vinklinger fra pedagogikken i ledelsen av medarbeiderne.

Personallederoppgaver som dukker opp i en hverdag er ofte komplekse og det kan være vanskelig å skille mellom hvilke situasjoner man skal bruke profesjonskunnskaper og hvilke situasjoner man skal bruke ledelseskunnskaper. De pedagogiske lederne i studien erfarte mye uforutsigbarhet i ledelsen av medarbeiderne som følge av kompleksiteten i den tette sammenhengen mellom ledelse av medarbeidere og det pedagogiske arbeidet. Nettopp på grunn av dette argumenterer Bøe og Hognestad (2015a, s. 354) for at de pedagogiske lederne skal bruke profesjonskunnskapene i ledelsen av medarbeiderne i barnehagen og mener at en viktig del av den daglige personalledelsen er faglig ledelse av medarbeiderne i det daglige arbeidet.

Barnehageansatte er ikke en ensartet gruppe, i barnehagen jobber det mennesker med ulike bakgrunner, alder, kjønn og utdanning. Jeg mener dette er faktorer som vil påvirke dem i arbeidet i barnehagen og det er her de pedagogiske lederne skal drive med personalledelse. Sunde og Fuglestad (2006) konkluderte etter sin studie, hvor de fulgte en styrer som var leder i to ulike barnehager, med at ledelse i barnehagen ikke trenger å være lik for alle ansatte og alle barnehager. De skriver at lederen må tilpasse seg de som blir ledet og ha fokus på det som skjer i praksis. I følge Bøe (2009) viser Sunde og Fuglestad (2006) gjennom undersøkelsen hvordan det relasjonelle påvirker lederskapet og videre at ledelse ikke kan isoleres fra den relasjonelle og sosiale konteksten. Eik et.al (2016) skriver at på grunn av ulik erfaring og kompetanse vil medarbeiderne i barnehagen ha behov for ulik type ledelse. Barnehagen er

preget av tette og nære relasjoner, ikke bare mellom barn og voksne, men også mellom voksne (Ødegård, 2011). Det er i disse tette og nære relasjonene de pedagogiske lederne skal utøve ledelse. Når man jobber så tett med andre mennesker som i barnehagen mener Skogen (2013b) at man må ha kunnskap om mellommenneskelige relasjoner for å være en god leder. Skogen (2013b) skriver videre at lederen må ha kunnskap om hvilke ledermodeller som passer best ovenfor ulike mennesker, hva som får dem til å trives, hvordan de blir motivert og å ta vare på arbeidskollegaene sine.

### *2.3.3 Administrativ ledelse*

Gjennom administrativ ledelse skal man sikre at organisasjonen fungerer her og nå, det overordnede målet er å skape system og orden i organisasjonen (Wadel, 1997). Administrativ ledelse handler om å ha kontroll over organisasjonen (Børhaug et.al, 2011). Det er pedagogisk leders oppgave å administrere hverdagen på avdelingen. Pedagogisk leder skal «sikre at det er rutiner og rammer for hverdagen, at det er folk er på jobb og at tingene henger noenlunde sammen i en trygg ramme for barna» (Børhaug & Lotsberg, 2014, s. 13).

Administrativ ledelse omfatter oppgaver som rapportering, arkivering, lage planer, utforme regler og rutiner, vaktlister, skaffe vikarer, innkjøp, regnskap og budsjett (Gotvassli, 2013, s. 276). De siste årene har det administrative arbeidet i barnehagen økt (Lundestad, 2012). Det er økte krav til rapportering og dokumentasjon fra barnehagene til direktorater, departementer, bydeler og kommuner (Nicolaisen, Seip & Jordfall, 2012). Rammeplanen som kom i 2005 inneholdt mer spesifikke målformuleringer en tidligere, noe som førte til at barnehagene opplevde økt krav til dokumentering og evaluering (Nicolaisen et.al, 2012, s. 9). I Larsen og Slåtten (2014) sin studie kom det frem at de pedagogiske lederne har opplevd en økning av det administrative arbeidet etter innføringen av resultatenhetsmodell. Rapporterings- og dokumentasjonsarbeid, samt personalforvaltning som å lage vaktlister, ferielister og skaffe vikarer er administrative oppgaver de pedagogiske lederne i studien brukte mest tid på. Også Nicolaisen et.al (2012) kom i sin studie om tidsbruk barnehagene i Alna bydel frem til at de pedagogiske lederne brukte mye tid på dokumentering og rapportering. Skoglund (2011) skriver at dokumentasjon og rapportering kan skape utfordringer for ledelse. Når det stadig stilles høyere krav til dokumentering og rapportering av innholdet i barnehagen kan kvalitet ifølge Skoglund (2011, s. 93) bli forstått som å styre barna inn i spesifikke læringsmål. Dette kan bidra til at den administrative ledelsen blir vektlagt til fordel for det pedagogiske arbeidet.

### 2.3.4 Strategisk ledelse

Strategisk ledelse dreier seg om å opprettholde og utvikle organisasjonens eksistensgrunnlag (Skybakmoen & Behrens, 2013, s. 252). Utviklingen er et samspill mellom barnehagen, barnehagens nærmiljø og samfunnet som helhet (Skybakmoen & Behrens, 2013). I barnehagen dreier strategisk ledelse, ifølge Gotvassli (2013, s. 234), seg om forholdet til omgivelsene, om foreldrekontakt, kontakt med instanser utenfor barnehagen, profilering og markedsføring og hente inn ressurser utenfra. Barnehagen er, som alle andre organisasjoner, avhengig av omverdenen. Alle organisasjoner «må tilpasse seg de materielle muligheter som foreligger, og sikre seg ressurser, og de må være i samsvar med de generelle verdimeslige vurderingene som gjelder i miljøet – de må sikre seg legitimitet» (Strand, 2007, s. 504). I barnehagekonteksten kan dette dreie seg om å tilpasse seg til det nærmiljøet og samfunnet ønsker. I dagens samfunn er det økte krav til barnehagen når det gjelder innhold og kvalitet. Det har de siste årene vært fokus på at barnehagen skal være en læringsarena for barn og det har vært lagt stor vekt på begrepet læring i offentlige dokumenter. Det økte fokuset på læring gir økte forventninger fra samfunnet rundt, både fra eiere, politikere, foreldre, skolen og myndighetene (Ødegård & Røys, 2013). Strategisk ledelse i barnehagen vil derfor bestå av å møte kravene og forventningene fra omgivelsene, og utvikle barnehagens eksistensgrunnlag (Skybakmoen & Behrens, 2013). Dette har ført til at barnehagene har et økt fokus på kvalitetssikring gjennom veiledning av og kompetanseheving for personalet. Barnehagene bruker mye tid på pedagogisk ledelse og personalledelse (Børhaug. et. al, 2011).

## 2.4 Profesjon

Det har de seneste årene vært en debatt om hva som kjennetegner barnehagelæreryrket som profesjon og om barnehagelærer i det hele tatt er en profesjon. Jeg kommer ikke til å gå inn i denne debatten, men vil belyse noe av det som kommer frem i debatten og vise til relevant forskning. Jeg tar opp denne debatten fordi den, slik jeg ser det, sier noe om barnehagelærernes hverdag i barnehagen. Jeg mener dette vil påvirke dem som pedagogiske ledere.

### 2.4.1 Barnehagelæreryrket som profesjon

Det er særlig tre kriterier som blir vektlagt i profesjonsteorien: arbeidsdeling, et særlig kunnskapsgrunnlag og autonomi (Thoresen, 2015). Smeby (2014) skriver at profesjonelle har

«spesialkunnskap som gir dem legitimitet til å utføre spesifikke oppgaver samtidig som denne kunnskapen skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle» (s. 44). Jeg har en oppfatning av at debatten rundt barnehagelæreryrket som profesjon dreier særlig om tre kriterier. Jeg vil ta utgangspunkt i kriteriene arbeidsdeling, kunnskapsgrunnlag og autonomi når jeg skal belyse debatten

Arbeidsdeling er sentralt i profesjonalisering av et yrke (Smeby, 2014). Det er et sentralt kjennetegn at en profesjon kan kreve jurisdiksjon eller kontroll over utøvelsen av spesifikke arbeidsoppgaver med utgangspunkt i yrkesgruppens kunnskapsgrunnlag (Abbott, 1988, her gjengitt i Smeby, 2014, s. 16). I en undersøkelse om barnehagelæreres og medarbeideres arbeidsdeling kommer det frem at det er få forskjeller i barnehagelærere og medarbeideres oppgaver. Ut fra undersøkelsen ser det ut som at kunnskapsgrunnlaget til barnehagelærere ikke fremmer en større grad av arbeidsdeling (Smeby, 2014). Kunnskapen til barnehagelærerne utgjør liten forskjell i kontroll og jurisdiksjon over arbeidsoppgaver. Smeby (2014) mener at nettopp denne utydeligheten i arbeidsoppgavene mellom barnehagelærer og medarbeidere svekker barnehagelæreryrket som profesjon. Larsen og Slåtten (2014) fant imidlertid i sin studie at det har oppstått en ny og tydeligere arbeidsdeling mellom medarbeidere og pedagogiske ledere etter overgangen til resultatenhetsmodell i en bydel i Oslo kommune. I denne omorganiseringen er barnehagene pålagt oppgaver som medarbeidere ikke har utdanning til å gjennomføre som for eksempel dokumentasjonsarbeid og rapporteringsarbeid. Dette fremhever barnehagelærernes formelle utdanning og kunnskap, de har her kontroll og jurisdiksjon over bestemte oppgaver på grunn av deres kunnskapsgrunnlag. Larsen og Slåtten (2014) mener at omorganiseringen har skapt en tydeligere arbeidsdeling og at den dermed har styrket pedagogiske lederes lederrolle.

Sentralt i profesjonsbegrepet er yrkesgruppes kunnskapsgrunnlag og anerkjennelse av yrkesgruppens ekspertise (Smeby, 2014). Smeby (2014) mener at kunnskapsbasen til barnehagelærerne er for diffus. Steinnes (2014) skriver også at barnehagelærerne sin kunnskapsbase er for lite synlig for andre. Fra Nørregård-Nielsens (2006) studie om synet på danske pedagogers arbeid blant pedagoger, medarbeidere og foreldre, kom det frem at en relativt stor gruppe av foreldre og medarbeidere opplever at barnehagelærere ikke har noe særlig faglig kunnskap. I Steinnes (2014) sin avhandling kommer det frem at barnehagelærerne selv kan mangle bevissthet om hva som skiller egen kunnskap fra medarbeiderne sin, og at fagkunnskapene blir vurdert som mindre viktige enn verdier, holdninger og personlige evner av barnehagelærerne selv. Eik kom i sin avhandling frem til at

de informantene i studien hadde problemer med å beskrive og begrunne arbeidet som ble gjort i barnehagen (Eik et.al, 2016). I Larsen og Slåtten (2014) sin studie kom det derimot frem at de pedagogiske lederne opplevde mer kontroll over abstrakt kunnskap. Etter omorganiseringen opplevde de en økning i møter og teamsamarbeid med andre pedagogiske ledere, gjennom diskusjoner i møtene ble det felles abstrakte kunnskapsgrunnlaget styrket.

Profesjon ses ofte i forbindelse med autonomi. Arbeidsoppgavene og måten de skal utføres på er ikke bestemt av en ekstern autoritet, men av profesjonen selv på grunnlag av den kunnskapen den forvalter (Molander & Terum, 2008). Greve et.al (2014) skriver at enhver profesjon står i et spenningsfelt mellom autonomi og styring. De senere årene har barnehagelærerne opplevd en større styring, profesjonen er i dag underlagt større grad av politisk styring både lokalt og sentralt enn tidligere (Greve et.al, 2014).

## 2.5 Oppsummering

Det er ulike diskurser og perspektiver som preger ledelsesforskningen i barnehagefeltet. Teorier om blant annet demokratisk ledelse, hierarkisk ledelse, distribuert ledelse og hybrid ledelse er teorier som dukker opp i forskningen. Mye av forskningen som finnes er lite kontekstrelatert og kan derfor være vanskelig å relatere til barnehagen.

Pedagogiske ledere har mange oppgaver. De er de øverste lederne på avdelingen hvor de har ansvaret for det pedagogiske, det administrative, samarbeid med foreldre og andre instanser, samtidig er de ledere og pedagoger for både barn og medarbeidere. Hverdagen til den pedagogiske lederen er med andre ord kompleks, oppgavene skal utføres i en hverdag hvor relasjonene er tette, og arbeidsoppgavene er vanskelige å skille fra hverandre.

Forskningen dreier seg i stor grad om styreren som leder i barnehagen, og i liten grad om den pedagogiske lederen som leder i barnehagen. Slik jeg ser det kan det være utfordrende for de pedagogiske lederne å utøve ledelse på samme måte som styrerne. De pedagogiske lederne utøver yrket sitt i en annen kontekst og med andre relasjoner enn styrer. Styrer sitter som oftest på kontoret og leder dermed på avstand. De pedagogiske jobber i tett relasjon med både barn og medarbeidere i en hverdag hvor det pedagogiske, praktiske og personalledelse glir over i hverandre. Forskningen som er redegjort for ovenfor viser at det kontekstuelle og relasjonelle påvirker den pedagogiske lederen både i rollen som pedagog og leder. Dette stemmer også overens med min egen erfaring.

## 3.0 Teori

Kapittelet startes med en generell oversikt over vitenskapsteori, ontologi og epistemologi. Jeg gjør deretter rede for hermeneutikken som er det vitenskapsteoretiske perspektivet jeg er inspirert av i denne oppgaven. Etter dette redegjøres det for barnehagens organisasjonskulturer, relasjoner og anerkjennelse som er de andre teoretiske perspektivene jeg har valgt for oppgaven. Kapittelet avsluttes med en oppsummering.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteori dreier seg om teorier og refleksjoner om kunnskap og vitenskap (Bondevik & Bostad, 2003). Epistemologi og ontologi er sentrale begreper innenfor vitenskapsteorien. Bondevik og Bostad (2003) skriver at vitenskapsteori kan knyttes opp til både epistemologiske og ontologiske spørsmål. Epistemologi er teori om kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012). Det dreier seg om hvordan vi skaffer oss kunnskap om verden og hva vi egentlig kan vite om virkeligheten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Ontologi er læren om det værende. Det dreier seg om hva som finnes i verden og antakelser om hvordan verden ser ut (Thornquist, 2003; Johannessen et.al, 2010). Epistemologi er altså kunnskapen om verden og ontologi er den virkelighetsoppfatning vi har.

Spørsmål av ontologisk og epistemologisk art ligger bak valg av konkrete metoder og design (Thornquist, 2003). Forskerens syn på epistemologi og ontologi vil påvirke forskningen. Altså vil mitt syn på kunnskap og min virkelighetsoppfatning prege denne oppgaven, det vil legge føringer for hva rammene for oppgaven blir og hvordan jeg velger å se på funnene. I denne oppgaven plasserer jeg meg innenfor en hermeneutisk vitenskapsteoretisk retning. Jeg har ett syn om at det kan være vanskelig å finne generaliserbare sannheter og virkeligheter når det forskers blant mennesker og på menneskelige fenomener. Jeg som forsker kan, etter mitt syn, få en forståelse av et fenomen men ikke objektiv kunnskap om fenomenet.

#### 3.1.1 Hermeneutikk

Som nevnt plasserer jeg meg i mitt prosjekt innenfor en hermeneutisk vitenskapsteoretisk retning. Forståelse og fortolkning er i fokus innenfor hermeneutikken. Jeg er opptatt av å få frem barnehagelærernes tanker, meninger og erfaringer om det å være pedagogisk leder i barnehagen. For å få frem tankene, meningene og erfaringene til barnehagelærerne må jeg

fortolke og forsøke å forstå det informantene forteller. Jeg har i dette prosjektet samlet en gruppe pedagogiske ledere i fokusgrupper. Gjennom fokusgruppene har jeg fått innsikt i informantenes synspunkter og forståelse av den pedagogiske lederrollen i dagens barnehage.

Ordet hermeneutikk betyr fortolkningskunst (Bondevik & Bolstad, 2003). Hermeneutikken handler om å nå frem til gyldige fortolkninger av et fenomens mening (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 323). Den er både en metodelære for tolkning av meningsfulle fenomener og «en redegjørelse for hva forståelse er og vilkårene for å oppnå forståelse» (Bondevik & Bolstad, 2003, s. 290). Hermeneutikken kan altså sies å være både en metode og filosofi. Fenomenene som tolkes kan både være tekster, språklige uttrykk, menneskelige handlinger, kunstverk og trosoppfatninger (Bondevik & Bostad, 2003). Jeg skal i denne oppgaven fortolke det informantene forteller i fokusgruppene, det som jeg har transkribert fra verbale uttrykk til tekst. Fenomenene kan knyttes til mennesket og det mennesker gjør eller skaper (Bondevik & Bolstad, 2003). Bondevik og Bolstad (2003) skriver at slike meningsfulle fortolkninger av fenomener både skjer innenfor bestemte fagfelt og i dagliglivet, og at det som kjennetegner slike meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å forstås. I fokusgruppene kommer meningen om den pedagogiske lederrollen frem gjennom interaksjonen mellom informantene. Jeg skal i denne oppgaven derfor tolke informantenes verbale uttrykk om den pedagogiske lederrollen og forsøke å få en større forståelse av hvordan denne rollen erfares for et utvalg pedagogiske ledere.

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer en sentral person innen hermeneutikken. Gadamer har spesielt fokus på begrepene *forståelse*, *forforståelse*, *fordommer* og *forståelseshorisont* (Bondevik & Bostad, 2003). I dette kapittelet skal jeg ha fokus på de overnevnte begrepene, samt *den hermeneutiske sirkel* for å gi et innblikk i hva hermeneutikken dreier seg om.

Slik Gustavsson (2011) forstår Gadamer, mener han at alt i tilværelsen er gjenstand for tolkning. Som menneske tolker vi både oss selv og alle fenomener som er rundt oss i verden. Gadamer mener, ifølge Gustavsson (2011), at tolkning er et grunnlag for vår eksistens. Det er gjennom fortolkningen vi utleder mening fra fenomenene rundt oss. Vi tolker fenomenene vi møter med det som vi allerede har forstått eller tolket. Med andre ord, det som er kjent for oss og det vi kjenner oss igjen i (Gustavson, 2011). Det er snakk om en forforståelse.

Innenfor hermeneutikken mener man at det er visse forutsetninger som er nødvendige for å forstå noe, verden møtes aldri forutsetningsløst. Man har en forforståelse (Bondevik & Bolstad, 2003). Forforståelsen er den første forståelsen vi har av et fenomen og er, ifølge

hermeneutikken, et grunnlag for forståelsen av fenomenet (Bondevik & Bolstad, 2003, s. 293). Forskerens personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge premisser for det som sies til forskeren, og forforståelsen vil alltid prege fortolkning (Hjardemaal, 2002, s. 43). Jeg møtte informantene i mitt prosjekt med en forforståelse om fenomenet jeg skulle tolke og forsøke å forstå. Jeg er selv barnehagelærer og har jobbet som pedagogisk leder. Min bakgrunn gjør at jeg er kjent med barnehagen som institusjon og arbeidsplass, og har egne synspunkter og forståelser om det å være pedagogisk leder i barnehagen. Bakgrunnen for valget av temaet var nettopp min forforståelse. Det at jeg selv har jobbet som pedagogisk leder og mine tanker, meninger og erfaringer var grunnen til at jeg ville skrive en oppgave rundt temaet. Helt fra starten av prosjektet har jeg derfor vært klar over mine forforståelser og at de kan prege fortolkningen og forståelsen min av det informantene forteller.

Begrepet fordom er et begrep som ifølge Bondevik og Bostad (2003) er sentralt hos Gadamer, og kan relateres til forforståelse. Bondevik og Bostad (2003) skriver at noen av forutsetningene til forforståelse omtales som fordommer, og Thornquist (2003) skriver at fordom dreier seg om den bakgrunnskunnskapen vi møter fenomenet med. Fordommer er noe vi har med oss i møte med fenomener, vi møter altså ikke fenomenet forutsetningsløst. Allerede før møtet har vi en forutforståelse av fenomenet (Thornquist, 2003). I følge Gadamer (2012) er ikke begrepet fordom noe som kun relateres til noe negativt, slik vi kan kjenne det fra dagligtalen. Det kan både ha en negativ og positiv betydning (Gadamer, 2012). Gadamer (2012, s. 334) mener at fordommer både er en betingelse for forståelse og at fordommer kan føre til misforståelse eller hindre forståelse.

På basis av forforståelsen og fordommene danner vi oss en forståelseshorisont som vi ønsker å forstå fenomenet ut fra (Hjardemaal, 2002). I mitt tilfelle danner min forforståelse om barnehagen og den pedagogiske lederrollen en forståelseshorisont som jeg ønsker å forstå informantens utsagn ut fra. Fortellinger, normer, verdier, oppfatninger, holdninger, kunnskaper, erfaringer, språk og måter å tenke på er forutsetninger som er med på å skape vår forståelseshorisont (Bondevik & Bostad, 2003, s. 294). Forståelseshorisonten er delvis skapt ut fra den kulturen og tradisjonen vi lever og er oppdratt i og den er delvis skapt ut fra individuelle forhold. Derfor vil forståelseshorisonten delvis være subjektiv og individuell og delvis felles med de som vi lever i samme kultur med (Bondevik & Bostad, 2003, s. 294).

Gadamer (2012) stiller spørsmålet om det er mulig å møte fenomener uten å bli påvirket av forforståelsen. Gadamer (2012) konkluderer med at man alltid vil være påvirket av forforståelsen, og at vi derfor må være klar over vår egen forforståelse og at den kan prege oss



i møte med fenomener. I følge Gadamer (2012) må vi møte fenomenet med åpenhet, åpne for andres oppfatninger. Vi møter fenomener med ulike forforståelser og forståelseshorisonter og vil derfor alltid forstå fenomener ulikt fra andre mennesker. Gadamer mener, ifølge Bondevik og Bostad (2003) at det dermed ikke finnes noe nøytralt grunnlag å forstå fenomener ut fra.

Hjardemaal (2002) påpeker at hvis ikke forskeren stiller seg åpen for det som er annerledes og hvis det vises motforestillinger mot det som blir formidlet, kan det forhindre forståelse av fenomenet. Jeg som forsker må være bevisst på min forforståelse og forståelseshorizont, jeg må møte informantene med en holdning hvor jeg er åpen for deres synspunkter og forståelser. Selv om jeg har en forståelse om hva den pedagogiske lederrollen innebærer, betyr ikke det at alle pedagogiske ledere har samme erfaringer som meg. Tolkingsprosessenes må bli en «frem-og tilbakegang mellom det å trenge inn i fenomenet og det å vende tilbake til egne referanserammer» (Hjardemaal, 2002, s. 44). Slik Hjardemaal (2002) tolker Gadamer, kaller han dette for en sammensmeltning av forståelseshorisonter. Det skjer en sammensmelting mellom fenomenet og vår forståelseshorizont. Dette fører til at vi utvikler, beriker og nyanserer vår egen forståelse av fenomenet. For at det skal skje en slik sammensmeltning må man, slik Hjardemaal, (2002) tolker Gadamer, være åpen for det som er annerledes.

Forforståelse og forståelseshorizont er med andre ord ikke det samme innenfor hermeneutikken. Forforståelsen er de forventningene man har til et bestemt objekt eller fenomen, og den er mer eller mindre bevisst siden det er et objekt eller fenomen vi retter oppmerksomheten mot. Forståelseshorizonten er totaliteten av alle oppfatninger og holdninger vi har, og den er for det meste ubevisst. Forståelseshorizonten er ikke noe vi går å reflekterer på til enhver tid (Bondevik & Bostad, 2003, s. 294).

Den hermeneutiske sirkel er et sentralt begrep innenfor hermeneutikken. Del og helhet er sentrale begreper innenfor den hermeneutiske sirkel. Forståelsen av et fenomen består av en kontinuerlig frem og tilbake prosess mellom helhet og del (Bondevik & Bostad, 2003; Kvale & Brinkmann, 2012). Alvesson og Sköldbberg (2008) skriver at meningene hos en del kun kan forstås dersom den settes i sammenheng med helheten. Fortolkningen skjer i en vekselvirkning mellom del og helhet. Vi forstår delene av et fenomen ut fra fenomenet som helhet, og helheten blir forståelig på bakgrunnen av enkeltdelene. Helheten og delene er avhengige av hverandre. Alvesson & Sköldbberg (2008) illustrerer dette ved å forstå en bibeltekst. For å forstå en bibeltekst må teksten settes i sammenheng med hele bibelen, og hele bibelen kan ikke forstås uten å sette den i sammenheng med delene. I mitt tilfelle er da utsagnene til informantene delene og alt som blir sagt i fokusgruppen blir helheten.

Sammenhengen fenomenet skal tolkes i er også sentralt i den hermeneutiske sirkel. Alvesson og Sköldbberg (2008) skriver at også fenomenets helhet kan ses på som en del og se den i sammenheng med konteksten. Fenomenet får altså sin mening fra konteksten den forekommer i (Kvale og Brinkmann, 2012). Med andre ord er det ikke nok å se informantens utsagn i lys av kun fokusgruppen som helhet. Utsagnene og fokusgruppen som helhet må også ses i lys av den samfunnskonteksten og den historiske konteksten som fortellingene de formidler er en del av. Informantenes utsagn må dermed ses i sammenheng med hverandre og konteksten de er en del av.

Sirkelbegrepet i den hermeneutiske sirkel er blitt kritisert fordi det gir assosiasjoner til repetisjoner (Thornquist, 2003). Hjordemaal (2002) beskriver på sin side at det å forstå et fenomen som en dynamisk prosess som best illustreres med en «spiral», hvor forståelsen øker for hver omdreining man får på denne spiralen. Derfor er spiralbegrepet også brukt (Thornquist, 2003) Jeg vil bruke spiralbegrepet i denne oppgaven. Dette fordi jeg ser på fortolkningen som en prosess der forståelsen ikke «stopper» etter én runde i sirkelen, men mener at forståelsen av et fenomen øker etter hvert som man går frem og tilbake mellom del og helhet.

Bondevik og Bostad (2003) skriver at ulike personer vil ha ulik forståelse og forståelseshorisont, og at mennesker derfor vil fortolke forskjellig. Videre vil fortolkningen dermed bli subjektiv og relativ. Bondevik og Bostad (2003, s. 297) stiller videre spørsmål om man kan prate om vitenskapbaserte fortolkninger. De svarer på spørsmålet ved å skrive at det er viktig at forskeren begrunner, skaper belegg og argumenterer for forskningen slik at det fremstår som sannsynlige og troverdige fortolkninger. For at forskningen ikke kun skal være subjektiv og relativ, men bli vitenskapelig, kan forskeren begrunne og argumentere for forskningen i lys av annen teori. Jeg skal i denne oppgaven lese funnene og fortolke dem ut i fra teori om organisasjonskultur og relasjoner og anerkjennelse, samt tidligere forskning.

### *3.2 Barnehagens organisasjonskultur(er)*

Innenfor hermeneutikken er man opptatt av å tolke fenomenene i lys av konteksten det skjer i. Jeg må altså se informantenes uttalelser ut fra konteksten de utfører arbeidet i for å kunne få en forståelse for den pedagogiske lederrollen. Forståelseshorisonten til informantene vil delvis være skapt ut fra kulturene de jobber i (Bondevik & Bostad, 2003). Deres forståelseshorisont for den pedagogiske lederrollen vil dermed være skapt delvis ut fra de kulturene de møter i

barnehagen. Derfor mener jeg at kulturen informantene møter i barnehagen vil påvirke deres forståelse av den pedagogiske lederrollen. Gjennom mine fortolkninger vil det være naturlig, for å få en forståelse for hvordan den pedagogiske lederrollen fremstår for informantene, å se på om og hvordan informantene blir påvirket av kulturen i sine respektive barnehager. Jeg vil derfor si at det er viktig for meg som forsker å vite noe om hva en organisasjonskultur kan være og hvordan kulturen kan påvirke pedagogiske ledere i barnehagen.

«Organisasjonskultur er de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og med omgivelsene» (Bang, 1998, s. 19). I barnehagen dreier det seg om de verdiene og normene som gjennomsyrrer hverdagslivet i barnehagen (Gotvassli, 2006). Gotvassli (2006, s. 191) skriver at kulturene i barnehagen kan handle om tonen mellom de ansatte, hvordan ungene behandles, hvordan konflikten blir tatt opp, forholdet til foreldrene, bygningen, det pedagogiske materialet og de historier som fortelles om tidligere ansatte. Kulturen vil være preget «av at de ansatte i barnehagen har et felles språk og felles oppfatninger om hva som er viktige mål for arbeidet» (Gotvassli, 2003, s. 196). Gotvassli (2006) skriver at kulturen vil være ulik fra barnehage til barnehage og at «kulturen vil som regel være det som særpreger en barnehagen og gjør den annerledes enn andre» (Gotvassli, 2006, s. 193). Informantene i mitt prosjekt vil være preget av ulike kulturer fra sine barnehager.

Gotvassli (2006) skriver at organisasjonskulturene i en barnehage er noe som utvikler seg over tid og som blir en del av personalets bevissthet. Dette er likevel noe personalet har vanskeligheter for å sette ord på, Gotvassli (2006, s. 192) sier derfor at det heller blir en del av personalets underbevissthet. For folk utenfor barnehagen kan det virke uforståelig og kanskje ekskluderende, men for personalet innenfor den enkelte barnehagen er det en del av hverdagen. Kultur er ikke noe man kan komme utenom, enhver organisasjon har utviklet en kultur (Gotvassli, 2006). Den gjennomsyrrer hele hverdagen og vil dermed, slik jeg forstår det, påvirke den pedagogiske lederen i arbeidet i barnehagen.

Jacobsen og Thorsvik (2013) skriver at en sterk og enhetlig kultur i en organisasjon ofte blir sett på som positivt. En sterk organisasjonskultur vil skape et miljø med tilhørighet og felleskap blant de ansatte og organisasjonen vil dermed oppleve ansatte som har tillit til arbeidet og motivasjon for dette (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Etter min forståelse kan en sterk og enhetlig kultur også skape problemer for organisasjoner. Det kan for eksempel være vanskelig for nyansatte å komme inn i kulturen og det kan være fare for de ansatte å fortsette i de sporene de alltid har jobbet i. Gotvassli (2013) skriver at det gjennom kulturene i

barnehagen kan utvikle seg en holdning om at «slik gjør vi det hos oss», altså en holdning som, slik jeg tolker det, i mange tilfeller kan hindre nytenkning. Aasen (2012) skriver også at kulturene i barnehagen fører til at mange situasjoner og rutiner er blitt til vaner. Jacobsen og Thorsvik (2013) har sett på dysfunksjonelle sider ved en sterk og enhetlig kultur og skriver blant annet at det i en sterk kultur ikke er rom for andre tanker enn de som er felles for hele fellesskapet. Jacobsen og Thorsvik (2013) skriver videre at en sterk kultur kan hindre nytenkning og innovasjon og at en sterk kultur kan gi styringsproblemer.

Definisjonene av organisasjonskultur har ofte fokus på normene og verdiene som er felles for alle ansatte i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Etter min forståelse finnes det ikke mange organisasjoner hvor alle ansatte har felles normer og verdier for arbeidet.

Organisasjoner består av et mangfold av ansatte som bringer med seg ulike bakgrunn, holdninger og virkelighetsoppfatning. Dermed kan en organisasjon ha flere oppfatninger om hvilke normer og verdier som er gjeldende for organisasjonen. Aasen (2012) skriver at det innenfor en organisasjonskultur kan oppstå flere minikulturer som har andre kjerneverdier enn den storkulturen som er gjeldende for hele organisasjonen. Jacobsen og Thorsvik (2013) skriver at slike små minikulturer eller subkulturer kan oppfattes som problematisk. Det kan oppstå konflikter og det kan være vanskelig å skape et helhetlig bilde av organisasjonen utad. Kulturen er altså ikke alltid felles for hele organisasjonen, og den trenger heller ikke nødvendigvis å være knyttet til verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som er verdsatt av ledelsen. Kulturen kan også være en slags motkultur som er forankret i kulturelementer som går imot det som er vedtatt av ledelsen (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Gotvassli (2006) skriver at lederne i barnehagen vil ha en stor innflytelse på organisasjonskulturen i barnehagen. Deres atferd gjennom hva de legger vekt på i arbeidet og hvordan de håndterer oppgaver vil gi signaler om hvilke verdier og normer som ut fra deres perspektiv er viktige (Gotvassli, 2006, s. 199). Gotvassli (2006) har fokus på hvordan lederen påvirker kulturen og hvordan denne igjen påvirker de ansatte i barnehagen. Jeg vil i denne oppgaven også ha fokus på at kulturene i barnehagen kan påvirke den pedagogiske lederen i sitt arbeid. Lillejord og Fuglestad (1997) skriver at ledelse skal utøves gjennom relasjoner i en kulturell kontekst. Denne konteksten skaper muligheter og setter grenser, det er derfor viktig at lederne kjenner til kulturene innenfor organisasjonen slik at de kan handle ut fra organisasjonens kulturer. Gotvassli (2006) skriver at det er viktig for lederne å kjennskap til barnehagens organisasjonskulturer for å ha muligheten til å analysere hva som skjer og hvorfor det skjer.

### 3.3 Relasjoner og anerkjennelse

Barnehagen er en organisasjon som kjennetegnes av et tett samspill mellom de ulike aktørene (Skogen 2013a). Som pedagogisk leder i barnehagen jobber man i tett samspill med blant annet barn, foreldre og kollegaer. Etter mitt syn kan relasjonene påvirke den pedagogiske lederen i hverdagslivet i barnehagen, og en pedagogisk leder vil alltid være avhengig av relasjonene. Jeg vil derfor i denne oppgaven støtte meg på en dialektisk relasjonsforståelse.

Lundestad (2013a) skriver at lederen og gruppen gjensidig vil påvirke hverandre. Dette er sentralt i en dialektisk relasjonsforståelse. I en slik relasjonsforståelse ser man på hvordan partene i en relasjon står i gjensidig forhold til hverandre (Løvlie Schibbye, 2012, s. 58).

Dialektikken fokuserer på det tosidige eller mangesidige i relasjoner (og i selvbevisstheten) er gjensidige skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre. Vi er unike selv som samtidig står i gjensidige forhold til andre. Det er en dialektikk mellom indre prosesser i selvet og prosesser i selvets samspill med andre (Løvlie Schibbye, 2012, s. 40).

Løvlie Schibbye (2012, s. 38) skriver at ettersom individet ikke er forutsigbart og utvikles ikke lineært, ses ikke mennesket som separate «objekter» innen dialektisk relasjonsforståelse, For å forstå individet må fokuset rettes mot sammenhenger og relasjoner. I en relasjon påvirker individene «hverandre i en stadig, transaksjonell prosess» (Løvlie Schibbye, 2012, s. 38).

Partene i en relasjon kan ikke forstås uavhengig av hverandre, de er avhengig av hverandre. «En side i forholdet får sine egenskaper gjennom den andre. Den ene siden viser til den andre, og sidene henger sammen» (Løvlie Schibbye, 2012, s. 52). Eik et.al (2016) skriver at pedagogiske ledere er avhengige av medarbeiderne i arbeidet i barnehagen. Jeg tolker det slik at pedagogisk leder ikke kan forstås uten medarbeiderne, og at medarbeiderne ikke kan forstås uten pedagogisk leder. De er to sider som henger sammen.

Fra egen erfaring vet jeg at pedagogiske ledere og medarbeiderne jobber sammen i tette relasjoner gjennom hele dagen, jeg mener derfor at relasjonene med medarbeiderne vil ha en stor innvirkning i pedagogisk leders yrkesutøvelse og hverdag i barnehagen. Videre mener at den pedagogiske lederrollen dermed må ses i sammenheng med de relasjonene de inngår med medarbeiderne, og at det relasjonelle kan påvirke hvilke synspunkter og forståelser informantene har om den pedagogiske lederrollen.

I følge Bae og Waastad (1992) må partene i en relasjon anerkjenne hverandre for at relasjonen skal være i utvikling. En anerkjennende relasjon gir rom for både selvhevdelse og individualitet, for tilknytting og bekreftelse (Bae & Waastad, 1992). For at relasjonen skal være i utvikling mener Løvlie Schibbye (2012) at det må skje en gjensidig anerkjennelse. En slik anerkjennelse innebærer at partene i relasjonen kan ta hverandres synspunkter og bytte perspektiv, samtidig som man kan gå tilbake til sitt eget ståsted (Løvlie Schibbye, 2012). Lundestad (2013a, s.96) skriver at det ikke bare er i relasjonene med barna det er viktig å ha et anerkjennende perspektiv, men også i samspillet mellom medarbeiderne. Et slikt anerkjennende samspill preges av at medarbeiderne i barnehagen ser på hverandre som likeverdige samspillspartnere og anerkjenner ulike erfaringer og opplevelser. Lundestad (2013a) skriver også at pedagogisk leder og medarbeidere ikke trenger å være enige i hverandres meninger og perspektiver, men at det er viktig å kunne respektere at andre har andre meninger enn deg selv. Løvlie Schibbye (2013) kaller dette for en indre anerkjennelse, og skriver at dette ikke er en ting eller en teknikk som kan læres. Det er en holdning og væremåte som må inkludere empati, forståelse og aksept (Løvlie Schibbye, 2013). Har man en slik holdning og væremåte vil man ifølge Løvlie Schibbye (2013) skape en atmosfære av trygghet og tillit mellom individene i relasjonen.

Selvavgrensning og selvrefleksivitet er viktige begreper innenfor den dialektiske relasjonsforståelsen. Selvavgrensning dreier seg om kunne avgrense egne opplevelser fra andres, og viser til individets evne til å sortere og skille mellom egne og andres opplevelser, synspunkter, oppfatninger eller representasjoner (Løvlie Schibbye, 2012, s. 84).

Selvavgrensning har et dialektisk forhold til begrepet selvrefleksivitet som dreier seg om å kunne forholde seg til seg selv, å kunne stille seg utfor seg selv og betrakte seg selv utenfra, og evnen til å kunne se hvordan en selv blir oppfattet av den andre (Løvlie Schibbye, 2012, s. 85). Lundestad (2013b, s. 229) mener at jo mer selvreflektert den pedagogiske lederen er jo mer klarer vedkommende å avgrense sine egne opplevelser fra medarbeiderne sine opplevelser.

Bae og Waastad (1992) mener at makt ligger i alle mellommenneskelige forhold og spesielt i relasjoner hvor parter er avhengige av hverandre for utvikling. Lundestad (2013b, s. 228) skriver at makten handler om hvem i relasjonen som har makten til å definere en opplevelse. I barnehagen er pedagogisk leder og medarbeidere avhengige av hverandre for å utvikle seg selv og til å utvikle barnehagen, og det kan oppstå et maktforhold hvor det er pedagogisk leder som har makt ovenfor medarbeiderne. Lundestad (2013b) skriver videre at pedagogisk

ledere i barnehagen må være bevisst på makten de kan inneha. Gjennom å definere hva som er godt foreldresamarbeid eller hvordan en samling skal gjennomføres tar ikke pedagogisk leder hensyn til medarbeidernes opplevelser og syn rundt og definerer da selv hva som er det rette synet. På denne måten står de i fare for å misbruke makten (Lundestad, 2013b).

Ifølge Bae (2004) er anerkjennelse i dagligtalen er ofte knyttet til å få ros og verdsettinger av ytre kvaliteter. Løvlie Schibbye (2013) kaller dette for en ytre anerkjennelse, og skriver at denne type anerkjennelse knytter seg til prestasjoner og ikke til den andre som person. I en dialektisk relasjonsforståelse handler anerkjennelse derimot om å forholde seg til individets indre opplevelsesverden. Det handler om å prøve å forstå hvorfor en opplevelse kan gi mening og er gyldig for andre, uavhengig av hvordan den oppfattes av andre (Bae, 2004). Med andre ord, en indre anerkjennelse. Dermed vil anerkjennelse være en levende prosess som vil oppleves ulikt fra ulike relasjoner. Det er en prosess som utvikles og forandres i ulike relasjoner og kontekster (Bae & Waastad, 1992, s. 28). Hver dag møter pedagogiske ledere ulike medarbeidere med ulike behov, erfaring og dermed opplevelsesverden. Det er mange opplevelsesverdener pedagogiske ledere vil møte og måtte anerkjenne. Tidligere forskning viser at personalledelse er utfordrende for nyutdannede pedagogiske ledere på grunn av de nære relasjonene, at de nyutdannede er opptatt av relasjonene med medarbeideren og å anerkjenne medarbeidernes opplevelsesverdener i hverdagen (Ødegård, 2011; Steinnes, 2014). I sum mener jeg at dette viser at relasjoner og anerkjennelse dermed har en betydning for hvordan den pedagogiske lederrollen blir oppfattet av barnehagelærere i dagens barnehage.

Axel Honneth skriver også om anerkjennelse. Slik Jakobsen (2013) tolker Honneth, ser Honneth på anerkjennelse som et mellommenneskelig og institusjonelt fenomen. Ifølge Jakobsen (2013) mener Honneth at individet trenger å oppleve anerkjennelse fra andre for å utvikle et positivt selvforhold. Utviklingen av selvtilit, selvrespekt og selvverdsettelse har betydning for individets selvforhold (Jakobsen, 2011; Jakobsen, 2013). Dette er ikke noe som er medfødt, men som utvikles gjennom anerkjennelse fra relasjonene som individet er i (Jakobsen, 2013).

Selvtilit, selvrespekt og selvverdsettelse kan oppnås gjennom tre slag av anerkjennelse: henholdsvis kjærlighet, rettslig og solidarisk anerkjennelse (Straume, 2011, s.14). Honneth (2008) deler inn samfunnslivet i tre interaksjonssfærer hvor han mener denne anerkjennelsen skjer. Disse tre sfærene er familien, den rettslige sfæren og det sosiale livet (Straume, 2011, s. 14). Det er den siste som er direkte relevant for min oppgave, men siden den siste bygger på

de to første kommer jeg også til å skrive om de to første sfærene. Honneth (2008, s. 103) bygger på Mead sine tanker om at individets positive selvforhold stadig blir sterkere etter hvert som de ulike anerkjennelsesformene avløser hverandre. I de tre sfærene skjer det tre typer anerkjennelse. Kjærligheten skjer i familien, respekten gjennom den rettslige sfære og den sosiale verdsettelse gjennom det sosiale livet eller arbeidslivet (Jakobsen, 2013).

Utviklingen av selvtiliten skjer gjennom kjærlighetsrelasjoner (Jakobsen, 2013). Denne type anerkjennelse er den mest grunnleggende formen for anerkjennelse et individ kan få. Det er selvtiliten som legger grunnlaget for å gå inn i intersubjektive forhold og for å delta i det offentlige liv (Straume, 2011). Med kjærlighetsrelasjon mener Honneth (2008) alle relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer, som et kjæresteforhold, vennskap eller familierelasjon. I en kjærlighetsrelasjon skjer anerkjennelsen gjennom en gjensidig, emosjonell bekreftelse (Jakobsen, 2013). Honneth (2008) skriver at selvtiliten som utvikles gjennom kjærlighetsrelasjonene er en forutsetning for å utvikle selvrespekt.

Gjennom respekten utvikles individets selvrespekt. Individet blir anerkjent som et prinsipielt likestilt individ med rettigheter og muligheter (Jakobsen, 2013; Straume, 2011). Denne type anerkjennelse skjer i den rettslige sfære, og det dreier seg om en anerkjennelse på et formelt-rettslig nivå (Straume, 2011, s. 14). Det er nettopp gjennom det å bli respektert av andre, man lærer å respektere seg selv, slik Jakobsen (2013, s. 360) tolker Honneth.

Utviklingen av selvverdsettelse skjer gjennom det sosiale livet eller arbeidslivet (Jakobsen, 2013). I følge Honneth (2008, s. 131) dreier den sosiale verdsettingen seg om de spesielle egenskapene som skiller mennesker fra hverandre. Anerkjennelse gjennom det sosiale livet betyr at individet blir anerkjent som en verdifull deltaker i et fellesskap som har felles mål, som for eksempel en arbeidsplass (Straume, 2011). Straume (2011, s. 15) skriver at «vi verdsettes for vår individuelle særegenhet, som et uerstattelig og unikt individ med egenskaper og kvalifikasjoner som bidrar til samfunnets reproduksjon og funksjoner». Gjennom sosial verdsettelse får altså individet anerkjennelse for sine særegne evner og egenskaper og at disse evnene og egenskapene er viktige for samfunnet. Det er profesjonskunnskapene som skiller pedagogiske ledere fra andre og det er i barnehagen de får vist frem sine egenskaper og kunnskaper. Slik jeg tolker Honneth er det for pedagogiske ledere derfor viktig at de får anerkjennelse for den kunnskapen de har om barn og den jobben de gjør i barnehagen.



Slik Jakobsen (2013, s. 360) forstår Honneth, er det gjennom en slik anerkjennelse individet kan utvikle seg som for eksempel filosof, pedagog eller snekker. Slik Straume (2011) tolker Honneth, er Honneth opptatt av at individene skal bidra i samfunnet som seg selv, med sin bakgrunn, sine erfaringer og sine unike egenskaper, og at individene blir verdsatt for disse unike egenskapene, og at disse egenskapene ses som betydningsfulle for den felles praksisen. Jeg tolker Honneth slik at pedagogiske ledere trenger anerkjennelse fra det sosiale livet om sine kunnskaper og bidrag i barnehagen for å kunne utvikle seg som pedagogisk leder og utvikle sine kunnskaper.

I følge Jakobsen (2013) mener Honneth at en anerkjennelse gjennom sosial verdsettelse kan svekkes gjennom en «varig kulturell konflikt». Det betyr at det ikke er en enighet i samfunnet om verdiene rundt tjenester, ulike grupper og individer konkurrerer om å fortolke og definere en felles verdi for tjenesten. For at et individ skal verdsettes er det, slik Jakobsen (2013) tolker Honneth, en forutsetning at samfunnet er enige om de grunnleggende verdiene for tjenesten individet skal gi (Jakobsen, 2013, s. 360). Som jeg har skrevet i tidligere kapitler er det flere grupper som mener noe om barnehagen. Både politikere, foreldre, skolen og barnehagelærere kan ha ulike syn på hva barnehagen skal være og inneholde. Etter min mening kan dette føre til at det oppstår en kulturell konflikt blant de ulike gruppene.

Anerkjennelsen må individet få av andre, i relasjonene de inngår i. I en barnehagen vil relasjonene den pedagogiske lederen inngår i danne grunnlaget for hverandres yrkesutøvelse og personlige utfoldelse. Utviklingen av selvet til den pedagogiske lederen avhenger av andre mennesker og av institusjonelle vilkår av rettslig og solidarisk art (Straume, 2011, s. 15).

Uten anerkjennelse gjennom kjærlighet, respekt og sosial verdsettelse mener Honneth (2008) at individet neppe vil utvikle selvtilitt, selvrespekt eller selvverdsettelse. «Manglende kjærlighet innvirker negativt på den kroppslig–emosjonelle identitetsdanningen; manglende rettslig likestilling får utover utviklingen av selvrespekt; og manglende sosiale verdsettelse deformerer evnen til å realisere våre særegne evner og egenskaper» (Jakobsen, 2013, s. 361). Uten denne anerkjennelsen vil den pedagogiske lederen ikke se sine særegne evner og egenskaper for arbeidet i barnehagen og dermed ikke være i utvikling.

### 3.4 Oppsummering

I dette kapitlet startet jeg med å gi en innføring i det vitenskapsteoretiske ståstedet hermeneutikken og viste at dette ståstedet passer min oppgave og metoden jeg har brukt. Jeg

er opptatt av å få frem barnehagelæreres perspektiv på det å være leder og pedagog i barnehagen. For å få tak i disse perspektivene må jeg fortolke og forsøke å skape mening i informantenes utsagn, og på den måten få en forståelse for den pedagogiske lederrollen ut fra informantenes perspektiv.

Videre har jeg vist at organisasjonskultur er normer og verdier som gjennomsyrrer hverdagen i en organisasjon, også i barnehagen. Kulturen vil derfor påvirke pedagogiske ledere i deres jobb. Kulturen i en organisasjon kan være vanskelig å sette ord på og kan derfor være vanskelig å få øye på i hverdagen. Kulturen kan samtidig sette grenser og skape muligheter. Det er derfor viktig for de pedagogiske lederne å ha kunnskap om kulturen de jobber i.

I barnehagen jobber pedagogisk leder i tette relasjoner med andre og jeg støtter meg derfor til Løvlie Schibbye sin dialektiske relasjonsforståelse for å vise hvordan individer i en relasjon er gjensidig avhengig av hverandre og påvirker hverandre gjensidig.

Honneth skriver om anerkjennelse, og mener at anerkjennelse er grunnlag for at individet utvikler et positivt selvforhold. Anerkjennelse er noe individet må få fra andre. Slik jeg tolker Honneth må pedagogisk leder få anerkjennelse fra det sosiale liv for å kunne utvikle sine kunnskaper.

## 4.0 Metode

Metode er verktøy som benyttes for å samle inn data. Det er læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke data på en systematisk måte. Det er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på (Halvorsen, 2008).

Jeg skal i dette kapitlet redegjøre for mine metodologiske valg. «Termen metodologi viser til prinsipielle tenkemåter som ligger til grunn for utviklingen og bruken av ulike metoder og forskningsopplegg» (Halvorsen, 2008, s. 21)

Først gir jeg en kort innføring i hva kvalitativ forskning er, før jeg deretter går dypere inn i metoden jeg skal bruke i mitt prosjekt. I avsnittet om fokusgrupper vil jeg redegjøre for metoden og hvorfor den passer til min problemstilling. I avsnittet om gjennomføringen redegjør jeg for mine valg når det gjelder utvalg av informanter, rekrutteringsprosessen, mine opplevelser av gjennomføringen og min forforståelse, samt mine tanker om transkriberingsprosessen. Jeg fortsetter deretter med etiske utfordringer og validitet og reliabilitet. Jeg avslutter med en oppsummering.

### 4.1 Kvalitativ forskning

I min oppgave skal jeg ta i bruk kvalitativ metode. «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen 2011, s.15). Jeg vil i min oppgave forsøke å få frem barnehagelærernes tanker, meninger og erfaringer om det å være pedagogisk leder i dag. I bruken av kvalitativ metode er sjeldent målet å teste ut eller bygge allmenngyldig teori, men heller å forstå fenomener og hendelser ut i fra informantenes ståsted (Nyeng, 2012, s. 71).

Jeg har brukt fokusgruppe som metodologisk inngang til mitt prosjekt. Jeg utdyper mer hva fokusgruppe er og hvorfor det er relevant for min oppgave i neste avsnitt.

### 4.2 Fokusgruppe som metode

Fokusgrupper er de senere årene blitt mer og mer brukt i forskningssammenheng (Kvale og Brinkmann, 2012), og egner seg godt til forskningssituasjoner der man vil få frem informantenes meninger, holdninger, tanker, oppfatninger og argumentasjoner rundt et tema

(Wibeck, 2011). Morgan (1988) definerer fokusgruppe som en forskningsmetode hvor data produseres gjennom en interaksjon i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt. Det er interaksjonen mellom informantene, deres diskusjoner, betraktninger, kommentarer seg imellom som brukes til å få frem data (Dalland, 2007). Interaksjonen mellom informantene kan bidra til at informasjonen blir mer omfattende ved at glemte erfaringer aktiveres og ved at informantene utfyller hverandres tanker og meninger (Halvorsen, 2008). Jeg vil forsøke å få frem barnehagelærernes tanker, meninger og erfaringer rundt det å være pedagogisk leder i barnehagen. Jeg er opptatt av barnehagelærere som gruppe sine tanker, ikke som enkeltindivid. Fokusgrupper egner seg nettopp til det å produsere data om sosiale gruppes fortolkninger (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001, her gjengitt i Halkier, 2010, s. 11). Interaksjonen mellom informantene kan gi forskeren et holdepunkt for hvilke diskurser og normative føringer som er med på å styre barnehagepraksis (Borbe, 2014). Gjennom fokusgruppene fikk jeg holdepunkter i hvordan informanten erfarer den pedagogiske lederrollen i barnehagen i dag.

I en fokusgruppe er ikke målet at informantene skal komme til enighet rundt temaet, målet er å få frem ulike synspunkt knyttet til temaet (Kvale & Brinkmann, 2012, s.162). I fokusgruppene jeg gjennomførte var det gode diskusjoner og ulike synspunkter knyttet til rollen som pedagogisk leder i barnehagen. På mange områder hadde de like synspunkter og på andre områder hadde de ulike.

Fokusgrupper vil for mange fremstå som det samme som gruppeintervju (Halkier, 2010). Wibeck (2011) skriver at fokusgrupper er en type gruppeintervju, men at ikke alle gruppeintervjuer er fokusgrupper. Fokusgrupper er en forskningsteknikk som har som mål å samle inn data til ett prosjekt, mens gruppeintervjuer også blir brukt i andre sammenhenger som for eksempel terapigrupper, arbeidsgrupper eller undervisningsgrupper. I en fokusgruppe oppstår data gjennom gruppeinteraksjonen, i et gruppeintervju er det i større grad interaksjon mellom intervjuer og den enkelte intervjuperson. I en fokusgruppe er temaet bestemt av forskeren på forhånd, i et gruppeintervju er det sjeldent at man er så fokusert på emne som i en fokusgruppe (Halkier, 2010; Wibeck, 2011).

I en fokusgruppe kalles intervjueren for moderator. Moderator sin oppgave er å legge til rette for ordveksling mellom informantene og introdusere nye aspekter ved emnet (Kvale & Brinkmann, 2012; Wibeck, 2011). «Moderatoren har som oppgave å skape en velvillig og åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnet som

er i fokus» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 162). Graden av moderators innblanding i samtalen kommer an på hvordan man velger å strukturere fokusgruppen.

Fokusgrupper kan struktureres på ulike måter. Halkier (2010, s. 45) skriver om tre ulike modeller. En løs modell, med liten involvering fra moderator, med åpne spørsmål og påstander, en stram modell hvor gruppen i større grad blir styr av moderator med flere konkrete spørsmål, og traktmodellen som er en blanding av de to nevnte modellene, hvor man begynner ganske åpent og avslutter med mer konkrete spørsmål. Hvilken modell som velges kommer an på hva man vil finne ut av. Jeg benyttet meg av den løse modellen i mine fokusgrupper. Jeg hadde en intervjuguide med 4 spørsmål (se vedlegg 1) knyttet til temaet om den pedagogiske lederrollen, som var utgangspunktet for fokusgruppene. Spørsmålene i intervjuguiden var følgende: *Hvordan informantene oppfattet den pedagogiske lederrollen, hva informantene la i rollen som pedagog, hva informantene la i rollen leder og hvordan balansegangen mellom pedagog og leder ble håndtert.* Grunnen for at jeg valgte en slik løs modell med få spørsmål og lite involvering fra meg var at jeg i størst mulig grad ønsket å få frem informantens perspektiver. Mitt ønske var at de skulle prate relativt fritt om temaet uten for mange føringer.

Det finnes både fordeler og ulemper ved å bruke fokusgruppe som metode for datainnsamling. Halkier (2010) skriver at fordelene og ulempene er avhengig av formålet med prosjektet. En ulempe med fokusgruppe er at interaksjonen i hovedsak skjer mellom informantene, ikke mellom informant og moderator som det gjør i et individuelt intervju. Dette kan hindre at individuelle praksiser og forståelser kommer frem (Halkier, 2010). Jeg opplevde det til tider som utfordrende at interaksjonen skulle skje mellom informantene. Under fokusgruppene og under transkriberingen kom det frem flere utsagn fra informantene som jeg ønsket å vite mer om, men på grunn av fokusgruppens struktur var det ikke rom for meg å komme med oppfølgingsspørsmål. Jeg så også på interaksjonen som en fordel. Ved at interaksjonen foregikk mellom informantene kom det flere synspunkter fra informantene enn hva det ville gjort dersom jeg som moderator hadde hatt en mer aktiv rolle og styrt samtalene.

En annen fordel med fokusgrupper er de sosiale samhandlingene som oppstår mellom informantene. I en fokusgruppe vil informantenes sammenlikninger av tanker, meninger og erfaringer produsere kunnskap om kompleksiteten i sosiale praksiser (Halkier, 2010, s.14). Det er nettopp å få frem barnehagelærernes syn på det å være pedagogisk leder jeg ønsker i mitt prosjekt. Jeg opplevde at fokusgruppe som metode fungerte godt for å få frem tanker, meninger og erfaringer om den pedagogiske lederrollen, informantene kom med momenter fra

barnehagehverdagen det ble gode diskusjoner rundt. Før gjennomførelsen av fokusgruppene er det ingen garanti for at jeg vil sitte igjen med data som belyser min problemstilling på best mulig måte. Det er interaksjonen mellom informantene som er kilden til data, og jeg som forsker må ta høyde for gruppeeffekten som kan oppstå (Halkier, 2010). Jeg kunne ikke på forhånd vite hvordan informantene ville opptre til fokusgruppe som metode eller ovenfor hverandre. Jeg opplevde interaksjonen i fokusgruppene som ulik. I den ene gruppen fløt samtalen lettere og i den andre hadde jeg som moderator en mer aktiv rolle. Jeg hadde på forhånd lest om hvilke utfordringer som kunne dukke opp under fokusgruppene, det gjorde at jeg ble klar over at min rolle som moderator kunne variere fra gruppe til gruppe og kunne dermed møte de ulike informantene på en best mulig måte.

Jeg ser på mitt tema som et godt egnet tema for en fokusgruppe. Fra egen erfaring er det mange barnehagelærere som har mange tanker, meninger og erfaringer om den pedagogiske lederrollen i barnehagen, men på grunn av tidspresset og at de er i undertall i barnehagen, er det lite rom for faglige samtaler og diskusjoner hvor dette temaet kan bli tatt opp. Ryan og Lobman (2007) sier at det å være i en fokusgruppe kan hjelpe informantene til å prate om temaer som sjeldent blir diskutert. Gjennom fokusgruppen får informantene mulighet til å sette ord på og dele sine tanker, meninger og erfaringer rundt det å være pedagogisk leder sammen med andre barnehagelærere i som er i samme situasjon som dem.

## 4.3 Gjennomførelsen

Jeg skal i denne delen redegjøre for mine valg, erfaringer, tanker og utfordringer i forbindelse med gjennomføringen av fokusgruppene. Jeg skriver i dette kapittelet om utvelgelsen av informanter, rekrutteringsprosessen, min førforståelse, gjennomføringene og transkriberingen av fokusgruppene.

### 4.2.1 Utvalg

Før jeg startet rekrutteringsprosessen hadde jeg et mål om rekruttere til sammen seks informanter fordelt på to grupper. Antallet fokusgrupper vil variere fra prosjekt til prosjekt, og vil avhenge av om fokusgruppen er den eneste metoden for innsamling av data (Halkier, 2010). I mitt prosjekt er fokusgruppene den eneste og dermed den viktigste måten å samle inn data på. Kvalitative data er tidkrevende og omfattende å bearbeide (Halkier, 2010), jeg valgte

derfor å ikke ha for mange grupper. Jeg endte opp med å gjennomføre to fokusgrupper med henholdsvis to og tre informanter i hver.

Det er ulike meninger om hvor mange informanter en fokusgruppe skal bestå av. Kvale og Brinkmann (2012) mener at en fokusgruppe bør bestå av mellom seks og ti informanter, Wibeck (2011) mener at en gruppe ikke må ha færre en fire informanter og ikke flere enn seks, mens Halvorsen (2008) sier at en fokusgruppe skal bestå av en liten gruppe mennesker. Hvor mange informanter er ønskelig i en fokusgruppe kommer an på hvilket tema som skal forskes på og temaene som tas opp (Dalland, 2007).

Fokusgruppene jeg gjennomførte var relativt små. I en mindre gruppe er det lettere for informantene å få fortalt sine synspunkter og erfaringer, det er lettere å gi tilbakemeldinger og kommunikasjonen blir mer personlig (Wibeck, 2011). Det kan også oppleves som tryggere for informantene med en liten gruppe hvor det er få personer å forholde seg til. En liten gruppe vil også forenkle transkriberingsprosessen og man kan gå mer i dybden på datamaterialet, blant annet se på sosiale forhandlinger, språklige uttrykk og meningsdannelse. På den annen side kan man med mindre fokusgrupper oppleve en mindre dynamisk samhandling og at man er sårbar for avlysninger (Halkier, 2010, s. 39). Fordelen med større grupper er at det kan komme frem flere ulike perspektiver. Ulempen kan være at det er vanskeligere å moderere en større gruppe (Halkier, 2010).

I følge Dalland (2007) bør egne ferdigheter veie tungt når en fokusgruppe skal planlegges. Jeg hadde ingen erfaring med fokusgruppe som metode og ville derfor ikke ha for mange informanter å forholde meg til.

Halkier (2010) skriver at utvalget av informanter i kvalitativ metode ikke kan baseres på tilfeldige utvalg, og mener at forskeren må sørge for at viktige karakteristika ved problemstillingen blir representert i fokusgruppen. I prosessen med å velge informanter må forskeren blant annet ta stilling til om utvalget skal være heterogent eller homogent og hvorvidt utvalget skal bestå av folk som kjenner hverandre eller ikke (Halkier, 2010). Alle informantene i mitt prosjekt er utdannet barnehagelærere og jobber som pedagogisk leder i barnehage. Jeg gjennomførte én fokusgruppe med tilfeldige informanter som ikke kjente hverandre og én gruppe hvor informantene var kollegaer. Også her finnes det ulike grunner for å velge det ene eller det andre. Fordelen med at informantene ikke kjenner hverandre fra før og at de kommer fra ulike barnehager er at de da kan være preget av ulike ledelsesdiskurser og flere perspektiver kan komme frem. Når de ikke har kjennskap til hverandre har de ikke

kjennskap til hverandres erfaring, historier eller meninger og må derfor spørre hverandre om del eksplisitte ting og må utdype (Halkier, 2010). Fordelen med en fokusgrupper med informanter som kjenner hverandre er at det kan oppleves som tryggere for informantene, de kan også utdype hverandres perspektiver på grunn av felles erfaringer (Halkier, 2010).

Jeg endte opp med fem informanter av ulikt kjønn, alder og erfaringsbakgrunn. Noen har jobbet som assistenter før de tok utdannelse, noen jobber på småbarnsavdeling og noen på storbarnsavdeling, noen var nyutdannet og noen hadde lang erfaring som pedagogisk leder. Jeg mener sammensetningen passer til mitt prosjekt og problemstilling. Den ulike erfaringsbakgrunnen gjør at informantene har ulike oppfatninger, erfaringer og meninger om det å være pedagogisk leder i barnehagen, det fører til flere ulike perspektiver.

#### *4.2.2 Rekrutteringsprosessen*

Jeg opplevde rekrutteringsprosessen som utfordrende. Det dukket opp uforutsette hendelser og jeg måtte ta nye valg underveis.

I første omgang ville jeg rekruttere informanter fra ulike barnehager som ikke hadde kjennskap til hverandre fra før. For å nå frem til aktuelle informanter benyttet jeg meg av mail. Et informert samtykke ble sendt ut, hvor det ble informerte om prosjektet, om metoden og om å være deltaker i et forskningsprosjekt, samt en intervjuguide med fire åpne spørsmål. Jeg fant kontaktinformasjon til barnehagene på Oslo kommune sine barnehagesider. Noen barnehager sto oppført kun med kontaktinformasjon til styrer mens andre sto også oppført med kontaktinformasjon direkte til pedagogisk leder. Jeg valgte i første omgang å forholde meg til de barnehagene hvor man kunne kontakte pedagogisk leder direkte. Jeg kontaktet pedagogiske ledere i både kommunale og private barnehager. Jeg fikk i positiv svar fra tilsammen seks pedagogiske ledere, men etter en del avlysninger satt jeg igjen med to informanter fra ulike barnehager som jeg gjennomførte en fokusgruppe med.

Jeg startet rekrutteringsprosessen på ny for å finne flere informanter og måtte ta nye valg. Prosessen med å kontakte pedagogiske ledere i ulike barnehager var tidkrevende, og etter å ha fått avlysninger i flere omganger og liten respons på forespørselen (via mail) valgte jeg derfor å kontakte en barnehagelærer jeg hadde kjennskap til fra før. Jeg kontaktet denne barnehagelæreren, fortalte om prosjektet og spurte om de pedagogiske lederne i vedkommende sin barnehage var interessert i å delta i en fokusgruppe. De takket ja og jeg gjennomførte en fokusgruppe med tre informanter som jobbet i samme barnehage. Fordelen



med å rekruttere fra eget nettverk er at informantene kan føle seg tryggere på forhånd og at de føler seg forpliktet til å stille opp (Halkier, 2010).

Rekrutteringsprosessen har vært utfordrende og tidkrevende. Jeg opplevde lite respons på mailene jeg sendte ut, fikk flere avlysninger og noen svarte ikke når jeg kontaktet dem for å avtale dato. I ettertid har jeg sett at det å rekruttere informanter som ikke kjenner meg eller de andre informantene kan være vanskelig. Det kan kanskje oppleves som utrygt og «skummelt» å prate om et tema med andre mennesker som man ikke har kjennskap til. Kanskje de heller ikke føler noen forpliktelse overfor meg som forsker og det er da lettere å avlyse eller å la være å svare på mail. Halkier (2010) skriver at man ikke skal tro at informanter føler seg forpliktet til å stille opp, og skriver videre at det er lurt å regne med frafall. I ettertid har jeg sett at jeg kunne gått frem annerledes når det gjaldt rekrutteringsprosessen. Det å få en mail av en ukjent person kan kanskje virke lite forpliktende. Kanskje jeg hadde fått flere informanter ved å ta kontakt via telefon eller gjennom å oppsøke pedagogiske ledere i barnehagene hvor de jobber. Jeg hadde da fått mulighet til å fortalt dem om prosjektet og de hadde fått en «forhold» til meg, det hadde kanskje da opplevdes som tryggere og mer deltakende å delta.

#### 4.2.4 Forforståelse

I møte med informantene vil forskeren alltid møte med meninger og oppfatninger rundt temaet som forskes på, en forforståelse (Dalen, 2011). Når det gjelder temaet i min oppgave kommer jeg inn med mine meninger og oppfatninger på hvordan den pedagogiske lederrollen erfares. Jeg har selv jobbet som pedagogisk leder i barnehage og det kan påvirke meg i møte med informantene, noe som både kan være positivt og negativt.

Slik jeg ser det kan mine meninger og oppfatninger påvirke meg rundt hvilke resultater jeg tror kommer frem under fokusgruppen. Jeg har mine erfaringer rundt temaet og vil kanskje forvente at informantene har de samme oppfatningene, samtalen blir kanskje ikke slik jeg har sett for meg. Min forforståelse rundt temaet kan også påvirke flyten i samtalen, når jeg har fått de «svarene» jeg ønsker kan jeg gå videre i samtalen og introdusere noen nye momenter innenfor temaet. Slik jeg ser det kan jeg da gå glipp av spennende og uventete perspektiver. Dette var momenter jeg var bevisst på under fokusgruppene. Siden jeg gjennomførte fokusgrupper med en løs struktur og lite innblanding fra meg, følte jeg ikke at min forforståelse påvirket verken informantene eller samtalene. Informantene fikk prate fritt rundt de fire åpne spørsmålene jeg hadde laget på forhånd.

Jeg som moderator og forsker skal sørge for å skape trygghet blant informantene i en fokusgruppe og oppmuntre alle til å uttale seg. Samtidig er det også viktig at jeg ikke kommer med respons som kan tolkes som om jeg er enig eller uenig i synspunktene til informantene (Halkier, 2010). Jeg opplevde det som utfordrende å ikke komme med respons under fokusgruppene, spesielt når jeg var enig eller kjente meg igjen i informantenes erfaringer. Jeg passet på å ikke bruke verdiladede ord når jeg skulle bekrefte informantene, jeg brukte heller uttrykk som «mm» og «ok» (Halkier, 2010). Forforståelsen er ikke noe jeg kan legge bort, jeg er barnehagelærer og vil alltid møte barnehagefeltet med min bakgrunn. Det er derfor viktig at jeg er bevisst på min forforståelse slik at den i minst mulig grad vil påvirke informantene eller forskningen.

### *4.2.3 Gjennomførelsen av fokusgruppene*

I begge fokusgruppene startet jeg med en introduksjon før lydopptakeren ble slått på og fokusgruppen startet. Jeg presenterte først temaet og beskrivelsen av prosjektet, vi tok en presentasjonsrunde hvor alle fortalte litt om seg selv, før jeg til slutt forklare hva som skulle foregå i fokusgruppen. Halkier (2010) skriver at introduksjonen er noe av det viktigste i fokusgrupper, det er her rammene for det sosiale rommet og selve samspillet i gruppen skapes. Halkier (2010) skriver videre at det er gjennom introduksjonen moderator kan styre gruppen uten å kontrollere den.

Den første fokusgruppen ble gjennomført på et grupperom på Høgskolen med to informanter. Informantene i denne gruppen kjente ikke hverandre fra før. Det skulle egentlig vært tre informanter med, men den ene trakk seg rett før gruppen skulle starte. Jeg informerte informantene om at jeg skulle ha en tilbaketrunket rolle under fokusgruppen, og at samtalen skulle foregå rundt de fire spørsmålene fra intervjuguiden. Jeg informerte også om at jeg hadde noen oppfølgingsspørsmål hvis det skulle være behov for det.

Det at det kun var to informanter påvirket, slik jeg opplevde det, interaksjonen i gruppen. De fulgte opp hverandres meninger og erfaringer, men det ble aldri en samtale dem imellom. Jeg måtte bruke mange av oppfølgingsspørsmålene og deltok mer i gruppen enn jeg hadde tenkt på forhånd. Selv om det ikke ble den sosiale interaksjonen mellom informantene som jeg hadde trodd på forhånd så jeg likevel fort at fokusgruppe som metode var passende for mitt prosjekt. De åpne spørsmålene fikk informantene til å prate mer om temaet enn hvis de hele tiden hadde fått nye spørsmål fra meg. Jeg observerte at de kom på nye erfaringer fra egen

praksis da den ene fortalte om sine erfaringer, noe som gjorde at de pratet om det samme temaet en stund.

Den andre fokusgruppen ble gjennomført hjemme hos en av informantene etter ønske fra informantene selv. Det å holde fokusgruppen hjemme hos en av informantene kan øke deltakelsen fordi det kan føles tryggere for informantene (Halkier 2010). Gruppen besto av tre informanter som jobbet som pedagogiske ledere i samme barnehage. I denne gruppen fløt samtalen mellom informantene mye lettere enn i den første. Jeg som moderator hadde en tilbaketrukket rolle og stilte kun spørsmålene jeg hadde på intervjuguiden. Informantene hadde ikke noe behov for oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde at informantene stort sett holdt seg til tema, men når de kom litt utfor var det en av informantene som trakk de andre inn igjen. Jeg var på forhånd redd for at det skulle bli mye prat om barnehagen de tre informantene jobbet i og at de skulle være preget av de samme perspektivene og erfaringene siden de jobbet i samme barnehage, men det ble lite prat om deres barnehage. Informantene hadde også ulike meninger, perspektiver og erfaringer til tross for at de jobbet i samme barnehage, de hadde erfaringer fra andre barnehager, noe som jeg så på som en fordel. De hadde da flere perspektiver og erfaringer å spille på. I denne fokusgruppen fikk jeg erfare den sosiale interaksjonen som fokusgruppelitteraturen skriver om, at samtalen skal foregå mellom informantene og at de er de som skal drive den frem. Informantene hadde en samtale uten involvering fra meg, de tok opp momenter som de selv syntes var utfordrende og spennende.

Det å avholde to ulike fokusgrupper med ulike sammensetninger opplevde jeg som spennende, men også utfordrende. Jeg som moderator måtte omstille meg fra de ulike gruppene og ulike informantene. I den første var jeg mer deltakende enn jeg på forhånd hadde tenkt. Da jeg skulle avholde den andre fokusgruppen var jeg forberedt på at det samme kunne skje igjen. Men det viste seg å være feil, det ble en samtale mellom informantene uten særlig innblanding fra meg. McLafferty (2004) skriver om sin studie hvor hun gjennomførte fokusgrupper med sykepleiere hvor hun beskriver at hennes rolle som moderator varierte fra gruppe til gruppe, i noen grupper måtte hun «sette i gang» samtalen og andre grupper fløyt samtalen mellom informantene av seg selv, og hun satt kun og observerte. McLafferty (2004) skriver at ulike mennesker gir ulike interaksjoner og forskeren må tilpasse seg de ulike menneskene hun møter gjennom forskningen. Slik jeg ser det, må man som forsker være åpen mot menneskene man møter gjennom forskningen, og være åpne for deres tilnærming til temaet det forskers på. Alle mennesker har ulike måter å forholde seg på og ulike måter å prate på. Får de ikke rom til å «være seg selv» kan det være at informantene ikke føler seg

komfortable nok til å henvende seg til de andre i gruppen, kommentere hverandres kommentarer, spørre hverandre direkte, diskutere og forhandle med hverandre. Man kan da gå glipp av den viktige interaksjonen mellom informantene og viktige momenter i forskningen (Halkier, 2010).

#### 4.2.5 Transkribering

Transkribering av data er nødvendig for å kunne gjøre en systematisk analyse (Halkier, 2010, Wibeck, 2011). «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2012, s.187). Når fokusgruppen transkriberes betyr det at samtalen mellom mennesker som er fysisk tilstede blir abstrahert og fiksert til en skriftlig form. Så snart transkriberingen er gjort kan den betraktes som empirisk data i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Kvale og Brinkmann (2012) skriver at det er få standardregler for hvordan omgjøringen fra muntlig til skriftlig skal skje, men at det er flere valg som skal tas. Jeg tok blant annet valg om hvor mye av fokusgruppen som skulle transkriberes, om fokusgruppene skulle transkribere ordrett, om gjentakelser, muntlige ytringer, latter, pauser og lignende skulle bli tatt med. Jeg valgte å transkribere hele fokusgruppene. Hvor mye man velger å transkribere kommer an på hva som er formålet med undersøkelsen (Halkier, 2010). Siden fokusgruppene er eneste metode i mitt prosjekt og danner grunnlaget for dataen valgte jeg å transkribere alt som ble sagt.

Jeg valgte også å transkribere ordrett alt informantene sa. Jeg tok med muntlige ytringer, pauser, latter og uferdige setninger, da dette var momenter jeg følte var viktige for meningsinnholdet i fokusgruppen. Når transkriberingen er ordrett med en muntlig stil kan imidlertid språket fremstå som usammenhengende og forvirret tale. Slike usammenhengende og repetitive, ordrette transkripsjoner kan føre til en uetisk stigmatisering av bestemte grupper eller personer (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 195). Av respekt for informantene valgte jeg å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte i analysene, jeg har valgt å ta bort påbegynte setninger og muntlige ytringer.

Fokusgruppens struktur, med moderator som ikke har som hovedformål å styre intervjuforløpet og samspillet blant informantene, kan vanskeliggjøre transkriberingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2012). Det at informantene snakker i munnen på hverandre, avbryter hverandre og informanter som kan skifte mening og motsi seg selv

underveis er momenter som kan oppleves som vanskelig i transkriberingsprosessen (Halkier, 2010). Dette opplevde jeg som utfordrende i transkriberingsprosessen, spesielt i transkriberingen av fokusgruppe nummer to. Informantene ble mer og mer engasjert utover i samtalen og hadde mye de ville fortelle. De avbrøt hverandre og snakket i munnen på hverandre. Jeg måtte mange ganger spole tilbake i lydopptaket for å høre hva de egentlig sa.

Transkriberingsprosessen startet dagen etter fokusgruppene ble gjennomført. Jeg hadde da det som ble sagt friskt i minnet og opplevde det derfor som enklere å transkribere. Før jeg startet transkriberingen hørte jeg gjennom lydopptaket. Jeg opplevde også dette som en fordel, jeg følte jeg fikk en god oversikt over det som ble sagt og hva som ventet meg under transkriberingen. Halkier (2010) skriver det å lytte på lydopptakene før man starter på transkriberingen bringer stemningen og tonefall tilbake.

#### *4.4 Etiske utfordringer*

Når det forskes med mennesker er det alltid etiske aspekter å ta hensyn til (Halkier, 2010). I følge Rhedding-Jones (2005) handler etikk i forskning om å behandle de man forsker med, med respekt og verdighet. I intervjuforskning oppstår de etiske problemene på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med menneskers privatliv og det å legge beskrivelsene ut i det offentlige (Birch et al. 2002, her gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80). Gjennom intervjuet kan forskeren få tilgang til informantenes personlige tanker, erfaringer og lignende. De etiske aspektene er ikke bare begrenset til selve intervjusituasjonen, de er integrert i alle fasene rundt et intervju. Hele prosessen fra planlegging av tema og metode, og til analyse av data dukker det opp etiske utfordringer. Det er viktig at forskeren på forhånd vet om de etiske spørsmålene som kan dukke opp og hvor, slik at hun kan gjøre seg noen refleksjoner og tanker rundt det (Kvale og Brinkmann, 2012). Vi som forskere må handle etisk, snakke etisk og skrive etisk (Rhedding-Jones, 2005).

Kvale og Brinkmann (2012, s. 86) sier at det tradisjonelt er fire områder som diskuteres i etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, konsekvenser, fortrolighet og forskerens rolle.

Informantene i et forskningsprosjekt må få et informert samtykke. Det betyr at informantene på forhånd får informasjon om prosjektets formål, hvilke metoder som skal brukes, hvordan resultatene skal presenteres og formidles, samt mulige risikoer og fordeler ved å delta.

Gjennom et informert samtykke bekrefter informantene at de deltar frivillig og de har fått

informasjon om at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg sendte ut et informert samtykke til informantene på mail slik at de kunne lese det på forhånd og ta stilling til om de ville være med på prosjektet.

Alle deltakere i forskning har krav på konfidensialitet, det vil si at private data som kan identifisere informantene ikke skal avsløres. Opplysningene som kommer frem under fokusgruppen skal bli behandlet fortrolig av forskeren og det som blir sagt skal ikke kunne føres tilbake til den som har sagt det (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg tok fokusgruppene opp på lydopptak og transkriberte de i ettertid. Lydopptakene og utskriftene ble oppbevart i et låst skap slik at ingen andre enn meg hadde tilgang til de. Jeg var også opptatt av å ikke skille mellom informantene under analysen, på denne måten ble anonymiteten opprettholdt. Hvis det kommer frem personopplysninger, direkte eller indirekte, gjennom datainnsamling er prosjektet meldepliktig. Jeg fant ut at det kunne komme frem indirekte personopplysninger som kjønn, arbeidserfaring og stilling i prosjektets data. Jeg valgte derfor å melde prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), prosjektet ble godkjent.

Forskerens rolle som person og forskerens integritet er avgjørende for de etiske beslutningene som blir tatt i kvalitativ forskning. Den kunnskapen, erfaringen, ærligheten og rettferdigheten forskeren har er avgjørende faktorene for de etiske beslutningene. I en intervjusituasjon kan det menneskelige samspillet påvirke intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2012).

Thangaard (2003) skriver at det å skape en god og tillitsfull atmosfære under et intervju har betydning for kvaliteten av data som blir samlet inn. En god og tillitsfull atmosfære blant deltakerne i en fokusgruppe, er slik jeg ser det, med på å skape et rom der informantene er trygge nok til å prate fritt om temaet. Jeg var derfor opptatt av å skape en god atmosfære blant informantene, og mellom meg og informantene. Det er gjennom interaksjonen mellom informantene dataen blir til, og det er derfor viktig at alle informantene føler seg komfortable nok til å dele sine tanker, meninger og erfaringer. Jeg opplevde alle informantene som trygge og følte det var en god atmosfære under begge fokusgruppene. Før opptakene startet hadde vi en presentasjonsrunde hvor vi presenterte oss selv og jeg presenterte prosjektet. I denne runden la jeg stor vekt på at det ikke fantes noe riktig eller galt svar, men at jeg var opptatt av deres synspunkter og forståelse av den pedagogiske lederrollen. Jeg opplevde at denne runden var med på å skape en trygg og god atmosfære.

## 4.5 Validitet og reliabilitet

I forskning står spørsmålet om undersøkelsens reliabilitet og validitet sentralt (Grennes, 2012, s. 106). Reliabilitet dreier seg om undersøkelsens konsistens og troverdighet. For eksempel om andre forskere ville kommet frem til det samme svaret (Kvale og Brinkmann, 2012).

Halkier (2010) mener at det i kvalitativ forskning ikke er et mål at andre forskere skal komme frem til samme svaret. Men at reliabilitet dreier seg om å produsere og bearbeide data på eksplisitte og gjennomskuelige måter slik at andre kan vurdere om det er gjort et godt arbeid.

Validitet eller gyldighet dreier seg om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke temaet og problemstillingen som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2012). Halkier (2010) skriver at det dreier seg om å overbevise andre om gyldigheten av de analytiske valgene som blir tatt.

Ved bruk av fokusgruppe dreier validiteten seg om arbeidet forskeren utfører. At det er et systematisk arbeid, at forskeren gjør argumentene tilgjengelige og gjennomskuelige for andre og at man argumenterer analytisk overbevisende nok til at andre aksepterer resultatene

(Halkier, 2010, s.129). I analysekapittelet beskriver jeg hvordan jeg går frem i analysen og hvilke redskap jeg benytter meg av. Jeg skriver frem noen av utsagnene som kommer frem i fokusgruppene for å så skrive mine tolkninger av utsagnene. Denne måten føler jeg redelig viser mine funn. Det blir gjennomskuelig og leseren kan skulle mellom hva informantene sa og mine tolkninger. Der jeg ikke har med utsagn fra informantene skriver jeg frem med egne ord hva informantene fortalte, mente eller erfarte og om dette var noe alle mente eller om det kun gjaldt noen av informantene. Også her er jeg klar på hvordan jeg tolker det informantene forteller. Fokusgruppe som metode egner seg ikke for alle typer undersøkelser, forskeren må kunne argumentere hvorfor metoden egner seg for den aktuelle problemstilling for å overbevise andre om gyldigheten (Halkier, 2010). Det er derfor viktig at forskeren gjennom hele prosessen begrunner valgene for metoden, hvem skal bli med, hvor mange informanter og hvordan skal fokusgruppen struktureres, dette er momenter forskeren må ta stilling til og begrunne (Halkier, 2010).

En fare ved validiteten til fokusgrupper er at informantene på grunn av gruppedynamikken ikke tør å fortelle sine tanker, erfaringer og meninger om den pedagogiske lederrollen. Det sosiale samspillet med de andre informantene kan påvirker dem til å fortelle det som i gruppen ser ut til å være sosialt akseptert og de kan utelate sine egne tanker, meninger og erfaringer (Wibeck, 2011). I mitt tilfelle var jeg redd for at fokusgruppen med to informanter skulle bli for liten og at gruppedynamikken skulle hindre det sosiale samspillet mellom

informantene. Det kom imidlertid frem flere ulike synspunkter og forståelser rundt den pedagogiske lederrollen i fokusgruppen, informantene hadde ofte ulike forståelseshorisonter rundt temaene som ble tatt opp. Jeg tolker det slik at informantene følte seg komfortable med det sosiale samspillet og turte å komme med sine egne synspunkter.

Formålet med fokusgruppe som metode er ikke å dra generelle, statistisk underbyggede konklusjoner om hele grupper. Det er en metode som kan brukes for å få en dypere forståelse av menneskers tolkning rundt et tema (Wibeck, 2011). I mitt prosjekt skal jeg ikke forsøke å dra generelle slutninger om hvordan det er å være pedagogiske leder i barnehagen i dag. Gjennom prosjektet er jeg interessert i å få en dypere innsikt i de pedagogiske lederens liv i barnehagen. Som nevnt, er jeg opptatt av de pedagogiske ledernes syn og hvordan de erfarer det å være pedagogisk lederen i barnehagen.

## 4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for mitt valg av metode. Jeg har vist at fokusgruppe er en passende metode for å undersøke mitt prosjekt fordi det gjennom den sosiale samhandlingen mellom informantene dukker det opp flere perspektiver på det å være pedagogisk leder i barnehagen. Jeg har begrunnet mine valg når det kommer til struktur og utvalg og videre beskrevet utfordringene jeg hadde i rekrutteringsprosessen. Jeg har også beskrevet min opplevelse av hvordan det var å gjennomføre to ulike fokusgrupper. Jeg har også sett på at det å forske blant mennesker kan være etisk utfordrende og at man som forsker må være bevisst på de etiske utfordringene som kan dukke opp. Jeg har til slutt sagt noe om metodens relabilitet og validitet.



## 5.0 Analyse

I dette kapitlet presenteres og analyseres prosjektets resultater. I gjennomgangen og tematiseringen av materialet tok jeg utgangspunkt i de fire spørsmålene fra intervjuguiden; Hvordan informantene opplever den pedagogiske lederrollen? Hva som ligger i rollen som pedagog? Hva som ligger i rollen som leder? Og hvordan balansegangen mellom de to rollene håndteres? Og tematiserte deretter ut fra det som engasjerte informantene ved de ulike spørsmålene. Etter gjennomgang av materialet kom jeg frem til fire temaer som gikk igjen hos informantene og har valgt å tematiserte funnene ut i fra disse temaene med underpunkter; *Tid, det faglige, å være leder og balansegangen mellom rollene som pedagog og leder*. Temaene som kom opp under fokusgruppene var mange. På grunn av oppgavens begrensede omfang kan jeg ikke ta med alt som ble diskutert. Jeg har derfor tatt med det som skapte størst engasjement hos informantene og de temaene jeg syntes var mest relevant for problemstillingen og oppgaven. Informantene viste et stort engasjement rundt temaene som er plukket ut til analysen. De pratet mye om disse temaene og bekrefter hverandres påstander med nikk og verbaluttrykk. Når de var engasjert pratet de til tider i munnen på hverandre og ville komme med sine tanker, meninger og erfaringer. Dette skjedde både når de hadde lik og ulik forståelseshorisont rundt temaene.

Temaene er dermed konstruert av meg på bakgrunn av informantenes utsagn under fokusgruppene. Jeg opplevde det som utfordrende å tematisere utsagnene til informantene ettersom mange av temaene glir inn i hverandre. Det var også utfordrende å velge ut hvor jeg skulle bruke ulike utsagn.

I analysen bruker jeg hermeneutikken som et verktøy for å se på meningsskaping i fokusgruppen som er tilgjengelig for meg. Jeg skal, med andre ord, bruke hermeneutikken til å forsøke å få en forståelse for informantenes tanker, meninger og erfaringer knyttet til det å være pedagogisk leder i barnehagen i dag. Hermeneutisk analyse handler ikke kun om å se på informantenes utsagn, men at forskeren også deltar i meningsskapingen av fenomenet (Højberg, 2014, s.317). Jeg som forsker møter informantenes utsagn med mine forforståelser og fordommer om det å være pedagogisk leder og barnehagen, noe som vil påvirke min forståelse av det informantene forteller i fokusgruppene. Forforståelsen, fordommene og vekslingen mellom del og helhet vil føre til at jeg vil få en forståelse om den pedagogiske lederrollen gjennom det informantene forteller. Min forståelse av det å være pedagogisk leder

vil altså være preget av min forforståelse, mine fordommer om den pedagogiske lederrollen og barnehagen, fokusgruppen som helhet og konteksten rundt barnehagen.

Det er flere kontekster som er relevante, i denne oppgaven er både barnehagekonteksten og samfunnskonteksten viktig for å få en forståelse av informantenes beskrivelser av det å være pedagogisk leder i dag. Både det som skjer innad i barnehagen og det som skjer i samfunnet for øvrig er relevant og noe som påvirker den pedagogiske lederrollen. Jeg har hele tiden gått frem og tilbake fra del og helhet for å få en forståelse av informantenes beskrivelser og fortellinger. Med hver bevegelse har min forståelse økt, som Hjordemaal (2002) sier er slike prosesser en spiralbevegelse som aldri tar slutt.

## 5.1 Tid

På spørsmålet om hvordan informantene opplever det å være pedagogisk leder i barnehagen bruker de ord som spennende, interessant, givende, krevende, utfordrende. De opplever det som givende, spennende og interessant å jobbe med barn. Informantene legger vekt på at det beste med jobben er å jobbe direkte med barna.

*Spennende, men utfordrende. Spennende for det skjer så mye spennende. Utfordrende fordi jeg ikke har nok tid.*

Faktoren tid beskrives derimot som en krevende og utfordrende faktor av informantene. Ordet hektisk går igjen hos informantene når de beskriver hverdagen i barnehagen. De opplever at det ikke er nok tid til direkte samspill med barn og medarbeidere. Videre sier de at grunnene til at hverdagen er hektisk er økte krav til kvalitet, dokumentasjon, rapportering, mindre ressurser og sykefravær blant de ansatte. De har like forståelseshorisonter rundt temaet tid i barnehagen.

Noen av informantene opplever det å være pedagogisk leder som tidvis krevende. De forteller om en hverdag hvor de konstant går rundt med dårlig samvittighet på grunn av alle arbeidsoppgavene de ikke har fått tid til å gjennomføre og alt som skal gjøres. Det er en jobb som ikke er over når arbeidsdagen er over. Ettermiddagene og kveldene til noen av informantene blir brukt på å tenke på enkeltbarn, ting de ikke har fått gjort eller ting som skal gjøres.

*Men det er jo en type jobb som du har med deg 24 timer i døgnet, og jeg skulle jo ønske jeg var assistent noen ganger. Skulle ønske jeg kunne komme på et personalmøte og bare sitte å høre på. Det hadde vært kjempedeilig.*

En annen beskriver det på denne måten:

*Jeg har blitt overveldet av forventninger, stress og hvor mye det faktisk er etter at jeg var nyutdannet for to år siden og jobbet mange år som assistent. Det er to forskjellige verdener for meg. Jeg fikk litt sjokk over hvor mange forventninger man møter og at man skal ha full oversikt hele tiden. Det er stor barnegruppe, man skal ha full kontroll på foreldre og beskjeder i hverdagen. Helt ned til detaljene rundt barna og foreldene, også til planene, neste måned, og alt det der.*

Alle informantene har samme forståelseshorisont rundt dette temaet. Jeg opplever det slik at de føler at de ikke strekker til i arbeidsoppgavene de har og at de egentlig vil ha mer tid til direkte samspill med barna. De blir engasjerte når temaet om tid kommer opp, de har mye å fortelle og er oppgitte over situasjonen. Alle bekrefter hverandres påstander med nikk og verbale uttrykk, de gir uttrykk for at de er enige og har samme forståelseshorisont og forståelse rundt sine respektive hverdager i barnehagen. Den ene fokusgruppen blir avsluttet med et ønske om flere barnehagelærere og mer tid til direkte arbeid med barn og medarbeidere.

### 5.1.1 Økte krav

Kravene om innhold og kvalitet i barnehagen har økt de senere årene. Barnehagen og de ansatte som jobber der opplever stadig økte krav fra politikere, myndigheter og samfunnet for øvrig (Greve, Mørreaunet & Winger, 2013a). Informantene merker de økte kravene i sin hverdag. De bruker stadig mer av tiden i barnehagen på dokumentasjon og rapportering. Det blir fortalt om en hverdag hvor det er mye å gjøre og mye å ha kontroll på. Informantene som har lang erfaring fra arbeid i barnehagen opplever at hverdagen er mer hektisk enn for få år siden.

*Jeg syntes det er mange tråder å holde fast i løpet av en hverdag, i løpet av et år og i løpet av en uke. Syntes det er en veldig hektisk jobb. Det er det. Jeg opplever nok at det har blitt mere hektisk de senere årene enn det var de første årene jeg jobbet. Jeg vet ikke om det kommer av de kravene. Det er større krav nå enn det var før, både i forhold til kvalitet og en del ting som skal leveres.*

Informantene sier at de bruker mye tid på dokumentasjon, på å lage planer og på rapportering knyttet til enkeltbarn. De setter dette i sammenheng med de økte kravene til barnehagens innhold og kvalitet. De bruker med andre ord mye tid på administrativ ledelse (Gotvassli, 2013). Både Slåtten og Larsen (2014) og Nicolaisen et.al (2012) sine studier viser at pedagogiske ledere bruker stadig mer tid på administrasjonsarbeid. I begge studiene kommer det frem at de pedagogiske lederne opplever økt arbeid med rapportering og dokumentering, samt personallederoppgaver som å lage vaktlister, skaffe vikarer ved sykdom og organisering. Nicolaisen et.al (2012) skriver at økningen blant annet skyldes at det er økte krav om rapportering og dokumentasjon fra direktorater, departementer, bydeler og kommuner.

Informantene har forståelse for at rapportering og dokumentering kan være nødvendig. Men de mener også at for mye av tiden deres går til denne type arbeid. Noen av informantene opplever også å få flere forventinger fra foreldrene. De opplever bevisste foreldre som har krav til og meninger om innholdet i barnehagen.

### 5.1.2 Mindre ressurser

En av informantene opplever at det er mindre ressurser i barnehagen nå enn tidligere.

*Jeg ser at krav har endret seg, blitt større, og på mange måter har ressursene utrolig nok blitt mindre. Før var det en styrer i full stilling i en fireavdelings barnehage. Mens en fireavdelings barnehage i dag har styrer i halv stilling. Og den styreren har nesten hundre prosent kontorjobb. Så det er veldig mye mindre å spille på veiledning via leder.*

Informanten forteller at til tross for at kravene har økt er det færre ressurser i barnehagen. Jeg tolker det som at informanten mener at pedagogiske ledere trenger økt veiledning og støtte fra styrer etter de økte kravene, men at det ikke er tid til dette på grunn av for få ressurser i barnehagens ledelse. Jeg tolker det slik at informanten mener at styrer er en viktig støttespiller for pedagogisk leder.

Noen av informantene syntes at administrativt arbeid som organisering, lage vaktlister og vikarbruk tar for mye tid.

*Også syns jeg urovekkende mye av tiden går til å planlegge dagen, det syntes jeg er en tidstyv. Det tar mye energi. Hver dag, hvis det er sykdom, fordi det er uforutsette ting som skjer, fordi det er møter, det er himla mye møter. Det sier jeg med et stort sukk.*

Dette er oppgaver som tidligere lå hos styrer. Styrerrollen i den norske barnehagen er i endring. Mange kommuner går over til en resultatenhetsorganisering, flere barnehager blir da slått sammen til en virksomhet og styrer har dermed ansvar for flere barnehager (Larsen & Slåtten, 2014). Larsen og Slåtten (2014) kom i sin undersøkelse frem til at pedagogiske ledere får delegert administrative oppgaver som tidligere lå hos styrer. Mange av informantene i mitt prosjekt peker på at de har flere administrative oppgaver nå enn tidligere, slik jeg ser det kan en av grunnene være at de får tildelt oppgaver som tidligere lå hos styrer.

### 5.1.3 Sykefravær

Temaet sykefravær er noe alle informantene tar opp i løpet av fokusgruppene. Sykefraværet i barnehagen oppleves som en utfordring.

Informantene mener at sykefraværet er med på å skape en hektisk hverdag med mindre tid til barn og medarbeidere. De gir uttrykk for at den største utfordringen med sykefravær er at de stadig går underbemannet og at det stadig kommer nye vikarer inn. Når de går underbemannet føler informantene at det pedagogiske blir glemt og at det er vanskelig å få tid til alt de vil gjennomføre. Fokuset blir heller å ivareta sikkerheten og de fysiske behovene til barna.

Her er en samtale mellom to informanter om situasjoner hvor de over lengre perioder hadde gått underbemannet på grunn av sykdom.

*1: Den lederbiten går gjerne mer på å få dagen til å gå opp enn å gjør det som du egentlig er på jobb for. Bruke mer tid på å planlegge hvordan du skal få i de mat*

*2: Og holde sikkerheten*

*1: Ja, og legge de og. Enn å ha et opplegg.*

*2: Passe på at det er nok voksne tilstede, og ikke minst pausene da.*

Dette er situasjoner som informantene mener er uholdbare i barnehagen. I slike situasjoner dreier den pedagogiske lederrollen mer om å ha kontroll over hverdagen enn å tenke på det pedagogiske. De får rett og slett ikke gjort jobben de er satt til som er å drive barnehagen i henhold til barnehagens samfunnsmandat. På grunn av for få ansatte må de avlyse aktiviteter og andre ting som er planlagt. En av informantene sier at de må senke ambisjonsnivået på arbeidet de gjør i barnehagen. Min tolkning av informantens utsagn er at vedkommende mener de ikke har den samme muligheten til å sette seg ned med barna, følge opp enkeltbarn,

følge opp hendelser og temaer som interesserer barna. De får ikke tid til å gjøre det man egentlig skal gjøre i barnehagen. Informantene forteller at sykefraværet skaper en uforutsigbar hverdag hvor det er vanskelig å planlegge dagene.

I noen barnehager settes det inn vikar ved sykefravær. Informantene opplever ikke alltid det som en hjelp, men snarere som en byrde. Det betyr enda en person som må veiledes, settes inn i nye rutiner, en som skal bli kjent med barnehagen, barn og medarbeidere. Fra egen erfaring vet jeg at det er arbeid som kan ta tid. Informantene gir også uttrykk for at det å ha vikar på avdelingen kan skape en hverdag med lite kontinuitet.

Det kan se ut som om informantene bruker mye tid på administrativ ledelse ved sykdom. Deres rolle rettes mot å ha kontroll på og administrere hverdagen slik at dagene med sykdom oppleves som trygge for barn, foreldre og medarbeidere.

#### *5.1.4 Mindre tid til barn og medarbeidere*

*Også er det utfordrende at jeg ikke får gjennomført alt jeg ønsker, at jeg ser at det glipper på ting som jeg kunne tenke meg at ble gjennomført. Det er frustrerende.*

Informanten forteller her at det ikke er tid nok i hverdagen til å gjennomføre alt de vil gjennomføre på avdelingen. Etter min tolkning mener informanten at det ikke er nok tid til å sette seg ned med barn og følge opp enkeltbarn. Det er heller ikke nok tid til å gjennomføre opplegg, aktiviteter, eller å ha fokus på ulike temaer i hverdagen sammen med barna på avdelingen. Informantene har samme synpunkter rundt situasjonen og har en lik forståelseshorisont. De forteller at den hektiske hverdagen med økte krav til dokumentasjon, rapportering og kvalitet sammen med mindre ressurser og sykefravær går utover tiden de har til direkte arbeid med barna. Det direkte arbeidet med barna kan dreie seg om å delta i de daglige rutinene, observasjon og samhandling med barna, samt å legge til rette for lek, læring og sosial utvikling. Det er det direkte pedagogiske og sosiale arbeidet med barna som blir sett på som kjernevirksomheten i barnehagen (Nicolaisen, et.al 2012, s. 28).

Funnene fra min oppgave samsvarer delvis med Larsen og Slåtten (2014) sin undersøkelse. De pedagogiske lederne i undersøkelsen til Larsen og Slåtten (2014, s. 13) er delte i synet på de økte arbeidsoppgavene. Noen opplever endringene som positivt, de er fornøyd med å få flere lederoppgaver. Mens andre opplever det som negativt og er misfornøyd med at de får mindre tid til direkte arbeid med barna.

Det er ikke bare barna informantene vil ha mer tid sammen med. Den hektiske hverdagen fører til at informantene ikke får tid til oppfølging og veiledning av medarbeidere. Noen av informantene føler de må nedprioritere for eksempel veiledning på grunn av manglende tid.

*Jeg vil så gjerne at jeg skal vite at når jeg går hjem at jeg har sett ungene, at jeg har hatt tid til de. Det der å ha ruska de litt i håret eller fulgt de opp. Samtidig som jeg så gjerne vil vite, ja i dag har vi fått holdt på med det vi skulle, jeg har fått formidlet jeg skulle, jeg har fått snakket med den assistenten som jeg burde. Også rekker du aldri det.*

Konsekvensene er altså at den hektiske hverdagen med økte krav, mindre ressurser og sykefravær går utover tiden de skulle ønske de kunne bruke sammen med barn og medarbeidere. Utsagnet til informanten ovenfor oppsummerer godt hva alle informantene mener om den hektiske hverdagen.

Jansen, Pettersvold & Tholin (2006) skriver at pedagogisk leder må forholde seg til barnehagens samfunnsmandat i sitt arbeid i barnehagen og at en av pedagogisk leders viktigste oppgave er å la samfunnsmandatet komme til uttrykk i praksis. Jeg tolker informantens utsagn i den retning at de økte kravene til rapportering, dokumentasjon og kvalitet sammen med mindre ressurser og høyt sykefravær hindrer informantene i å sette samfunnsmandatet ut i praksis. Det er så mye annet de er pålagt fra politikere og myndigheter som tar tiden og fokuset bort fra arbeidet med barn og medarbeidere at det hindrer dem i å operasjonalisere samfunnsmandatet.

## 5.2 Faglig kompetanse

På spørsmålet om hva de legger i pedagogrollen svarer alle informantene at arbeidet med barna er det aller viktigste for dem. De er alle opptatt av å ha nok tid til å følge opp enkeltbarn og barnegruppen som helhet.

*Vi har jo tatt denne utdannelsen fordi det er noe vi brenner for, det er noe som er viktig for oss. Barns utvikling, å være med å påvirke, gi gode opplevelser, gi en god utvikling og fange opp de sårbare.*

Selv om informantene syntes at arbeid med barna er det viktigste i deres jobb prater de lite om denne delen av arbeidet. Jeg tolker det som at de ikke opplever noen spesielle utfordringer med dette arbeidet og at de føler de har tilstrekkelige kunnskaper om barn og barns utvikling.

Flere av informantene tar opp nettopp fagkunnskap under fokusgruppene. De forteller om fagkunnskapene og kompetansen de ervervet seg gjennom utdanningen og hvordan denne påvirker dem som pedagogiske ledere. Det er denne kunnskapen de bruker for å legge til rette for barns utvikling. Kunnskapen oppleves som givende og viktig. I møte med medarbeidere bruker de fagkunnskapen til veiledning. Informantene har lik forståelseshorisont rundt dette temaet.

### 5.2.1 Profesjonskunnskap

Fagkunnskapen er med på å gjøre jobben som pedagogisk leder givende og gøy, ifølge informantene. De forteller at kunnskapen de har fått gjennom studiene forbereder dem på arbeid med barn i barnehage. De har fått kunnskaper om blant annet om barns utvikling, lek, læring, barnehagen som gjør at de er mer bevisst og reflekterte rundt det som skjer i løpet av en hverdag i barnehagen og det de planlegger. De har mer kunnskap om hvordan de skal møte barna og hvorfor de gjør som de gjør.

*Det er nettopp det som er gøy. Det å vite hvorfor man leker den og den leken, og har de og de aktivitetene. Vi ser plutselig hele rammeplanen inni den leken.*

Noen av informantene har jobbet som assistenter før de tok utdanning og gir uttrykk for at det er mer inspirerende å jobbe i barnehagen nå enn da de var assistenter. Nettopp på grunn av kunnskapen de har ervervet gjennom studiene.

*Du reflekterer jo mer. Fordi gjennom en utdanning så skjer det jo noe holdningsendring også, og en mer bevissthet rundt hvorfor man gjør det man gjør. Og det er mer givende for en selv. Jeg er blitt mye mer interessert i faget mitt. Sammenlignet med de årene jeg jobbet som assistent.*

Noen av informantene er bevisste på å vise frem fagkunnskapen som de har, både til foreldre, medarbeidere og samfunnet rundt. De syntes det er viktig at de som fagpersoner viser frem det de kan og forteller at det kan være med å øke statusen for profesjonen. En av informantene trekker frem foreldresamarbeid som et eksempel. Gjennom foreldresamarbeid kan pedagogiske ledere fremme kunnskap og vise at barnehagen ikke bare er et sted hvor barna skal være mens foreldre er på jobb. Informanten mener at pedagogiske lederne gjennom informasjonsskriv, planer og verbal kommunikasjon kan få satt ord på og begrunnet arbeidet som blir gjort i barnehagen. Tidligere undersøkelser (Nørregård-Nielsen, 2006; Steinnes, 2014) viser at barnehagelærere har vanskeligheter for å sette ord på hva som er deres særegne



profesjonskunnskap og at det da kan være vanskelig å skille pedagogisk leders kunnskap fra medarbeidernes kunnskaper. Steinnes (2014) har i sin undersøkelse kommet frem til at fagkunnskap blir vurdert som mindre viktige enn verdier, holdninger og personlige evner av barnehagelærerne selv. Steinnes mener videre at dersom barnehagelærerne underkommunerer sin egen kunnskap og vurderer assistentene som like kompetente som seg selv, undergraver de sin egen posisjon. Jeg mener at funnene fra denne oppgaven er en positiv nyansering av tidligere forskning.

*En del av vår jobb må jo være å fremme yrket og vise det viktige vi gjør, at barnehagen har en viktig plass i ungene sitt liv.*

Noen av informantene mener at trygghet er en avgjørende faktor for å kunne fremme profesjonen, profesjonskunnskapen og arbeidet som blir gjort i barnehagen. Er man ikke trygg på det man gjør i barnehagen er det, ifølge noen informantene, vanskelig å formidle kunnskapen til for eksempel foreldre og medarbeidere.

Noen av informantene forteller at de kunne ønske at det faglige hadde større plass i hverdagen i barnehagen. De opplever at det praktiske arbeidet tar mye av tiden deres og at dette går utover det faglige arbeidet i personalgruppen. Noen av informantene uttrykker et ønske om at det faglige skulle hatt mer plass i møter og er frustrert over hvor mye tid som går bort til ikke-faglige diskusjoner i møtene. En informant forteller om et ledermøte hvor ledergruppen brukte et helt møte til diskuterte den praktiske gjennomføringen av luciamarkeringen i barnehagen. Informanten syntes slike hendelser er utfordrende og at det går utover kunnskapen som ble ervervet gjennom utdannelsen. Informanten mener at vedkommende ikke får de faglige utfordringene og det faglige påfyllet som er ønskelig på grunn av at de i barnehagen bruker mye tid på det praktiske arbeidet/praktiske diskusjoner. Etter omorganiseringen til resultatenhetsmodell opplevde de pedagogiske lederne i Larsen og Slåtten (2014) sin undersøkelse at det ble et mer faglig fokus i møtene. Pedagogiske ledere fra flere barnehager deltar på ledermøter og det blir dermed ifølge Larsen og Slåtten (2014) mer rom for pedagogisk refleksjon med andre pedagogiske ledere. Dette er med på å styrke deres pedagogiske lederskap.

I møtet hvor ledergruppen diskuterte den praktiske gjennomføringen av lucia-markeringen forteller informanten at vedkommende hadde lyst til å gripe inn i diskusjonen og legge den bort, men fikk det ikke helt til. Slik jeg ser det er organisasjonskulturen med på å påvirke vedkommende i arbeidet i barnehagen. Det kan se ut som om det er en kultur for at møter skal

inneholde diskusjoner om praktisk gjennomføring av arrangementer og at det er ledergruppens sitt ansvar å planlegge. Informanten blir påvirket av kulturen og tør ikke å gripe inn i diskusjonen og delegere ansvaret til deler av ledergruppen. Som nevnt i kapittel 3.2 trenger ikke kulturen være felles for alle ansatte i organisasjonen, det kan oppstå flere kulturer med ulike normer og verdier for arbeidet (Aasen, 2012). Det kan se ut som om informanten og de andre kollegaene i ledergruppen har ulike verdier og holdninger rundt hva som skal være tema for ledermøter, og at den sterke kulturen hindrer informanten i å komme med sine tanker og ideer. En dysfunksjonell side ved en sterkt kultur er at det kan hindre nytenkning (Jacobsen & Thorsvik, 2014). I dette tilfellet kan det se ut som om praktiske diskusjoner på ledermøter er normen for fellesskapet, det kan hindre at ansatte med andre normer og verdier kommer med sine tanker. I følge Jacobsen og Thorsvik (2014, s. 146) skaper da kulturen et sterkt press om at alle skal tilpasse seg de gjeldene normene og at kritiske spørsmål og nye tanker blir betraktet som negativt. Funnene til både Ødegård og Eik viser at informantene i begge studiene tilpasset seg den eksisterende kulturen i barnehagene de jobbet i, og at de var forsiktige med å stille kritiske spørsmål til den eksisterende praksisen (Eik et.al, 2016, s. 80-81).

En av informantene forteller om sine forventinger til arbeidet i barnehagen etter utdanningen. Vedkommende sier den ble noe annet enn forventet. Informanten hadde sett for seg en hverdag hvor det pedagogiske hadde mye mer plass, og forteller videre om en forventning om å «erobre» barnehagen med kunnskapen som ble ervervet gjennom studiene. Informanten fant imidlertid fort ut at dette ikke var virkeligheten i barnehagen og at det var mye annet som tok tid. Jeg tolker informantens utsagn som at vedkommende ikke var klar over hvor mye tid som går til praktisk arbeid som dokumentasjon, planlegging og rapportering. For meg ser det ut som om informanten forventet en hverdag hvor det var mer tid til arbeid på avdelingen, hvor vedkommende kunne dele sine kunnskaper om barn med medarbeiderne.

Informantene mener at det å holde seg faglig oppdatert er en viktig del av det å være pedagogisk leder og flertallet etterlyser mer tid til å jobbe med fag og holde seg oppdatert. De opplever at dette er noe som blir nedprioritert til fordel for andre oppgaver. Noen av informantene mener at det at de får ikke de faglige utfordringene de trenger i jobben går utover dem som pedagoger.

*Og holde hverandre oppdatert, ha den faglige diskusjonen, som vi nesten aldri har tid til lenger, for det er så mye annet som tar tiden vår at vi har ikke tid til å diskutere fag og utfordringer i hverdagen.*

### 5.2.2 Veiledning av medarbeidere

Alle informantene er opptatt av å dele kunnskapen sin med medarbeiderne. Dette gjør de gjennom veiledning. Veiledning er noe de ser på som en viktig del av jobben som pedagogisk leder. De gir flere ganger gjennom fokusgruppene uttrykk for hvor avhengige de er av medarbeiderne på avdelingen.

*Hvis man vil nå målene må man veilede assistentene, man må ha de med på laget. Og man må finne måter til å få de å forstå hvorfor vi gjør slik vi gjør, ellers så blir det bare meg.*

I barnehagen jobber det mennesker med ulike erfaringsbakgrunn og ulike kunnskaper. Pedagogiske ledere jobber med medarbeidere som har lite formell utdanning og som har andre referanser for arbeidet med barn (Greve et.al, 2014, s. 212). Det er en utfordring for informantene. De mener det er viktig med en felles forståelse for at de sammen kan jobbe mot målene som er satt. Derfor er målet med veiledningen å skape en felles forståelse for arbeidet som blir gjort i barnehagen. Informantene opplever det som utfordrende å tilpasse veiledningen til de ulike erfaringene og kunnskapene medarbeiderne har. De føler de må veilede medarbeidere på ulike måter og på ulike temaer og mener at det gjør arbeidet tidkrevende. Som nevnt tidligere i oppgaven er dette med tid en vesentlig utfordring i informantenes øyne. De opplever at de at de ikke finner tid til å sette seg ned med medarbeiderne å drive med veiledning.

Informantene er opptatt av å inkludere medarbeiderne i planlegging og evaluering og ser på dette som veiledning. Igjen legger de stor vekt på at de alle er avhengige av hverandre for å nå målene som er satt. De er derfor opptatt av at medarbeiderne skal delta i planlegging og evaluering slik at de skal få et eierskap til arbeidet som blir gjort i barnehagen. De vil ikke at medarbeiderne skal sitte igjen med følelsen om at de må gjennomføre ting på grunn av pålegg fra pedagogisk leder. Informantene forteller at de ikke krever eller forventer at medarbeiderne skal ha den samme kunnskapen som pedagogisk leder eller at de skal erverve seg de samme kunnskapene gjennom veiledning, men de ønsker at medarbeiderne skal reflektere over kunnskapen og bruke den i praksis.

*Man må jo bruke det man har av kunnskap til å prøve å skape en felles forståelse. Og det er jo litt den rollen vår og da, og å få assistentene til å vite det samme. Kanskje*

*ikke få akkurat samme kunnskapen som vi har lært over tre år, men å hjelpe til å få en utvikling innen forbi området. Hva er lek? Hvorfor leker vi? Hvorfor er lek så viktig?*

Informantene veileder på ulike måter, men felles for veiledningen er målet om å skape en felles forståelse. Noen velger en direkte veiledning hvor de har fokus på temaer som er viktige for avdelingen og barnehagen, eller på temaer de ser at medarbeiderne trenger veiledning i. Veiledningen kan være individuell eller i grupper. Den kan foregå på møter hvor det kan bli holdt foredrag om aktuelle temaer, gjennom rollespill, ved at medarbeiderne får ulike oppgaver eller temaer de skal legge frem på møter eller ved at pedagogisk leder gir medarbeiderne tid til å lese artikler, rammeplanen og lignende.

Noen velger å veilede gjennom praksis, ved å være gode rollemodeller og ved å stille spørsmål. Altså på en mer indirekte måte og ikke alltid relatert til et fast bestemt tema, men i det generelle hverdagslivet. Funnet om hvordan informantene veileder medarbeiderne samsvarer med Bøe og Hognestad (2014) sin undersøkelse om kunnskapsutvikling i barnehagen. De pedagogiske lederne i undersøkelsen varierte også måten de veiledet medarbeiderne på i det daglige arbeidet. Bøe og Hognestad (2014) mener at det de pedagogiske lederne tar i bruk hybrid ledelse, hvor de varierer mellom å veilede i det daglige samspillet med barn og medarbeidere og ved at det er lederne som tar initiativ til veiledningen. De pedagogiske lederne i undersøkelsen til Bøe og Hognestad (2014) varierte også mellom direkte og indirekte veiledning.

I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011a) kan vi lese at pedagogisk leder sammen med styrer har ansvar for at barnehagens mål er klarlagt for medarbeiderne og at det utvikles en felles forståelse. Informantene forteller at de skaper en felles forståelse gjennom veiledning. Larsen og Slåtten (2014) kom i sin undersøkelse frem til at de pedagogiske lederne fikk et større ansvar for veiledning og oppfølging av medarbeiderne etter omorganiseringen. Informantene i mitt prosjekt forteller også at veiledning er noe de bruker tid på, men de uttrykker et ønske om å ha mer tid til veiledning og direkte arbeid med medarbeiderne. I Nicolaisen et.al (2012) sin undersøkelse kom det frem at også medarbeiderne ønsket at pedagogisk leder skulle være mer tilstede på avdeling og savnet deres faglige kunnskaper i det daglige arbeidet på avdelingen. Personalet og deres kompetanse blir som tidligere nevnt sett på som den viktigste faktoren for kvalitet i barnehagen. Derfor blir veiledning og oppfølging av medarbeiderne en viktig oppgave for pedagogiske lederne (Bøe et.al, 2012). Slik jeg ser det står pedagogisk leder frem som både pedagog og leder i

veiledning med personalet, de driver med andre ord både med pedagogisk ledelse og personalledelse.

## 5.3 Å være leder

På spørsmålet om hva informantene legger i lederrollen i barnehagen opplever informantene seg som leder både for barnegruppen og for medarbeiderne. Spørsmålet engasjerte informantene, de hadde mange tanker og erfaringer å komme med. De pratet aller mest om å lede personalgruppen, utfordringer de møter på som personalleder og om hvordan de ønsker å fremstå som ledere for sine kollegaer. Det var både like og ulike forståelseshorisonter hos informantene når det kom til dette spørsmålet. De var preget av både motstridene og like synspunkter og forståelser rundt temaene som kom opp i diskusjonen om lederrollen.

### 5.3.1 Å være leder for personalet

Samtlige informanter har mye å si om det å være leder for medarbeiderne. De er alle engasjerte og har mye å si om personallederrollen, og opplever utfordringer med den. De mener at en av utfordringene er å jobbe tett sammen med dem man skal lede. Informantene har like opplevelser og erfaringer rundt denne utfordringen, en lik forståelseshorisont.

*Ja, den største utfordringen er at man skal lede samtidig som man skal jobbe sammen med dem. Vi og assistentene gjør den samme jobben, det er alltid utfordrende å balansere*

En annen informant sier det slik:

*Så går det jo litt på oss selv som personer, man ønsker å bli likt og det å bevare det kollegiale vennskapet, samtidig som du er en leder. Det er jo en veldig balansegang.*

På grunn av det tette samspillet er informantene opptatt av å ha et godt samarbeid med medarbeiderne i hverdagen og vil unngå konflikter. Jeg tolker det som at de mener at konflikter kan være ødeleggende for samarbeidet og at det går utover barna på avdelingen. De er alle enige om at det i lederrollen er nødvendig å ta upopulære avgjørelser og vanskelige samtaler med medarbeiderne. Flere studier viser at personalledelse kan være utfordrende for pedagogiske ledere, blant annet Ødegård (2011) og Steinnes (2014). Disse studiene viser også, som informantene i mitt prosjekt også peker på, at det tette samspillet kan være utfordrende. De pedagogiske lederne i Steinnes (2014) sin studie forteller at de er opptatt av å

ha gode relasjoner med sine ansatte. Dette er også noe informantene i mitt prosjekt legger vekt på.

Informantene har ulike synspunkter og forståelseshorisonter når konflikter oppstår og de vanskelige samtale må tas. Noen av informantene synes det er utfordrende å ta slike avgjørelser og samtaler. De gir uttrykk for at det kan ødelegge det gode samarbeidet og skape konflikter innad i personalgruppen. Informantene synes også det er vanskelig å finne tid og sted til å ta slike avgjørelser og samtaler.

*I en kontorjobb kan du jo, hvis det er noen som gjør noe galt eller som gjør noe som strider imot, kan du bare få de til å komme inn på kontoret snakke med de og sende de ut igjen. Mens vi skal jo inn igjen på avdelingen og ha et samarbeid to minutter etterpå. Vi må få det til å fungere rett etter på, det er ikke bare til å sende de ut for å blåse ut og så komme på jobb neste dag.*

Ikke alle har samme synspunkt, noen av informantene mener at det ikke er vanskelig med slike samtaler og avgjørelser. Deres erfaring er at det er viktig å ta opp problemer som oppstår i personalgruppen for å unngå konflikter og for å unngå at eventuelle konflikter eskalerer.

*Det der med å ta de kjipe avgjørelsene, det syntes jeg var vanskelig i begynnelsen. Men nå synes jeg ikke det lenger. Fordi det er bedre for avdelingen og bedre for barnegruppen.*

Informantene har ulikt syn rundt dette temaet. Noen synes det er utfordrende og vanskelig å ta opp problemer og mener at det kan skape konflikter, mens noen mener det er nødvendig å ta opp problemene for å unngå konflikter. Kulturen i den enkelte barnehage kan påvirke holdninger og normer for hvordan blant annet konflikter blir tatt opp (Gotvassli, 2006). Etter mitt syn er informantene påvirket av ulike kulturer når det gjelder samarbeid og konflikthåndtering. Det kan se ut som om oppfatningene rundt hvordan konflikter blir tatt opp er ulik i barnehagene hvor informantene jobber.

Noen av informantene nevner at den flate strukturen som er vanlig i mange barnehager kan være utfordrende i lederrollen. De forteller at det kan være vanskelig å fremstå som leder for det øvrige personalet, samtidig som man skal gjøre mange av de samme oppgavene. I noen situasjoner forventes det at den pedagogiske lederen skal fremtre som leder og i andre situasjoner skal den pedagogiske lederen opptre på lik linje med det øvrige personalet.

*Man gjør jo de samme tingene, det er jo også utfordringene med den type stilling eller den type jobb. Vi gjør faktisk de samme tingene, alle skifter bleier, alle skal rydde bordene. Og likevel så skal det være skille, et ganske klart skille og. Det kan være motstridende noen ganger.*

Slik jeg tolker det opplever denne informanten å få ulike forventinger i ulike situasjoner og synes derfor det er vanskelig å vite hvordan vedkommende skal fremstå som leder og i hvilke situasjoner det er passende.

Informantene ser ikke bare på ledelse som en utfordring, noen synes også det kan være spennende. Flere synes det er spennende å lede medarbeiderne mot å skape en god barnehage og realisere barnehagens samfunnsmandat. De legger vekt på at de er et team som skal jobbe sammen for barns beste og at det er givende å nå målene som er satt sammen med medarbeiderne. Videre synes de at det er givende å se medarbeidere som har utvikling og som ønsker å bidra med sin kunnskap og sine ideer.

### **5.3.2 Lederstil**

Informantene er opptatt av hvordan de fremstår som ledere overfor medarbeiderne og hvordan de møter medarbeiderne. De har mange like synspunkter og forståelser rundt temaet, en lik forståelseshorisont.

Alle informantene er opptatt av at det er de som er lederne og at det er de som har det øverste ansvaret på avdelingen, men de sier at hvordan de viser dette varierer. De som har jobbet i flere barnehager opplever at lederfokuset er ulikt fra barnehage til barnehage. De tilpasser lederstilen etter barnehagen de jobber i og dem som skal ledes. Etter min forståelse kan lederstilen forstås i sammenheng med barnehagens kultur. Det at de tilpasser ledelsen etter barnehagen og medarbeiderne kan tyde på at de opplever ulike kulturer i barnehagene rundt temaet ledelse. En av informantene forteller for eksempel om et lederteam hvor de har fokus på det å være tydelige ledere og at alle de pedagogiske lederne i barnehagen skal opptre likt. Sunde og Fuglestad (2006) konkluderte etter sin undersøkelse at ledelse ikke trenger å være lik for alle medarbeidere og alle barnehager, og at ledelsen må tilpasses personene som skal ledes. Bøe (2009) mener at undersøkelsen til Sunde og Fuglestad viser at det relasjonelle påvirker lederskapet og at lederen må ta hensyn til den relasjonelle og sosiale konteksten. Dette er noe som samsvarer med det informantene forteller i mitt prosjekt. De er opptatt av å

tilpasse lederstilen etter hvem de skal lede og møter medarbeiderne på avdelingen ut i fra deres forutsetninger, erfaringer og kunnskaper

*Jeg har vært ulik gjennom årene i forhold til hvilken assistentgruppe jeg har.*

Tydelig ledelse er noe som går igjen hos mange av informantene. De er opptatt av å være tydelige ledere.

*Det skal merkes når jeg kommer inn døren. Det skal merkes at nå har lederen kommet inn døren.*

*Det tror jeg er viktig. Ja, for det er viktig, det er viktig å gå raskt ut med å være tydelig. Ellers tror jeg man blir veldig frustrert hvis man ikke klarer det,*

De forteller ikke eksplisitt hva de legger i det å være tydelig leder. Men jeg tolker det på den måten at de er opptatt av det er de som er ledere og at det er de som har det øverste ansvaret på avdelingen. En av informantene forteller at vedkommende er opptatt av å være tydelig og på den måten trekke med seg resten av medarbeiderne. Jeg tolker det slik at det er pedagogisk leder som legger føringer for hva innholdet i barnehagen og hverdagen skal være og at dette må være tydelig ovenfor det medarbeiderne om hva disse rammene innebærer.

En annen informant sammenlikner den pedagogiske lederrollen med det å være en spillende trener, noe jeg tolker som at vedkommende mener at man som leder jobber tett sammen med medarbeiderne. Man gjør de samme oppgavene, men det er lederen som har mest kunnskap og som har ansvaret for å legge taktikken for å nå målet. Lederen er også ansvarlig for at taktikken blir fulgt opp av medarbeiderne. Men andre ord er lederens oppgave å gjøre det tydelig for medarbeiderne hvilke rammer man skal forholde seg til. Informantene er opptatt av å være tydelige ledere som legger tydelige føringer for medarbeiderne om barnehagens innhold. De ønsker også å være tydelige ledere som drar med seg resten av medarbeiderne. De vil vise rammene medarbeiderne skal forholde seg til, og rammene skal være så tydelige at medarbeiderne forholder seg til de samme rammene. Dette funnet samsvarer med andre studier (Bøe & Hognestad, 2014; Børhaug & Lotsberg, 2014). Studiene viser at de pedagogiske lederne var opptatt av de nære relasjonene, samtidig som de var bevisst på sin lederrolle. Børhaug og Lotsberg (2014) skriver at de pedagogiske lederne i deres undersøkelse la vekt på å være tydelige og bestemte i sin lederrolle overfor medarbeiderne. Selv om dette funnet samsvarer med tidligere forskning fraviker funnene også fra litteraturen og begrepene om ledelse som preger litteraturen. Begreper som flat struktur, svak ledelse, harmonisering og



forsiktig ledelse er begreper som går igjen i litteraturen (Gotvassli, 2013; Børhaug et.al, 2011).

Alle informantene er opptatt av å fremstå som ledere, den som har det øverste ansvaret for avdelingen. Samtidig er de også opptatt av å inkludere medarbeiderne i arbeidet og ta dem med på beslutninger som gjelder hverdagslivet på avdelingen. De peker også her på at de er avhengige av medarbeiderne i arbeidet i barnehagen og at det er viktig å inkludere dem for at de skal føle seg motivert for arbeidet. Inkludering er altså en faktor for å oppnå motiverte medarbeidere. Funnene samsvarer med Steinnes (2014) sin studie hvor de pedagogiske lederne var opptatt av at de ansatte på avdelingen skulle få følelsen av å bidra i planlegging, gjennomføring og evaluering av aktiviteter.

*Jeg tror at hvis de får lov til å føle at de bidrar på planene så tror jeg det er lettere for dem å være med å gjennomføre det. Det er vi som ledere som til slutt må bestemme om vi skal gjøre sånn eller sånn, men de skal hvertfall få følelsen av at de er med å bidrar. Så tror jeg det er lettere å få de med. Ikke at det bare er meg som bestemmer alt.*

Informantene er opptatt av at medarbeiderne ikke skal føle at de blir pålagt arbeidsoppgaver fra leder, men føle at de blir inkludert i arbeidet på avdelingen og i barnehagen. Jeg tenker at informantene ønsker å oppnå motivasjon hos medarbeiderne ved å inkludere dem i arbeidet, de ønsker at medarbeiderne skal få den motivasjonen som er nødvendig for arbeidet i barnehagen. Skogen (2013b) mener det er viktig at pedagogisk ledere tar vare på sine kollegaer, har kunnskaper om hvordan de blir motivert og hva som får dem til å trives. En viktig personallederoppgave er ifølge PIAE-modellen (se kap.2.3) å motivere og inspirere medarbeiderne til å jobbe sammen mot målene som er satt (Gotvassli, 2013). Informantene ønsker også å skape trygge rammer hvor det er rom for at personalet kan komme med ideer og prøve ut disse uten at det er noe som er «rett eller galt». Gotvassli og Skogen (2014, s. 134) skriver at en følelse av å bli sett og hørt og bli tatt med på beslutninger er viktig for motivasjonen for medarbeiderne. I følge Jacobsen og Thorsvik (2013) vil også organisasjonskulturen være med å påvirke medarbeidernes motivasjon for arbeidet. Informantene er opptatt av å skape en kultur hvor det er rom for at alle bidrar på sin måte, føler seg inkluderte og trygge i arbeidet. Når kollegaer opplever en kultur hvor de sammen skal jobbe mot fellesskapets mål kan det ifølge Jacobsen og Thorsvik (2013) skape motivasjon for å yte.

Jeg opplever det som at informantene, gjennom å skape trygge rammer, inkludere og motivere medarbeiderne, er opptatt av å anerkjenne medarbeiderne og deres jobb i barnehagen. Bae (1992) skriver at anerkjennelse ikke er noe som kun handler om ros, men at det er en grunnleggende holdning hvor man er opptatt av og kan ta innover seg andres perspektiver, følelser og tanker. Noen av informantene er opptatt av å skape trygge rammer hvor alle skal føle seg verdsatt for sin kompetanse, føle seg trygge på det de gjør og ønsker å skape et miljø hvor alle vil hverandre vel. I følge Lundestad (2013b) anerkjenner en leder medarbeidere ved å gi dem rett til å ha egne opplevelser og erfaringer. For meg ser det ut som at informantene er opptatt av å anerkjenne medarbeidernes opplevelsesverden.

Makt er en faktor i alle mellommenneskelige relasjoner og makt er derfor sentralt innen den didaktiske relasjonstenkingen (Bae & Waastad, 1992, s.26). I barnehagen er det pedagogisk leder som har den formelle makten på avdelingen og kan med lederposisjonen få en makt over medarbeiderne. Slik jeg ser det bruker informantene makten sin til å skape trygge rammer hvor alle blir inkludert i arbeidet. De er ikke opptatt av å bruke makten sin for å definere hva som er «rett eller galt», de anerkjenner ulike måter å se situasjoner på og medarbeidernes ulike kompetanse og kunnskaper. Det ser ut som om informantene klarer å avgrense sine egne opplevelser fra medarbeidernes opplevelser. Videre tyder mine funn, etter mitt syn, på at de klarer å sette seg inn i medarbeidernes opplevelsesverden og at de har forståelse for at medarbeiderne for eksempel har et annet kunnskapsgrunnlag enn dem selv.

Lundestad (2013b, s. 229) skriver at en relasjon ikke kan bli sett på som anerkjennende dersom den ene parten ser på seg selv som mer verdt enn den andre parten. Informantene ser på medarbeiderne som viktige og forteller flere ganger i fokusgruppene hvor avhengige de er av medarbeiderne. Alle legger vekt på at de sammen skal nå målene som er satt.

For meg ser det ut som at informantene ubevisst støtter seg på det som Bøe og Hognestad (2014, 2015b) kaller for hybrid ledelse. De skriver at hybrid ledelse er en kombinasjon av hierarkisk ledelse og distribuert ledelse, og mener at dette er to lederstiler ledere bruker om hverandre i løpet av en dag. Lederstilen må tilpasses konteksten ledelsen skal foregå i. Bøe og Hognestad (2014) mener at hybrid ledelse er en mer helhetlig måte å forstå ledelse på og man i hybrid ledelse ser kompleksiteten i lederrollen. Hybrid ledelse legger særlig vekt på nettopp det som er viktig for informantene i mitt prosjekt, nemlig å inkludere og samarbeide med medarbeiderne og samtidig fremstå som en tydelig leder som har det øverste ansvaret for avdelingen. I likhet med informantene i Bøe og Hognestad (2015b) ser det ut som om informantene i mitt prosjekt bruker hybrid ledelse ubevisst.

En av informantene støtter seg til teamledelse i sin daglige ledelse på avdelingen. I teamledelse legges det stor vekt på medlemmenes kompetanse og erfaringer og medlemmene i teamet får roller og arbeidsoppgaver på bakgrunn av sin kompetanse og ferdigheter (Aasen, 2010). Læring er et sentralt aspekt i teamorganisering, gjennom samspillet skal medlemmene i teamet dele og overføre kunnskaper og erfaringer (Aasen, 2012). Informanten som støtter seg på teamledelse er opptatt av at medarbeiderne på avdelingen skal få brukt sin kompetanse og gjøre det de føler seg sterke på og at de innad på avdelingen er opptatt av å gjøre hverandre gode. En av informantene nevner relasjonsledelse, men det kommer ikke klart frem om det er en lederstil vedkommende støtter seg på i det daglige arbeidet. Utenom disse lederteoriene er det ingen andre perspektiver eller begreper fra ledelsesteorien som blir nevnt av informantene.

Informantene forteller mye om hvordan de vil fremstå som ledere overfor medarbeiderne på avdelingen. Men de nevner i liten grad noe om ledelsesteori og hvilket perspektiv de lener seg på. For meg kan det se ut som om informantene mangler begreper om ledelse. Det kan være flere grunner til dette. En av grunnene kan være mangel på kunnskap om ledelse fra studiene. Noen av informantene uttrykker ønske om mer teori om ledelse i utdanningen. De følte seg ikke godt nok forberedt på rollen som leder i barnehagen etter førskolelærerstudiet<sup>3</sup>. De mener at studie har for lite fokus på ledelse, både i undervisning og gjennom praksis. De etterlyser mer kunnskap om ledelse i utdanningen og spesielt mer kunnskap om personalledelse, da det er en stor del av deres jobb som pedagogisk leder.

#### *Jeg syntes det var lite på førskolelærerutdanningen om ledelse*

I både Evenstad og Granholt (2006) sin undersøkelse og Nokut (2010) sin evaluering av førskolelærerstudiet kom det frem at studenter og pedagogiske ledere savnet mer kunnskap om og trening i ledelse i studiet. Forskingen viser at ledelsesteorien barnehagelærerne møter gjennom utdannelsen bygger på generelle teorier om ledelse og ledelse som ikke er tilpasset barnehagekonteksten. Som jeg nevnte i innledningen relateres teorien i liten grad til barnehagens mandat, barnehagens innhold og arbeidsmåter (Ødegård, 2011). Det kan da bli vanskelig for de kommende pedagogiske lederne å operasjonalisere de generelle teoriene i barnehagekonteksten og den daglige praksisen i barnehagen. Skoglund (2011, s. 43) skriver at faglitteraturen har makt i form av at de presenterer hvilke diskurser og «sannheter» som presenteres for studentene i utdannelsen, og kan dermed bidra til å gi studentene en oppfatning av hva som regnes som viktige og riktige kunnskaper om for eksempel ledelse.

---

<sup>3</sup> Informantene i mitt prosjekt har tatt førskolelærerstudiet. De var utdannet før barnehagelærerutdanningen kom.

Studentene kan da få en oppfatning av at ledelsesteorien som blir presentert på studiet er den «riktige» måten å utøve ledelse på. Dette kan være problematisk når teorien er generell og ikke relatert til barnehagekonteksten.

## 5.4 Balansegangen mellom pedagog og leder

På spørsmålet om hvordan balansegangen mellom rollene som pedagog og leder håndteres har informantene ulike synspunkter, altså ulike forståelseshorisonter rundt temaet. Et flertall av informantene har erfart at det kan være vanskelig å skille mellom rollene som pedagog og leder. De mener at det er en kompleks stilling hvor rollene glir inn i hverandre. Dette inntrykket fikk jeg også gjennomgående i begge fokusgruppene. Informantene blandet begrepene pedagog og leder om hverandre, jeg oppfattet det slik at de pratet om seg selv som pedagogisk leder, ikke som pedagog eller leder.

*De smelter sammen, opplever jeg.*

*En kombinasjon. Og når jeg er på ledermøter så er jeg leder, og litt pedagog når vi begynner å snakke fag.*

En av informantene opplever at vedkommende i perioder fremstå mer som leder og i andre perioder mer som pedagog.

*Jeg føler det går litt sånn i perioder, noen ganger er man litt mer leder og litt mindre pedagog. Og andre ganger litt mer pedagog og litt mindre leder. Så det svinger litt kanskje gjennom et sånn årssyklus.*

Noen peker også på situasjoner hvor de føler seg som pedagoger og i situasjoner hvor de føler seg mer som ledere.

*Når jeg er sammen med ungene, da tenker jeg at jeg er en pedagog. Jeg tenker ikke på at jeg er leder når jeg er sammen med de.*

En av informantene uttrykker et ønske om at balansen mellom de to rollene kunne være mer fordelt. Vedkommende mener at den pedagogiske lederrollen består for mye av ledelse. De andre informantene i denne fokusgruppen er enige i vedkommens utsagn og gir uttrykk for at de har like erfaringer. De mener at mye av tiden deres går til det som de mener er lederoppgaver og skulle ønske det faglige hadde mer plass i hverdagen. De føler de bruker for mye tid på praktiske oppgaver, administrative oppgaver og personallederoppgaver og ikke det

pedagogiske arbeidet direkte sammen med barn og medarbeidere på avdelingen. Også i møtene mener de at tiden går for mye til annet enn det pedagogiske og mener at dette kan hindre den faglige utviklingen.

*Jeg skulle gjerne balansert det bedre, på møtene for eksempel, ha faglig input hver gang*

Som tidligere nevnt, har flere undersøkelser vist at pedagogiske ledere opplever en økning i såkalte lederoppgaver. Mange pedagogiske ledere mener dette er negativt og at det går utover det pedagogiske arbeidet med barn og medarbeidere. I Larsen og Slåtten (2014) sin undersøkelse var derimot de pedagogiske lederne delte i meningen om de økte lederoppgavene. Noen syntes det var bra med flere lederoppgaver, mens andre var negative til flere lederoppgaver og ville ha mer tid til det faglige arbeidet i barnehagen. Larsen og Slåtten (2014, s. 17) mener at «det kan se ut som om pedagogisk leders yrkesrolle fremover kan bli mer profesjonalisert, på bekostning av det faglig – pedagogiske arbeidet med barn». Dette er et moment jeg vil trekke med meg videre i drøftingen. Jeg vil se på hvilke konsekvenser de økte kravene til kvalitet, dokumentasjon og rapportering har for pedagogiske leders yrkesutøvelse.

## 5.5 Oppsummering

Informantene opplever en hektisk hverdag i barnehagen, de får ikke nok tid til det daglige arbeidet med barn og medarbeidere. Økte krav til kvalitet, dokumentering, rapportering, mindre ressurser og sykefravær er grunnene til at informantene opplever hverdagen som hektisk. Den hektiske hverdagen går ut over deres tid til å sette barnehagens mandat ut i praksis. Under temaet om tid har jeg tolket og forstått informantenes utsagn ut fra barnehagekonteksten, samfunnskontakten og den politiske konteksten. Den manglende tiden må ses i sammenheng med de økte kravene og sykefraværet, som igjen må ses i sammenheng med forventingene og påleggene som barnehagen får fra samfunnet, politikere og myndigheter. Samfunnet har en forventning om økt kvalitet i barnehagen, og politikere og myndigheter stiller krav til dokumentasjon og rapportering.

Informantene opplever jobben som pedagogisk leder som givende. En av grunnene er at de sitter på kunnskap som ingen andre sitter på, de har en større innsikt og forståelse for arbeidet i barnehagen. Samtidig føler de at profesjonskunnskapen har for lite plass i barnehagen og at mye av tiden går til praktiske oppgaver og diskusjoner, samt administrativt arbeid. Noen av

informantene hadde sett for seg en annen hverdag etter studiene, en hverdag hvor de fikk brukt kunnskapen sin mer. De forteller om en utfordrende hverdag hvor de bruker mye tid på å skape en felles forståelse for arbeidet i barnehagen. Jeg tolker det slik at det er utfordrende å jobbe med medarbeidere som ikke har den samme forståelsen som det en barnehagelærer har. Informantene forsøker å skape en felles forståelse gjennom veiledning. Veiledning er noe informantene syntes er viktig, den er viktig for å skape en felles forståelse. De veileder på ulike måter, men felles for alle er at de ønsker refleksjon rundt kunnskapen medarbeiderne erverver gjennom veiledningen, og de ønsker ikke at kunnskapen skal føles pålagt. De opplever også utfordringer med det å veilede, det er utfordrende nettopp på grunn av den ulike forståelsen og de føler aldri det er nok tid til veiledning. Informantene føler heller ikke det er nok tid til å holde seg faglig oppdatert og til å ha faglige diskusjoner. Slik jeg forstår informantene føler de at de ikke får gjort jobben som pedagog. Igjen er tidsaspektet sentralt, de føler ikke de får tid til å gjøre det de egentlig vil og det som de mener er hovedfokuset i jobben, det barnehagefaglige.

Personallederrollen opptar informantene under fokusgruppene. Dette er et tema de har mange tanker, meninger og erfaringer rundt. De er alle enige om at personallederrollen kan være utfordrende. Det tette samspillet mellom kollegaene er en av utfordringene, en annen er å jobbe med mennesker som ikke har det samme kunnskapsgrunnlaget. Informantene vil fremstå som tydelige ledere som legger føringer for det pedagogiske arbeidet, samtidig som de er opptatt av å inkludere personalet i planlegging, gjennomføring og evaluering av arbeidet som blir gjort i barnehagen. Mange ganger gjennom fokusgruppene prater de om hvor avhengige de er av det øvrige personalet og hvor viktige de er i barnehagen. Selv om de har mye å fortelle rundt lederrollen i barnehagen kan det se ut som om informantene mangler begreper og teorier om ledelse. Når de forteller om hvordan de vil fremstå som ledere overfor personalet og hva de legger vekt på er det få ledelsesbegreper eller teorier som blir nevnt. Kun to ledelsesteorier blir nevnt under fokusgruppene, teamledelse og relasjonsledelse. Noen av informantene etterlyser også mer kunnskap om ledelse i utdanningen. Min mening er at informantene ikke føler de har tilstrekkelig kunnskap om ledelse.

Informantene forteller at det er vanskelig å skille mellom rollene som pedagog og leder, de mener at rollene glir inn i hverandre. Men likevel mener noen av informantene at rollene kunne blitt balansert på en bedre måte i barnehagene. De mener at lederrollen tar for mye plass. De har et ønske om at det pedagogiske kunne hatt mer plass i barnehagen, både i møter og i det daglige arbeidet på avdelingen.

Oppsummert vil jeg si at informantene opplever den pedagogiske lederrollen som givende og spennende, men også utfordrende. I fokusgruppene prater de mye om utfordringene de møter i jobben som pedagogisk leder. De opplever utfordringer med personallederrollen relatert til det å jobbe med mennesker som ikke har samme referanseramme for å jobbe i barnehagen som dem. De opplever det også som utfordrende å ikke ha nok tid til å arbeide direkte med barn og medarbeidere, drive med veiledning, holde seg faglig oppdatert og ha faglige diskusjoner med andre pedagogiske ledere.

## 6.0 Drøfting

Jeg skal i dette kapittelet ta utgangspunkt i noen av momentene som kom opp under kategorien tid (se kap. 5.1). Jeg legger til grunn at det er de økte kravene til dokumentasjon som fører til at tiden til informantene blir knapp. Med andre ord blir samfunnskonteksten en viktig referanseramme for drøftingen.

Det var dette som engasjerte informantene mest under fokusgruppene og som hadde størst betydning for hvordan de oppfattet rollen som pedagogisk leder i barnehagen i dag. Informantene hadde lik forståelseshorisont rundt temaet. De pratet mye om temaet og hadde mange tanker, meninger og erfaringer rundt temaet om tid og momentene som gjør at tiden blir knapp. Jeg vil i dette kapittelet drøfte hvilke konsekvenser de økte kravene til kvalitet, dokumentasjon og rapportering har, utover mindre tid til barn og medarbeidere, for pedagogiske ledes yrkesutøvelse. Den hermeneutiske spiral er bruk som redskap også i drøftingen. Den er brukt for å se del i lys av helhet og omvendt.

For å få en forståelse hvilke konsekvenser økt kvalitet og økte krav til dokumentasjon og rapporteringer har å si for pedagogiske ledes yrkesutøvelse i barnehagen i dag, skal jeg i dette kapittelet se informantenes utsagn i sammenheng med samfunnskonteksten og interessen politikere og samfunnet viser for barnehagen. Jeg bruker også i dette kapittelet tidligere forskning som ble presentert i kapittel to og teorien som ble presentert i kapittel tre som rammer for drøftingen.

### *6.1 Tendensene i utdanningspolitikken og betydningen de har for pedagogisk ledes yrkesutøvelse*

Barnehagen er i utvikling og bare i løpet av de ti siste årene har det vært en stor utvikling når det gjelder barnehagens plass i samfunnet. Barnehagen har gått fra å være et tilbud for noen barn til å være en rettighet for alle barn. Etter lengre tid med utbygging og fokus på kvantitet, er fokuset nå på kvalitet og barnehagens innhold. Politikere, myndigheter og samfunnet for øvrig viser en større interesse for mandatet, målsetningene, det pedagogiske innholdet og arbeidsmåtene i barnehagen (Ødegård & Røys, 2013, s. 29). Løvlie (2012) skriver at det er et økt fokus på begrepene kunnskap, ferdighet og kompetanse i barnehagen, og at tendensen i utdanningspolitikken er at barnehagene må forholde seg til flere strategiske planer, nye kartleggingsverktøy og økt rapportering. Løvlie (2012) mener at tendensene i politikken fører



til at tiden blir en knapp ressurs for de ansatte i barnehagen. Informantene i min oppgave ser også den knappe tiden i sammenheng med økte krav til rapportering og dokumentering. Jeg vil i denne delen av oppgaven drøfte hvilke andre konsekvenser, enn knappere tid, tendensene i utdanningspolitikken kan få for pedagogiske ledere i barnehagen i dag.

### *6.1.1 Pedagogiske lederes autonomi*

Greve, Jansen og Nordbrønd (2013b) skriver at politikken ofte kan være motsetningsfull og at det kan oppstå ulike meninger om hva barnehagen skal være. Etter at barnehagen ble overført til kunnskapsdepartementet i 2006 har barnehagens helhetlige læringssyn, med fokus på lek, læring og omsorg, ifølge Pettersvold & Østrem (2012, s. 161), kommet under press og ført til at barnehagen blir sammenlignet med skolen. Sammenlikningen med skolen har igjen ført til et snevrere syn på læring. Tendensene i utdanningspolitikken er noe som går imot det barnehagelærerne mener barnehagen skal være og flere uttrykker bekymring for at barnehagens tradisjonelle pedagogikk kommer i bakgrunnen. I Barnehageopporet, som ble etablert etter presentasjon av en stortingsmelding i 2009, ble det sagt at politikken med fokus på kartlegging, mål og ferdigheter truer det helhetlige synet på omsorg, lek og læring (Pettersvold og Østrem, 2012, s. 13). Johansson (2007, s. 42) mener at det økte fokuset på innhold og læring kan føre til at profesjonen mister innflytelsen over barnehagens pedagogikk. Solbrekke og Østrem (2011, s. 195) mener at forventningene og presset svekker barnehagelærernes profesjonelle ansvar for å definere og utvikle barnehagens innhold. Det kan se ut som om barnehagelærerne har mistet den autonomien yrkesgruppen en gang hadde til å definere barnehagens innhold. I dag har samfunnet en stor interesse for barnehagen og det er dermed flere som mener noe om hva barnehagens innhold skal og bør være (Greve et.al, 2013b). I følge Solbrekke og Østrem (2011, s. 201) gir evalueringen av hvordan rammeplanen blir innført, brukt og erfart, en indikasjon på at profesjonsutøvelsen i barnehagen dreies mot arbeidsoppgaver og metoder som er definert av andre enn barnehagelærerne selv. Hennem og Østrem (2016, s. 121) skriver at myndighetene i større grad tar kontroll over barnehagens innhold og arbeidsmåter. Med andre ord er det aktører utenfor barnehagefeltet som definerer hva barnehagen skal være. Det kan dermed se ut som om endringene i barnehagesektoren påvirker barnehagelærernes profesjonsutøvelse. Barnehagelærerne har gått fra å ha stor autonomi over barnehagens innhold og arbeidsmåter til at det er blitt en økende grad av statlig styring og kommunal kontroll (Pettersvold og Østrem, 2012, s. 162).

Nørregård-Nielsen (2006) mener innvirkningen politikerne har på barnehagens innhold kan svekke profesjonen. Det økte fokuset på dokumentasjon, ferdigheter og kompetanse hos barn fører, slik jeg ser det, til en endret hverdag for de pedagogiske lederne. Før hadde de en friere hverdag hvor de selv bestemte hva hverdagen på avdelingen skulle inneholde. Nå kan det se ut som om de i større grad må forholde seg planer som legger føringen for hva barnehagen skal inneholde. Det er en situasjon som begrenser pedagogiske ledere sin mulighet til å initiere pedagogisk innhold og mål for barna (Greve, et al, 2014, s. 128). Den økte interessen fra politikere, myndighetene og samfunnet for øvrig kan, ifølge Greve et.al (2013b, s. 27), føre til at barnehagelærere føler et ytre press om hva barnehagen skal inneholde.

### *6.1.2 Anerkjennelse og kulturell konflikt*

Jakobsens (2013) tolkning av Honneth tilsier at alle individer trenger å oppleve anerkjennelse for å utvikle et positivt selvforhold. Som vist i kapittel 3.3 mener Honneth at individet trenger tre ulike former for anerkjennelse for å utvikle selvtillit, selvrespekt og selverdsettelse. Selverdsettelse utvikles gjennom anerkjennelse i det sosiale liv. Den utvikles når individet er bidragsyter til et bestemt samfunnsfelt (Jakobsen, 2013). Pedagogiske ledere bidrar med sine kunnskaper om barn og barnehage i barnehagefeltet. Gjennom anerkjennelse i det sosiale liv burde de pedagogiske lederne i barnehagen få anerkjennelse for sine særegne evner og egenskaper, og få en anerkjennelse for at egenskapene er viktige for samfunnet (Jakobsen, 2013).

Mange kommuner pålegger barnehagene å bruke kartleggingsverktøy (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin, 2009). Informantene i mitt prosjekt gir uttrykk for at de stadig bruker mer tid på rapportering og dokumentering, både på planer for hele barnegruppen og på kartlegging av enkeltbarn. Pettersvold og Østrem (2012, s. 46) skriver at tendensen i barnehagesektoren med styring og kartlegging viser en manglende tillit til barnehagelærernes kompetanse. I følge Thoresen (2015, s. 161) ser det ut som at politikerne ikke ser betydningen av barnehagelærernes kunnskaper, og at barnehagelærers kunnskaper blir nedvurdert ved å pålegge bruk av kartleggingsverktøy. Jeg tolker det slik at det viser en manglende anerkjennelse av barnehagelærers kunnskaper. Ved å pålegge barnehager å bruke slike verktøy til å måle barns ferdigheter kan det se ut som om det sendes et signal om at barnehagelærerne ikke har tilstrekkelige kunnskaper om barns utvikling. I følge Smeby (2014) er anerkjennelse av en yrkesgruppes ekspertise sentralt i profesjonsbegrepet. Som jeg har vist i kapittel 6.1.1, er det flere enn barnehagelærerne som blir sett på som eksperter på

barnehagefeltet. Det er også andre enn barnehagelærerne som lager mål for barnehagen og definerer hva kvalitet i barnehagen er (Solbrekke og Østrem, 2011). Med andre ord er det ikke lenger barnehagelærerne som definerer hva barnehagen skal være og inneholde. Det kan se ut som om det hentes inn hjelp fra andre fagfelt for å definere barnehagens mål og arbeidsmåter. Greve et.al (2014) skriver at barnehagelærere ikke lenger er enerådende for å utvikle og forme barnehagens innhold, men derimot er satt til å forvalte innholdet i barnehagen.

Manglende anerkjennelse i det sosiale liv kan hindre de pedagogiske ledere å realisere sine særegne egenskaper og evner, og den kan hindre utvikling (Jakobsen, 2013). Det kan se ut som om pedagogiske ledere ikke får den anerkjennelsen som er nødvendig for å utvikle seg og barnehagefeltet. Jeg tolker det slik at det kan føre til at pedagogiske ledere mister troen på at det er de og deres kunnskaper som skal sørge for kvaliteten og at de føyer seg for kravene og påleggene politikerne kommer med.

Plum (2010) studerer i sin avhandling danske barnehagers bruk av pedagogiske læreplaner og krav til å dokumentere barnehagens bruk av læreplanene, og hvordan kravet om bruk av læreplan og dokumentering påvirker pedagogene i det daglige arbeidet i barnehagen. I avhandlingen kom Plum (2010) frem til at dokumenteringen kan føre til at barnehagepedagogikken blir endret og at barnehagelærerne endrer sitt syn på det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det faglige arbeidet handler om middel og mål og blir forbundet med planlagte aktiviteter som kan måles og dokumenteres. Det fører ifølge Plum (2010) til at rutineoppgaver som for eksempel måltid, bleieskift og påkledning ikke lenger blir sett på som pedagogisk arbeide ifølge barnehagelærerne selv.

Når anerkjennelse er fraværende kommer anerkjennelsesbegrepets negative side frem og derfor mener Honneth, ifølge (Jakobsen, 2011, s. 230), at anerkjennelsesbegrepet er bedre enn andre begreper til å forklare sosiale konflikter og maktkamper (Jakobsen, 2011, s. 230). Ved at samfunnet og politikerne ikke anerkjenner barnehagelærernes kunnskap kan det være en fare for at det oppstår konflikter og maktkamper om hva barnehagen skal inneholde og være. Når det ikke er en enighet om hva verdiene skal være kan det oppstå en kulturell konflikt (Jakobsen, 2013). «Det vil si at forskjellige grupper og individer konkurrerer om å fortolke og definere den kulturelle verdihorisont som bestemmer hva som skal verdsettes, og hvor mye» (Jakobsen, 2013, s. 360).

I barnehagefeltet er det, slik jeg ser det, politikere og barnehagelærere som konkurrerer om hva barnehagen skal inneholde og være. Fra en politisk side kan det se ut som om læring, resultater og måloppnåelse er viktig for kvaliteten i barnehagen. Løvlie (2012) skriver at politikerne det siste tiåret har vært pådrivere for å gjøre barnehagen mer lik skolen, med fastlagte planer om hva barna skal lære i løpet av årene i barnehagen og kartlegging av ferdigheter. Det kan se ut som om politikerne har økonomiske verdier i sin barnehagepolitikk og ser på barnehagen som et middel for å oppnå ulike mål i samfunnet. I stortingsmelding 41, kvalitet i barnehagen, kan vi lese at satsingen på blant annet barn og barnehage er noe av det viktigste samfunnet kan gjøre og at det gir stor avkastning for den enkelte og samfunnet (St.meld.nr.41 (2008-2009), 2009). Løvlie (2012) skriver at «... i et politisk klima med frykt for nasjonens økonomiske framtid, konkurranse i utdanningssystemet og behov for mer effektiv humankapital, ser det ut til at presset på barnehage som skole sannsynligvis vil bli sterkere i årene som kommer» (Løvlie, 2012, s.17). For barnehagefeltet er det imidlertid det helhetlige læringssynet, med fokus på omsorg, lek, læring og danning og at barnehagen og barndommen skal ha en egenverdi som er viktig (Greve et.al. 2014). «Kampen om barndommen står mellom et voksende forvaltningsregime på den ene siden og barnefaglig vett og viten på den andre» (Løvlie, 2012, s. 20). Det er verdier som «krasjer» og slik jeg tolker det har det oppstått en kulturell konflikt mellom politikere og barnehagefeltet.

Den manglende anerkjennelsen av barnehagelærerne sine kunnskaper vil etter mitt syn gå ut over pedagogiske lederes yrkesutøvelse. De kan miste troen på viktigheten av profesjonskunnskapen de har ervervet seg gjennom studiene og føye seg etter planer og verktøy som blir pålagt av myndighetene og politikere. Greve et.al (2014) skriver at flere forskere mener at det er fare for at pedagogiske ledere legger opp innholdet i barnehagen på en måte hvor barn får trent seg på det som skal kartlegges eller at pedagogiske leder skal få kartlagt det barnet mestrer eller ikke mester. Noe som igjen kan føre til at de da driver barnehage som ikke samsvarer med de verdiene fra barnehageloven og rammeplanen.

### *6.1.3 Står barnehagens samfunnsmandat på spill?*

Barnehagen har fått et oppdrag fra samfunnet som kalles for samfunnsmandatet (Thoresen, 2015). Det er de pedagogiske lederne som har ansvaret for avdelingen og dermed også ansvaret at barnehagens samfunnsmandat kommer til uttrykk i praksis (Greve et.al, 2014). Informantene i mitt prosjekt forteller at de har for liten tid sammen med barna og medarbeiderne. De har for liten tid til å leke med dem, gi de omsorg og trygghet og de har for

liten tid til å veilede medarbeiderne for å få en felles forståelse for hva barnehagens samfunnsmandat går ut på. Jeg tolker det slik at dette er med på å hindre at mandatet kommer til uttrykk i praksis. Jeg forstår det slik at også tendensene i utdanningspolitikken, med fokus på rapportering, dokumentering, resultater og mål med på å hindre de pedagogiske lederne i arbeidet med barnehagens samfunnsmandat. Solbrekke og Østrem (2011) skriver at aktiviteter som rapportering og dokumentasjon i form av kartlegging og måling av barn vil være i strid med barnehagens samfunnsmandat. Mandatet slår fast at barnehagen skal «ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005, §1). Verdier som lek, omsorg og danning er sentrale i mandatet, altså verdier som ikke kan måles eller la seg overskrive til termer som effekt, utbytte og lønnsomhet (Østrem, 2010). Solbrekke og Østrem (2011, s. 205) stiller spørsmål om fokuset på kartlegging og målbare resultater snevrer inn barnehagens innhold på en uheldig måte, og mener at det er fare for at tid til omsorg, lek og individuelle tilpasninger ikke blir fokusert på fordi det ikke er målbart. Pettersvold og Østrem (2012, s. 41) har gått gjennom kvalitetsplanene til noen av de største kommunene i landet. I planene er det stort fokus på kategorier som standardisering, målbarhet, resultater, planer og beslutninger. Kategorier som lek, omsorg og danning er påfallende fraværende, ifølge Pettersvold og Østrem (2012). Med andre ord er begreper som er sentrale i barnehagens samfunnsmandat fraværende fra kvalitetsplanene i noen av de største kommunene i landet. Det kan se ut som om det som ikke kan dokumenteres og måles ikke blir en politisk interesse (Pettersvold og Østrem, 2012, s. 40). Jeg vil si at barnehagens samfunnsmandat og pedagogiske lederes kunnskaper om barn og barnehage kommer i bakgrunnen for politiske mål og et økonomisk fokus. Otterstad (2016) skriver i en kronikk at pedagogiske lederne, på grunn av tendensene i utdanningspolitikken og fokuset på kompetanse og ferdigheter hos barn, står i fare for å bli redusert til instruktører, administratorer, kontrollører og testere.

Noen av informantene i mitt prosjekt fortalte at de var bevisste på å vise frem fagkunnskapene sine og begrunne det arbeidet som blir gjort, og mente at det var med på å bidra til en økt forståelse for hva barnehagen er. Greve et.al (2014, s. 135) mener at det er ekstra viktig at barnehagelærerne engasjerer seg og er kritiske på vegne av barna, barnehagen og profesjonen i en tid hvor barnehagelærerne står i fare for å miste innflytelse på hva barnehagen skal være.

En ansvarlig profesjonell aktør omsetter sin kunnskap til handling i praksis, forankret i en faglig fundert identitet som innebærer evnen til en kontinuerlig vurdering av hva

som er det beste alternativ i komplekse situasjoner i omskiftelige samfunn. Som profesjonsutøver må derfor førskolelærere varsle hvis en ser at noe strider mot det profesjonelle mandatet (Solbrekke og Østrem, 2011, s. 202).

I hvilken grad barnehagelærerne mestrer å kommunisere hva som er sentralt i den profesjonelle kunnskapsbasen, og hvordan denne kunnskapen er viktig og relevant for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, kan være viktig for å oppnå legitimitet og anerkjennelse i yrket (Steinnes, 2014). Skoglund (2011) mener det i en tid hvor barnehagen er i utvikling og det stadig stilles krav til innhold og kvalitet, er viktig at pedagogiske ledere setter ord på sine kunnskaper både i og utenfor barnehagen og formidler det mener barnehagen skal være (s. 40).

#### 6.1.4 Mer tid

Sentralt i debatten om hva en profesjon skal være er profesjonens kunnskapsgrunnlag (Smeby, 2014) og flere mener at barnehagelærernes kunnskaps grunnlag er for diffust (Smeby, 2014; Steinnes, 2014). Å realisere barnehagens samfunnsmandat krever pedagogiske ledere med tilstrekkelige fagkunnskaper, praktisk og teoretisk innsikt og etisk bevissthet (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 164). Informantene i mitt prosjekt forteller at de er bevisst på sin fagkunnskap, men at de finner liten tid i hverdagen til å holde seg faglig oppdatert, til å ha faglige diskusjoner, og at dette kan føre til at det faglige forsvinner fra hverdagen. Slik jeg tolker det kan den manglende tiden gå utover pedagogiske lederes tid til å utvikle profesjonens kunnskapsgrunnlag og til å sette ord på og vise hva de særegne kunnskapene er overfor medarbeidere, foreldre, politikere og samfunnet rundt. Utdanningsforbundet (2015) mener at tid til refleksjon og faglig ajourføring er nødvendig for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. I dag har pedagogiske ledere i barnehagen fire timer ubunden tid som skal brukes til planlegging og før- og etterarbeid. Faglig oppdatering og faglige diskusjoner skal med andre ord bli gjort i den ordinære arbeidstiden. Funnene fra denne oppgaven og andre undersøkelser har allerede vist at tiden i hverdagen allerede er knapp for de pedagogiske lederne og at tiden til fagligoppdatering dermed faller bort.

Resultater fra utdanningsforbundets (2015) undersøkelse om planleggingstiden i barnehagen viser at pedagogiske ledere har for liten tid refleksjon og til god planlegging til beste for barn, medarbeidere og barnehagen. Greve et.al (2014, s. 123) skriver at mange pedagogiske ledere gir uttrykk for at det er for lite med fire timer i uken og at de bruker mye av fritiden sin på

oppgaver som skulle blitt gjort i den ubundne tiden. Noe noen av informantene i mitt prosjekt også gir uttrykk for. Utdanningsforbundet forhandlet tidligere i år med KS om at den ubundne tiden skal øke fra fire til seks timer. Forhandlingene ble brutt og det var dermed en nemd som måtte komme med en kjennelse om uenighetene. Nenden kom frem til at den ubundne tiden ikke skulle øke til seks timer (Sæther, 2016). De fire timene med ubunden tid har vært uforandret siden 1970-tallet (Greve et.al, 2014, s. 123). Dette til tross for at barnehagen er i utvikling og at pedagogisk leder dermed får stadig flere arbeidsoppgaver.

Utdanningsforbundet (2015) mener det er alvorlig at pedagogiske ledere ikke føler at de får planlagt godt nok, eller holdt seg fagligoppdatert, på grunn av at planleggingstiden ikke er tilstrekkelig når barnehagen er i en tid hvor de stadig opplever økte krav fra foreldre og samfunnet. I stortingsmelding 19 (2016, s. 71) kan vi lese at OCED etter gjennomgang av norsk barnehagepolitikk anbefaler at pedagogiske ledere i norske barnehager får mer tid til forberedelse av pedagogiske aktiviteter, dokumentasjon og veiledning og oppfølging av ufaglærte medarbeidere.

## 6.2 Oppsummering

I drøftingen har jeg tatt utgangspunkt i momenter fra kategorien tid (fra kapittel 5.1) for å drøfte om disse funnene har konsekvenser for pedagogiske leders yrkesutøvelse i barnehagen i dag. Gjennom drøftingen har jeg forsøkt å vise hvordan de økte kravene til rapportering og dokumentering kan ses i sammenheng med tendensene i utdanningspolitikken.

Blant politikerne ser vi et økt fokus på kompetanse, kunnskaper og ferdigheter hos barna og at barnehagene i større grad må forholde seg kartleggingsverktøy og økt rapportering pålagt fra myndighetene. I drøftingen har jeg vist at tendensene i utdanningspolitikken har ført til at pedagogiske ledere ikke lenger har den autonomien yrkesgruppen en gang hadde til å legge føringer for hva hverdagen i barnehagen skal inneholde. I dagen samfunn er det flere som mener noe om hva barnehagens skal inneholde og være, og det kan se ut som om disse meningene går imot det barnehagefeltet mener barnehagen skal være. Jeg mener derfor at pedagogiske ledere ikke får den anerkjennelsen for sine kunnskaper de trenger for å utvikle seg og at det kan oppstå en kulturell konflikt mellom politikere og barnehagelærere. Dette kan slik jeg ser det føre til at pedagogiske ledere kan miste troen på egne kunnskaper og føye seg etter tendensene i utdanningspolitikken. I en situasjon hvor den nordiske barnehagemodellen kan stå på spill, har jeg vist at det er viktig at pedagogiske ledere setter ord på sine kunnskaper og viser frem for samfunnet og politikerne barnehagens særegne sider. Til slutt i kapittelet

argumenterer jeg for at tiden pedagogiske ledere blant annet får til faglig oppdatering er viktig for deres yrkesutøvelse, og at tiden pedagogiske ledere har i dag ikke strekker til.



## 7.0 Avslutning

Formålet med oppgaven har vært å belyse hvordan en gruppe barnehagelærere tenker, erfarer og hvilke meninger de har rundt det å være pedagogisk leder i dagens barnehage.

Resultatene fra denne oppgaven viser at den pedagogiske lederrollen oppleves som givende, spennende, utfordrende og hektisk av informantene. De forteller at det er givende og spennende å jobbe med barn og medarbeidere. Alle trekker frem at det er spennende å få brukt kunnskapen de har ervervet gjennom studiene. Samtidig forteller de at jobben som pedagogisk leder oppleves som utfordrende og hektisk. Lederrollen blir sett på som utfordrende av alle informantene. Det er utfordrende å være den eneste med barnehagelærerutdanning, det er utfordrende å ha kontroll på og følge opp alt i hverdagen, og det er utfordrende å være leder overfor medarbeiderne. Funnene viser også at informantene mangler begreper om ledelse. Kun to informanter nevner begreper fra ledelsesteorien og kun én av dem bruker teoriene i daglig ledelse av medarbeiderne. Noen av informantene etterlyser mer kunnskap om ledelse i utdanningen, og jeg setter derfor den manglende kunnskapen om ledelse i sammenheng med det manglende fokuset på ledelse i utdanningen.

Informantene opplever stadig økte arbeidsoppgaver, da særlig administrative oppgaver. De opplever at for mye av tiden deres går til planlegging, oppfølging av medarbeidere, skaffe vikarer, lage vaktlister og andre administrative oppgaver. Et flertall av informantene opplever at dette er arbeidsoppgaver som stjeler tid bort fra det faglige arbeidet i barnehagen og uttrykker et ønske om at det faglige har større plass i det daglige.

Den største utfordringen ved det å være pedagogisk leder er, for informantene, mangelen på tid. De forteller om en hektisk hverdag hvor de mangler tid til direkte arbeid med barn og medarbeidere, samt tid til å holde seg faglig oppdatert. Den manglende tiden settes i sammenheng med økte krav til kvalitet, rapportering og dokumentering, mangel på ressurser, samt høyt sykefravær. Min tolkning er at den hektiske hverdagen går utover arbeidet med å realisere barnehages samfunnsmandat. Jeg setter de økte kravene til kvalitet, rapportering og dokumentering i sammenheng med tendensene i utdanningspolitikken hvor det er fokus på kompetanse, kunnskap og ferdigheter hos barn, samt at barnehagene må forholde seg til mer rapportering, dokumentering og planer.

I drøftingen ser jeg informantenes erfaringer i sammenheng med samfunnskonteksten de pedagogiske lederne utøver yrket sitt i. Jeg drøfter om tendensene i utdanningspolitikken vil

få andre konsekvenser, utover mindre tid til barn og medarbeidere, for pedagogiske lederes yrkesutøvelse.

I drøftingen kommer det frem at utdanningspolitikken kan få andre konsekvenser for pedagogiske ledere i barnehagen i dag enn mangel på tid til barn og medarbeidere. I dagens samfunn er det flere som mener noe om hva barnehagen skal være og inneholde, inkludert politikerne. Politikerne vil satse på barnehage og kvaliteten på tilbudet barna får i barnehagen. Drøftingen viser imidlertid at politikerne har et annet fokus enn det helhetlige læringssynet som den norske barnehagen er bygget på. Tendensene i utdanningspolitikken kan føre til at det er andre enn barnehagefeltet selv som får definere hva barnehagen skal være og inneholde. Pedagogiske ledere har dermed ikke den autonomien de en gang hadde til å definere barnehagens innhold. De må i dag i større grad forholde seg til planer som legger føringer for hva barnehagen skal inneholde.

Barnehagene må i større grad, som følge av tendensene i utdanningspolitikken, forholde seg til nye kartleggingsverktøy og dokumentere barns ferdigheter og kompetanse. Etter min mening gir politikere uttrykk for at de ikke anerkjenner pedagogiske lederes kunnskaper om barns utvikling. I drøftingen kommer det frem at den manglende anerkjennelsen kan hindre utvikling for pedagogiske ledere og at de føyer seg etter planer og verktøy som blir pålagt av politikere og myndigheter og legger opp innholdet etter disse.

I utdanningspolitikken blir barnehagens innhold fokusert på læring og måloppnåelse, noe som kan gå utover arbeidet med samfunnsmandatet. Lek, omsorg og trygghet som er viktige begreper i mandatet kan ikke måles, og dermed står de i fare for å få mindre plass i barnehagens hverdag.

Jeg mener at tendensene i utdanningspolitikken vil få konsekvenser for pedagogiske lederes yrkesutøvelse og det å være pedagogisk leder i barnehagen i dag. Det er ikke lenger kun barnehagefeltet som definerer hva barnehagen skal være og inneholde, og utdanningspolitikken kan derfor føre til at fokuset i barnehagen og hos de pedagogiske lederne blir endret. De pedagogiske lederne endrer sine arbeidsmåter slik at de skal passe bedre med utdanningspolitikken.

Slik jeg ser det kan også tendensene i utdanningspolitikken føre til en pedagogisk lederrolle som tilbringer mindre tid med barn og medarbeidere. Ut i fra tidligere forskning og resultatene fra denne oppgaven mener jeg at det kan se ut som om den pedagogiske

lederrollen er i endring. Pedagogiske ledere bruker stadig mer tid på administrativt arbeid som tar dem bort fra det direkte arbeidet med barn og medarbeidere.

Min oppgave har begrenset omfang, som er naturlig sett i lys av rammene som er gitt for en masteroppgave, og er i så måte ikke representativ for alle pedagogiske ledere i Norge. Jeg vil imidlertid si at resultatene peker på en utfordring barnehagesektoren står overfor. Det er viktig å ta tak i utfordringen og stille spørsmålet om hvorvidt det er en pedagogisk lederrolle som stemmer overens med politikernes nye føringer vi vil ha i norske barnehager. For å få mer kunnskap om det å være pedagogisk leder i dagens barnehage og de utfordringene de står ovenfor mener jeg dermed at det trengs mer forskning på den pedagogiske lederrollen i dagens barnehage. Det trengs mer forskning på utfordringene og kravene de møter i barnehagen og i dagens samfunn, og på hvilke måter det kan påvirke barnehagelærerne som jobber som pedagogisk leder.

## Litteratur

- Aamotsbakken, B. (2012). Ledelse og profesjonsutdannelse. Uløselig sammenvevde begreper? I B. Aamotsbakken. *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole.* (s.11-19). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 293-305
- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen.* Bergen: Fagbokforlaget
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae & J.E Waastad. *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner.* (s. 33- 60). Oslo: Universitetsforlaget
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn. En beskrivende og fortolkende studie.* (Hioa- rapport nr. 25). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bae, B. & Waastad, J.E. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse. En introduksjon. I B. Bae & J.E Waastad. *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner.* (s. 9- 32). Oslo: Universitetsforlaget
- Bang, H. (1998). *Organisasjonskultur i praksis. Verktøy for kartlegging, utvikling og endring av organisasjonskultur.* Oslo: Tano Aschehoug
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven).* Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=2012>
- Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder. En kompleks og viktig oppgave.* Oslo: Pedagogisk forum
- Bondevik, H. & Bolstad, I. (2003). *Tenkepauser. Filosofi og refleksjon.* Oslo: Akribe
- Borbe, L.G. (2014). *Vi er alle annerledes: fokussamtaler med noen pedagoger om annerledeshet og normanliseringsmakt i barnehagen.* (Masteroppgave i barnehagepedagogikk, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra: [https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2141/2/Borbe\\_Lene.pdf](https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2141/2/Borbe_Lene.pdf) (Hentet: 20.9 - 15)
- Bøe, M. (2009). Ledelsesutfordringer i barnehagen – med eksempler fra studenters arbeid med pedagogisk dokumentasjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 164-177.
- Bøe, M. (2011). Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon. I A.M. Otterstad & J. Rhedding – Jones. *Barnehagepedagogiske diskurser.* (s.87-100) Oslo: Universitetsforlaget
- Bøe, M., Frogh, C. & Hognestad, K. (2012). Ledelse av barnehagens verdigrunnlag. *Barnehagefolk*, (1), 24-29.
- Bøe, M & Hognestad, K. (2014). Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices. *Nordisk barnehageforskning*, 8 (6), 1-14.

- Bøe, M. & Hognestad, K. (2015a). «Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket» Refleksjon i praksis i personalledelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (5), 351-361.
- Bøe, M & Hognestad, K. (2015b). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 1-16
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D.Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Børhaug, K. & Lotsberg, D.Ø. (2014). Fra kollegafelleskap til ledelsehierarki. De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Nordisk barnehageforskning*, 7(13), 1-17.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2007). *Metode for oppgaveskriving for studenter* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eik, L.T, Steinnes, G.S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonalisering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Evenstad, R. & Granholt, M. (2006). Førskolelærerutdanningens yrkesrelevans. I T.T. Jansen, M. Pettersvold & K.R. Tholin. *Førskolelæreren*. (s. 49-60). Oslo: Pedagogisk forum
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag a/s
- Gotvassli, K.-Å. (1991). *Personalutvikling i barnehagen*. Oslo: Tano
- Gotvassli, K- Å. (2006). *Barnehager. Organisasjon og ledelse*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gotvassli, K-Å. & Skogen, E. (2014). Motivasjon og mestring i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K-Å. Gotvassli, K.H Moen & E. Skogen (red). *Ledelse av en lærende barnehage*. (s. 127-146). Bergen: Fagbokforlaget
- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forskning – og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Greve. A. (1995). *Førskolelærerens historie. På vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: universitetsforlaget
- Greve, A., Jansen, T.T. & Nordbrønd (2013a). Barnehagelæreren- en politisk aktør. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s. 27- 35). Bergen: Fagbokforlaget

- Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (2013b). Innledning. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s. 7- 12). Bergen: Fagbokforlaget
- Greve, A., Jansen, T.T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gustavsson, B. (2011). Hans- Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I K. Steinsholt & L. Løvlie. (Red). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. (s.497-509). Oslo: Universitetsforlaget
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Haukedal, K.S. (2012). ... og plutselig så skulle jeg bli leder!: pedagogisk ledelse i barnehagen – førskolestudenters forståelse. (Masteroppgave, Høgskulen i Sogn og Fjordane) Hentet fra:  
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/150574/Haukedal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hennum, A.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T.A. Kleven. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (28-60). Oslo: Unipub forlag
- Honneth, A. (2008). Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk. Oslo: Pax forlag a/s
- Horrigmo K.J. & Nylehn, B. (2004). *Samfunnsfaglige perspektiver på barnehagen. Institusjonell utvikling, ledelse og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Højberg, H.(2014). Hermeneutikk. I L. Fuglesang, P.B. Olsen & K Rasborg (red.), *Vitenskapsteori i samfunnsvidenskabene. På tvers av fagkulturer og paradigmer*. (3.utg). (s.289-324). Fredriksberg C: Samfundslitteratur
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Jakobsen, J. (2011). Axel Honneth – selvrealisering og samfundskritikk. I A. Petersen. *Selvet. Sociologiske perspektiver*. (s. 217 – 244). København: Hans Reitzel forlag
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth. Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. Straume. *Danningens filosofihistorie*. (s. 357-367). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Jansen, T.T, Pettersvold, M. & Tholin, K.R (2006). *Førskolelæreren*. Oslo: Pedagogisk forum
- Johannessen, A, Tuft, P.A. & Christoffersen, L (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

- Johansson, J-E. (2007). Familj, natur och fabrik, verkstad eller laboratorium – vart går barnehagepedagogikken i dag? I T. Moser & M. Röthle. *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 41-56). Oslo: Universitetsforlaget
- Korsvold, T.(2005). *For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.) Oslo: Abstrakt forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011b). *Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven og forskriftene*. Hentet fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2011/rundskriv\\_f\\_04\\_1\\_veileder\\_om\\_kravene\\_til\\_pedagogisk\\_bemanning\\_i\\_bhg.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2011/rundskriv_f_04_1_veileder_om_kravene_til_pedagogisk_bemanning_i_bhg.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2011/rundskriv\\_f\\_04\\_1\\_veileder\\_om\\_kravene\\_til\\_pedagogisk\\_bemanning\\_i\\_bhg.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2011/rundskriv_f_04_1_veileder_om_kravene_til_pedagogisk_bemanning_i_bhg.pdf)
- Kvale, B. & Brinkmann, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Larsen, A.K, & Slåtten, V.M. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet. *Nordisk barnehageforskning*, 7(5), 1-19.
- Lillejord, S. & Fuglestad, O.L. (1997). Skoleledelse i en reformtid. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord. *Pedagogisk ledelse. Et relasjonelt perspektiv*. (s. 7- 21). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass. Å være som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lundestad, M. (2013a). Ledelse av gruppepsykologiske forhold i personalgrupper. I Skogen, E (red), Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M. V. *Å være leder i barnehagen*. (S.73-103) (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Lundestad, M. (2013b). Ledelse av assistentgruppen i et relasjonelt perspektiv. I E. Skogen (red), R. Haugen, M. Lundestad & M.V. Slåtten. *Å være leder i barnehagen*. (s.215-246) (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Løvlie, L. (2012). Kampen om barndommen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s.15-26). Bergen: Fagbokforlaget
- Løvlie Schibbye, A-L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Løvlie Schibbye, A-L. (2013). Betydningen av indre anerkjennelse i relasjoner. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s.37-47). Bergen: Fagbokforlaget

- McLafferty, I. (2004). Focus group interview as data collecting strategy. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 187-194.
- Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 24 (2012-2013). (2013). *Framtidens barnehage*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt*. (Sintef – rapport). Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/SINTEF%20A26525%20UDF%20Endelig.pdf>
- Morgan, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. California: Sage publications, Inc.
- Nicolaisen, H., Seip, A.Å. & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen. Tidsbruk i barnehager i bydel Alna*. (Fafo – rapport nr. 1/2012). Hentet fra: <http://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/tidstyver-i-barnehagen>
- Nilsen, K.H. (2015). Konstruksjoner av lederskap i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 11(8), 1-15.
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanninga i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport*. Hentet fra: [http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hovedrapport\\_Flueva.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hovedrapport_Flueva.pdf)
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nørregård – Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepedagogers kamp for faglig anerkendesle*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Otterstad, A.M. (2016, 3.april). Fellesskapet forsvinner fra barnehagen. *Khrono*. Hentet 5.mai fra <http://www.khrono.no/debatt/skape-barnehagelaerere-som-instruktorer-og-barnasom-passive-tilhorere>
- Paulsen, J.M.(2014). «Sats på det trygge» – læringsfremmende ledelse. I A.O. Haugen & Å.H. Storhaug (red). *Personalledelse i et kunnskapsbasert arbeidsliv*. (s. 153-177). Vallset: Opplandske bokforlag
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mester mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Otta: Res publica



- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed: Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanens dokumentationsteknologi*. (Doktoravhandling, Københavns Universitet). Hentet fra [http://curis.ku.dk/ws/files/37566053/Maja\\_Plum\\_f\\_rdig\\_f\\_rdig\\_.pdf](http://curis.ku.dk/ws/files/37566053/Maja_Plum_f_rdig_f_rdig_.pdf)
- Rhedding – Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ryan, S., Lobman, C. (2007). The Potential of Focus Groups to inform Early Childhood Policy and Practice. In J.A. Hatch. *Early Childhood Qualitative Research*, New York and London: Routledge.
- Skogen, E. (2013a). Å være leder i barnehagen – med vekt på mellommenneskelige relasjoner. I E. Skogen (red.), R. Haugen, M. Lundestad & M.V. Slåtten. *Å være leder i barnehagen*. (s.15-21). (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Skogen, E. (2013b). Ledelse i barnehagen. I E. Skogen (red.), R. Haugen, M. Lundestad & M.V. Slåtten. *Å være leder i barnehagen*. (s. 23-53) (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Skoglund, T. (2011). Kritiske lesinger av førskolelærerutdanningens faglige tekster. I A.M. Otterstad & J. Rhedding – Jones. *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s.39-52) Oslo: Universitetsforlaget
- Skybakmoen, H. & Behrens, A. (2013). Ledelse i barnehagen. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 1. Målsetninger, føringer og rammer for barnehage*. (s.223- 255) (2.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Smeby, J-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg*, 1, 12-19.
- Solbrekke, T.D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic studies in education*, 31(3) 194-209.
- Statistisk sentralbyrå. (2016). *Barnehager, årlige tall, 2015*. Hentet 11.mai 2016 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2015-05-04?fane=tabell&sort=nummer&tabell=225443>
- Steinnes, G.S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. (Doktoravhandling). Senteret for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo
- St.meld.nr.41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdf/s/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Straume, I.S.(2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. I *norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(1), 5-17.

- Sunde, J. & Fuglestad, O.T (2006). Ledelse og beslutningstaking i et relasjonelt perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(2), 133-144.
- Sæther, A.K (2016, 30.mars). Arbeidstid i barnehagen: nemdas kjennelse er klar. *Utdanningsforbundet*. Hentet 5.5-2016  
<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Lonn-og-arbeidsvilkar/Tariffavtaler/KS/Arbeidstid-i-barnehagen/>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Thoresen, T.I. (2015). *Barnehagelæreren. Profesjon, politikk og forskning*. Oslo. Cappelen Damm akademisk
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsforbundet (2015). *Tid til faglighet. Rapport fra medlemsundersøkelse om arbeidstid i barnehagen*. (Utdanningsforbundet- rapport nr. 3/2015) Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Rapport\\_3.2015\\_Tid%20til%20faglighet\\_Rapport%20fra%20medlemsunders%C3%B8kelse%20om%20arbeidstid%20i%20barnehagen.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_3.2015_Tid%20til%20faglighet_Rapport%20fra%20medlemsunders%C3%B8kelse%20om%20arbeidstid%20i%20barnehagen.pdf)
- Wadel, C.C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I L.O. Fuglestad & S. Lillejord. *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. (s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget
- Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Studentlitteratur AB
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. (Doktoravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1326/Nyutdannede.pdf?sequence=1>
- Ødegård, E. og Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen. Samhandling som strategi som pedagogisk ledelse i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.I.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/alle\\_teller\\_mer.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/alle_teller_mer.pdf)
- Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? I *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 191-303.

## *Vedlegg*

Vedlegg nr 1: Intervjuguide

Vedlegg nr 2: Informert samtykke

Vedlegg nr 3: Godkjenning fra NSD

## *Intervjuguide*

---

- Hvordan opplever dere det å være pedagogisk leder i barnehagen?
- Hva ligger slik dere ser det i rollen som pedagog i barnehagen?
- Hva ligger slik dere ser det i rollen som leder i barnehagen?
- Hvordan balanserer dere rollene som pedagog og leder?

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

---

Mitt navn er Helene Havn og jeg er masterstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Temaet for min masteroppgave er den pedagogiske lederrollen – hvordan barnehagelærere balanserer rollene som pedagog og leder. Ved å ta utgangspunkt i et utvalg barnehagelæreres erfaringer vil jeg undersøke hvordan balansegangen mellom rollene som pedagog og leder håndteres, og deretter analysere frem ulike perspektiver på rollen. Jeg er ikke på jakt etter den ”riktige” eller ”beste” måten å være pedagogisk leder på, men barnehagelærernes syn på det å være pedagogisk leder. Jeg vil åpne opp for ulike tilnærminger til temaet og se etter forbindelser mellom praksis og teori.

Jeg ønsker barnehagelærere som jobber som pedagogiske ledere.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien vil innebære å delta i en fokusgruppe/gruppesamtale på ca. 1.time.

Samtalen vil bli tatt opp og transkribert av meg og vil bli brukt som utgangspunkt for masteroppgaven. Utgangspunktet for samtalen er den enkeltes syn på det å være pedagog og leder i barnehagen, og hvordan disse rollene blir balansert. Målet med fokusgruppen/gruppesamtalen er å få til en uformell samtale/diskusjon rundt temaet

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt. Det vil kun være min veileder og meg som vil ha tilgang til datamaterialet. Opptakene vil bli transkribert og deretter slettet. Både jeg og min veileder er underlagt taushetsplikt.

Prosjektet avsluttes etter planen våren 2016, og datamaterialet vil bli slettet etter det.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helt trekke ditt samtykke uten å oppgi noe grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Student Helene Havn, tlf: 98826768, mail: [helene\\_havn@hotmail.com](mailto:helene_havn@hotmail.com)

eller, veileder Tove Lafton, tlf: 67237559, mail: [Tove.Lafton@hioa.no](mailto:Tove.Lafton@hioa.no)

Med vennlig hilsen Helene Havn

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på en fokusgruppe, med temaet den pedagogiske lederrollen

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



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

Tove Lafton

Institutt for barnehagelærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4 St Olavs plass

0130 OSLO

Vår dato: 26.10.2015

Vår ref: 45208 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45208	<i>Barnehagelæreren som pedagogisk leder</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tove Lafton</i>
<i>Student</i>	<i>Helene Havn</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*