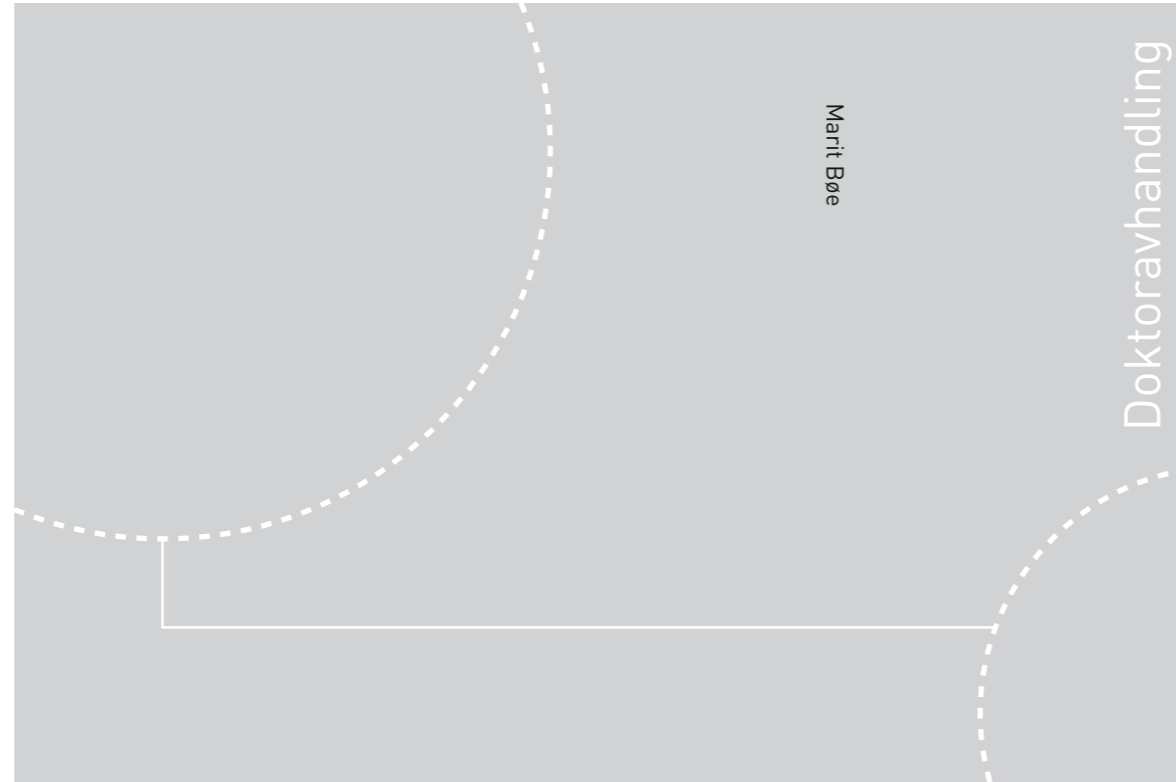


ISBN 978-82-471-4196-0 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-4197-7 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2016:143

Marit Bøe

Personalledelse som hybride praksiser

Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen

Doktoravhandling ved NTNU, 2016:143

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunnsvitenskap og
teknologiledelse
Institutt for pedagogikk og livslang læring

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

 NTNU

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Marit Bøe

Personalledelse som hybride praksiser

Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av
pedagogiske ledere i barnehagen

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, juni 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for pedagogikk og livslang læring

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Marit Bøe

ISBN 978-82-326-1624-4 (trykt utg.)

ISBN 978-82-326-1625 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181

IMT-rapport 2016-143

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2016:143

Trykket av NTNU Grafisk senter

I wake to sleep, and take my waking slow

I learn by going where I have to go.

-Theodore Roethke, The Waking-

Forord

Denne forskningsprosessen er nå i ferd med å bli avsluttet, og jeg er takknemlig for alt jeg har fått oppleve denne perioden. Strofene fra diktet *The Waking* illustrerer overgangen fra søvn til våkenhet, men som metaforer kan det gi et bilde på hvordan denne forskningsprosessen har vært en læringsprosess som jeg ikke alltid har visst hvor ville føre meg. Isteden har jeg underveis blitt mer og mer klar over sammenhengen mellom delstudier og kappe gjennom erfaringene jeg har gjort, og kanskje er det først nå at jeg virkelig forstår hvordan forskning er en praksis som handler om relasjonen mellom å undre seg og å skape forståelse. «I learn where I have to go» sier noe om hvilke forpliktelser en som forsker må følge, og som kreves for å få til et doktorgradsprosjekt som man ikke alltid vet på forhånd hva er og hvordan det skal realiseres. Jeg har erfart hvordan det ikke er mulig å haste lesning, skrivning og tenkning for å forstå. Isteden har jeg lest om igjen og om igjen på nytt, skrevet utallige utkast og dvelt ved undringer som har dukket opp underveis som jeg ikke hadde forutsetninger for å kunne vite i forkant. Der våkenhet kan være et bilde på en prosess hvor erfaringer gjøres etter hvert i forskningsprosessen, kan søvnmetaforen forstås som en form for tilstand hvor jeg opplever at jeg har utviklet en dypere forståelse, ikke bare for forskningsfenomenet og hva en vitenskapelig avhandling er, men også for hva jeg har lært om prosessen om det å gjøre forskning og formidle den.

Det er mange som har gjort dette arbeidet mulig. En stor takk rettes til veilederne mine, professor Kjetil Steinsholt ved NTNU og professor Lars Frers på Høgskolen i Sørøst-Norge, som har gitt meg gode faglige råd underveis, og kritiske og konstruktive kommentarer i innspurten. Jeg vil spesielt også takke informantene i studiet, for uten deres samtykke ville ikke dette skyggestudiet vært mulig. Det krever et spesielt mot å si ja til å bli skygget av to forskere samtidig i sin dagligdagse ledelsespraksis. I forskningsperioden var jeg så heldig å ha et fantastisk utenlandsopphold i Sydney i tre måneder. Jeg vil derfor også takke min faglige

mentor Manjula Waniganayake på Macquarie University for hennes hjertevarme, faglige veiledning og vennlighet og for å invitere meg til universitetet. Takk også til Høgskolen i Sørøst-Norge og NAFOL for finansiell støtte som gjorde forskningsoppholdet mulig. Å være en del av en nasjonal forskerskole for lærerutdanning har vært lærerikt og uunnværlig for en forsker i utdanning, og en stor takk rettes derfor til hele NAFOL-teamet, som har bidratt til faglig inspirasjon og støtte. Jeg er overbevist om at deltakelse i nettverket er med på å gjøre meg til en bedre forsker og utdanner. Jeg vil også takke for å ha fått muligheten til ta en doktorgradsutdanning. Takk også til staben på biblioteket på studiested Notodden for alltid å være hjelpsomme og imøtekommende. Sosiale medier har bidratt til å kunne gi andre innsyn i forskningsprosessen, og støttende kommentarer og «likes» fra venner og nære og fjerne kollegaer når artikler er under arbeid og publisert, er gull verdt. Sist, men ikke minst, vil jeg takke familien min og venner for all støtte og hjelp mens jeg har holdt på. Uten dem hadde ikke doktorgradsarbeidet vært mulig å gjennomføre innenfor normert tid. Til slutt vil jeg takke verdens beste kollega, venn, forskningspartner og medforfatter Karin Hognestad for alt vi har gjort og opplevd sammen i studiet, men som ikke får plass i ordene her. Uten deg, Karin, ville dette doktorgradsarbeidet ha blitt noe helt annet.

Marit Bøe, Kongsberg, 15. januar 2016

Abstract

The thesis consists of five studies (articles 1-5) and a comprehensive summary. The aim is to deepen the understanding and knowledge of experienced pedagogical leaders' informal and everyday staff leadership practice. The research interest thus reflects both methodological attention to how shadowing is a fruitful way of doing leadership research and the ambition to strengthen a practice-based approach to leadership on middle-management level in early childhood. The aim can be specified in the following five sub-areas: to explore how shadowing is able to provide detailed data on leadership practice (study 1), to describe the pedagogical leaders' leadership actions and their characteristics (study 2), to scrutinize the pedagogical leaders' site-based knowledge development in everyday practice (study 3), to explore and examine the unforeseen and unexpected leadership practice in relation to staff, and what it comprises (study 4), to investigate and highlight qualitative shadowing as a powerful methodology in early childhood leadership research (study 5).

The overall theoretical perspective constitutes a practice-based approach on leadership which recognizes that leadership actions are embedded in practice. This involves the relationship between practice and knowledge in the understanding that knowledge is realized in practice. These lines of research are established in the separate studies and deepened in the theoretical part of the comprehensive summary.

The methodological approach to integrating the five studies is represented by a meta-synthesis that has developed from the background of the study, the theoretical framework and the presented results. The research questions guiding the synthesis are: What characterizes the pedagogical leaders' staff leadership as hybrid practices? Why is qualitative shadowing a powerful research methodology in early childhood leadership research?

What then is the picture of experienced pedagogical leaders' informal staff leadership practice that results when assembling the findings presented in the articles?

Four dimensions seem to permeate the studies and they emerge when those are put together. The first dimension, the *hierarchical-democratic*, captures the intertwined practices of teaching and leading and reflects how the pedagogical leaders lead their staff in a distributed pedagogical leadership context. The second dimension, the

intentional-responding, depicts the practical knowledge that is realized in leadership practice.

The third dimension, *pedagogical knowledge and professional support*, stresses the importance of staff leadership as a knowledge-oriented leadership arising from the pedagogical leaders' expertise on children and pedagogy.

The outlined three dimensions of leadership, or integrating results, describing informal staff leadership from a practice perspective, constitute part of a new synthesis, *hybrid leadership practices*. This synthesis was generated from viewing the integrated results through the theoretical lenses of hybrid leadership, the relationship between practice and knowledge and leadership as practice. The outlined dimensions thus reflect combinations of leadership practices that create hybridization, forming an *inclusive, dynamic and knowledge-oriented leadership that* characterizes informal staff leadership. In this way, a more comprehensive and refined conceptualization of informal and everyday staff leadership is presented and discussed.

Finally, the fourth dimension, *closeness and distance*, illustrates the combination of different research roles and methods that constitute qualitative shadowing as an interpretive methodological approach that involves participation and interaction in the research process, and in the construction of knowledge.

One implication from the study is the need to highlight the informal leadership actions and recognize that they contribute to form hybrid practices that are of huge importance for the quality of a distributed pedagogical leadership.

Keywords: informal staff leadership, experienced pedagogical leaders, practice theory, hybrid leadership, qualitative shadowing

Sammenfatning

Avhandlingen består av fem delstudier (artikler 1–5) og en oppsummerende kappe. Hensikten er å utdype forståelsen og kunnskapen av erfarne pedagogiske lederes uformelle og dagligdagse personalledelsespraksis. Forskningsinteressen reflekterer således både metodologiske spørsmål om hvordan skygging er en fruktbar måte å gjøre ledelsesforskning på og ambisjonen om å styrke en praksisbasert tilnærming til ledelse på mellomledernivå i barnehagen. Hensikten kan spesifiseres i følgende fem delområder: å utforske hvordan skygging er i stand til å gi detaljerte data på ledelsespraksis (studie 1), å beskrive den pedagogiske lederens personalledelseshandlinger og dens karakteristikk (studie 2), å studere den pedagogiske lederens ledelse av kunnskapsutvikling i dagligdags praksis (studie 3), å utforske og undersøke den uforutsette og uventede personalledelsen og hva den omfatter (studie 4), og å undersøke og fremheve kvalitativ skygging som en kraftfull metodologi i ledelsesforskning i barnehagen (studie 5).

Det overordnede teoretiske perspektivet innebærer et syn på ledelse som praksis som anerkjenner at lederhandlinger er forankret i praksis. Dette innebærer forholdet mellom praksis og kunnskap i betydningen av at kunnskap realiseres i praksis. Disse teoretiske linjene er initiert i separate delstudier og utdypet i den teoretiske delen i den oppsummerende kappen.

Den metodologiske tilnærmingen til å integrere de fem delstudiene er representert gjennom en metasyntese som har utviklet seg fra bakgrunnen for studien, det teoretiske rammeverket og de presenterte resultatene. Problemstillingene som har guidet syntesen, er: Hva kjennetegner den pedagogiske lederens uformelle personalledelse som hybride praksiser? Hvorfor er kvalitativ skygging en kraftfull forskningsmetodologi i ledelsesforskning i barnehagen?

Hva er da det samlede bildet av erfarne pedagogiske lederes uformelle og dagligdagse personalledelsespraksis dersom resultatene som presenteres i artiklene, granskes?

Fire dimensjoner synes å gjennomsyre studiene og tre fram når de er satt sammen. Den første dimensjonen, den *hierarkiske-demokratiske*, fanger den sammenvevde praksisen av personalledelse og pedagogisk ledelse og gjenspeiler hvordan de pedagogiske lederne leder sine medarbeidere og skaper retning i en distribuert

pedagogisk ledelseskontekst. Den andre dimensjonen, *hensikt og respons*, viser den praktiske kunnskapen som realiseres i personalledelsespraksisen. Den tredje dimensjonen, *pedagogisk grunntenkning og faglig støtte*, understreker betydningen av personalledelse som kunnskapsorientert ledelse som en følge av pedagogiske lederes kunnskap om barn og pedagogikk.

Disse tre skisserte dimensjonene av ledelse eller integrerte resultatene som beskriver uformell og dagligdags personalledelsespraksis fra et praksisperspektiv, utgjør en del av en ny syntese, personalledelse som hybride praksiser. Denne syntesen ble utviklet fra de integrerte resultatene gjennom det teoretiske rammeverket av hybrid ledelse, forholdet mellom praksis og kunnskap og ledelse som sosial praksis. De skisserte dimensjonene reflekterer således kombinasjoner av ledelsespraksis som skaper en hybridisering, og videre former en *inkluderende, dynamisk og faglig ledelse* som karakteriserer personalledelse som praksis. På denne måten blir en mer helhetlig og fornyet begrepsfesting av personalledelse, som hybrid, presentert og diskutert.

Til slutt illustrerer den fjerde dimensjonen, *nærhet og avstand*, en kombinasjon av ulike forskerroller og metoder som utgjør kvalitativ skygging som en tolkende tilnærming som involverer deltakelse og samhandling i forskningsprosessen og i konstruksjon av kunnskap om personalledelse.

En av implikasjonene fra studiet er å ta de dagligdagse lederoppgavene mer på alvor og å anerkjenne at disse bidrar til å forme hybride praksiser som fungerer som kvalitetssikringsfaktorer for en distribuert pedagogisk ledelse.

Nøkkelord: personalledelse, erfarne pedagogiske ledere, praksisteori, hybrid ledelse, kvalitativ skygging

Innhold

1 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn.....	3
1.2 Motiver.....	9
1.3 Hensikt, forskningsspørsmål og studiens form.....	13
1.4 Studiets oppbygging.....	17
1.5 Begrepsavklaring.....	18
2 Teoretisk rammeverk	25
2.1 Fra distribuert til hybrid ledelse.....	26
2.2 Hybrid ledelse.....	30
2.3 Praksis som kunnskap.....	33
2.4 Praksisperspektiv på ledelse.....	42
2.5 Oppsummering av det teoretiske rammeverket for studiet.....	46
3 Metodologiske overveielser	49
3.1 Det filosofiske grunnlaget for studiet.....	50
3.2 Forskningsdesign.....	52
3.2.1 <i>En tolkende tilnærming</i>	52
3.2.2 <i>Tolkende praksis som samhandling</i>	53
3.2.3 <i>Kvalitativ skygging</i>	55
3.2.4 <i>Skygging som abduktiv metodologi</i>	59
3.3 Informantene i studiet.....	62
4 Metoder og fremgangsmåter for innhenting av data og analyse	63
4.1 Video-observasjon.....	64
4.2 Feltnotat.....	67
4.3 Kontekstuell intervju.....	67
4.4 <i>Video stimulated recall</i> -intervju.....	69

4.5	Fokusgruppeintervju.....	73
4.6	Analyse av datamaterialet	74
4.7	Studiets gyldighet.....	82
4.8	Etiske retningslinjer og implikasjoner i studiet.....	90
5	Resultater	93
5.1	Artikkel 1: Studying practices of leading – Qualitative shadowing in early childhood research.....	93
5.2	Artikkel 2: Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education	94
5.3	Artikkel 3: Knowledge development through hybrid leadership practices.....	96
5.4	Artikkel 4: «Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket» – Refleksjon i praksis i personalledelse	97
5.5	Artikkel 5: Qualitative shadowing as research methodology for exploring early childhood leadership in practice.....	98
5.6	Sammenfatning av resultatene	99
6	Diskusjon og konklusjoner	105
6.1	Personalledelse som hybride praksiser.....	105
6.1.1	<i>Inkluderende ledelse i en distribuert pedagogisk ledelsespraksis</i>	<i>106</i>
6.1.2	<i>Dynamisk ledelse som verdiskapende praksis</i>	<i>109</i>
6.1.3	<i>Faglig ledelse som en kunnskapsorientert personalledelsespraksis.....</i>	<i>114</i>
6.2	Konklusjoner – personalledelse som hybride praksiser	118
6.3	Metodologiske bidrag, konklusjoner og implikasjoner.....	121
6.4	Implikasjoner og anbefalinger for videre ledelsesforskning	126
	Referanser	135

Artiklene i studiet

Vedlegg

Liste over artiklene i studiet

- Artikkel 1 Hognestad, K., & Bøe, M. (publiseres 2016). Studying practices of leading: Qualitative shadowing in early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4).
- Artikkel 2 Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*.
Doi: 10.1080/13603124.2015.1059488
- Artikkel 3 Hognestad, K., & Bøe, M. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices. *Nordisk barnehageforskning* 8(6), 1–14.
Doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.492>
- Artikkel 4 Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). «Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket»: Refleksjon i praksis i personalledelse. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, (5), 351–361.
- Artikkel 5 Bøe, M., Hognestad, K., & Waniganayake, M. (publiseres 2016). Qualitative shadowing as research methodology for exploring early childhood leadership in practice. *Educational Management Administration & Leadership*

Leadership does not lie in a checklist of qualities and skills. Effective leadership in early childhood services is holistic, dynamic and creates its own synergy, where interaction between varying elements produces a greater result than would the sum of its individual parts. This also contributes to the challenge of defining and researching leadership in early childhood (Rodd, 2013, s. 34).

1 Introduksjon

Dette studiet har tittelen *Personalledelse som hybride praksiser – et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen*. Personalledelse henviser til den pedagogiske lederens ansvar som leder for sine medarbeidere på avdelingen i barnehagen. I studiet er praksis i sentrum. Dette reflekterer den pedagogiske lederens utøvelse av de dagligdagse og uformelle personalledelseshandlingene som oppstår der og da i det praktiske og pedagogiske arbeidet. Dette er senere utforsket som hybride praksiser. De pedagogiske lederne har et dobbelt lederansvar, idet de er både faglige ledere for barnegruppen de har ansvar for og ledere for sine medarbeidere. Denne dobbeltrollen gjør at arbeidet som pedagogiske ledere er både komplekst, krevende, og annerledes enn styrers arbeid (Børhaug & Lotsberg, 2014; Lundestad, 2012).

Personalledelse er kompliserte sosiale prosesser der handlingene og virkningen av disse i stor grad er uforutsigbare (H. K. Nilsen, 2015). Personalledelseshandlinger kan være vanskelige å oppdage og artikulere fordi de er tett sammenvevd med det praktiske og pedagogiske arbeidet som er fordelt blant medarbeiderne (Børhaug & Lotsberg, 2014; Lundestad, 2012; H. K. Nilsen, 2015). I noen situasjoner kan personalledelse være tydelige og opplagte handlinger, mens andre ganger er den mer diskret og innebærer innsikten til å oppfatte og fornemme det implisitte som trer fram som underliggende krav og behov fra en situasjon. Dette krever at lederen tilpasser sin ledelse på måter som engasjerer og inspirerer medarbeidere til å skape positive læringsmiljøer for barn (Rodd, 2013, s. 34). For å innhente data på pedagogiske leders uformelle personalledelseshandlinger har studiet benyttet kvalitativ skygging som involverer toforskersamarbeid og forskerens engasjement og møte med informantene der hensikten er å anerkjenne deres synspunkter på eget arbeid.

Metodisk innebærer dette å dokumentere lederhandlinger ved bruk av video og å snakke med informantene om disse etterpå.

Motivasjonen for studiet er den begrensede kunnskapen og forståelsen av pedagogiske ledes dagligdagse personalledelse. Den kunnskapen som finnes, handler mest om fremgangsmåter og tankesett som støtter seg på generell ledelseslitteratur, som bidrar med råd og veiledning for utøving av personalledelsesansvaret og hva som er god praksis. Situasjonsbestemt ledelse er eksempel på en teori som ofte brukes i ledelseslitteraturen i barnehagen, og hvor teorien foreskriver og gir instruksjoner for hvordan lederen kan tilpasse sin ledelse til medarbeiderne og situasjonen (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011; Børhaug & Lotsberg, 2014; Gotvassli, 2013; Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2013).

Forskning har vist hvordan lederrollen har endret seg fra tidligere ved at pedagogiske ledere har fått et delegert og utvidet personalansvar for sine medarbeidere. Som en følge av endringene har det ført til en tydeligere lederrolle (Børhaug & Lotsberg, 2014; Larsen & Slåtten, 2014; Lundestad, 2012; Moen & Granrusten, 2013). Til tross for at det skjer endringer i utøvelsen av ledelse, er det en nåværende begrenset forståelse og teoretisering av pedagogiske ledes personalledelsespraksis (Børhaug & Lotsberg, 2014). Dette studiet springer ut fra en forståelse der personalledeshandlinger er innvevd i praksis, noe som involverer relasjonen mellom praksis og kunnskap i forståelsen av at kunnskap realiseres i praksis (Mintzberg, 2009; Schön, 2009; Tengblad, 2012b). Studiet undersøker de uformelle personalledeshandlingene i den konteksten de utøves (hvor konteksten er en del av praksis), og de pedagogiske ledernes tanker i handlingskonteksten. Ut fra dette har følgende forskningsspørsmål oppstått: *Hva karakteriserer den uformelle personalledelsen som praksis?* Dette spørsmålet med oppmerksomhet på personalledeshandlinger i det dagligdagse arbeidet vil bli utforsket nærmere i dette studiet fra ulike perspektiver i fem delstudier og i den oppsummerende kappen.

Fordi personalledelsespraksis innebærer en kompleks kombinasjon av handling og kunnskapen som informerer og forbereder den, har delstudiene og arbeidet med kappen utforsket hvordan teorier og metoder gjør det mulig å komme så nær personalledelsespraksis som mulig. Studiet vektlegger at det er nødvendig med en helhetlig metodologisk tilnærming som tar hensyn til at teori og metode virker

sammen for å undersøke praksis (Nicolini, 2013). Mer konkret betyr det at for å studere praksis er det selve utøvelsen av ledelse og lederhandlingene som er hovedfokus, mens samtale med informantene utfyller hensikten med lederhandlingene. «Practices, in other words, are not objects, they are not in the heads of people, and they are not stored in routines and programs. Practices only exist to the extent that they are enacted and re-enacted» (Nicolini, 2013, s. 220-221). Med fokus på personalledelsespraksis betyr det at studiet avgrenser seg fra andre ledelsesstudier som kun har benyttet intervjuer og spørreskjemaer som metoder i ledelsesforskning i barnehagen (Børhaug et al., 2011; Børhaug & Lotsberg, 2014).

En sentral del av undersøkelsen har derfor et metodologisk fokus som orienteres mot hvordan forskningen skal gjøres for å få en dypere forståelse og kunnskap om personalledelse slik den utspiller seg i det dagligdagse arbeidet. Jeg har ikke funnet tidligere skyggestudier i ledelsesforskning i barnehagen, og derfor har to av delstudiene vært orientert mot spørsmålet om hvordan kvalitativ skygging kan være en fruktbar metodologi for å skape kunnskap om personalledelse som praksis.

Fokuset på en helhetlig tilnærming til ledelsesforskning der teori og metode virker sammen, ble styrket gjennom å presentere forskningsdesignet på konferanser, diskutere i ledelsesnettverket International Leadership Research Forum (ILRF), som jeg er en del av, og gjennom mitt tre måneder lange utenlandsopphold i Sydney ved Macquarie University og den responsen og interessen kollegaer der viste. Avhandlingen som helhet viser hvordan personalledelse som praksis kan begrepsfestes og uttrykkes som tekst (Czarniawska, 1997), og videre gjøre det mulig å få en dypere forståelse og kunnskap om den pedagogiske lederens dagligdagse personalledelsespraksis.

1.1 Bakgrunn

Forskningskonteksten på ledelse i Norge

I den norske forskningen og litteraturen som finnes om ledelse i barnehagen, har teoriene ofte hatt fokus på den formelle lederens arbeidsoppgaver eller hvordan lederen tilpasser sin ledelse til situasjonen. Teorien om situasjonsbestemt ledelse fra Hersey og Blanchard vektlegges i barnehageledelseslitteraturen (Gotvassli, 2013; Skogen et al., 2013). Den foreskriver og forklarer hvordan lederen må endre lederstil på tvers av situasjonen, og hvordan lederen bør opptre ovenfor medarbeiderne.

Teorien forutsetter lederens evne til å vurdere situasjonen som dukker opp, slik at passende lederstil kan velges i forhold til medarbeiderens kompetanse og oppgaven som skal løses. Selv om teorien vektlegger lederens vurdering og tilpasning i forhold til situasjonen og medarbeiderne, har den en begrensning fordi den ikke er opptatt av eller viser tankeprosessen lederen er involvert i når hun tar grep og tilpasser seg situasjonen (delstudie 4).

I barnehageledelse har lederoppgaver og roller, med utgangspunkt i Adizes' lederroller, blitt kategorisert i pedagogisk ledelse, personalledelse og administrativ ledelse. Kategoriene har senere blitt omtalt og utvidet til produsenten, administratoren, entreprenøren/iverksetteren og integratoren (Børhaug et al., 2011; Gotvassli, 2013)¹. Integrasjon sees i sammenheng med personallederoppgaver som innebærer å skape oppslutning blant medarbeiderne om felles mål og å støtte, motivere og inspirere dem. Det kan også være å legge til rette for gode samarbeidsforhold og godt arbeidsmiljø i barnehagen. Gotvassli (2013, s. 62) nevner at det ikke er så sterke skiller mellom kategoriene, og at pedagogisk ledelse (produsenten) ofte skjer samtidig med personalledelse (integrasjon).

Ifølge Børhaug og Lotsberg (2014) er det en utfordring med en slik kategorisering av ledelsesoppgaver fordi de først og fremst retter seg mot styrers rolle og oppgaver, og ikke pedagogisk leder. De retter derfor et kritisk blikk mot om beskrivelser av den pedagogiske lederens oppgaver samlet i fire kategorier kan gi en tilstrekkelig forståelse av lederarbeidet. Dette er fordi disse oppgavene er tett sammenvevd, glir sammen og er innadrettet mot det daglige operative arbeidet på avdelingsnivå. En forståelse av personalledelse som funksjon inndelt i en kategori sier noe om hva som defineres som viktige ledelsesoppgaver, men ingenting om balansen mellom og relasjonen til de ulike oppgavekategoriene (Mordal, 2014). Praksis er ut fra dette

¹ Det første store forskningsprosjektet på ledelse i barnehagen ble gjennomført under ledelse av Kjell-Åge Gotvassli i perioden 1988-1991. Dette arbeidet resulterte i to rapporter (Gotvassli, 1989, 1990). Her ble styrers arbeidsoppgaver og roller kartlagt gjennom en survey som ble sendt til 600 styrere i seks fylker. I perioden 2007-2010 ledet Ingrid Helgøy forskningsprosjektet «Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagesektoren» (SOL-undersøkelsen) (Børhaug et al., 2011). Prosjektet er både en kvantitativ landsomfattende spørreundersøkelse med fokus på styrerrollen og 70 kvalitative intervjuer med pedagogiske ledere i 20 kommunale og private barnehager i fire ulike kommuner. Teorien om ledelse som funksjon ble brukt for å se nærmere på lederrollen og oppgavene som deles inn i fire funksjoner: produsenten, administratoren, entreprenøren/iverksetteren og integratoren. Denne delingen av lederoppgaver og roller har informert mye av ledelseslitteraturen på barnehageledelse i Norge.

perspektivet en beskrivelse av oppgaver innenfor barnehagefeltet som ikke forklarer hvordan sammenvevde oppgaver opererer, hva som er karaktertrekkene i dem, eller hvorfor slike praksiser oppstår.

En grunnidé i teorien om ledelse som funksjon er at oppgavene kan ivaretas av flere enn den øverste lederen, og på pedagogisk ledernivå viser forskning hvordan pedagogiske ledere er delegert oppgaver innenfor de fire funksjonene på en annen måte enn styrer (Børhaug & Lotsberg, 2014). Dette kan være et eksempel på hvordan New Public Management-ideene er kommet til uttrykk i barnehageledelse, hvor styreren trekkes mer opp mot ledernivået i kommunen slik at deres ledelse blir mer indirekte. Som en konsekvens får de pedagogiske lederne en sentral posisjon som operative ledere som iverksetter barnehagens mandat direkte rettet mot barn og personal (Børhaug & Lotsberg, 2014). Dette leder mot en forståelse av ledelse i barnehagen som distribuert, hvor lederarbeid er fordelt mellom medarbeiderne på ulike nivåer. Nye organiseringsformer har ført til endrede ledelsesstrukturer, som virker inn på de pedagogiske ledernes oppgaver, og som får betydning for arbeidsdelingen mellom assistenter og pedagogiske ledere (Børhaug & Lotsberg, 2014; Larsen & Slåtten, 2014). Endringene viser at den pedagogiske lederrollen har beveget seg mot en mer tydelig lederidentitet og en mer profesjonalisert yrkesrolle, men at dette skjer på bekostning av direkte faglig-pedagogisk arbeid med barn (Larsen & Slåtten, 2014).

Børhaug og Lotsberg (2014) har utarbeidet en litteraturoversikt over ledelse på pedagogisk ledernivå som viser at forskningen som er gjort i Norge, er dels knyttet til spesielle reformkontekster, og lederaspektet er ikke uthevet tydelig nok. De har heller ikke funnet nordiske studier som har et direkte fokus mot roller og stillinger som tilsvarer pedagogiske ledere eller avdelingsledere i Norge ². På bakgrunn av litteraturoversikten konkluderes det med at det mangler kunnskap før vi har en tilstrekkelig forståelse av de pedagogiske lederne som ledere. I sin forskning som baseres på intervjuer av 18 pedagogiske ledere i ti barnehager og deres beskrivelser av sin hverdag, viser resultatene fra undersøkelsen at kjernen i ledelsesansvaret er å

² For en mer utdypende litteraturoversikt, se Børhaug og Lotsberg (2014).

bygge tette team preget av likeverd og engasjement fra de ufaglærte samtidig som det innebærer å lede teamet faglig. Siden hele personalet gjør praktisk og pedagogisk arbeid gjennom hele hverdagen, viser studiet at personalledelse er en viktig oppgave fordi pedagogiske ledere gjennom sin pedagogiske ledelse leder personalets faglige utvikling.

Personalledelse er tett sammenvevd med andre oppgaver, og fordi personalet arbeider så tett sammen og er avhengige av hverandre, vektlegges mellommenneskelige relasjoner i personalledelse. Studiet viser at pedagogiske ledere har en annen ledelsesprofil enn den som finnes i forskningen om styrere, og selv om pedagogiske ledere gjør mange av de samme oppgavene som sine medarbeidere, har de et betydelig lederansvar på sin avdeling og er bevisst sin lederrolle. Dette samsvarer med forskning på pedagogiske ledere (Larsen & Slåtten, 2014; Lundestad, 2012; Nordlie, 2013) som opplever at de har en tydeligere lederrolle og et klart ansvar for å skape et godt personalsamarbeid. Selv om det oppleves faglig krevende å kombinere faglig lederansvar for barna og samtidig være leder for personalet, viser Lundestads (2012) forskning at det å være personalleder oppleves som utviklende og lærerikt. En tydelig pedagogisk lederrolle står i kontrast til tidligere forskning, som viser en svak arbeidsdeling mellom pedagogiske ledere og assistenter, og som dermed skaper et bilde av den pedagogiske lederen som en leder med lite autoritet blant sine medarbeidere. Likhetskulturen som trekkes fram her, sees isteden på som et hinder for ledelse (Helgøy, Homme, & Ludvigsen, 2010).

Barnehagelæreren som pedagogisk leder i en distribuert ledelseskontekst

Både nasjonalt og internasjonalt er personalledelse sett på som en forutsetning for kvalitetsarbeid i barnehagen som læringsarena (Clark & Murray, 2012; Meld. St. 41, 2009; OECD, 2012; Vannebo & Gotvassli, 2014). Med målsettingen om at barnehagen skal være en lærende organisasjon med en kunnskapsorientert ledelse sees personalets ressurser som en nøkkelfaktor for kvalitetsutvikling (Kompetanse for framtidens barnehage, 2013; Meld. St. 24, 2013). Dette har ledet til et skifte i synet på ledelse i barnehagesektoren fra å fokusere på lederoppgavene som holdes av den formelle lederen, til en ledelse som er distribuert mellom medarbeiderne og aktører på ulike nivåer, der flere utøver en kunnskapsorientert ledelse i betydningen av at medarbeidere (formelle og uformelle ledere) har autonomi til å lede pedagogisk

arbeid med barn (Mordal, 2014). Ledelse i barnehagesektoren sees derfor på som et hovedansvar som alle i feltet må forstå, akseptere og utvikle. Ledelse i barnehagen kan være formell og uformell og distribueres til medarbeidere på alle nivåer. På avdelingsnivå i barnehagen betyr det at medarbeidere både med og uten en lederposisjon og formell utdanning som barnehagelærer leder pedagogisk arbeid med barn og er gjensidig avhengig av hverandre. I den norske barnehagekonteksten blir distribuert ledelse forbundet med god ledelse (Mordal, 2014). I barnehageledelse har de relasjonelle og samarbeidende sidene i det pedagogiske arbeidet tradisjonelt blitt anerkjent som vanlig og tatt for gitt som arbeidsform i barnehagen (Hujala, Waniganayake, & Rodd, 2013a), men nyere forskning har bidratt til å koble og teoretisere dette som distribuert ledelse (Heikka, Waniganayake, & Hujala, 2013). Heikkas (2014) doktoravhandling *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education* har bidratt med ny begrepsfesting av distribuert ledelse i barnehagesektoren. Hun utvider forståelsen av distribuert ledelse ved å foreslå en kombinasjon av distribuert og pedagogisk ledelse. I distribuert pedagogisk ledelse er det trukket fram tre kjerneelementer: a) forskjellige personer er involvert i ledelse, b) utøvelsen av pedagogisk ledelse i barnehagekonteksten, og c) gjensidig avhengighet i ledelsesutøvelse (Heikka, 2014, s. 38). Distribuert pedagogisk ledelse er forbundet med barns læring, utvikling av barnehagen som profesjon, verdier og oppfatninger om utdanning innenfor det sosiale fellesskapet innenfor og utenfor barnehagen (Heikka, 2014). Videre viser forskningen hvordan distribuert ledelse bringer ny forståelse og dybde til pedagogisk ledelse ved å vise samhandlingen mellom myndighetsnivå og styrenivå i den finske barnehagekonteksten.

Kritiske blikk fra forskere i England, Australia og Island har vært rettet mot anvendelsen av distribuert ledelse fordi en stor del av personalet består av personer som ikke har formelle kvalifikasjoner, og det kan dermed være uansvarlig for lederen å delegerer for mye ansvar (Aubrey, 2011; Hard & Jónsdóttir, 2013; Siraj-Blatchford & Manni, 2007). De legger vekt på at rom for faglig utvikling og samarbeidende relasjoner mellom medarbeiderne må være til stede for at distribuert ledelse skal fungere, og lederens kunnskap og ferdigheter vektlegges for å opprettholde gode forhold.

Begrepet distribuert ledelse blir i litteraturen definert og brukt på ulike måter, men ofte brukes det som en samlebetegnelse på ulike former for organisering og

delegering (Harris, 2007; Heikka, 2014). Dette betyr at den formelle lederens ledelse av medarbeiderne blir veldig forskjellig avhengig av hvordan distribuert ledelse forstås. I en begrenset forståelse av distribuert ledelse som innebærer at lederen kun delegerer oppgaver, vil personalledelse fokusere på å fordele roller og oppgaver mellom medarbeiderne, og dette sees på som en vanlig forståelse i feltet (Sims, Forrest, Seeman, & Slattery, 2015). I en dynamisk, delt og samarbeidende ledelse hvor medarbeiderne kontinuerlig tilpasser seg konteksten og er engasjert i meningsskaping og utvikling av organisasjonen, vil derimot personalledelse innebære å skape en felles forståelse av barnehagens mål og verdigrunnlag og å utvikle pedagogisk ledelse hos medarbeiderne (Sims et al., 2015). Heikka (2014) vektlegger at distribuert ledelse må ha en pedagogisk ledelseskultur basert på felles kunnskap og pedagogiske praksiser som har potensial til å fremme pedagogisk ledelse hos de som arbeider direkte med barn. I den norske konteksten har den pedagogiske lederen ansvar for å skape en felles forståelse av verdigrunnlaget blant sine medarbeidere (Rammeplan for barnehagen, 2011) og er derfor betydningsfull i forhold til å sikre at det pedagogiske arbeidet som utøves, samsvarer med barns interesser, evner og behov.

På bakgrunn av det som er nevnt, trer den pedagogiske lederen fram som en sentral aktør og en operativ leder som leder personalressursene innenfor en distribuert pedagogisk ledelse, og som har ansvar for å skape gode praksiser som fordrer deltakelse fra de øvrige medarbeiderne (Børhaug & Lotsberg, 2014; Heikka, 2014). Ifølge Hard og Jónsdóttir (2013) må ledelse involvere både formelle og distribuerte tilnærminger, og videre forskning på den pedagogiske lederrollen innenfor en distribuert pedagogisk ledelseskontekst anbefales (Heikka, 2014). I lys av distribuert ledelse ser barnehagelæreren som leder ut til å tre fram som en ny tilnærming i tolkningen av ledelse i barnehagen (Hujala et al., 2013a). Ledelsesarbeid forbindes med barnehagelærers arbeid, som innebærer at barnehagelærere har forskjellig ansvar i utøvelsen av rollen ved å være både barnehagelærer og leder samtidig (Hujala et al., 2013a). Dette gjør at det er en utfordring å forstå pedagogiske ledes ledelse som praksis fordi ledelse er et sammensatt, flerdimensjonalt og helhetlig komplekst fenomen som er innvevd i konteksten der den utøves (Hujala et al., 2013a).

1.2 Motiver

Ut fra redegjørelsen av bakgrunnen for studiet kan motivene for studiet sammenfattes i fire deler: *politisk, forskning, lederutdanning i barnehagelærerutdanning og personlig*. Relevante områder som sees på som viktig for studiet, tas hensyn til i forbindelse med motivene. Dette vil også samtidig uttrykke relevansen for studiet.

Det første motivet for valg av tema springer ut fra den *politiske* konteksten både internasjonalt og nasjonalt om vektleggingen av ledelse i sammenheng med kvalitet i det pedagogiske arbeidet (Meld. St. 41, 2009; Sims et al., 2015). Viktigheten av ledelse i barnehagefeltet har økt, og kvalitetsutvikling i barnehagen forventes å drives gjennom prosesser av ledelse hvor ledelse sees på som en forutsetning for kvalitet. I barnehagen har pedagogiske ledere ansvar for å lede en gruppe ansatte som ikke har formell barnehagefaglig kompetanse, og ledelse av faglig utvikling hos medarbeiderne er derfor en viktig oppgave. Kompetansestrategien som er utarbeidet for barnehagesektoren, har som mål å styrke barnehageansattes kompetanse innenfor prioriterte satsingsområder. Her ble ledelse prioritert høyt av barnehageansatte, og det er et stort behov for mer ledelseskompentanse (Gotvassli, Haugset, Johansen, Sivertsen, & Nossun, 2012). Endringer i barnehagens organisering og i lederrollen samt det økte fokuset på forbindelsen mellom ledelse og læring krever økt kunnskap om personalledelse. En kunnskapsorientert ledelse framheves når det skal drives kontinuerlig kvalitetsutvikling som innebærer en stadig faglig utvikling av personalet, og for at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Meld. St. 24, 2013, s. 62). Hvordan dette skal skje, blir derimot ikke utdypet og forklart i barnehagens lovverk og offentlige styringsdokumenter (Vannebo & Gotvassli, 2014). Vi vet derfor lite om hvordan pedagogiske ledere faglig støtter personalet og skaper forhold for å sikre at det pedagogiske arbeidet er i tråd med rammeplanens føringer, og at barnehagens prioriteringer følges opp.

Internasjonalt har nye begreper på ledelse utviklet seg som en konsekvens av det økte fokuset på forbindelsen mellom kvalitet og ledelse. I den engelske konteksten har et styrket fokus på videreutdanning i ledelse og pedagogikk hos barnehagelærere (Early Years Professional Status) ført til økt kvalitet i det pedagogiske arbeidet og en økt bevissthet i faglig utvikling av medarbeiderne. Betydningen av den nye lederrollen har ført til en ny form for ledelse som begrepsfestes som *catalytic leadership*, som kan sees på som en form for distribuert ledelse hvor lederen

inspirerer til endring og kvalitetsutvikling gjennom samarbeidende relasjoner, refleksjon og gjensidig avhengighet i personalet (Clark & Murray, 2012; Sims et al., 2015). Katalytisk ledelse ser på ledelse som prosess hvor ledelse skjer i samarbeidende fellesskap, og er mer fokusert på hvordan ledelse utøves enn hvem som gjør den (Clark & Murray, 2012, s. 10). I den australske konteksten har ledelse i sammenheng med kvalitet blitt begrepsfestet som *intentional leadership*, hvor ledelse utøves med en klar hensikt (Waniganayake, Cheesman, Fenech, Hadley, & Shepherd, 2012). Ledere som er engasjert i denne type ledelse, viser en tydelig beslutningstaking og evne til samarbeid med andre for å nå felles mål. Hard og Jónsdóttir (2013) forbinder dette med *strong leadership*, som forutsetter den formelle lederens faglige kunnskap som utvikler barnehagens verdier og visjoner i samarbeid med andre. I denne forståelsen framheves derimot kombinasjonen av en tydelig leder som samarbeider med personalet om å oppfylle barnehagens målsettinger. Som en følge av kombinasjonen mellom hierarkiske og samarbeidende lederstiler løftes det fram spørsmål som belyser kompleksiteten i den pedagogiske lederrollen: «If the educational leader embraces the role of pedagogista, who will then be responsible for the setting management and administration to keep it running as a viable business unit or entity» (Rodd, Waniganayake, & Gibbs, 2015, s. 18)? Diskusjonen om kombinasjonen mellom hierarkiske og samarbeidende lederstiler knyttet til den pedagogiske lederrollen videreføres i kapittel 2.1 og 2.2.

Det sterke fokuset på samhandling og samarbeid i pedagogisk ledelse framheves også i den norske konteksten gjennom begrepet *samhandlingsledelse* (Ødegård & Røys, 2013) og i den finske konteksten som *distribuert pedagogisk ledelse* (Heikka, 2014; Heikka et al., 2013). De nye teoriene og begrepene på ledelse framhever ledelsespraksis som en samarbeidende og samhandlende prosess der lederen vektlegges som aktør i ledelse (og ikke bare en implementerer av eksterne mål og metoder), og at kunnskap om ledelse utvikles innenfra feltet selv (Sims et al., 2015). På bakgrunn av dette er motivet mitt knyttet til hvordan jeg som forsker utfordres til å se nærmere på ledelse som forklares på en samarbeidsorientert måte hvor den pedagogiske lederen har en sentral rolle.

Begrensning av empiriske studier som sier noe om det spesielle ved å være pedagogisk leder (Ødegård, 2011), løfter fram et kunnskapshull om hvordan distribuert ledelse ledes mellom og innenfor ledelsesnivåer. I en distribuert

ledelseskontekst der pedagogiske ledere leder pedagogisk arbeid sammen med sine medarbeidere og samtidig leder sitt personal, vet vi lite om hvordan medarbeidere ledes i en samarbeidende og relasjonell ledelseskontekst. Ødegårds (2011) resultater fra forskning på nyutdannede pedagogiske ledere og hvordan de opplever sin lederrolle, viser at ledelse er den største utfordringen, og at det kan være utfordrende å tre fram som leder for sine medarbeidere. Hun konkluderer med at pedagogiske ledere mangler kunnskaper eller kulturelle redskaper til å mestre medarbeiderledelse. Det er derfor interessant å studere de erfarne pedagogiske ledernes ledelsespraksis.

Det *andre* motivet kommer som en følge av nye tanker og begreper om ledelse, og det nåværende behovet for forskningsbasert kunnskap om ledelse på pedagogisk ledernivå som springer ut fra feltet selv. Rapporten *Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt* (Mordal, 2014) samler forskningsbasert kunnskap om ledelse i barnehage (og skole) som retter seg mot styrenivå. De studier som finnes om ledelse i barnehagesektoren, er gjerne preget av kvalitative og beskrivende studier heller enn utforskende i forhold til hva som er god ledelse. Forskning viser at ledelse i barnehagen endrer seg i takt med organisatoriske endringer, og at det er nødvendig med studier som ser nærmere på hvordan pedagogisk ledelse distribueres ut i praksisfeltet, og hvilke kvalitetssikring som finnes for distribusjonen av pedagogiske oppgaver (Mordal, 2014, s. 50). Relasjonen mellom forskning og politikk danner interesse for å studere den formelle lederens praksis i den distribuerte ledelsen. Begrensningen av kontekstspesifikke lederteorier (Mordal, 2014; Ødegård, 2011) og kunnskap om den praktiske ledelsesutøvelsen viser at det er nødvendig å studere ledelse som praksis. Fordi det er vanskelig å forutsi resultater av pedagogiske målsettinger og satsingsområder og hvordan medarbeiderne reagerer på ledelse og styring, vil den pedagogiske lederen kontinuerlig befinne seg i situasjoner der hun raskt må ta beslutninger og velge mellom flere mulige handlinger som hun ikke på forhånd vet virkningen av (H. K. Nilsen, 2015, s. 14). Når det er begrenset kunnskap om hvordan ledere responderer på uforutsigbare situasjoner i sin dagligdagse personalledelse, ledes dette motivet mot å undersøke lederhandlingene som oppstår som respons på uforutsigbare situasjoner og hva disse består av.

Det er pekt på at det er utilstrekkelig med ledelsesteorier og modeller som er utviklet utenfor feltet selv, og at dette har skapt forvirring i forhold til diskurser om ledelse i barnehagefeltet. Forskere argumenterer for nødvendigheten av ny forskning

som springer ut fra barnehagens egen kontekst fordi teorier og modeller fra andre sektorer og fagdisipliner ikke tar tilstrekkelig hensyn til den relasjonelle pedagogikken som er et kjennetegn på etisk praksis i barnehagen (Clark & Murray, 2012; Ebbeck & Waniganayake, 2003; Hard & Jónsdóttir, 2013; Lazzari, 2012; Rodd, 2013; Ødegård, 2011). Motivet mitt er derfor knyttet til hvordan den pedagogiske lederen som faglig aktør leder personalet i en samarbeidende og samhandlende ledelseskontekst, og hva som kjennetegner denne ledelsen.

Det *tredje* motivet kommer fra det forsterkede fokuset på ledelse i barnehagelærerutdanningen. Det pekes på at utdanningen i Norge ikke tar inn over seg det ledelsesfaglige aspektet i tilstrekkelig grad, og at dette er noe som må vektlegges (Mordal, 2014). Som et resultat av evalueringen av førskolelærerutdanningen og behovet for at utdanningen må forberede studentene bedre på rollen som pedagogisk leder og personalleder (NOKUT, 2010), er ledelse tydeliggjort i *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012). I læringsutbyttebeskrivelsene er ferdigheter om å lede og veilede medarbeidere samt å reflektere kritisk over egen praksis vektlagt. Ledelse som eget kunnskapsområde: *Ledelse, samarbeid og utvikling* løfter fram viktigheten av barnehagelæreren som leder blant sine medarbeidere. Med økt satsing på ledelse i utdanningen er målet at utdanningen på en bedre måte skal ruste studentene til å møte praksisfeltets krav og forventninger. I Ødegårds (2011, s. 237) undersøkelse gir nyutdannede pedagogiske ledere, styrere og veiledere uttrykk for at utdanningen må gi de nyutdannede mer ledelsesteori. Videre påpeker Ødegård at ledelseslitteraturen som presenterer ledelse i barnehagesektoren, skiller i liten grad mellom ledelsesteorier for styrere og for pedagogiske ledere, og hun er kritisk til om teoriene og modellene som presenteres, fungerer som redskaper i håndtering av den pedagogiske lederrollen. Også fra andre fagfelt har ledelsesteorier blitt kritisert for ikke å møte de ledelsesutfordringene ledere står overfor i sin daglige praksis (Alvesson & Sveningsson, 2003; Irgens, 2011; Mintzberg, 2009; Tengblad, 2012c). Ifølge Irgens (2011) trenger ledere å utvikle kunnskap som er anvendelig i praksis, og som samtidig er etisk fundert. Tengblad (2012b) hevder videre at lederteorier i liten grad har tatt hensyn til hvordan ledere bruker sin praktiske kunnskap i håndtering av kompleksiteten i lederarbeidet. Med et syn på at lederopplæring må skje i nærhet til praksis (Mintzberg, 2009), og at det må være en tydeligere forbindelse mellom

forskning og praksis, er motivasjonen min som forsker å komme så nær de pedagogiske ledernes personalledelsespraksis som mulig slik at praksisnære data kan skapes som forhåpentligvis kan bidra til relevant og anvendbar kunnskap.

På bakgrunn av dette er det også et *fjerde* motiv som er rettet mot min personlige interesse siden jeg selv har arbeidet som pedagogisk leder og personalleder i 17 år for ulike medarbeidere. Som erfaren pedagogisk leder søkte jeg en gang en annen tilsvarende stilling. Da jeg ble innkalt til intervju, ble jeg spurt om jeg kunne tenke meg å jobbe 50 % som pedagogisk leder og 50% som barnehagelærer. På bakgrunn av min tidligere erfaring visste jeg at et halvt lederansvar ville bli utfordrende fordi det ville være vanskelig å splitte opp og skille rollen som leder og barnehagelærer i det praktiske arbeidet. Å være leder én dag og barnehagelærer en annen ville også bety at jeg og mine medarbeidere måtte forholde oss forskjellig til hverandre på ulike dager, noe som ville være vanskelig fordi mine medarbeidere så på meg som leder samtidig som jeg var en av gruppen. Å være leder og barnehagelærer erfarte jeg som en samtidig rolle i det hverdagslige arbeidet. I det daglige arbeidet var jeg vant til å måtte forholde meg til utforutsatte situasjoner som dukket opp, hvor jeg der og da måtte snakke med, mene og handle sammen med personalet mitt. Jeg visste ikke alltid på forhånd hvordan jeg skulle lede før jeg gjorde det i praksis.

1.3 Hensikt, forskningsspørsmål og studiens form

Med henvisning til motivene som er presentert og diskutert over, er den overordnede hensikten med studiet å *få en dypere forståelse og kunnskap om den pedagogiske lederens uformelle og dagligdagse personalledelsespraksis*. En dypere forståelse og kunnskap om dette er viktig fordi ledelse som praksis ikke har vært utforsket på pedagogisk ledernivå tidligere, og fordi eksisterende teorier ikke lenger er tilstrekkelig for å forstå den nye pedagogiske lederrollen med et økt delegert personalansvar. Den uformelle personalledelsen er til stede i den daglige ledelsesutøvelsen i en delt og samarbeidende ledelse av det pedagogiske arbeidet, men ofte kan de mer hverdagslige personalledeshandlingene som å løse praktiske problemer, gi og få informasjon og å skape et godt samarbeidsklima bli sett på som ubetydelige eller bli oversett (Alvesson & Sveningsson, 2003). Hensikten med studiet kan bli spesifisert i de følgende delområdene: å undersøke hvordan detaljerte data på ledelsespraksis kan innhentes ved å bruke skygging som metode (delstudie 1), å

beskrive den pedagogiske lederens lederhandlinger og karaktertrekk i disse (delstudie 2), å undersøke den pedagogiske lederens ledelse av kunnskapsutvikling i det dagligdagse arbeidet (delstudie 3), å utforske og analysere hva den uforutsigbare personalledelsen består av (delstudie 4) og å løfte fram kvalitativ skygging som forskningsmetodologi i ledelsesforskning i barnehagen (delstudie 5). Fra perspektivene som er skrevet om personalledelse og den overordnede hensikten, har følgende forskningsspørsmål guidet de fem studiene:

- What characterizes formal teacher leaders' leadership actions? (delstudie 2)
- How do formal teacher leaders encourage and foster knowledge development in their communities of practice? (delstudie 3)
- Hva består personalledelse som håndterer det uforutsigbare av? (delstudie 4)
- How is qualitative shadowing a fruitful methodology in early childhood leadership research? (delstudie 1 og 5)

På basis av bakgrunnen for studiet, det teoretiske rammeverket og presenterte resultater (kapittel 5), har en syntese blitt utviklet. Forskningsspørsmålene som har gitt retning til denne syntesen, har vært:

- Hva karakteriserer den pedagogiske lederens personalledelse som hybride praksiser?
- Hvorfor er kvalitativ skygging en kraftfull forskningsmetodologi i ledelsesforskning i barnehagen?

Spørsmålene bidrar til en helhetlig tilnærming til praksis, slik det er forklart i introduksjonen og i kapittel 3 om metodologiske overveielser. Videre utforskes disse på bakgrunn av de integrerte resultatene (delstudiene 1–5), som karakteriserer den pedagogiske lederens uformelle og dagligdagse personalledelseshandlinger og tidligere forskning ut fra et praksisperspektiv på ledelse. Dette studiet omfatter fem artikler som er skrevet med andre forskere (artikkel 1–5). Innhenting og analyse av data er gjort i et toforskersamarbeid, mens hovedansvaret for de teoretiske bidragene og analysen i de fem artiklene er fordelt mellom forskerne. Metasyntesen vil primært fokusere på de teoretiske bidragene som jeg selv har bidratt med. Dette betyr for

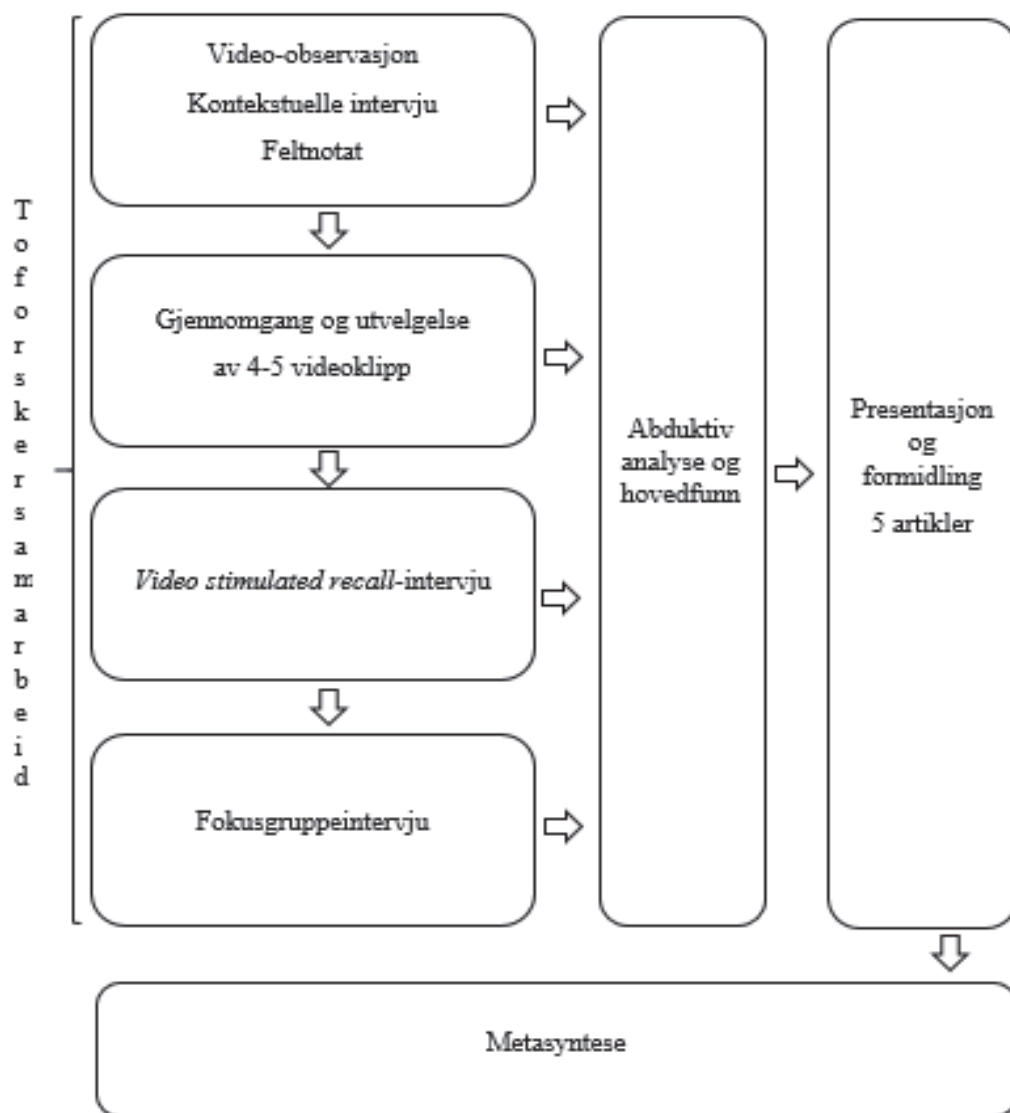
eksempel at teorien om praksisarkitekturer som brukes i delstudie 1, ikke blir behandlet i metasyntesen.

I studiet er det en dialektisk prosess mellom tidligere forskning og teoretisk kunnskap, vel som analyse og tolkning av innhentet data. Den tolkende og abduktive forskningsprosessen som kjennetegner gjennomføringen av forskningen er beskrevet nærmere i kapittel 3.2 og 4.6. Resultatene fra de fem delstudiene er sammenfattet og konstituerer en del av den endelige syntesen, *personalledelse som hybride praksiser* sammen med tidligere forskning som er løftet fram og teori.

Figur 1 under viser en oversikt over forskningsprosessen. Å framstille forskningsprosessen visuelt vil alltid være et forenklet bilde av virkeligheten, men i artikkel 5 er gjennomføringen av skyggeprosessen beskrevet i detalj for å gjøre forskningsprosessen så synlig og klar som mulig for andre. Sammen med kapittel 3 og 4 som gjør rede for metodologiske overveielser og metoder danner dette grunnlag for troverdigheten til studiet. Innhenting av data ble gjort gjennom å skygge (fotfølge) informantene i sin dagligdagse personalledelse som involverte video-observasjon, kontekstuelle intervjuer, feltnotater og video-stimulated-recall intervju (se oversikt over metodene i kapittel 4). Det ble foretatt et fokusgruppeintervju med informantene i etterkant av skyggeperioden.

De tre artiklene som fokuserer på ulike aspekter ved personalledelse som praksis (2,3,4) og de to artiklene som fokuserer på skygging som metodologi (1,5), ble skrevet og formet gjennom prosesser av tolkning, både alene og sammen med forskere, og gjennom arbeidet med tilbakemeldinger fra fagfellevurderinger.

Ved å utforske personalledelse som praksis åpner studiet for muligheten til å si noe om forbindelsen mellom kunnskap og måten ledelse gjøres på. Kunnskapen som denne sammenfattende kappen kan bidra med kan, gjennom å fremme forståelsen av det filosofiske grunnlaget og de epistemologiske antagelsene som praksisteori hviler på slik det er framhevet i kapittel 3.1, ha viktige implikasjoner for profesjonskunnskapen til barnehagelærerne og anvendelse av refleksiv praksis i lederopplæringen av barnehagelærerstudenter. Nye kombinasjoner av personalledelsehandlinger som utøves i en bestemt kontekst, og som springer fram fra empiriske data, kan ha viktige implikasjoner med tanke på hva slags lederroller som utvikles og hva slags virkning dette kan ha for lederopplæring, utdanning og forskning.



Figur 1. Forskerprosessen i skyggestudie

1.4 Studiets oppbygging

Det sammenfattede studiet omfatter en helhetlig oppsummerende kappe som består av seks kapitler og de fem artiklene (delstudiene 1–5).

Det foreliggende kapittelet, *kapittel 1*, viser bakgrunnen for studiet, hvor forskningskonteksten og det politiske klimaet danner grunnlag for problemfokuset. Videre gjøres det rede for fire motiver for valg av fokus som til sammen sier noe om hvorfor studiet er viktig. Dette leder til hensikten med studiet og forskningsspørsmålene som har ledet de fem delstudiene og kappen som helhet. Videre vises en visuell framstilling av forskningsprosessen før en gjennomgang av studiets hovedbegreper.

I *kapittel 2* gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket som er brukt på en mer utdypende måte enn i de fem delstudiene. Det teoretiske rammeverket er avgrenset til aspekter som har spesiell relevans for studiet, som innebærer at fokuset er på teorier som kan forklare ledelse, praksis og kunnskap. Teoriene danner grunnlag for å forklare det empiriske materialet og for å forstå personalledelse som praksis.

I *kapittel 3* presenteres forskningsarbeidets metodologiske tilnærming og begrunnelsen for hvorfor studiet benevnes som et tolkende skyggestudie. Det gir også en mer detaljert beskrivelse av forskningsdesignet og fremgangsmåten i studiet, som har involvert et toforskersamarbeid og deltakelse fra informantene. Jeg har valgt å dele metodologiske overveielser og metodiske beskrivelser i to separate kapitler. Dette er fordi jeg vil tydeliggjøre hvordan skygging som metodologi refererer til spørsmål om ontologiske og epistemologiske ståsteder i gjennomføringen av forskningen. Det vil si at hvordan skyggingen har blitt gjennomført henger sammen med forskerrollen og synet på praksis og kunnskap og ikke bare hvilke metoder eller strategier som er benyttet.

I *kapittel 4* viser jeg en redegjørelse for de ulike metodene som er brukt i innhenting av data, og analyseprosessen. Dette skyggestudiet omfatter fem forskjellige metoder: video-observasjon, feltnotater, kontekstuelle intervju, *video stimulated recall*-intervju og fokusgruppeintervju. Beskrivelse av metodene er derfor plassert i et eget kapittel for å gi oversikt og for å vise hvordan dataene ble fremskaffet. Kapittelet avslutter med studiets gyldighet og etiske retningslinjer og implikasjoner i skyggestudiet.

I *kapittel 5* presenteres resultatene i studiet. Først kommer en oppsummering av de fem artiklene, og deretter blir resultatene samlet og fremstilt gjennom tre dimensjoner som viser sider ved personalledelse og som beskriver det sammenfattede bilde av personalledelse som praksis. Den fjerde dimensjonen viser egenskaper ved kvalitativ skygging som er funnet på bakgrunn av erfaringene i forskningsprosessen og resultatene fra de to delstudiene som omhandler skygging.

I *kapittel 6* reflekteres og diskuteres resultatene i studiet i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Konklusjonen er delt i to. Først trekkes en konklusjon på bakgrunn av undersøkelsen med fokus på personalledelse som hybride praksiser som betegnes som inkluderende, dynamisk og faglig ledelse. Deretter kommer metodologiske refleksjoner og konklusjoner knyttet til de sammenfattende resultatene av skyggeprosessen som en form for samhandling. Disse trekkes videre til metodologiske implikasjoner som har fokus på tre fokusområder: Skygging som samhandling mellom forsker og praktiker, mellom praksisveileder og student og mellom pedagogisk leder og medarbeider. Hensikten med en todeling av konklusjonen er å framheve hvordan den helhetlige forskningstilnærmingen til studiet, slik som forklart i introduksjonen, skaper og bidrar til kunnskap om personalledelse som praksis. Til sammen gir de to konklusjonene svar på forskningsspørsmålene i syntesen og hvordan personalledelse kan forstås som praksis. Til slutt trekker studiet fram noen implikasjoner for videre forskning på ledelse i barnehagen.

1.5 Begrepsavklaring

I dette studiet brukes det mange begreper. Et eksempel er begrepet *personalledelse*, som ofte er brukt i forsknings- og ledelseslitteraturen i barnehagen som en samlebetegnelse på de ledelsesoppgavene som den formelle lederen har ansvaret for. Personalledelse er også sentralt i andre yrkesgrupper hvor lederen har ansvar for å lede, tilrettelegge og utvikle menneskelige ressurser i organisasjonen. Store organisasjoner kan ha egne avdelinger som har personallederansvar, mens mindre organisasjoner gjerne har en hovedperson som har dette ansvaret. I barnehagen er det styrer som har det overordnede hovedansvaret for å lede de menneskelige ressursene, mens pedagogiske ledere har et delegert ansvar for personalet på sin avdeling. Ifølge Lundestad (2012) sees personalsamarbeid på som grunnlag for å skape kvalitet og å

mestre det faglige arbeidet. Videre trekker hun fram at personalledelse på pedagogisk ledernivå skjer sammen med hovedansvaret for det pedagogiske arbeidet og knyttes til å lede faglige utviklingsprosesser, faglig veiledning, konfliktløsning, utviklingssamtaler, arbeidsfordeling og å finne vikarer. Som nevnt i kapittel 1.1 er begrepene personalledelse og integrasjon en av de fire ledelseskategoriene (Gotvassli, 2013) og er knyttet til utvikling av sosiale normer, fellesskapsdannelse, motivasjon, trivsel og kompetanseutvikling. Ifølge Gotvassli (2013) er grunnlaget for viktigheten av denne oppgaven at den viser forbindelsen mellom kvalitet og personalets kompetanse. Personalledelse som en samlebetegnelse for oppgavene lederen gjør, kan indikere at ledelse er ment å skulle sette i gang handlinger istedenfor å håndtere utforsatte og ikke-planlagte situasjoner. Personalledelse kan da bli oppfattet som oppgaver som tillegges den pedagogiske lederens daglige praksis istedenfor å være innvevd i den, og som sier lite om det vitale i utøvelsen eller hvordan og hvorfor handlingene oppstår. For å avklare begrepet personalledelse og hva som er dette studiets fokus og avgrensning rammes personalledelse inn i en bestemt form for ledelsespraksis. Personalledelse som praksis forstås som bestemte typer handlinger som refererer til uformelle ledelseshandlinger som er responser på uforutsette situasjoner, og som har en bestemt hensikt. Personalledelsespraksis er derfor mer enn hva ledere gjør; det handler også om måten ledelse utøves på, hvor ledelse sees på som et håndverk, som ferdigheter og som en praktisk kunst (Tengblad, 2012b, s. 5). Personalledelse som praksis forklares som uformelle lederhandlinger som utøves i en bestemt kontekst, hvor konteksten er en del av praksis, og hvor kunnskap realiseres i måten ledelse praktiseres på. For å tydeliggjøre hva slags personalledelsespraksis dette studiet har fokus på, illustreres personalledelse gjennom fire ulike ledelsespraksiser som er utarbeidet av Tengblad (2012a, s. 349), og som viser hvordan forskere kan bruke og avgrense et praksisperspektiv på ledelse.

Tabell 1. Fire typer ledelsespraksis (oversatt av meg til norsk)

	Lederarbeid som har en hensikt (tilsiktet)	Lederarbeid som oppstår fra utilsiktede hendelser (respons)
Formelt arbeid (systematisk)	A. Klassisk ledelse For eksempel strategisk utforming, planlegging, budsjett og formell beslutningstaking.	B. Kriseledelse For eksempel klager og avvik fra økonomisk planlegging
Uformelt arbeid (vanemessig)	C. <i>Muddling through</i> -ledelse For eksempel dagligdags beslutningstaking og dialogbasert informasjonsutveksling.	D. Ledelse som er tvetydig og preget av konstante forstyrrelser. For eksempel håndtering av problemer som er påtrengende, komplekse, utforsatte og/eller uklare og flertydige.

Dette studiet befinner seg innenfor det uformelle ledelsesarbeidet (C og D). Tengblad (2012a) peker på at det er type A-ledelse som er den mest vanlige i ledelseslitteratur og forskning, og på bakgrunn av en litteraturoversikt over klassiske studier innenfor forskningstradisjonen *Lederarbeid og lederatferd* hevder han at det er for lite fokus på det uformelle ledelsesarbeidet (Tengblad, 2012b, s. 40). Forskjellig fra type A og B ledelse er C og D, som er ledelsespraksiser som kan bli sett på som hensiktsmessige og praktiske responser på de typiske kontekstuelle faktorene i lederarbeidet, som for eksempel arbeidspress, varierte oppgaver, kompleksitet, tvetydighet og usikkerhet. Uformell ledelse henviser til lederhandlinger som oppstår i det dagligdagse arbeidet når man på forhånd ikke vet hva som skal gjøres før man gjør det. Begrepet *muddling through* er et bilde på lederarbeid der ledelse formes ettersom lederen deltar i nye utfordringer og praktiske problemer som trer fram av situasjonen. Som en motvekt til å forstå personalledelse som oppgaver samlet i en kategori, utforsker studiet hva som

kjennetegner personalledelse som oppstår i møte med det uforutsigbare i en ledelseskontekst som er distribuert, kompleks og tett sammenvevd.

Bryman (2011, s. 20) løfter fram utfordringen med å vite hva man skal observere i kvalitativ forskning på ledelse fordi alt lederen gjør, kan i prinsippet observeres som ledelse. Han stiller dermed spørsmål om når forskeren kan vite når ledelse blir utøvd? Dette er et spørsmål som er høyst relevant for dette studiet både fordi det er lite empirisk forskning på personalledelse på avdelingsnivå i barnehagen og fordi personallederoppgaver er tett sammenvevd med andre ledelsesoppgaver og praktisk arbeid (Børhaug & Lotsberg, 2014), noe som gjør at det kan være vanskelig å vite hva personalledelse er. For å imøtekomme denne utfordringen følger studiet rådet til Arman, Vie, og Åsvoll (2012, s. 314) om å bruke en etablert ledelsestaksonomi i skyggestudier som er testet i forskning på ledelse. Vies (2009, s. 37) ledelseskategorier på verbal kontakt fra leder til medarbeider ble derfor brukt for å avgrense hva som var personalledelse fra annet arbeid og fordi den ble ansett som relevant for å forstå personalledelse (se kapittel 4.6 om analyse). En viktig begrunnelse for bruk av en ledelsestaksonomi var også å hindre at egne erfaringer fra personalledelse, antagelser og forforståelse skulle danne grunnlaget for hva som var personalledelse. Nadim (2015, s. 145) påpeker at kategoriene vi bruker for å forstå (i denne sammenheng) ledelse må være teoretisk begrunnet og ikke basert på forutinntatthet og vaner fordi fordelene med kvalitativ metode som er å få tak i kompleksiteten i det fenomenet man studerer i den lokale konteksten, da undergraves. Bruk av en ledelsestaksonomi i kvalitativ forskning som studerer personalledelse som praksis skaper et spenningsforhold mellom struktur og åpenhet. Dette spenningsforholdet er diskutert i kapittel 3.2.4 og 4.6.

Ledelse i barnehagen er regulert av rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og av Barnehageloven (2005) ved at barnehager skal ha en pedagogisk og administrativ ledelse. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver beskriver barnehagelærerens ansvar som ledere på denne måten:

Pedagogisk leder har ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnegruppen han/hun har ansvar for. Styrer og pedagogisk leder har ansvar for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet, at det utvikles en felles forståelse for målene blant medarbeiderne... (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 53).

Ledelse av medarbeiderne omfatter faglig veiledning i det daglige arbeidet og ledelse av refleksjonsprosesser knyttet til det pedagogiske arbeidet for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon (Rammeplan for barnehagen, 2011). Selv om det formelle lederansvaret ligger hos styrer, har pedagogiske ledere et delegert lederansvar for medarbeiderne på sin avdeling (Børhaug & Lotsberg, 2014; Lundestad, 2012; Ødegård, 2011).

I denne studien er begrepet *avdeling* brukt. En avdeling i barnehagen består vanligvis av en personalgruppe med en barnehagelærer som er pedagogisk leder, og to assistenter med eller uten fagbrev. Utbygging av større og fleksible barnehager har ført til endringer i barnehagens organisering. Dette har resultert i nye organiseringsformer som avdelingsfrie barnehager, basebarnehager eller mellomformer av avdelingsbaserte og avdelingsfrie barnehager. Flesteparten av de største barnehagene med 100 barn eller flere er organisert som en mellomform eller med helt eller delvis avdelingsfrie barnehager. Når studiet bruker avdeling så henviser det til de mellomstore avdelingsbarnehagene som har aspekter fra både avdelingsfrie og små tradisjonelle avdelingsbarnehager (Vassenden, Thygesen, Brosvik, Alvestad, & Abrahamsen, 2011).

Dette studiet er gjennomført i en norsk forskningskontekst. Ledelse er oppfattet som et mangesidig teoretisk fenomen både i nasjonal og internasjonal litteratur og forskning, og det finnes ikke ett rådende universelt perspektiv på ledelse i barnehagen som er akseptert og anvendt av barnehagelærere, ledere og forskere (Hujala et al., 2013a). Dette gjør at det kan være utfordrende å bruke teorier og begreper fra internasjonal litteratur fordi disse begrepsfestes i en annen faglig og politisk kontekst. Forskningsparadigmer og forskningsmetodologier som brukes av ledelsesforskere fra ulike land, kan være veldig forskjellige. Samtidig ser det også ut til å være bred enighet om at ledelse er en viktig faktor for å oppfylle barnehagens mål og kjerneoppgaver. I internasjonal ledelseslitteratur og forskning fra både barnehagefeltet og andre fagdisipliner brukes begrepene *management* og *leadership* for å skille mellom ulike sider ved ledelsesarbeidet. Disse begrepene har skapt forvirring i praksis i barnehagefeltet (Clark & Murray, 2012) fordi de i noen kontekster blir brukt synonymt, mens i andre kontekster har de forskjellig mening og påvirker dermed tolkningen og forståelsen av ledelse. Ifølge Hujala et al. (2013a, s. 15) er begrepet *leadership* nytt og ikke godt nok begrepsfestet i barnehagesektoren internasjonalt,

mens *management* er mer vanlig. Begrepet *management* forbindes ofte med de mer dagligdagse synlige oppgavene lederen gjør for å få organisasjonen til å fungere godt, for eksempel organisering, kontroll og problemløsning, mens *leadership* henviser mer til prosesser som skal gi retning, skape organisasjonen eller tilpasse denne til endring og utvikling (Kotter i Klev & Vie, 2014). I det norske språket er det ikke et skarpt skille mellom disse begrepene (Moen & Granrusten, 2013), og i dette studiet brukes begrepet ledelse i betydningen av at det inkluderer dagligdagse personalledelseshandlinger der det kreves at pedagogiske ledere må håndtere både komplekse oppgaver og menneskelige relasjoner. Studiet støtter seg på forskere i barnehagefeltet og andre ledelsesforskeres oppfatninger om at begrepene *management* og *leadership* skaper et kunstig skille som gir liten mening i det praktiske lederarbeidet (Clark & Murray, 2012; Klev & Vie, 2014; Miller & Cable, 2011; Mintzberg, 2009).

Instead of studying managers as unprofessional practitioners, we need to examine how experienced and skillful managers cope with the real demands of managerial work (Arman et al., 2012, s. 338).

2 Teoretisk rammeverk

Det overordnede teoretiske perspektivet for denne avhandlingen befinner seg innenfor forskning på ledelse som praksis (Nicolini, 2013; Tengblad, 2012c). Dette er i tråd med hva som kan kalles et praksisvendepunkt innenfor ledelse og organisasjonsteori (Nicolini, 2013). Det finnes ingen enhetlig praksisteori, men felles for praksisteorier er at de fokuserer på det dagligdagse arbeidet i den sosiale konteksten der arbeidet utøves (Nicolini, 2013; Tengblad, 2012c). Som sagt i introduksjonen rettes blikket fra de planlagte personalledelseshandlingene, som for eksempel møtevirksomhet og medarbeidersamtaler, til det lederen gjør i den dagligdagse personalledelsen hvor hun møter uforutsigbare situasjoner. Det er flere teorier som fokuserer på praksis på forskjellige måter, noe som har bidratt til ulike meninger og tolkninger av begrepet³. I delstudiene er ulike teorier brukt som utgangspunkt for å beskrive og analysere personalledelsespraksis. Disse tar hensyn til at ledelse som praksis 1) er mer enn å registrere hva ledere gjør. Praksis sees på som kunnskap som en form for ekspertise eller faglig kunnskap som anvendes ettersom praksis utspiller seg (Schön, 1983, 2009). 2) Praksis er alltid orientert i sin utøvelse i lys av den mening og retning den bærer i seg (Kinsella, 2012). 3) Lederhandlinger er derfor alltid situert i en sosial kontekst, det vil si at kunnskap og handlinger hører til et bestemt «hvor» og «når» (Tengblad, 2012b). 4) Lederarbeid er komplekst og uforutsigbart og trer fram fra det daglige arbeidet (Gronn, 2009a; Nicolini, 2013; Tengblad, 2012a). Når praksis er et komplekst begrep, er det en utfordring hvordan man best kan formidle dette gjennom teori. For å håndtere kompleksiteten av data og teori er ulike sider i materialet fokusert på ved å bruke ulike teoretiske rammeverk i de ulike artiklene. Teorier og litteraturoversikt begrenses derfor til de sider som har spesiell relevans for denne avhandlingen, noe som innebærer at fokuset vil være på teori om hybrid ledelse, som fokuserer på sammensatte lederhandlinger som framtrer i selve ledelsesutøvelsen (2.1 og 2.2).

³ For en mer utfyllende bakgrunn av praksisteori innenfor organisasjon og ledelse, se Nicolini (2013).

Med en forståelse av praksis som sosialt konstruert og situert (praksis har alltid en hensikt), fokuserer studiet videre på pedagogiske lederes refleksive praksis i lederhandlinger (hva de tenker i sin ledelsesutøvelse) (2.3). Ved å bruke aspekter i teorien som hybrid ledelse og praksis som kunnskap operasjonaliseres praksisteoriene med tanke på å gi form og dybde til det teoretiske rammeverket som er synlig i delstudiene. For å bedre forstå og forklare hva som karakteriserer den pedagogiske lederens personalledelse som praksis, vil hybrid ledelse og praksis som kunnskap knyttes sammen med et praksisperspektiv på ledelse som er utviklet av Tengblad (2012c) (2.4). Fordi studiet er designet for å utforske nye områder og bidra til en dypere forståelse av personalledelse, bidrar hybrid ledelse, praksis som kunnskap og praksisperspektivet på ledelse til å skape en syntese teori som åpner opp for på en mer helhetlig måte å tolke og gjøre tydelig personalledelsespraksis på et mer teoretisk og begrepsmessig nivå.

2.1 Fra distribuert til hybrid ledelse

I kapittel 1.1 ble det vist til at ledelse i barnehagen nasjonalt og internasjonalt forstås og begrepsfestes som distribuert ledelse (Heikka et al., 2013; Mordal, 2014). Heikka et al. (2013) gir en oversikt over hvordan en begrepsfesting av distribuert ledelse i barnehagen springer ut fra distribuert ledelsesteori. Når det gjelder distribuert ledelse, er det særlig to teoretiske retninger som er sentrale, men som er forskjellige i sin orientering. Spillane, Halverson, og Diamond (2004) bygger distribuert ledelsesteori på distribuert kognisjon, mens Grønn (2000) har brukt aktivitetsteori i utviklingen av distribuert ledelse. Forståelsen av distribuert ledelse som praksis springer derfor ut fra ulike teorier. Distribuert kognisjon forklarer hvordan ledelse distribueres og hvordan den strekker seg over hele institusjonen og involverer forskjellige medarbeidere, både formelle og uformelle ledere (Spillane et al., 2004). Det er situasjonen (ledere, artefakter, verktøy, språk og materialer) som definerer praksis. Kognisjon og meningsskaping henviser dermed ikke bare til en individuell mental kapasitet, men forstås som distribuert mellom flere. I barnehagekonteksten kan distribuert kognisjon være synlig i måten medarbeiderne samhandler med hverandre på, hvor kognitive prosesser deles (for eksempel kollektiv refleksjon) for å få oppgaven utført.

In other words, we argue that leadership activity is constituted in the interaction of multiple leaders (and followers) using particular tools and artifacts around particular leadership tasks. In this scheme, what is critical are the interdependencies among the constitutive elements – leaders, followers, and situation – of leadership activity (Spillane et al., 2004, s. 16).

Teorien om distribuert ledelse som distribuert kognisjon er et rammeverk for å analysere ledelse som praksis, hvor praksis forstås som aktiviteter eller oppgaver som ikke kun er forbeholdt den individuelle lederens ferdigheter og kunnskap. Praksis skapes på bakgrunn av gjensidig avhengighet og i samhandlingen mellom ledere, medarbeidere og situasjonen. Meningsskaping skjer i den samarbeidende gruppen, og praksis er dermed både tenkning og handling som trer fram i og gjennom samhandlingen. Praksiskunnskapen forstås her som en kollektiv kunnskap.

We contend, in other words, that the collective cognitive properties of a group of leaders working together to enact a particular task leads to the evolution of a leadership practice that is potentially more than the sum of each individual's practice. Consequently, to understand the knowledge needed for leadership practice in such situations, one has to move beyond an analyses of individual knowledge and consider what these leaders know and do together (Spillane et al., 2004, s. 19).

Når det gjelder den bestemte oppgaven som skal utføres, vil fokuset være på den kollektive praksiskunnskapen til medarbeiderne og ikke den individuelle lederens ekspertkunnskap. Teorien beveger seg bort fra en leder–medarbeider-relasjon, hvor medarbeiderne er lederens *followers*. Isteden sees de på som «a composing element of leadership activity» (Spillane et al., 2004, s. 19). Både Spillanes og Gronns teori om distribuert ledelse splitter opp i dualismen mellom leder og *followers* og har fokus på aktivitet som utgangspunkt for å forstå praksis. Gronn ser likevel ut til å være mer kritisk til dette skillet enn Spillane, som vektlegger samspillet mellom ledere, medarbeidere og deres situasjon. Gronn bygger sin forståelse av distribuert ledelsespraksis på aktivitetsteori som er utviklet av Engeström (Gronn, 2000, s. 318)⁴, og ser på ledelsespraksis som en felles utførelse hvor aktiviteter er medierte (formidlet) gjennom ulike redskaper. Fokus på aktivitet skaper en forbindelse mellom strukturer og handlinger, og for å forstå aktiviteter (praksis) må man analysere de interne relasjonene mellom aktiviteter og omgivelser.

Provided leadership commentators and researchers focus their analyses on the actual divisions of labor obtaining in systems and organizations, especially on the ways in which the specialization-integration duality is resolved or plays itself out, rather than applying traditional stereotypic dualism like leader-follower(s), then realistic portrayals of leadership should be attainable (Gronn, 2000, s. 335).

⁴ For en utfyllende beskrivelse av aktivitetsteori og ledelse, se Gronn (2000), og praksis og aktivitetsteori, se Nicolini (2013, s. 103-134, kapittel 5).

Distribuert ledelse som bygger på aktivitetsteori, har fokus på arbeidsfordeling og kan sees på som en reaksjon på motsetningen mellom den hierarkiske lederen og medarbeiderne. I barnehagekonteksten kan arbeidsfordeling relateres både til strukturelle forhold som vaktlister, men også til fordeling av oppgaver basert på kunnskapen til medarbeiderne. Ideen bak Gronns teori springer ut fra sosialpsykologen Gibb, som introduserte distribuert ledelsesteori i 1954. Den ble senere innlemmet og videreutviklet i utdanningsforskning av Grønn fordi den på en bedre måte kunne reflektere den daglige arbeidsfordelingen i organisasjoner og innflytelsen fra medarbeiderne (Leithwood, 2009). Gibb skilte mellom to former for distribuert ledelse, hvor den ene, ifølge Grønn, handler om at ledelse sees på som summen av alle lederskapshandlingene i organisasjonen. Her forklares distribuert ledelse som delt ledelse der situasjonen avgjør hvem som gjør hva. Den andre formen for distribuert ledelse hadde et syn på ledelse som samhandling mellom medarbeidere som samarbeider for å utføre oppgaven. Distribuert ledelse som praksis involverer både samhandling og arbeidsfordeling av aktivitetene som skal utføres, og uttrykker gjensidige avhengige relasjoner (Grønn, 2000). Ifølge Grønn (2000) kan aktivitetsteorien på en bedre måte skape et mer helhetlig bilde på arbeidet i organisasjonen som kan ivareta arbeidsfordeling og betydningen av kontekst.

De to tilnærmingene danner den teoretiske bakgrunnen for distribuert ledelse og viser til en forståelse av praksis som aktiviteter som utføres av flere mennesker i samhandling og felles meningsskaping, og hvor ledelse er distribuert og relasjonell. Distribuert ledelse som samhandling og arbeidsfordeling er relevant for å forstå pedagogisk ledelse i barnehagen fordi pedagogisk arbeid med barn ledes av flere enn den formelle lederen. Begrepet distribuert pedagogisk ledelse henviser nettopp til hvordan det pedagogiske arbeidet er distribuert mellom både formelle og uformelle ledere, og som trekker fram de relasjonelle og samarbeidende sidene i det pedagogiske arbeidet (Heikka, 2014). Imidlertid er det et kritisk aspekt i det å begrepsfeste barnehageledelse som distribuert fordi den fanger opp pedagogisk ledelse og ikke personalledelse. I barnehagen er ikke personalledelse distribuert på avdelingsnivå, men kun mellom styrenivå og pedagogisk ledernivå. Å forklare ledelse som distribuert på avdelingsnivå er derfor problematisk fordi det utelater den pedagogiske lederens dagligdagse personalledelse som hun har i kraft av sin formelle rolle som leder (Rammeplan for barnehagen, 2011). Når dette studiet forsøker å si noe om hva som karakteriserer personalledelse som praksis, er det ikke tilstrekkelig å studere oppgavene og tankeprosessene som utspiller seg i det kollektive lederskapet i forhold til pedagogisk arbeid. Dobbeltrullen til

den pedagogiske lederen gjør at det er problematisk å kun se på den samhandlende og samarbeidene siden i ledelse fordi det kan føre til en forståelse av at pedagogisk leder og assistenter gjør det samme. Personalledelse løfter fram en hierarkisk side ved lederarbeidet, hvor handlingene og overveielserne som lederen gjør i situasjonen og betydningen av det, lett kan overses i distribuert ledelse. At den formelle lederens status og kunnskap er et kritisk tema i distribuert ledelse, er påpekt av Spillane, Halverson, og Diamond (2001, s. 24): «However, a focus on the distributed nature of the context of action may lead us to overlook the traditional importance of individual agency and judgement in the study of leadership». Betydningen av den formelle lederen har blitt påpekt når det gjelder å skape en vellykket distribuert ledelse. «The conclusion one draws from the literature is that those in formal leadership positions need to actively influence the development and implementation of distributed leadership, primarily through the processes of building supportive structures and an organizational climate» (Harris, 2007, s. 322).

Dette studiet anerkjenner den pedagogiske lederens status som leder for personalet samtidig som hun er barnehagelærer, leder for det pedagogiske arbeidet og er en del av medarbeiderteamet. Dette konfronterer teorien om distribuert ledelse, og i skriveprosessen med artikkel 2 har hybrid ledelsesteori, som er utviklet fra distribuert ledelsesteori (Gronn, 2008, 2009a, 2009b, 2011), gjort det mulig å fokusere på den pedagogiske lederens personalledelse som hybride praksiser. Hybrid ledelsesteori skaper et nytt og utvidet teoretisk rammeverk som inkluderer blandingen av individuelle og samarbeidende forpliktelser i ledelse. «For all of this reasons, I raised the possibility for slightly refining current meanings of distributed leadership along with the need to better think through its relationship to two closely allied conceptual domains, power and democratic leadership in organizations» (Gronn, 2008, s. 155).

Kjernen i hybrid ledelsesteori er at ledelsespraksis består av kombinasjoner av enkeltlederens ledelse og demokratisk ledelse som inkluderes i et mer helhetlig teoretisk rammeverk (Gronn, 2008, 2009a, 2009b, 2011). Teorien viser at selv om intensjonen i distribuert ledelse er en mer demokratisk ledelse, trenger det ikke være en motsetning i at den formelle lederens ekspertkunnskap og innflytelse har betydning. I tidligere arbeider har Gronn (2000) kritisert Mintzberg (1973) sitt studie av lederarbeid på grunn av det ensidige fokuset på enkeltlederens soloutførelse av oppgaver. Han mener det er en svakhet med Mintzbergs observasjonsstudie at det ikke fikk fram samhandlende og samarbeidende sider i de varierte aktivitetene til lederen, selv om hensikten var å få fram ledelsespraksis. En annen svakhet er

også at de varierte aktivitetene ikke forbindes til hverandre og fanger opp lederarbeidets hybride karakter. Får å få en dypere forståelse av personalledelsesarbeidet kan hybrid ledelsesteori forklare hva som karakteriserer komplekse praksiser.

2.2 Hybrid ledelse

Innenfor utdanningskonteksten er hybrid ledelsesteori utviklet av Gronn (2011) fordi han argumenterte for mangler i distribuert ledelsesteori som han selv var med på å utvikle (Gronn, 2002). Først og fremst springer dette ut fra en kritikk mot en enten–eller-tilnærming til ledelse som privilegerer enten den individuelle lederen som den foretrukne personen med innflytelse, eller distribuert ledelse, som omfavnet relasjoner på tvers i organisasjonen hvor flere personer hadde innflytelse. Etter hvert som distribuert ledelse erstattet fokuset på studier av enkeltlederen, dukket det opp et spørsmål om betydningen av den individuelle lederen og hvor den formelle lederen passet inn i distribuert ledelse. I distribuert ledelse mener Gronn (2008) at enkeltlederens bidrag og innflytelse som leder begrenses, og han mener det er nødvendig å ta hensyn til hvordan lederen fungerer i tette relasjoner og i gjensidig avhengighet med sine medarbeidere. I distribuert ledelse vektlegges flere utøvende ledere, og dermed kan antallet ledere (formelle og uformelle) overskygge en vektlegging på kvalitative variasjoner og kombinasjoner i ledelsesutøvelsen til den formelle lederen. Hva betyr det så å beskrive ledelse som hybrid?

For å forklare hybrid ledelsesteori bruker Gronn (2011) begreper som kan virke noe abstrakte og tekniske. For eksempel brukes begrepet konvergens for å forklare hvordan hybrid står i kontrast til ledelse, som representerer likhet og standardisering. Både individuell fokusert ledelse og distribuert ledelse kan sees på som mulige kontraster av konvergens. Hybrid ledelse består av en blanding av individuell fokusert ledelse og en distribuert ledelse hvor varierte elementer av hver enhet eksisterer sammen. Hybrid ledelse hviler på konfigurasjonsteori og oppfatningen av relasjonen mellom deler og helhet, der konfigurasjoner av praksis(er) utgjør enheten for analyse av ledelse. Konfigurasjoner sees på som arrangementer av elementer som tar en bestemt form, eller kombinasjoner av deler som integreres og omfatter en samlet helhet som består av mange og forskjellige væremåter, roller og relasjoner (i motsetning til konvergens) som er forbundet til hverandre og kan karakteriseres som hybrid (Gronn, 2009b, 2011). Kombinasjoner avslører seg på forskjellige måter, men som i en ny form karakteriseres som hybrid (Gronn, 2011). Det er dermed en forskjell på kombinasjoner av enheter og en syntese (Voxted, 2008). En kombinasjon av

enheter vil si at lederen kombinerer elementer fra to roller i sin praksis, for eksempel pedagogisk leder og barnehagelærer. En syntese, derimot, er når to elementer kombineres til nye løsninger, som for eksempel at lederen både er en faglig leder og en personalleder samtidig, eller en hierarkisk og demokratisk leder. Syntesen, eller den hybride praksisen, kommer til syne i lederhandlingene (som har karaktertrekk fra begge roller), i oppgavene og i måten de utøves på (delstudie 2 og 3).

Relatert til dette studiet dukket interessen for en hybrid status av personalledelse opp fordi forskning viste tendenser til en ny og tydeligere lederrolle og fordi den eksisterende teorien som fantes på personalledelse, ikke lenger passet med ledelsespraksisen til de pedagogiske lederne (Børhaug & Lotsberg, 2014). Ifølge Gronn (2011) utvikles hybride ledelsesformer når nye ledelsesformer ikke lenger passer med etablerte ledelsespraksiser. Heikkas (2014) studie er et eksempel på dette, hvor en begrepsfesting av distribuert pedagogisk ledelse viser kombinasjoner av distribuert og pedagogisk ledelse som utformer en ny forklaring på ledelse. I dette studiet var det først og fremst de empiriske dataene og forskningsspørsmålet som gjorde meg nysgjerrig på hva slags personalledelsespraksiser som oppsto i en distribuert pedagogisk ledelseskontekst. Hvordan ble ansvaret som personalleder utøvd? Hva karakteriserte personalledelsespraksis i en distribuert pedagogisk ledelse? Hybrid ledelsesteori åpnet opp for at egenskaper i relasjonen mellom distribuert pedagogisk ledelse og fokuset på enkeltlederen ble kombinert og forbundet til hverandre. Dette førte til en analyseprosess som ledet til nye ledelseskonfigurasjoner, hvor de forskjellige delene skaper en konfigurert og sammenvevd helhet (delstudiet 2 og 3). I konfigurasjonsprosessen der ulike deler forbindes med hverandre, utgjør egenskapene fra de to ulike delene et hybrid resultat (Gronn, 2011, s. 441). Hybride lederhandlinger framtrer i selve ledelsesutøvelsen og representerer dermed bestemte ledelsespraksiser som vist i kapittel 5 og 6. I motsetning til normative ledelsesteorier kan hybrid ledelsesteori belyse de mer virkelighetsnære og levende sidene ved ledelsespraksis (Gronn, 2009a). «A situation of hybridity does not designate a new type of leadership, for it is a way of characterizing an emerging state of affairs. For this reason, it avoids the pitfalls of normative adjectivalism» (Gronn, 2009a, s. 19).

På pedagogisk ledernivå har delstudie 2, 3 og 4 vist at ulike elementer av både individuelle og distribuerte, hierarkiske og demokratiske karaktertrekk av ledelse eksisterer sammen som en respons på situasjoner og oppgaver som dukker opp i ledelse av medarbeiderne. Gronn (2009a, s. 20) forklarer det slik:

If I am on the right track here, then in any particular organizational setting it would make sense to speak of a constantly shifting leadership mix or configurations, the overall composition of which should be understood as an adaptive or emergent response to wider environmental and immediate situational challenges that are specific to that context.

En forståelse av ledelse som hybrid kan være en måte å beskrive og forstå den uforutsigbare personalledelsen på. I prosjektet og kasusstudiet *Patterns of distributed leadership in Australian schools* (Gronn, 2009a), hvor rektorteamet (en rektor og to assisterende rektorer) ble skygget i 19 sammenhengende dager, viser resultatene hvordan hybrid ledelse virker, og hvorfor de oppstår. Resultatene fra studiet viser også at lederes arbeidsdag er intens, oppstykket og variert, og rutiner forstyrres, og at det er en blanding av individuell og samarbeidende ledelse. Hybrid ledelse har sjelden vært fokus i nåværende ledelsesforskning, men innenfor utdanningskonteksten viser Gronn (2009b, s. 442-444) til en litteraturoversikt over syv studier hvor forfatterne anerkjenner en begrensning av begrepet distribuert. Likevel er resultatet at distribuert ledelse forblir det foretrukne begrepet i tolkningen av ledelse. Tross dette viser studiene at individuell ledelse er sentralt, og at i hybride praksiser er den formelle lederen betydningsfull i ledelse av medarbeiderne. Et karaktertrekk ved hybrid ledelse i studiene er sammenblanding av hierarkisk og demokratisk ansvar og relasjoner (Gronn, 2008). Svakheter ved studiene er at analysene bare tilbyr øyeblikkshendelser, slik at flyten, fleksibiliteten og varigheten av de hybride ledelsesformene forblir uklare, samt at det også er lite dokumentasjon på konsekvensen og effektiviteten av den hybride ledelsen. Studiet til Spillane, Camburn og Pareja (2007) i en skolekontekst dokumenterer hvordan rektors ledelse er kombinasjoner av enkelt- og samarbeidende ledelse, men forfatterne bruker ikke begrepet hybrid. Det samme kan også relateres til forskning på barnehageledelse som viser spor av hybride ledelsespraksiser. Børhaug og Lotsbergs (2014) tittel *Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki* indikerer to ledelsesstiler i hver sin ende som kontraster av konvergens. Samtidig viser resultatene kombinasjoner av individuelle hierarkiske ledelsesoppgaver og samarbeidende oppgaver som kan åpne for en forståelse av ledelse som hybrid. Ifølge Gronn (2009b) vil empiriske analyser av ledelse sannsynligvis omfatte hybride praksiser, og løse opp i forskertilnæringer hvor fokuset enten er på individuell leder eller ledelse som utøves av flere. Hybrid ledelse kan derfor rettferdiggjøre komplekse ledelsespraksiser og utfordre normative teorier på ledelse som isteden kan åpne opp for mulige rekonstruksjoner av praksis heller enn å avvise dem (Gronn, 2009a). Dette studiet kan sees som et bidrag til dette.

Det er verdt å nevne at hybrid er et vidtfavnende begrep som har vært gjenstand for forskningsbaserte bidrag innenfor organisasjon og ledelse både i kommunal og offentlig

sektor. Hybrid kan vise til kombinasjoner av forskjellige roller, ekspertiser, kontekster, ledelsesnivåer og ledelsespraksiser. Et hybrid karaktertrekk som særlig trekkes fram i denne forskningen, er kombinasjoner av profesjonell og faglig ledelse (Voxted, 2008). Innenfor sykehusledelse har hybridbegrepet blitt brukt til å beskrive karakteristikk av lederen (Haldor Byrkjeflot & Jespersen, 2014). Byrkjeflot og Jespersen (2014) har på bakgrunn av litteraturstudier fra 60 artikler og bøker begrepsfestet tre hybride former for lederroller innenfor sykehusprofesjonen som har utviklet seg som en konsekvens av *New Public Management*-reformen: den kliniske lederen, den kommersialiserte lederen og den neo-byråkratiske lederen. Doktoravhandlingen *Multi-faglig ledelse – hybridisering av sykehusledelse etter NPM-reformer* (Berg, 2015) viser hvordan begrepet hybrid ledelse er sentralt for å forstå hvordan ledelse påvirkes av reformer preget av *New Public Management*. Konklusjonen viser at lederne har inntatt en hybrid lederrolle som begrepsfestes som multifaglig fordi den uttrykker at lederne forholder seg til en blanding av management-logikk, faglig logikk og neo-byråkratisk logikk. Hybridledelsesbegrepet har også vært gjenstand for diskusjon, for selv om hybrid praksis kan gjenkjennes av ledere, er det et motargument i det at én person kan ha tid og innsikt i å utfylle flere lederroller samtidig (Voxted, 2008). I dette studiet følges det i delstudie 2 og 3 og i kapittel 6.1 opp hvordan den pedagogiske lederens personalledelse viser hybride karaktertrekk.

2.3 Praksis som kunnskap

Hybrid ledelse viser til en ledelsespraksis som består av kontinuerlig skiftende kombinasjoner og sammenblandinger av lederstiler og relasjoner som trer fram som respons på utfordringer i situasjonen (Gronn, 2009a). Hybrid ledelse framstår derfor ikke som en teknisk praksis eller metode som sier hvordan lederen skal respondere i uforutsigbare situasjoner. I stedet er hybride personalledelseshandlinger reaksjoner på situasjoner den pedagogiske lederen står overfor som krever en justering eller endring av det vante og kjente. Ved å anerkjenne den kognitive prosessen som distribuert ledelse er basert på (Spillane et al., 2004) i utvikling av hybrid ledelse kan teorien til Schön (2009) om refleksiv praksis være til hjelp for å forklare og forsterke hvordan den pedagogiske lederens tanker og handlinger sammen bidrar til å karakterisere personalledelse som hybride praksiser. Teorien åpner opp for å forklare hybrid ledelse med andre begreper enn konfigurasjonsteori og kan forklare hvordan tankeprosessen som skjer i handling, er en forutsetning for å forstå hybrid praksis. Konfigurasjonsteorien bidrar til å forstå hvordan kombinasjoner av karaktertrekk i ledelse danner hybrid praksis,

men den forklarer ikke selve tolkningsprosessen (refleksjon-i-handling), som er forutsetningen for hvordan den pedagogiske lederen skaper eller konstruerer praksissituasjoner gjennom hybride handlinger. Et viktig teoretisk bidrag fra praksisteorien til Schön (2009) er anerkjennelsen av at profesjonell kunnskap skapes midt i ledelsespraksis, og at denne kunnskapen er viktig for å forstå ledelse som noe annet enn tekniske og instrumentelle handlinger. Teorien kan åpne for å forstå hvordan kunnskap realiseres i praksis, og hvordan den gjør det mulig å skape en hybrid praksis. Det er i denne sammenheng spesielt fire sider ved Schöns teori som er betydningsfulle for å forstå personalledelse som noe mer enn bare aktiviteter eller handlinger: begrensningen av *teknisk rasjonalt* og utvikling av en praksisepistemologi, anerkjennelsen av *refleksjon-i-handling* og *profesjonelt artisteri* i praksis og kilden til forbindelsen mellom *refleksjon* og *fronesis*. Sammen gir disse fire sidene en måte å forklare hva som karakteriserer praksis i ledelsesarbeid.

Teknisk rasjonalitet og dens begrensning

Praksisteorien til Schön (1983, 1987, 2009, 2013) retter oppmerksomheten mot kunnskapen som skapes gjennom refleksjon i og over praksis. Teorien er en kritikk av at profesjonell kunnskap består av teknisk rasjonalitet, som betyr at praktikere løser utfordringer i uforutsigbare situasjoner gjennom instrumentell problemløsning ved at de velger de tekniske midlene som er best egnet til formålet. Schön mener det trengs et videre syn på profesjonell kunnskap som kan se begrensningene og farene ved et ensidig fokus på teknisk rasjonalitet, og påkaller en mer kompleks praksiskunnskap. Teorien er dermed et brudd med positivistisk kunnskapsforståelse.

Anerkjennelsen om at profesjonell kunnskap skapes i praksis gjennom refleksjon-i-handling, er et viktig bidrag for å kunne forstå den dagligdagse personalledelsen. Innenfor ledelse har det ifølge Schön (2009, s. 202) vært to konkurrerende syn på profesjonell kunnskap. Det ene er synet på lederen som tekniker, som innebærer å bruke de metoder og teorier som ledelsesvitenskapen har kommet fram til, og det andre er at lederen sees på som en håndverker og en praktiker innenfor kunsten å lede, som ikke kan reduseres til regler og metoder. Dette synet på ledelse ligger til grunn for forståelsen av ledelse innenfor forskningstradisjonen *Lederarbeid og lederatferd* (se kapittel 2.4). Ledelse som kunst er derfor ikke et ukjent fenomen. Også innenfor barnehageledelse har ledelse som kunst vært presentert som en aktuell tilnærming for å forstå lederarbeidet hvor teft, følelser og intuisjon vektlegges.

Både kunst og kunnskap springer ut fra den levende kroppen og dekker ferdighetsområder som griper inn i hverandre snarere enn å utelukke hverandre. Sett i forhold til mye av arbeidet i barnehagen vil handlinger også utvikle kunnskaper. Ferdighetene utvikles og forbedres fordi det ligger et dynamisk og skapende element i det å handle eller bevege seg sammen med barn. Mange av de handlingene som personalet utfører sammen med barn, er intuitive og spontane, og kunnskapsgrunnlaget består ofte av en intuitiv «rett følelse». På den måten gir handlingen uttrykk for ny kunnskap, samtidig som den skaper ny kunnskap (Gotvassli, 2013, s. 102).

Med «sumpen» som metafor på profesjonell praksis ser Schön (2009) på oversiden av sumpen oppgaver som kan håndteres ved å anvende forskningsbasert teori og teknikk, mens man nede i sumpen finner komplekse og uklare problemer som ikke kan løses gjennom teknisk problemløsning. Ifølge Schön (2009, s. 44) er det ikke selvsagt hva som er det problematiske i situasjonen, så problemet må konstrueres ut fra den problematiske situasjonen. Denne prosessen med å skape sammenheng og mening i det problematiske krever overveielser og beslutninger ut fra de valg og midler man har tilgjengelig. Det er derfor i uforutsigbare situasjoner og i et rigiditets- eller relevansdilemma at praksis forhandles (Schön, 2009, s. 45). Ved å tenke på «sump»-metaforen i forhold til den pedagogiske lederens rolle er det klart at hun befinner seg i dette dilemmaet fordi økonomiske, politiske og strukturelle forhold skyver grensene for lederens etiske ansvar. I en arbeidssituasjon der hun skal håndtere menneskelige ressurser på en best mulig måte samtidig som hun skal oppfylle nasjonale og lokale myndigheters målsettinger, må hun kontinuerlig overveie hvilke verdier og interesser hun skal ta hensyn til.

Refleksjon-i-handling

Oftest kan en situasjon på én og samme tid være utfordrende på flere måter, noe som gjør at lederen befinner seg i en situasjon som kjennetegnes av usikkerhet, det unike ved situasjonen og verdikonflikter, og hvor denne ikke kan løses ved ensidig å bruke teorier og teknikker som hentes opp fra en etablert kunnskapsbase (Schön, 2013, s. 6). Schön argumenterer istedenfor en praksisteori som anerkjenner en profesjonell kunstnerisk kunnen, som praktikere av og til benytter i uforutsigbare situasjoner. Dette krever at man må engasjere seg i refleksjon-i-handling, som er en vurdering av det vi gjør mens vi gjør det. «Refleksjon-i-handling er på sæt og vis central for den kunst, som de praktiserende legger for dagen, når de skal håndtere de problematisk divergerende situationer, som praksis byder på» (Schön, 2009, s. 62). Refleksjon-i-handling viser til en forståelse av kunnskap man kommer til gjennom sine handlinger, i motsetning til kunnskap-i-handling, der man ikke trenger å tenke over sine handlinger og vurderinger før man gjør dem. Derav forstås praksis som kunnskap som både kommer til syne i utøvelsen, og som praktikere tilegner seg gjennom deltakelse i

praksisfellesskapet (Schön, 1983, 2009). Kunnskap-i-handling sees her på som en form for mestring (*know how*) som er uttrykt i evnen til å utføre en handling. Det er en praktisk kunnskap der en vet hva som skal gjøres.

Når vi har at gjøre med den spontane, intuitive utførelse af dagligdagens forskellige handlinger, så viser det seg, at vi er vidende på en særlig vis. Det er ofte sådan, at vi ikke kan gjøre rede for, hvad det er, vi ved. Når vi skal forsøge at beskrive det, kommer vi til kort, eller også kommer vi med nogle forklaringer, der helt indlysende er utilstrækkelige. Vores viden ligger som regel indbygget i vores handlemønstre og i vores fornemmelse for den materie, vi har med at gjøre. Det forekommer korrekt at sige, at vores viden ligger *i* vores handlinger (Schön, 2009, s. 51).

Det er en ferdighetskunnskap som ikke alltid kan forklares med ord, og den er ubevisst så lenge kunnskapen brukes innenfor det kjente, vante og veldefinerte. Når den pedagogiske lederen møter en ny spontan og uforutsigbar situasjon som hun ikke umiddelbart kan løse, utfordrer det hennes kunnskap-i-handling og første forståelse av situasjonen fordi det ikke er sikkert at denne passer til å håndtere situasjonens krav og forventninger. Schön (2009, s. 62) snakker derfor om å stå i et her–og–nå-eksperiment og et på–stedet-eksperiment fordi den pedagogiske lederen må forsøke å skape en ny måte å forstå situasjonen på i det som benevnes som definisjonsforsøket. Forståelse av situasjonen skjer i og gjennom selve handlingen og innebærer en form for eksperimentering som aktiveres i og av situasjonen. Derfor er teorien både epistemologisk og konstruktivistisk. Når lederen er i situasjonen, ligger det føringer i den som forstyrrer den praktiske handlingen. De empiriske dataene i delstudiene (delstudie 3 og 4) har vist hvordan den pedagogiske lederen blir utfordret av situasjonen, hvor refleksjon-i-handling er en prosess der den umiddelbare oppmerksomheten ikke bare rettes mot medarbeideren som den som skal ledes, men omfavner alle aspekter som kommer til syne i situasjonens dialogiske natur. Dette kan ifølge Schön (2009) forklares som profesjonelt artisteri:

Hans kunst ses tydeligt i den måde, han håndterer store mængder informationer på, i hans evne til at væve lange tråde, indgreb og indblanding sammen, og i hans evne til på samme tid at anskue tingene fra forskellige synsvinkler uden at dette forstyrrer hans undersøgelse (Schön, 2009, s. 117).

Artisteri er ifølge Schön en forutsetning for å kunne forhandle mellom konflikter og utførelsen av dagligdags praksis. Det er derfor en kunnskap som profesjonelle av og til bruker når de står ovenfor uforutsigbare situasjoner. Schön skaper derfor en videre forståelse av profesjonskunnskap gjennom å rette oppmerksomheten mot en praksisteori som ivaretar kunnskapen som brukes og skapes gjennom refleksjon-i-handling (og refleksjon-over-handling).

Kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling

Schön mener at det er mulig å finne fram til en grunnleggende struktur i refleksjon-i-handling. For eksempel vil den pedagogiske lederen i tolkningen av en situasjon bruke sitt erfaringsrepertoar som utgangspunkt for forståelse og handling. Når hun møter den nye situasjonen, betyr ikke det at hun forsøker å tilpasse den til sin eksisterende kunnskap. Isteden handler det om å se den nye situasjonen som både lik og forskjellig fra den kjente, selv om det ikke er mulig å sette ord på hva dette er (Schön, 2009). Hun forlater derfor ikke den kunnskapen hun besitter fra før. Molander (1996, s. 138) bruker begrepet «et praktisk likhetsbegrep» for å forklare hvordan den kjente situasjonen fungerer som et mønster eller forbilde for tolkningen av den nye situasjonen, og han mener det er fruktbart å snakke om kunnskap-i-handling som en form for oppmerksomhet hvor en både ser situasjonen som en annen og handler som i en annen situasjon. Dette trenger ikke alltid involvere refleksjon-i-handling, men hos en pedagogisk leder med en profesjonell kunstnerisk kunnen vil refleksjon-i-handling inngå i kunnskap-i-handling som en beredskap for refleksjon når hun trenger det. Kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling er derfor ikke to adskilte handlinger fordi refleksjon over kunnskap-i-handling skjer samtidig med refleksjon-i-handling. Ifølge Molander (1996, s. 140) hører de sammen fordi det handler om å tenke på hva man gjør som en form for oppmerksomhet i handling med beredskap for forandring. Det er situasjonen som vil avgjøre på hvilke måter kunnskap-i-handling forstyrres og endres av refleksjon-i-handling. Refleksjon-i-handling skiller seg fra kunnskap-i-handling ved at den kan omforme tenkning og handling i selve handlingen (Schön, 2009). Molander (1996) er likevel kritisk til at skillet mellom det kjente og ukjente brukes for å skille mellom kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling. Han argumenterer med at en ny situasjon alltid vil være unik og ha et nyskapende element i seg som fører til at grensen mellom det kjente og overraskende løses opp.

Schön (2013) løfter fram at skillet mellom kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling likevel ikke er så strengt da en profesjonell og dyktig yrkesutøver vil justere sine handlinger til variasjoner i situasjonen ved å bruke det kunnskaps- og handlingsrepertoar hun besitter. «I tilfælde som disse kan vi si, at den utførende person reagerer på *variasjon* snarere enn på *overraskelse*, da ændringene i konteksten og modsvaret på dem aldrig kommer over grænserne for det kendte» (Schön, 2013, s. 29). Dette betyr ikke nødvendigvis at handlingen blir teknisk og utelukker refleksjon-i-handling, men en erfaren og dyktig leder vil kunne integrere refleksjon-i-handling i arbeidsprosesser som krever praktisk, effektiv og funksjonell arbeidsflyt. Dette er et viktig poeng fordi ledelsesprosesser både er en reaksjon på det

uforutsigbare som har en praktisk hensikt og gjennomføres i lys av den mening og retning de bærer i seg. Molander (1996, s. 143) er kritisk til Schöns refleksjonsbegrep fordi det ikke skiller tydelig mellom refleksjon-i-handling og refleksjonsbegrepet i betydningen av å ta et steg tilbake og tenke over seg selv. Han mener at justering av en overraskelse ikke alltid krever refleksjon, og refleksjon kan også skje uten store overraskelser. Refleksjon krever avstand til situasjonen og det man gjør og skal ikke presse og tvinge fram et handlingspress og justering av situasjonen. Molander (1996, s. 142) mener derfor at det mer fruktbart å snakke om en oppmerksomhet i handling hvor man holder flere alternativer åpne som muligheter i handling. Refleksjon kan isteden være et svar på mulige forandringer i oppmerksomheten (Molander, 1996, s. 143).

Refleksjon og fronesis

Når tenkning og handling ikke er adskilt, er en allerede i situasjonen hvor handling trer fram innenfor den, og det finnes derfor en dynamikk i kunnskapen som, ved hjelp av fronesis` undersøkende egenskap, blir mulig å korrigere og endre. På den måten er fronesis involvert i refleksjon som orienterer handling i komplekse situasjoner (Kinsella, 2012). Schöns idé om å utvikle et videre begrepsapparat for profesjonell kunnskap går tilbake til de forskjellige kunnskapsformene til Aristoteles: episteme, tekne og fronesis. En vanlig måte å framstille de tre kunnskapsformene på er å skille ut episteme som en selvstendig kunnskapsform fra tekne og fronesis som til sammen er praktisk kunnskap (Kinsella, 2012). Ifølge Kinsella (2010) gir Schöns refleksive teori ny energi til begrepet fronesis, men hun mener at han ikke går langt nok i å utforske hvordan refleksjon kan tenkes i forhold til fronesis som en type refleksiv kunnskap og en etisk kunnskap. Fronesis kan spores når den profesjonelle praktiker står i en problematisk situasjon og konstruerer «problemet», det vil si når hun overveier hvilke retning hun skal gå. I situasjonen, som ofte er kompleks og sammensatt av forskjellige verdier og interesser, forsøker hun å skape en forståelse og mening.

Når de på et tidspunkt har besluttet seg nogenlunde for, hvilken vej de vil gå, og skal til at overveje, hvordan man bedst bevæger seg frem ad den vej, så kan det godt være, at de står over for et problem, som kan løses ved hjælp af forhåndenværende teknikker, men når det så viser sig, at den vej, de har valgt at betræde, uventet fører til ødelæggelsen af omgivelserne, og så står de nok en gang i en usikker situation (Schön, 2009, s. 44).

Videre vektlegger Schön at det er i slike situasjoner at profesjonelle innser at dette ikke er et teknisk problem. Når situasjonen avviker fra det som er mulig å løse på en teknisk rasjonell måte, er det gjennom refleksjon-i-handling at det er mulig å klarlegge den problematiske

situasjonen som gir retning til endring og handling. Med henvisning til Molander (1996) sin forståelse av refleksjon-i-handling som oppmerksomhet, kan man forstå det som at den problematiske situasjonen innebærer overveielser og valg fordi man fokuserer på enkelte ting mens andre ting velges bort.

Når vi formulerer problemet, så velger vi også, hvilke 'ting' vi vil lae indgå i situationen, så setter vi grænserne for den opmærksomhed, vi vil vie det, og vi lægger en sammenhæng ned over det, som gør os i stand til at sige, hvad der er i vejen, og i hvilken retning der er nødvendigt at ændre tingenes tilstand (Schön, 2009, s. 44).

Problemformulering skjer i samhandling med situasjonen, som særpreges av to aspekter. Det ene handler om å sette ord på situasjonen (*naming*), og det andre handler om å plassere det innenfor en ramme som gir mening (*framing*). Gjennom å være oppmerksom og selektiv avgrensens situasjonen slik at ulike fenomener kan tre fram og legge grunnlaget for situasjonens forståelse og mening. I prosessen hvor den profesjonelle skal overveie hvilken retning det er nødvendig å endre, konsentrerer teorien seg om hvordan tenkning og handling henger sammen og skjer samtidig. Hvordan fronesis dukker opp i denne prosessen og forholder seg til det som kan forandres, er ikke eksplisitt bortsett fra at Schön skiller refleksjon-i-handling fra kunnskap-i-handling ved at refleksjon-i-handling kan omforme tanke og handling i selve handlingen. En redegjørelse for fronesis kan derfor bidra til en dypere forståelse av prosessen som gjør at kunnskap-i-handling og det kjente i situasjonen kan omskapes og gjøre det mulig å møte den komplekse situasjonen med ny (hybrid) handling.

Når Schön forklarer refleksjon-i-handling ved å bruke begrepet profesjonell kunstnerisk kunnen eller artisteri, er likevel forholdet til fronesis nærliggende fordi den er kontekstrelatert og avhengig av dømmekraft. I refleksjon-i-handling kan fronesis sees på som en forberedelse til handling ved at den gjør overveielse og vurdering av situasjonen mulig (Kinsella, 2012). Dette er mulig fordi i fronesis finnes evnen til å knytte sammen generell og konkret kunnskap å kjenne igjen situasjoner, problemer og utfordringer og å bruke erfaring og dømmekraft i disse. Den kjente situasjonen fungerer som et mønster eller forbilde for tolkningen av den nye situasjonen (Molander, 1996). Det handler om å bruke sin generelle kunnskap tilpasset situasjonen og relasjonen man er i (Dunne, 1993). I fronesis ligger det derfor et (re)konstruktivistisk og skapende element fordi det handler om å justere og gjøre om det man vet fra før. Dunne (2011, s. 17) vektlegger dette i sin forklaring av fronesis.

Its role as an action-orientating form of knowledge; its irreducible experimental nature; its entanglement (beyond mere knowledge) with character: its non-confinement to generalized propositional knowledge; its need to embrace the particulars of relevant action-situations within its grasp of universals, and its ability to engage in the kind of deliberative process that can yield concrete, context-sensitive judgement.

Dømmekraft befinner seg ikke i den generelle kunnskapen og kan heller ikke ta utgangspunkt i det spesielle. Dømmekraften som inkluderes i fronesis, ligger i forhandlingsrommet mellom det generelle og det spesielle, og fronesis gjør det mulig å omforme det generelle til den spesifikke konteksten. «And so phronesis, as the kind of knowledge that makes one sensitive to it, its characterized at least as much by perceptiveness with regard to concrete particulars as by universal principles» (Dunne, 1993, s. 273). Samtidig som fronesis er en refleksiv kunnskap som forholder seg til det foranderlige, har den også en annen oppgave i å gi retning til etiske handlinger (Kinsella, 2012). I motsetning til tekne, som er en praktisk-produktiv kunnskap hvor kunnskapen er middel for å nå et mål (poiësis), er fronesis en kunnskapsform der hensikten befinner seg i selve handlingene (praxis). Det er en etisk og politisk kunnskap; en praktisk klokskap som har til hensikt å gjøre det bedre for menneskene (Gustavsson, 2000, s. 32). «För at kunna gripa och behärska konkreta situationer krävs ett ändemål som er moraliskt bestämt och om forutsätter en viljeriktning, en hållning (*hexis*). Därför er *fronesis* inte bara vilken konkret kunskap som helst, den innefattar även en moralisk dimension» (Gustavsson, 2000, s. 212). En praktisk klokskap i form av en universell etikk kan ikke overføres til en handling eller gi en oppskrift for etisk handling. Praktisk klokskap må alltid gjøres konkret i handling i situasjonen. «Phronesis itself, then, is not a knowledge of ethical ideas as such, but rather a resourcefulness of mind that is called into play in, and responds uniquely to, the situation in which these ideas are to be realized» (Dunne, 1993, s. 272). Hva som er det beste å gjøre i situasjonen, kan dermed ikke bestemmes i forkant av handlingen. I stedet er det mulig å forstå hvordan fronesis involverer refleksjon-i-handling som en disposisjon for å kunne ta bestemte beslutninger. På den måten relaterer fronesis seg til artisteri som en kunst profesjonelle kan utøve.

The crucial thing about phronesis, however, is its attunement of the universal knowledge and the techniques to the particular occasion, so that they are deployed in relation to «the right person, to the right extent, at the right time, with the right aim, and in the right way... (which) is not for everyone, not is it easy» (Dunne, 1993, s. 368).

I overveielene og vurderingene som ligger i forkant av en handling, tilbyr Kinsella (2012) en utvidelse av Schöns refleksive praksis fordi hun mener at den ikke går langt nok for å forklare vurderingene som gjøres i praksis. Hun gjør dette ved å tilby et refleksjonskontinuum hvor det

framtrer implisitte kriterier som praktikere anvender i sine etiske overveielser og vurderinger. Kinsellas rammeverk kan bidra til å gi språk til fronesis i Schöns teori og i dette studiet til å kunne forstå hvordan sammensatte og uforutsigbare situasjoner håndteres gjennom refleksjon-i-handling der fronesis gjør mulig hybride lederhandlinger.

I tillegg til refleksjonsvarianter som er tydelige i Schöns teori, *intentional reflection* (refleksiv praksis som involverer refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling) og *embodied reflection* (handling, *know-how*, taus kunnskap), legger hun til *receptive reflection* (intuisjon) og *reflexivity* (forstyrrelser) (Kinsella, 2012, s. 36-37)⁵. De forskjellige refleksjonsvariantene utgjør ifølge Kinsella en blanding av ulike typer refleksjon som er til stede sammen eller hver for seg i utøvelsen av profesjonell praksis. Ut fra disse refleksjonsvariantene utvikler Kinsella mulige kriterier som kan guide praktikere mot fronesis og etikk i praksis. Kriteriene viser egenskapene til fronesis, hvor på den ene siden det handler om en refleksiv kunnskap som forholder seg til det foranderlige, og på den andre siden en etisk kunnskap i handling. Her presenteres på en forenklet måte de seks kriteriene, hvorav de tre første har utgangspunkt i Schöns refleksive teori og de tre siste er utviklet på bakgrunn av utvidelsen av teorien om refleksiv praksis (Kinsella, 2012, s. 48-49).

Pragmatic Usefulness refererer til pragmatiske vurderinger av hva som er brukbart og passende når det gjelder å møte situasjonen på en egnet og hensiktsmessig måte. Det handler om hva man ønsker å oppnå med lederhandlingen.

Persuasiveness refererer til de valgene som er tilgjengelige i løpet av handlingen i lys av praksiskonteksten innenfor det bestemte fagfellesskapet.

Aesthetic appeal verdsetter og betegner profesjonell praksis og aktivitetene i den som kunst, og tar hensyn til at vellykket praksis kan bli oppfattet som kunst.

Ethical imperative løfter fram hensynet til hvordan praktikere reflekterer i praksis og kriteriene som ligger til grunn for beslutninger som tas. Kinsella mener at mange beslutninger

⁵ For nærmere beskrivelse av refleksjonsvariantene, se Kinsella (2012).

som har etiske hensyn, faller i gråsonen og dermed lett kan bli fortrenget blant andre vurderinger og hensyn. Hun argumenterer for at etiske hensyn er et sentralt kriterium.

Dialogic intersubjectivity anerkjenner at refleksjon er både en individuell og en sosial prosess. Praktikeren er her bevisst på og tar hensyn til ikke bare sine egne tolkninger i praksis, men også mulighetene som ligger i dialogens natur i anerkjennelsen av medarbeidernes tolkninger.

Transformative potential retter fokuset mot endringspotensialet i praksissituasjonen. Det handler om å stille spørsmål til tatt for gitt sannheter istedenfor å akseptere situasjonen som den er og å reagere på en passende måte innenfor en etablert praksis.

Når Schön (2009) trekker fram at profesjonell praksis er tolkende praksiser der praktikere gjør vurderinger, bidrar refleksjonskriteriene til å si noe om hvordan fronesis forbereder og orienterer lederhandlinger. Den pedagogiske lederen må kontinuerlig forholde seg til en uforutsigbar ledelse og et personal med forskjellig bakgrunn og kompetanse. Gjennom hverdagen må den pedagogiske lederen håndtere sitt personal på en best mulig måte i forhold til den enkeltes behov og barnehagens verdigrunnlag, noe som krever refleksjon-i-handling. Når studiet utforsker personalledelse som praksis og hva den uforutsigbare ledelsen består av, kan kriteriene bidra til å forklare hva som karakteriserer (refleksiv) praksis i personalledelse (delstudie 4).

2.4 Praksisperspektiv på ledelse

I de foregående avsnittene er teorier som omhandler ledelse og praksis, presentert. Disse er i tråd med de ulike delstudiene og er praktiske, situerte og i nær forbindelse med den pedagogiske lederens daglige personalledelse. Den daglige personalledelsen kan relateres til det Schön (2013, s. 6) trekker fram som de ubestemte praksissoner som består av usikkerhet, det unike ved situasjonen og verdikonflikter, og hvor ledelse i slike praksissoner knyttes til kunsten å lede på en slik måte at ledelse ikke kan reduseres til teknikker eller metoder (Schön, 2009, s. 202). Innenfor tradisjonen *Lederarbeid og lederatferd* har den dagligdagse og uforutsigbare ledelsen vært i fokus i forskning på ledelse. Helt tilbake til 1951 initierte han som regnes som grunnleggeren av forskningstradisjonen *Lederarbeid og lederatferd*, Sune Carlson, at utøvende ledelse er vanskelig å dokumentere. Han argumenterte for at ledelse er mer en praktisk kunst enn anvendt vitenskap og stilte spørsmål om hvordan man skulle teoretisere dette (i Mintzberg, 2009, s. 46). En praksisepistemologi som springer ut fra denne tradisjonen, er en definisjon på ledelse som praksis. Ledelsespraksis handler ikke om å ta i

bruk en vitenskapelig teori eller modell fra en verktøykasse etter en grundig vurdering og utvelgelsesprosess (Klev & Vie, 2014; Mintzberg, 2009; Tengblad, 2012b). Isteden forklares ledelse som en form for håndverk som krever erfaring, ferdigheter og artisteri (Tengblad, 2012b, s. 5). Teorien om ledelse som praksis tar i likhet med Schön utgangspunkt i kritikken mot den positivistiske vitenskapsforståelsen.

It is time for the research community to question the rather naïve belief that, in management studies, a body of formal, universally applicable spheres of knowledge, modes of logical reasoning, and forecasting skills is discoverable. Indeed, we need to learn more about how managers deal with the extreme work pressure that often arises in complex and ambiguous environments where the unforeseen events constantly thwart goals and interfere with plans. Instead of studying managers as unprofessional practitioners, we need to examine how experienced and skillful managers cope with the real demands of managerial work (Tengblad, 2012a, s. 338).

Et perspektiv som definerer ledelse som praksis, åpner for å teoretisere ledelse som håndverk og artisteri ved at ledere må respondere og håndtere ting som dukker opp underveis og bruke sin intuisjon og kreativitet (Mintzberg, 2009; Tengblad, 2012b). Teorien er relevant fordi den orienterer seg mot den uformelle og virkelighetsnære ledelsespraksisen til ledere (kapittel 1.5, tabell 1). Den uformelle ledelsespraksisen løfter fram forbindelsen mellom lederhandlingene og kunnskapen (håndverk og artisteri) og kan gi en mer helhetlig forståelse av hva som karakteriserer personalledelse som praksis. Det er likevel en begrensning med teorien slik jeg ser det. Selv om teorien forklarer ledelse som prosessorientert og som tilpasning til situasjonen (tese 6, tabell 2), forklarer den ikke hvordan dette skjer. Teorien forklarer ikke nærmere hvordan kunnskapen realiseres i praksis, det vil si de overveielserne og vurderingene som gjøres for hvordan lederne gjør lederarbeidet, og hva de skal gjøre i tilpasning til ledelse av den uforutsigbare situasjonen. Ideen min er derfor at jeg ved å bruke et praksisperspektiv på ledelse sammen med hybrid ledelse og praksis som kunnskap på en mer fullstendig måte skal kunne tolke og forklare personalledelsespraksisen til de pedagogiske lederne på et mer teoretisk og begrepsmessig nivå. Ved å koble sammen og forene teoriene vil det være mulig å teoretisere avtrykkene fra dette empiriske studiets resultater i en forståelse av ledelse som praksis. Dette er sentralt fordi ledelsespraksis er til stede og snakker for seg selv og trenger nødvendigvis ikke verbaliseres eller begrepsfestes for å eksistere (Nicolini, 2013). Personalledelsespraksis på avdelingen i barnehagen finnes selv om den ikke forklares. Man kan derfor stille spørsmål ved hva praksisteorier kan bidra med. Nettopp fordi praksis kan oppfattes som dagligdagse og vante gjøremål, kan praksisteoriene som er valgt, ta opp, synliggjøre og begrepsfeste sider ved personalledelse som ikke har vært forklart tidligere. Fordi praksis som begrep kan bety forskjellige ting i ulike teorier, kan egenskaper i de ulike

teoriene skape en syntese og bidra til å utvikle ny kunnskap ved å se på hvordan ulike teorier som sier noe om praksis, fungerer sammen i en ny ramme. Det neste avsnittet vil gjøre rede for grunnlaget for en praksisbasert teori på ledelse som er utviklet av Tengblad (2012c) på bakgrunn av forskningstradisjonen *Lederarbeid og lederatferd*. På bakgrunn av de varierte studiene innenfor denne tradisjonen viser Tengblad (2012a) hvordan disse bidrar til en praksisteori på ledelse.

Grunnlaget for teorien om ledelse som praksis

Tilnærmingen til ledelse som Tengblad presenterer, kaller han for et praksisperspektiv på ledelse hvor ledelse forstås som sosial praksis (Tengblad, 2012c). Argumentasjonen gjør han på bakgrunn av en manglende forbindelse mellom ledelsesteori og praksis. Han mener det er et gap mellom idealiserte forestillinger av ledere og deres arbeid som trer fram i litteraturen, og det dagligdage livet til ledere hvor lederarbeid presenteres som en strukturert og kontrollert aktivitet der klare mål og strategier er vektlagt. Han mener teoretiske modeller som presenteres, ofte ikke er brukbare for å håndtere den virkeligheten ledere møter daglig gjennom forskjellige krav, kompleksitet og usikkerhet. Som et svar på dette utvikler han en praksisbasert teori på ledelse som ser på ledelsesarbeidet som ledere utøver i det dagligdage arbeidet som et håndverk som krever artisteri, og ikke som anvendt vitenskap (Tengblad, 2012b, s. 5). Teorien er derfor en anerkjennelse av at kunsten å lede inkluderer vitenskap i handling. Schön (2009, s. 225) forklarer det slik:

Når praktiserende ledere udviser kunstnerisk adfærd, afslører de deres evne til at konstruere modeller ud fra unikke situationer eller situationer der forandrer sig, for at kunne udforme og udføre her-og-nu-eksperimenter. De afslører også en evne til at reflektere over en situations betydning og over handlingens mål. En mere omfattende, brugbar og reflekterende ledelsesvidenskab kunne bygges op omkring en udvidelse og forlængelse af, hvad dygtige ledere faktisk gør. Praktikere kunne så blive ikke alene brugere, men også udviklere af ledelsesvidenskab.

Teorien bygger på 13 empiriske studier og en litteraturoversikt over 21 klassiske studier på lederarbeid i praksis i perioden fra 1951 til 2012 ⁶. Studiene presenterer innsikt i likheter og forskjeller i lederhandlinger i forskjellige organisasjoner både på toppleder- og mellomledernivå. Konklusjonen som trekkes fra studiene, er at lederarbeid er hektisk, fragmentert og komplekst, og at ledelse kan forstås som «a practice, learned primarily through experience, and rooted in context» (Mintzberg, 2009, s. 9). Ledere må håndtere stort

⁶ Se fullstendig litteraturoversikt i Tengblad og Vie (2012).

arbeidspress, usikkerhet og tvetydighet i arbeidet, og de møter på mange forstyrrelser i løpet av dagen som gjør at de må respondere på situasjoner som dukker opp der og da. Dette gir lederne liten tid til formelt planleggingsarbeid og beslutningstaking basert på forhåndstenkte vurderinger. De senere studiene viser at det har vært en økning i vektleggingen av de følelsesmessige, politiske og symbolske aspektene i ledelse, og avslørte betydningen av mer uformelle og uoffisielle sider ved lederarbeidet, som for eksempel sosiale møter utenfor arbeidstid, turer, humor og andre sosiale sammenkomster. Studiene viser også at ledelse er en mellommenneskelig og samhandlende prosess siden ledere er involvert i mange relasjoner og bruker mellom 2/3 og 4/5 av sin tid på å kommunisere med andre. Det handler om å diskutere temaer og utveksle informasjon som respons på uventede situasjoner som dukker opp. På bakgrunn av resultatene fra disse studiene framstilles praksisteorien gjennom ti teser som beskriver konteksten og karakteristikker på ledelsesarbeid (Tengblad, 2012a). I hver av tesene henvises det til empiriske studier og litteraturoversikten som teorien bygger på. Jeg har gjort en forenklet framstilling av de ti tesene og oversatt dem til norsk. Ledelse 9 og 10 er markert med svakere farge fordi disse faller utenfor oppmerksomheten i dette studiet:

Tabell 2. Praksisteori på ledelse illustrert gjennom ti teser

KONTEKSTUELLE FAKTORER FOR LEDERARBEID	KJENNETEGN PÅ LEDERARBEID
Lederarbeid er gjenstand for varierte forventninger og høyt arbeidspress (1)	Lederarbeid involverer et hektisk arbeidstempo og lange arbeidsdager (4)
Lederarbeid eksisterer i komplekse og ofte mangesidige omgivelser (2)	Lederarbeid er ofte oppstykket med hyppige forstyrrelser og stor variasjon i oppgaver (5)
Lederarbeid involverer mye usikkerhet og mange utforsatte hendelser (3)	Lederarbeid utføres på en prosessorientert og tilpasningsdyktig måte (6)
	Lederarbeid er en kollektiv gjennomføring (7)
	Lederarbeid er følelsesmessig intenst (8)
	Lederarbeid krever symbolske handlinger (9)
	Lederarbeid innebærer vesentlig deltakelse i uformelle aktiviteter utenfor arbeidsplassen som støtter og har betydning for ledelsesarbeidet (10)

Relatert til de valgte praksisteoriene på ledelse i de ulike delstudiene er den overordnede hensikten i dette studiet å forstå personalledelse som praksis hvor de kvalitative dataene er utgangspunkt for tolkning. Mitt fokus er at ledelsespraksis kan sees på som et håndverk som krever erfaring, ferdigheter og artisteri (Kinsella, 2012; Schön, 2013; Tengblad, 2012b), og at ledelsespraksis kan bestå av hybride karaktertrekk (Gronn, 2011). Dermed kan dette studiet svare på kritikken innenfor forskningstradisjonen *Lederarbeid og lederatferd* om at studiene i begrenset grad inneholder teoretisering av de empiriske dataene (Tengblad & Vie, 2012) og har for stor oppmerksomhet på hva ledere gjør, og for lite på hvorfor de gjør som de gjør (Vie, 2009). Ingen av studiene innenfor *Lederarbeid og lederatferd*, som praksisteorien på ledelse er basert på, er fra en utdanningskontekst som barnehage, men selv om de tegner et generelt bilde av lederarbeid, er syntesen som Tengblad har utviklet gjennom de ti tesene interessant både fordi den skaper et teoretisk rammeverk som gjør det mulig å tenke nytt om personalledelse i barnehagen, og som sammen med de andre praksisteoriene kan gi et språk til å diskutere hva personalledelse som praksis kan være i en barnehagekontekst. På den måten kan dette empiriske studiet gi et bidrag til de ti tesene som teorien bygger på.

2.5 Oppsummering av det teoretiske rammeverket for studiet

Ved å velge flere teorier som forklarer praksis på ulike måter, kan man få en dypere forståelse av personalledelsespraksis enn med ett teoretisk blikk. Når de valgte teoriene kombineres, skaper de til sammen et rammeverk som gjør det mulig å diskutere og svare på forskningsspørsmålet for studiet: Hva karakteriserer uformell personalledelse som praksis? Teoriene åpner for å «set the stage and establish a set of specific characters without then prescribing *ex ante* how the story should, or would, unfold» (Nicolini, 2013, s. 218). De gir begreper og forklaringer som kan brukes for å undersøke personalledelsespraksis samtidig som teoriene ikke gir fastlåste forklaringer, men isteden åpner opp for en abduktiv tenkning (Brinkmann, 2014) (se kapittel 3.2.4 og 4.6) som gjør det mulig å teoretisere og forstå praksis på nye måter.

Hybrid ledelsesteori har aspekter i seg som anerkjenner kombinasjoner av hierarkiske og demokratiske lederhandlinger (Gronn, 2011). Disse hybride lederhandlingene sees ikke på som fastlåste, men som midlertidige lederhandlinger som trer fram som reaksjoner på utfordringer i situasjonen og som tilpasning til situasjonen. Hybrid ledelsesteori gir derfor begreper for å teoretisere den uforutsigbare personalledelsen. Denne måten å forstå ledelse på tar utgangspunkt i distribuert ledelse. Det kognitive aspektet som særpreger den ene retningen

av distribuert ledelse (Spillane et al., 2004), er ikke vektlagt i hybrid ledelsesteori. Isteden har hybrid ledelse fokus på lederens lederstiler, som utgjør den hybride lederhandlingen (Gronn, 2011). Hybrid ledelsesteori forklarer ikke tolkningsprosessen og refleksjonsprosessen som skjer i handling, og som forbereder tilpasning til situasjonen. Derfor er teorien om refleksiv praksis (Schön, 2009) brukt fordi den kan forklare tolkningsprosessen og hvordan refleksjon-i-handling gjør det mulig å kombinere og bruke kunnskap på nye måter som passer bedre for å håndtere den uforutsigbare situasjonen. Med begreper som kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling er det mulig å forstå hvordan hybride ledelsespraksiser skapes. Ved å utvide forståelsen av refleksjon-i-handling med hvordan man forholder seg til situasjonen gjennom praktisk klokskap (fronesis)(Kinsella, 2012), kan vurderingene som gjøres mens handlingen skjer, forstås på en dypere måte gjennom å undersøke hva som ligger til grunn for vurderingene som en forberedelse til handling. Når den pedagogiske lederen forholder seg til situasjonen gjennom praktisk klokskap, kan det forklare hvordan hybride handlinger responderer på situasjonen med en bestemt hensikt. Et praksisperspektiv på ledelse er en teori som springer ut fra empiriske studier og litteraturoversikt (Tengblad, 2012c). Et viktig aspekt for dette studiet er anerkjennelsen av et syn på ledelsespraksis som kompleks og uforutsigbar, og som et håndverk som krever artisteri. Teoriens ti teser er ikke basert på studier fra barnehagekonteksten og forklarer ikke spesifikt hva som karakteriserer barnehageledelse som praksis og artisteri. De forskjellige teoriene til sammen gir en syntese av ulike aspekter som kan synliggjøre og begrepsfeste både kognitive og moralske sider ved hybride ledelsespraksiser og gi en dypere forståelse av den pedagogiske lederens personalledelse som mer enn bare handlinger.

The choice is always that of the researcher, and it is often an ethical as much as a methodological choice (Czarniawska, 2014, s. 43).

3 Metodologiske overveielser

I dette kapittelet vil jeg diskutere metodologiske spørsmål og gi en detaljert redegjørelse for og refleksjon over forskningsprosessen. I kapittel 1.4 forklarte jeg studiets oppbygging og at metodologiske overveielser og metode er adskilt i to kapitler for å belyse forskjellen mellom metodologi og metode. Her vil jeg i tillegg trekke fram at hensikten med å vektlegge metodologiske overveielser i et eget kapittel er å belyse på en bredest mulig måte begrepene og teoriene som er underliggende for konstruksjon av kunnskap gjennom forskningen (Cohen & Manion, 1989). I kvalitativ forskning kan det være mange utfordringer, perspektiver, disipliner og filosofiske oppfatninger som gjør det til et forskningsfelt med bestemte egenskaper og kvaliteter som kan befinne seg innenfor forskjellige forskningstilnærminger (Denzin & Lincoln, 2011). Skygging har ulike former og kommer fra ulike tradisjoner som for eksempel etnografi, kasusstudier og *grounded research*, og forskere bruker skygging i ulike forskningsdesign både innenfor kvantitativ og kvalitativ forskning (Arman et al., 2012; McDonald, 2005; McDonald & Simpson, 2014). Skygging kan være både en bestemt metodologisk forskningstilnærming og et mulig aspekt i andre forskningsdesign og strategier (Arman et al., 2012, s. 302). Dette kapittelet gir begrunnelser for kvalitativ skygging som en bestemt metodologi, og som reflekterer forskning som en relasjonell og refleksiv prosess (Czarniawska, Solli, & Tengblad, 2005). Videre gjøres det rede for hvorfor dette studiet befinner seg innenfor det Nicolini (2013, s. 12-13, 219-232) forklarer som en sterk metodologi, som involverer å studere en bestemt praksis med ulike teorier og metoder for å få en dypere forståelse. Ledet av forskningsspørsmålet om hva som karakteriserer personalledelse som praksis, har de to delstudiene (1 og 5) som har utforsket skygging i en barnehagekontekst, i tillegg til teori om skygging, dannet utgangspunkt for metodologiske valg og begrunnelser for studiet. Artikkel 1 og 5 er med på å vise hvordan de metodologiske valgene, det epistemologiske ståstedet og de ontologiske antagelsene henger sammen når man studerer ledelsespraksis. Det vil si at for å undersøke ledelsespraksis tar kvalitativ skygging hensyn til at praksis eksisterer i handlingen og selve utøvelsen, og ikke bare i informantenes tanker. Resultatene fra delstudiene blir nærmere presentert i kapittel 5, mens kapittel 6

konsentrerer seg om konklusjoner og implikasjoner om skygging som forskningsmetodologi. Noe av diskusjonene i artiklene blir repetert her selv om dette kapittelet er mer konsentrert om å redegjøre for metodologiske valg og beslutninger i studiet som en helhet. Det første underkapittelet beskriver valg av det filosofiske grunnlaget for studiet (3.1). Det andre underkapittelet gjør rede for studiets forskningsdesign (3.2). Til slutt gjøres det rede for informantene i studiet (3.3).

3.1 Det filosofiske grunnlaget for studiet

Forskerens begrunnelse for valg av metodologi involverer forskerens grunnleggende antagelser om kunnskap og virkelighet. I dette studiet ligger det et kunnskapssyn til grunn som anerkjenner kunnskap som konstruert i tråd med et konstruktivistisk syn på kunnskap. Fra dette perspektivet kan min forståelse av ledelse relateres til relativistisk ontologi som betyr et syn på ledelse som sosialt og kulturelt konstruert der kunnskap skapes gjennom erfaringer og interaksjon med andre:

To me this means that we construct knowledge through our lived experiences and through our interactions with other members of society. As such, as researchers, we must participate in the research process with our subjects to ensure we are producing knowledge that is reflective of their reality (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011, s. 103).

Relativistisk ontologi åpner dermed for at det kan finnes flere forståelser av ledelse som er formet av de verdiene, kunnskapen og oppfatningene som trer fram i politiske og sosiale prosesser. Forståelsen av ledelse har derfor ingen fastlåst identitet fordi den er i kontinuerlig prosesser av dekonstruksjon, tolkning og rekonstruksjon ettersom ny kunnskap, teknologi og forståelse utvikles. I sosial konstruktivisme hevdes det at sosiale fenomen og meningen de bærer i seg kontinuerlig er i en konstant endring (Bryman, 2012, s. 33). Det kan alltid være et annet perspektiv og en annen forståelse fordi det som oppfattes som sant er forstått ut fra ulike perspektiver innenfor en bestemt kontekst og tid. På bakgrunn av dette lager det sosial konstruktivistiske kunnskapssynet en ramme for hvordan ledelsespraksis til de som er involvert i studiet oppfattes av forskeren og av informantene selv fordi konstruksjonene og kunnskapen som er tilgjengelige skaper et bestemt bilde av virkeligheten. Samtidig åpner det opp for å (re)konstruere ledelse på nye måter ut fra de ressursene som forskeren og informantene har tilgjengelig og bruker. Den metodologiske tilnærmingen til studiet er informert av teoretiske perspektiver, eller den filosofiske holdningen (eller ståstedet) som fremskaffer rammen for forskningsprosessen. Innvevd i de teoretiske perspektivene er forskerens forståelse av kunnskap og virkelighet (epistemologi og ontologi). Mer konkret kan

man si at praksisteoriene som er forklart i teoridelen, bringer med seg et syn på hvordan en bestemt ontologi materialiseres (Nicolini, 2013). Dette får konsekvenser for valg av metodologi som handler om hvordan forskningen utføres, og som må ta hensyn til at ledelse virkeliggjøres og realiseres i selve utøvelsen. Dette leder til kjernen i min forskningsinteresse som er drevet av et ønske om å utvikle empirisk forståelse av personalledelse som praksis. I et praksisperspektiv skapes, opprettholdes og rekonstrueres forståelsen av ledelse av de menneskene som befinner seg i det sosiale fellesskapet gjennom samhandling og deltakelse. Det betyr at måten ledelse gjøres på er sosialt konstruerte ledelsespraksiser. Konstruksjoner av ledelse formes derfor av verdiene som uttrykkes både i samtaler og i selve ledelsesutøvelsen.

I dette studiet er det et syn på ledelse som praksis hvor kunnskap realiseres og skapes som en form for mestring i utøvelsen av lederarbeidet. Kunnskap er dermed en måte å vite på innenfor et praksisfellesskap (Nicolini, 2013, s. 5). De pedagogiske lederes praksiskunnskap er sosialt konstruert i møtet med ulike situasjoner, mennesker og normer i barnehagen. På bakgrunn av dette fører ulike praksisteorier til ulike metodologiske valg når det gjelder spørsmål om hva som velges og hva som utelates, noe som får praktiske konsekvenser for studie. Dersom studie kun var opptatt av å registrere hva de pedagogiske lederne gjør i sin personalledelse, ville det ifølge Nicolini (2013) befinne seg innenfor en svak metodologi fordi det utelater å belyse hvordan ledelse utøves og meningen i arbeidet. En sterk metodologi er forskjellig fra den svake fordi den går mye lenger da den strever etter å beskrive og forstå ledelse som praksis istedenfor bare å registrere den. «In other words, listing and enumerating practices by taking them a face-value constitutes a weak approach to practice, which builds on the misleading assumption that practice is self-explanatory, is scarcely capable of providing the affordances described above» (Nicolini, 2013, s. 13). En svak metodologi lar praksis snakke for seg selv, og det er ikke tilstrekkelig med et syn på praksis som beskriver hva ledere gjør og som fastsetter ledelse gjennom kategorier. Derfor befinner dette studiet seg innenfor en sterk metodologi fordi det forplikter seg til en praksisbasert ontologi som innebærer en tro på at sosiale fenomener som ledelse oppstår innenfor og er deler av praksiser (Nicolini, 2013, s. 13). Det ontologiske aspektet er sentralt fordi ledelse allerede befinner seg i praksis og det er ikke noe den pedagogiske lederen gjør i tillegg til praksis. En sterk metodologi representerer en praksisepistemologi som en måte å se og forstå kunnskap på fordi det involverer en praksiskunnskap, en praktisk kunnskap som kommer til syne i ledelsesutøvelsen (Nicolini, 2013; Schön, 2009). De metodologiske valgene i studiet støtter antagelsen om at ledelsespraksis kan fremskaffes gjennom å observere handlinger, men for å vite mer om

kunnskapen som skapes i praksis tas det hensyn til de pedagogiske lederens tanker mens de leder og at disse kan snakkes om underveis og i etterkant.

More clearly, I surmise that to study practices we need to start our investigation by zooming in on practices and approaching them as a knowledgeable accomplishment. Attention should be towards issues such as: what are people doing and saying? What are they trying to do when they speak? (Nicolini, 2013, s. 221).

En sterk metodologi betyr i dette studiet å ta hensyn til at praksis er orientert av både en kognitiv og en moralsk side, og for å ivareta dette må hverdagslige praktiske hensyn som de pedagogiske lederne møter i sin personalledelse snakkes om, løftes fram og artikuleres. I og gjennom praksis vises praktiske hensyn i det som sies og gjøres, og studiet krever derfor en filosofisk tilnærming som tar hensyn til at informantenes tolkninger er situert, i tillegg til forskningsmetoder som tillater å komme så nær lederhandlinger som mulig og som er sensitive til handlingenes karakter og kvaliteter (Nicolini, 2013). En sterk metodologi anerkjenner at «all practices are involved in a variety of relationships and associations that extend in both time and space, and form a gigantic, intricate, and evolving texture of dependencies and references» (Nicolini, 2013, s. 229). Personalledelsespraksis er ikke adskilt fra andre praksiser, men sammenvevd med andre praksiser (for eksempel pedagogisk ledelse) i et nettverk av relasjoner. Det er derfor mulig å avdekke en personalledelsespraksis som omfavner kombinasjoner av forskjellige lederstiler, relasjoner og kunnskapshandlinger, og som videre skaper nye former eller teksturer. Dette er utforsket i delstudiene 2 og 3 og løftet fram i kapittel 5.6 og 6 i kappen. For å få en dypere og rikere forståelse av personalledelse som praksis er det nødvendig å anvende tilstrekkelige metodologiske redskaper i tillegg til å veksle mellom teoretiske perspektiver.

3.2 Forskningsdesign

3.2.1 En tolkende tilnærming

Studiet har en tolkende tilnærming da det søker å få en dypere forståelse av personalledelse som praksis der kvalitative data er utgangspunktet for tolkning (Alvesson & Skoldberg, 2008). På bakgrunn av resultatene fra de to metodologiske delstudiene (skygging som samhandling, kapittel 5.6), det filosofiske grunnlaget for studiet (praksis brukes som et tolkende perspektiv) og en abduktiv måte å tolke og forstå arbeidet med den sammenfattede kappen på, dannet det grunnlaget for en tolkende forskningstilnærming. En tolkende tilnærming anerkjenner at tolkningsprosessen baserer seg på abduksjon hvor forskeren

utforsker nye aspekter eller områder som er interessante i materialet (Brinkmann, 2014). Forståelsen av personalledelse som praksis skjer gjennom abduktive prosesser og forhold som forutsetter tolkning. Begrepet abduksjon som en måte å tenke og skape mening på er utviklet av pragmatismens Charles Pierce og kan forklares som «a form of reasoning used in situations of uncertainty, when we need an understanding or explanation of something that happens» (Brinkmann, 2014, s. 722). Mens induktiv og deduktiv tilnærming fokuserer på relasjonen mellom data og teori, er abduksjon en tilnærming som fokuserer på relasjonen mellom situasjon og undersøkelse. Den er verken data-drevet eller teori-drevet, men *breakdown*-drevet (Alvesson & Kärreman, 2011). Abduksjon oppstår når forskeren erfarer forstyrrelser som forårsaker en situasjon, og hvor undersøkelsen forsøker å gjenopprette eller skape en balanse i situasjonen gjennom meningsskaping og tolkning (Alvesson & Kärreman, 2011; Brinkmann, 2014). I dette studiet har abduksjon oppstått når jeg som forsker har blitt oppmerksom på hendelser som har dukket opp, som jeg har blitt nysgjerrig på, eller som er interessante, og som jeg søker en forståelse og forklaring på. Den abduktive forskningsprosessen framstår som en tolkende praksis som involverer hvordan jeg har forsøkt å skape mening og forklaringer på det som skjer og oppstår underveis i arbeidet med delstudiene og kappen. Mer konkret hvordan dette skjedde forklares i analysedelen (4.6). Tolking i tråd med abduksjon fokuserer på et aspekt som forskeren velger som relevant. I prosessen med abduktive forstyrrelser har tolkning og forståelse funnet sted gjennom samhandling og samtale med informantene og i et toforskersamarbeid. I den tolkende tilnærmingen til studiet er det en anerkjennelse av at det kan finnes flere ulike tolkninger av samme situasjon, og studiet har vært opptatt av forskerens samhandling med informantene gjennom de ulike metodene i konstruksjon av kunnskap om personalledelse (Holstein & Gubrium, 2011; Lincoln et al., 2011). Både toforskersamarbeidet, forskerens samhandling med informantene gjennom metodene og informantenes synspunkter kan sees på som kriterier for hvorfor forskerens tolkninger blir sett på som troverdige. I kapittel 4.7 diskuteres tolkning og abduksjon videre i sammenheng med troverdighet.

3.2.2 Tolkende praksis som samhandling

Når studiet posisjoneres som et kvalitativt og tolkende skyggestudiet er det fordi studiet anerkjenner muligheten for at flere synspunkter ligger til grunn for å få kunnskap om hva som karakteriserer ledelse som praksis. Utfordringen min som forsker er å fortolke en allerede fortolket virkelighet, og min tolkning kan være annerledes enn den tolkingen informantene

har av sine handlinger. Det er til syvende og sist forskerens sammenfattede tolkninger som danner grunnlaget for konklusjonen av hva som karakteriserer personalledelse som praksis i kappen, men det samhandlende aspektet som er tilstede i forskningsprosessen har bidratt til å styrke forskerens tolkninger som troverdige. I skygging ligger muligheten til å engasjere seg sammen med informanten på en måte som verdsetter informantens synspunkter og meninger i forståelse av ledelsesutøvelsen (Gill, Barbour, & Dean, 2014). Det samhandlende aspektet som vises i forskningsprosessen understreker et ontologisk ståsted i måten forskningsfenomenet tolkes og konstrueres på. I studiet betydde dette en bevissthet både i forhold til hvordan tolkningsprosessen tok form og hvordan samhandling framstår som betydningsfullt i en tolkende tilnærming og gjenspeiles i det som blir sagt (Holstein & Gubrium, 2011, s. 151). En tolkende praksis vektlegger hvordan det i samhandlingsprosessen tas hensyn til at informantenes synspunkter ikke sees på som fastlåste, men at de isteden sees på som narrative konstruksjoner som skapes i samarbeid og samtale med forskeren (Holstein & Gubrium, 2011). En anerkjennelse av en tolkende praksis som samhandling er tilstede på den måten at hver og en bringer med seg sitt syn inn i tolkning av en situasjon, og at samme situasjon kan forstås på ulike måter (Gadamer, 2010). I tolkningsprosessen har både forsker og informant med seg sin forståelseshorisont som både farger og begrenser det man søker å forstå, men når skyggeprosessen gir mulighet for forskeren til å lytte til informantens horisont skapes det grunnlag for en intersubjektiv forståelse og en horisontsammensmelting (Gadamer, 2010, s. 344-345). Forståelse skjer derfor gjennom horisontsammensmelting som inkluderer betydningen av forforståelsen deltakerne bringer med seg til den situasjonen som skal tolkes. Forforståelsene og horisonten man skaper på nåværende situasjon kan man ikke se, men fordi skygging gir anledning til at forsker og informant deler førstehåndserfaringer og kan snakke om disse underveis og etterpå (McDonald & Simpson, 2014), ligger det en mulighet for forskeren og informanten til å dele tolkninger og horisonter. Som ressurs er tolkning synlig i en sterk metodologi fordi den anerkjenner at det er en mening bak lederhandlingene som forskeren forsøker å forstå. Gadamer (2010) bruker spillmetaforen for å forklare hvordan tolkninger ikke er statiske, og at tolkernes spørsmål og synspunkter i et dialektisk spill skaper horisontsammensmelting og forståelse. Dersom forskeren møter informantene med en forventning og åpenhet til deres fortellinger, kan tolkningsprosessen åpne opp noe nytt for forskeren. På den måten kan forskerens tolkninger og forståelse av ledelse bli kontinuerlig justert gjennom å involvere informantens tolkninger og meninger i metodene som er valgt i studiet (kapittel 4). Med et slikt syn kan metodene i dette studie sees på som redskaper som

inviterer til at forskerens forståelseshorisont settes i spill, og som avslører begrensningene i egen tolkning og forståelse.

I en tolkende praksis som samhandling ligger det til grunn en holdning om en åpenhet hos forskeren som må være tilstede for å skape en dypere forståelse av personalledelse som praksis. Åpenhet skaper derfor en forutsetning for tolkning og forståelse. Samtidig berører åpenhet et spenningsfelt mellom abduktive forstyrrelser og horisontsammensmelting i en tolkende praksis på den måten at Gadamer (2010) sitt syn på åpenhet ser ut til å være noe som ligger som en premiss før forståelsen, mens i måten Brinkmann (2014) presenterer abduksjon kommer åpenhet etter en forstyrrelse når forskeren har blitt oppmerksom på noe som er vanskelig å forstå. Når forståelse skjer ut fra abduktive forstyrrelser springer det ut fra forskerens tilstedeværelse i feltet, det vil si forskeren observerer og legger merke til noe som er annerledes enn det som forventes at skjer. Brinkmann snakker om forstyrrelser som hverdagslige hendelser, og fordi hendelsene er innved i det dagligdagse kan det være utfordrende å gjengi usikkerhet, det ukjente og fremmede. Det samhandlende aspektet i forskningsprosessen kan gi muligheter for en styrket sensitivitet til usikkerhet og forstyrrelser gjennom en åpenhet som lar hverandres tanker og tolkninger slippe til i tolkningsprosessen. Denne diskusjonen bringes videre inn i kapittel 4.6 om analyse og toforskersamarbeid. I tillegg til å involvere informantenes tolkninger gjennom metodene har toforskersamarbeid vært en sentral del av forskningsprosessen både i gjennomføringen av metoder og i analysearbeidet. For å forstå datamaterialet i den konteksten dataene er frembrakt i, og om min forståelse av dataene gjenspeiler hva de faktisk betyr, har toforskersamarbeidet vært viktig fordi mine tolkninger hele tiden har blitt delt, utfordret og korrigert i forståelsen av personalledelsespraksis. På den måten har jeg gjennom forskningsprosessen hatt mulighet til å reflektere over hva dataene betyr for dette studiet. Refleksjoner i toforskersamarbeidet omkring forskningsdesign, ulike metoder og forskerspørsmål har bidratt til utviklingen av forskeren som reflekterende praktiker og videre til at refleksjon ble en del av forskningspraksisen (Czarniawska et al., 2005).

3.2.3 Kvalitativ skygging

Styrken til kvalitativ forskning er at den fokuserer på vanlige hendelser i det virkelige liv og kan presentere nære, tykke og detaljerte beskrivelser av ledelse (Alvesson & Sveningsson, 2003; Bryman, 2011). Det kan imidlertid være en utfordring med kvalitativ forskning på ledelse fordi kvalitativ forskning som kategori er veldig vid og spenner over mange ulike

studier (Bryman, 2011). Dette studiet har forsøkt å finne en metodologisk tilnærming som tar hensyn til å studere personalledelsespraksis ut fra informantenes tanker og handlinger for å få en dypere forståelse av personalledelse og den kompleksiteten og kunnskapen som er innvevd i ledelsesarbeidet. Det var derfor viktig å finne måter å gjøre forskningen på som kunne skaffe tilveie praksisnære data på personalledelsespraksis som ble til underveis.

Czarniawska (2014) løfter fram skygging som en tilnærming som er utformet for å håndtere innhenting av data i organisasjoner hvor det er tempo og bevegelse. Bevegelse er et særpreg ved skygging, noe som skiller tilnærmingen fra tradisjonell etnografi hvor det ligger en antagelse om at mennesker vil bli på ett sted og at deres levemåte forblir uendret (Czarniawska, 2014, s. 92). Ifølge Czarniawska (2007) er skygging en verdifull metodologi for å fremskaffe varierte og detaljerte data på ledelsespraksis.

The main attraction of this approach for me was my ability to tackle the peculiarities of contemporary management and organizing: the coeval and multiple times, the simultaneity of events occurring in various settings, the non-simultaneity of experience, and the virtualization of a growing number of practices (Czarniawska, 2014, s. 91-92).

Skygging ble en måte å gjøre forskning på som kunne imøtekomme en ledelseskontekst i barnehagen som kjennetegnes av kompleksitet, sammenvevde praksiser og uforutsigbarhet. Dette ble styrket gjennom delstudie 1 hvor dataeksempelet (side 6,7) løfter fram hvordan personalledeshandlinger skjer der og da i en ikke-hierarkisk setting, og at handlinger glir sammen med og skjer samtidig med pedagogisk arbeid. På bakgrunn av disse erfaringene ble skygging erfart som en metodologi, som gjennom video-observasjon kunne fange hybride karaktertrekk i lederhandlinger (Gronn, 2009a; Meunier & Vasquez, 2008).

En annen viktig side ved skyggingens ambulerende og bevegelige kvalitet er hvordan informantens bevegelser i en bestemt kontekst styrer hva slags data som fremskaffes (McDonald & Simpson, 2014). Det er derfor selektive data som fremskaffes hvor handlingen som observeres blir bestemt underveis. Fordi skygging tillater forskeren å bevege seg med og følge etter informanten i sann tid gir det mulighet for at både den som skygges og den som skygger kan samtale med hverandre underveis om felles førstehåndserfaringer (McDonald & Simpson, 2014). Slik får forskeren tilgang til de dagligdagse lederhandlingene, tankeprosessene og oppmerksomheten i handling som kan artikuleres.

Coupled with the fact that shadowing research does not rely on an individual's account of their role in an organization, but views it directly, means that shadowing can produce the sort of first-hand, detailed data that gives the organizational researcher access to both the trivial or mundane and the difficult to articulate (McDonald, 2005, s. 457).

Gjennom å samtale med informanten der og da og etterpå, er muligheten til stede for å få innsikt i meningen og hensikten handlingene bærer i seg (se kapittel 4 om metoder). Dette ble en viktig grunn for valg av skygging fordi ved å fotfølge informanten i en bestemt tidsperiode i deres daglige ledelsesutøvelse ga det innsikt inn i en fokusert og bestemt kunnskap som er spesiell for en ekspertrølle, som ifølge Schön (2013) forklares som kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling. Kommentarene og samtalen som fant sted underveis i skyggeprosessen er meninger og perspektiver fra en ekspert som kjenner sitt arbeid (McDonald, 2005, s. 457). Ifølge Arman et al. (2012, s. 315) er skygging den forskningsmetoden som fører forskeren nærmest det hverdagslige lederarbeidet. Skygging kan derfor innhente data på ledelsespraksis som det ikke alltid er mulig å forutse, og som på forhånd er vanskelig å beskrive.

Skygging og forbindelsen til andre kvalitative metoder og forskerroller

Det finnes observasjonsstudier som ikke eksplisitt begrepsfester skygging som metodologi og/eller metode, men som likevel observerer og følger informantene tett. Et eksempel er Hemmestads empiriske dybdestudie av håndballjentenes tidligere trener Marit Breivik, hvor hun fulgte treneren gjennom to sesonger (Hemmestad, 2013). Skygging gir tilgang til både observasjoner og intervjuer og har slektskap til de mer vanlige og etablerte kvalitative metodene som intervju og deltakende observasjon, men har kvaliteten i seg til å skaffe til veie andre data og en annen innsikt enn disse metodene (McDonald & Simpson, 2014). Hendelser som skjer på mikro nivå og som skjer i det hverdagslige, vante og rutinemessige kan lett bli oversett og borte i for eksempel en tradisjonell intervjusituasjon hvor fokuset er på det man husker, og det man framhever som det viktige og spesielle ved arbeidet (McDonald & Simpson, 2014). Noordegraaf (2014) er kritisk til bruk av tradisjonelle intervjuer og spørreskjemaer i ledelsesforskning fordi disse metodene får fram det lederne sier at de gjør, er bevisst på og verbalt kan artikulere. Videre hevder han at selv om disse metodene kan fange glimt av det kroppsliggjorte ledelsesarbeidet vil de ikke føre forskeren nærme nok til å få data på hva som faktisk gjøres. Ved å fokusere på en bestemt ting i intervjuet er det en risiko for at man mister sjansen til å se hvordan dagligdagse hendelser er sammenvevd og gjensidig avhengige (McDonald & Simpson, 2014). I skygging er intervjudata direkte knyttet til handlingen ved at handlingen påvirker hvilke spørsmål forskeren stiller til informanten. Ifølge McDonald og Simpson (2014, s. 10) skaper dette andre data enn om spørsmålene som blir stilt tar utgangspunkt i det forskeren har på notatblokken.

Det kan være vanskelig å plassere skygging blant deltakende eller ikke-deltakende observasjon, da skillet mellom dem ikke er så skarpt. Czarniawska (2014) forklarer skygging som observasjon i bevegelse og plasserer dette innenfor ikke-deltakende observasjon som motsatsen til stasjonær observasjon. Hun definerer ikke skygging som deltakende observasjon fordi forskeren ikke deltar i de samme profesjonelle oppgavene som informanten. Samtidig påpeker hun at deltakelse alltid vil inngå i direkte observasjon i praksis, og at skillet mer er skapt for å bidra til metodologisk refleksjon.

You cannot say «Sorry, I am not doing a participant observation» when somebody asks you for help with a falling shelf, and neither can you say «You forgot I am shadowing» when the person you shadows instructs you to stay at the office and not to follow her. One glides into another; in that sense, all direct observation is indeed participatory – one's mere physical presence and human decency requires participation (Czarniawska, 2007, s. 54-55).

Hvorvidt forskeren definerer seg som deltakende eller ikke-deltakende observatør er derfor mer et etisk valg enn et metodologisk (Czarniawska, 2007, 2014). McDonald og Simpson (2014) har fokus på sammenligning av data når de skiller mellom skygging og deltakende observasjon. De viser til funn fra studier som viser at deltakende observasjon gir data på både forskerens og informantens stemme og fokuserer på deres samtale og samhandling, mens skyggedataene viser en mindre personlig involvering av forskeren og et tydeligere skille mellom den som forsker og den som blir observert.

Forskerrollen som deltaker eller ikke-deltaker i skygging viste seg på ulike måter i forskningsprosessen. På den ene siden var det unaturlig for meg som skygger å delta i barnehagehverdagen. Til tross for at jeg selv har vært pedagogisk leder i mange år var det likevel naturlig å holde et klart fokus på lederhandlingene og det som skjedde, og på den måten opprettholde et utsideblikk. På den andre siden var det deltakende aspektet tilstede fordi skygging åpnet opp for få innsikt i det ikke-observerbare gjennom samtalen underveis og gjennom en slags gjensidig observasjon der forsker og informant etablerte sin oppfatning av situasjonen fordi de var tilstede sammen. Det er gjennom bevegelsene til den som blir skygget at det produseres et felles fokus hvor man skaper en dobbel oppfatning av situasjonen (Czarniawska, 2014, s. 54). Jeg erfarte derfor skygging som både deltakende og ikke-deltakende, og som en kombinasjon av nærhet og distanse. Denne kombinasjonen ble styrket gjennom toforskersamarbeidet hvor forskerne vekslet mellom å være en mer distansert fjernskygge (video-observasjon) og en nærskygge som gjorde feltnotater og deltok i kontekstuelle intervjuer, og som fikk tilgang til informantens praksiskunnskap (delstudie 5). Jeg er mer fortrolig med å bruke begrepene nærhet og distanse for å beskrive forskerrollen i

skygging, nettopp fordi det er vanskelig å lage et skarpt skille mellom deltakende og ikke-deltakende forskerrolle i praksis. I kvalitativ skygging er deltakelse heller ikke forbeholdt forskeren siden skygging avslører en deltakende status hos informanten fordi hun deltar i forskningsprosessen ikke bare som en som blir observert, men som en aktør som engasjerer seg med skyggen i en tett relasjon (Meunier & Vasquez, 2008). Nærhet og distanse henviser også til den etiske siden med skygging hvor forskeren hele tiden må omstille seg på måter som er passende og bekvemme for informanten (Meunier & Vasquez, 2008) samt andre involverte som for eksempel barna og personalet. Skygging (i likhet med andre forskningspraksiser) stiller derfor krav til at forskeren forholder seg til forskningssituasjonen ut fra sin praktiske klokskap. I skygging er dette krevende fordi forskeren må vurdere hva som skal gjøres underveis i observasjonen og samtalen for å sikre en etisk forskningspraksis (se kapittel 4.8 om etikk). Skygging er derfor mer enn bare metodiske verktøy for å innhente praksisdata: det inkluderer og en holdning til forskningsprosessen som helhet og hvordan personalledelse undersøkes (Czarniawska, 2014). I dette studiet innebærer skygging som metodologi en studie av praksiser og kunnskapen som er involvert i den (Czarniawska, 2007). Sammen med en tolkende tilnærming danner dette grunnlag for utarbeidelse av en arbeidsdefinisjon for skygging som guider arbeidet med kappen videre i metodepresentasjon og refleksjon over skygging som metodologi (kapittel 4 og 6.3): Kvalitativ skygging er en måte å håndtere og dokumentere ledelsespraksiser på som oppstår som responser på uforutsigbare situasjoner, der skygging har en nærhet og distanse ved å involvere ulike metoder og forskerroller gjennom samhandling. Det ble gjennom denne forståelsen av skygging mulig for forskeren å samhandle i forskningsprosessen med informantene på en måte som sikret og ivaretok at dataene som ble innhentet og kunnskapen som ble produsert gjenspeilet deres virkelighet (Lincoln et al., 2011, s. 103).

3.2.4 Skygging som abduktiv metodologi

Mintzbergs (1973) klassiske studie *The Nature of Managerial Work*, regnes som et av de største bidragene om hva ledere gjør innenfor forskningstradisjonen Lederarbeid og lederatferd (Czarniawska, 2007; Tengblad, 2006; Vie, 2009). Han kombinerte både kvantitative (dagbokmetoden) og kvalitative orienterte (etnografi) metoder, og ifølge Arman et al. (2012) er det et abduktivt element når han forklarer metoden som:

«coupling the flexibility of open-ended observation with the discipline of seeking certain types of structured data» (Mintzberg, 1973, s. 231). Mintzberg (i Arman et al., 2012, s. 303)

kritiserer skyggestudier som bare bruker forbestemte kategorier som utgangspunkt for observasjon fordi de kun tilbyr å kvantifisere og beskrive eksempler på lederhandlinger som allerede er kjent for forskeren fra før, og som derfor ikke fanger kontekstuell og ny kunnskap. Mintzberg (1973, s. 249-257) utviklet ledelseskategorier (i tillegg til anekdoter med beskrivelser av roller og oppgaver), men over 20 år etter sitt klassiske studie har Mintzberg uttrykt skuffelse fordi forskere som har kommet etter ham i hovedsak har kopiert hans arbeid ved å bruke forbestemte kategorier uten å skape kontekstsensitive data. Dette var derfor viktig å ta hensyn til siden dette studiet benytter en ledelsestaksonomi (se kapittel 4.6). Spenningsforholdet mellom det som er kjent gjennom forbestemte kategorier, det ukjente og kontekstuelle skapte en utfordring i studiet som det var viktig å problematisere. Videre førte dette til refleksjon og diskusjon om hvordan skygging som abduksjon kunne forklare spenningsforholdet mellom struktur og åpenhet i dette kvalitative studiet. Samtidig ble det klart at skygging som abduktiv metodologi omhandlet mer enn struktur og åpenhet fordi abduksjon i tillegg omfatter tolkning som skjer gjennom forstyrrelser, eller det som kan kalles data som forskeren «snubler over» som interessante (Brinkmann, 2014).

I motsetning til studier som kombinerer kvantitative og kvalitative metoder, som for eksempel Vie (2009) sitt studie, var ikke intensjonen i studiet å kvantifisere eller sammenligne ledelseshandlinger med andre studier, eller at kvantitative data skulle informere andre kvalitative metoder. Det balanserer derfor ikke struktur, fleksibilitet og åpenhet ved å kombinere kvalitative og kvantitative metoder, men utnytter isteden fordelene i kvalitativ skygging til å observere lederhandlinger i en bestemt kontekst gjennom en abduktiv tilnærming. Studiet er derfor mer i tråd med kvalitative studier innenfor Lederarbeid og lederatferd tradisjonen som bruker tolkning av kvalitative data for å si noe om ledelse som praksis (Klev & Vie, 2014). Fordi studiet fokuserer på ledelsespraksis var den empiriske innflytelsen som tilbys gjennom synspunktene til informantene, sensitiviteten til konteksten og abduktive forstyrrelser et viktig argument for å velge et kvalitativt skyggestudie. Dette skaper en åpenhet i tolkningen og gir muligheten til å utvikle en annen type kunnskap om ledelse enn om studiet kun søker å innhente data på kategorier man har definert på forhånd. Metodologisk kan studiet sees på som et forsøk på å fornye skyggestudier som har utviklet seg innenfor forskningstradisjonen Lederarbeid og lederatferd hvor en tolkende og abduktiv tilnærming til skygging gjør det mulig å utvikle ny kunnskap om personalledelse som praksis i barnehagen hvor informantenes refleksjoner over egen ledelsespraksis inkluderes.

Arman et al. (2012, s. 304) har et kritisk blikk på det tradisjonelle skillet mellom deduktive og induktive tilnærminger og løfter fram at det innenfor kvalitativ forskning kan være betydelige variasjoner av deduktive og induktive tilnærminger, for eksempel strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte design. De anbefaler en både-og-tilnærming i kvalitativ forskning som kan realiseres med en abduktiv og tolkende tilnærming som balanserer struktur og åpenhet. «Hence, we claim that practical managerial work research cannot be based on either pure deduction or pure induction. We propose using the concept of abduction because it provides a good description of the qualitative research process of shadowing» (Arman et al., 2012, s. 304). En abduktiv forskningstilnærming gir en beskrivelse av den kvalitative forskningsprosessen i skygging i dette studiet i forhold til hvordan tolkning, forståelse og ny kunnskap har blitt utviklet, men den er ikke reservert til forholdet mellom struktur og åpenhet (se kapittel 4.6). Det praktiske arbeidet med abduksjon i studiet fanger opp hvordan teori har vært et utgangspunkt for å avgrense fenomenet personalledelse i studiet, og som gav retning i datainnhenting og i første del av analysearbeidet. I tillegg har teori vært en måte som åpnet opp for å forstå hendelser som dukket opp underveis som forskeren undret seg over (Brinkmann, 2014). Alvesson og Kärreman (2011) foreslår å bruke teori ikke bare for å skape retning og kontroll, men som en måte å åpne opp for sensitive konstruksjoner og tolkninger. Dette rådet ble en inngang til å håndtere spenningsforholdet mellom det kjente og ukjente. Hensikten med å bruke en etablert taksonomi var ikke å strukturere observasjonene på en rigid måte og kontrollere selve datainnhenting etter de forbestemte kategoriene. Isteden var det bevegelsene og tankene til informantene som styrte hva slags data som ble dokumentert i skyggeprosessen (McDonald & Simpson, 2014). Mobiliteten i skygging gjorde det mulig å ivareta en åpenhet for interessante momenter underveis fordi skyggeprosessen er uforutsigbar, og ting som dukker opp og vekker nysgjerrighet kan snakkes om underveis eller etterpå. Dette var viktig fordi lederhandlingene som ble dokumentert ble brukt videre for å gjenkalle informantenes tanker om det de gjorde og tenkte i utøvelsen av lederhandlingen (kapittel 4.4).

Ifølge Alvesson og Kärreman (2011, s. 66) krever ny forståelse at man ikke bare tilfører teori, men at det skjer en endring av eksisterende teori eller utvikling av ny teori. For å imøtekomme dette kravet åpner den abduktive tilnærmingen i skygging for en vekselvirkning mellom teori og empiri på den måten at teorien som brukes som utgangspunkt forklarer lederhandlingene på bestemte måter, men de er bare midlertidig sannsynlige fordi skyggedataene (tanker og handlinger i en bestemt kontekst) og påvirker tolkningen av ledelse.

«Thus, it is possible to understand shadowing as based on everyday sense-making in terms of abduction since unexplained or surprising/anomalous phenomena are included» (Arman et al., 2012, s. 305). Skygging som abduktiv metodologi ble en måte å gjøre ledelsesforskning på som kunne ivareta en åpenhet for at nye og overraskende aspekter kunne dukke opp i tolkningen, og at forskerspørsmålet kunne utforskes dypere enn om svaret på forhånd lå i kategoriene.

3.3 Informantene i studiet

I likhet med andre skyggestudier har dette studiet et lite informantutvalg (Mintzberg, 1973; Tengblad, 2006; Vie, 2009). Seks pedagogiske ledere deltok i studiet. Alle disse er kvinner i alderen 35–60 år. Det ble foretatt et strategisk utvalg av informanter (Bryman, 2012) slik at utvalget skulle være relevant i forhold til å svare på forskerspørsmålet for studien. Kriterier for utvelgelsen var at de pedagogiske lederne var erfarne ledere, at de hadde minimum fem års erfaring med å jobbe som pedagogisk leder i barnehagen, og at de jobbet som pedagogisk leder på skyggetidspunktet. Et annet kriterium var at barnehagene måtte befinne seg innenfor en distanse på 50 kilometer fra høgskolen. Erfaring var et kriteriet for utvelgelse fordi praksisperspektivet som dette studiet bygger på har et syn på ledelsesutøvelse i hverdagsarbeid som tar utgangspunkt i erfarne lederes lederhandlinger som primærdata (Arman et al., 2012, s. 5; Mintzberg, 1973, 2009). Det epistemologiske og ontologiske ståstedet, hvor ledelsespraksis læres primært gjennom erfaring, ga derfor retning til utvelgelse av informanter. I motsetning til nyutdannede pedagogiske lederes kompetanse som noviser, tas det hensyn til at det er de erfarne pedagogiske lederne som eksperter som kan gi svar på hvordan personalledelse kan forstås som praksis. Det er de erfarne ekspertene som klarer å løsrive seg fra regler og modeller når de handler (Schön, 2009). Ekspertkunnskapen knyttes til praktisk kunnskap som springer ut fra erfaring og møte med uforutsigbare situasjoner hvor den er i kontinuerlig rekonstruksjon (Dunne, 1993, s. 293; Schön, 2009).

Informantene ble skygget i én uke hver, som inkluderte video-observasjon og *video stimulated recall*-intervju. Fordi studiet undersøkte lederhandlinger rettet mot personalet i det daglige arbeidet, ble skygging foretatt i perioden da personaltettheten var størst i tidsrommet fra klokken 9 til 14.

Shadowing as a research method permits the researcher to begin with the observation of a number of events for which there is no obvious and immediate explanation. Yet the researcher has a commitment to find a coherent explanation. We have explained such explanations as embodied abductions (Arman et al., 2012, s. 314).

4 Metoder og fremgangsmåter for innhenting av data og analyse

I dette kapitlet presenteres en detaljert redegjørelse av hvordan datainnhenting og analyse av de empiriske dataene er gjort. Å fremskaffe detaljerte ledelsesdata på personalledelsespraksis er ambisjonene i dette studiet ettersom det omfatter kvalitative data fra skygging (video-observasjon, kontekstuelle intervjuer, feltnotater og *video stimulated recall*-intervjuer). For å fremskaffe data om lederhandlinger og hensikten bak disse krevde kvalitativ skygging varierte og overlappende metoder. Tabell 2 under viser en oversikt over metodene som er brukt i studiet, og dataene som er fremskaffet (se også delstudie 5). De teoretiske og metodologiske kvalitetene i metodene blir diskutert i de ulike avsnittene knyttet til hver metode.

Redegjørelsen for metodene vil vise hvordan kvalitetene i de ulike metodene er med på å styrke arbeidsdefinisjonen på skygging som jeg skisserte i kapittel 3.2.3. Innhenting av data i skygging er en kompleks prosess, og toforskersamarbeidet, som reflekteres i de ulike avsnittene, ble en måte å håndtere datainnhenting og analyse og å sikre kvalitet i forskningsprosessen på (Arman et al., 2012, s. 309). Fordi kvalitativ forskning er mangesidig og krever mye av forskeren, vil dette også bli behandlet videre i avsnittet om studiets troverdighet. I det siste avsnittet diskuteres etiske hensyn.

Tabell 2. Metoder og type data i skygging

	Video-observasjon	Feltnotat	Kontekstuelt intervju	<i>Video stimulated recall</i> -intervju	Fokusgruppe intervju
Nær-skygge		X	X	X	X
Fjern-skygge	X			X	X
Typer av data	Situerte leder-handlinger	Kronologisk dokumentasjon av leder-handlinger Støttedata Forskerens egne undringer	Korte samtaler Informantens perspektiver	Informantens tanker om leder-handlinger	Informantens samlede erfaringer med å bli skygget

4.1 Video-observasjon

Som et svar på andre forskeres erfaringer med skygging om utfordringer med å skrive ned observasjonene (Arman et al., 2012), ble video-observasjon som metode valgt fordi det på en bedre måte kunne fange personalledelsespraksis i det uformelle. Med video-observasjon var det mulig å forstå pedagogiske leders handlinger og verbale responser på en bedre måte enn ved å observere og samtidig notere hva som blir sagt (Åsvoll, 2008). I studiet hadde filmingen av lederhandlingene to hensikter: på den ene siden var målet å produsere videodata av de pedagogiske ledernes lederhandlinger rettet mot personalet, og på den andre siden var målet å generere datastimuli for *stimulated recall*-intervjuene (Haglund, 2003). Video-observasjon som metode er forskjellig fra andre skyggestudier i utdanningskontekst hvor det er feltnotater og lydopptak som har blitt brukt (Dewilde, 2013; Presthus, 2010). Før datainnsamlingen startet, ble det foretatt et pilotstudie for å teste ut ulike metoder. Fordi både feltnotater, lydopptak og fotografi var blitt brukt i skyggestudier innenfor ulike organisasjoner (Dewilde, 2013; Klungseth, 2012; Presthus, 2010; Vie, 2009), ble disse prøvd ut før feltarbeidet startet. I piloten kom det fram at lederhandlingene som var rettet mot personalet, oppsto plutselig i

situasjoner hvor leder og personal samtidig var engasjert i og opptatt med pedagogisk og praktisk arbeid. Disse handlingene kunne skifte raskt og overlapse hverandre. Det ble derfor vanskelig, nærmest umulig, å skrive ned lederhandlinger og beskrive konteksten med bare penn og papir. Det var vanskelig å få oversikt over nye handlinger som oppsto og samtidig være mobil og følge bevegelsene til informanten. Dette førte til at fotografi ble prøvd ut, men igjen, fordi handlingene var så sammensatte og overlappende, kunne ikke fotografiene fange innholdet i lederhandlingen på en god nok måte. Fotografiene kunne hverken erstatte feltnotatene eller supplere dem på en tilfredsstillende måte, og det var også en utfordring å systematisere og sortere fotografiene etterpå for analyse. Det var derfor hensiktsmessig å velge video, og etter litt prøving og feiling falt valget på et lite håndholdt digitalt videokamera. Fordi det var en forutsetning å være mobil, var det ikke mulig å bruke stativ. Det ble derfor viktig å ha et kamera med innebygd stabilisator og god nok optikk slik at kameraet ga klare bilder både fra mørke rom og dagslys ute. Det var også nødvendig å bruke en trådløs mikrofon på informanten slik at lydopptaket ble bra også når situasjonen krevde at forskeren måtte trekke seg litt unna for å ikke gå i veien for arbeidet. Ved å feste en mikrofon på informanten ble lyden konsentrert om det lederen og personalet snakket om, og ikke alt annet som skjedde i rommet. Videodataene ble lagret på en ny minnebrikke for hver dag, og disse ble merket og oppbevart innelåst.

Videokameraet har den fordelen at det er retningsbestemt og viser utsnittet av det forskeren velger å fokusere på. Selv om video-observasjon ga detaljerte situerte data på ledelsespraksis, er ikke video et transparent vindu til virkeligheten. Isteden kan video-observasjon sees på som en praksis som problematiserer hva dataene er (Mondada, 2009). Data på lederhandlinger er ikke selvstendige og uavhengige data som blir gitt, tilbudt eller funnet av videokameraet alene. Videodata må sees på som et situert produkt av videopraksisen i studiet, hvor bevegelse legger premisser for videokameraforskeren.

Ved å løfte fram video som praksis, avslører det også hvordan videodata formes av hvordan videokameraforskeren posisjonerer seg i forhold til det som skal studeres, måten forskeren velger å utføre filmingen på, og hvordan videoen redigeres i etterkant (Mondada, 2009). Med video-observasjon med håndholdt kamera skilles ikke videokameraet fra forskeren, men forskeren og videokameraet blir sett på som én enhet av de som filmes siden forskeren og kameraet observerer sammen.

The way I position myself is guided by the way I observe with and as the camera, by the way the camera observes with me and as me... researcher and camera become hybridized because they observe together and relate themselves to the world. That is, they constitute a unit with a shared perspective and agency (Frers, 2009, s. 156).

Å posisjonere seg som videokameraforsker innebærer at man aktivt og kontinuerlig må engasjere seg i filmprosessen ved å sørge for at kameraet blir håndtert på både en teknisk og sensitiv måte. I delstudie 5 beskrives video som praksis og hvordan data som et situert produkt av videopraksis utfordrer og utvider forskerrollen i skygging. Skygging skaper en tett relasjon mellom skygger og informant, hvor samtalen underveis om det man sammen erfarer blir viktige data sammen med de mobile video-observasjonsdataene.

Når videokameraforskeren må justere og rette oppmerksomheten sin mot filmingen, skaper det en distanse mellom forskeren og informanten slik at det blir vanskelig å snakke om det som skjer og hensikten med handlingene mens man er i bevegelse. Toforskersamarbeid kan håndtere slike hindringer som oppstår i feltarbeidet (Anleu, Blix, Mack, & Wettergren, 2015). Vekslingen mellom to forskere som skygger samme informant, har vært gjort i tidligere skyggestudier for å spare energi og gi tid til å dokumentere inntrykkene fra feltarbeidet (Arman et al., 2012, s. 309). Flere skyggeforskere trekker fram utfordringen med å opprettholde oppmerksomheten i skyggeprosessen (Anleu et al., 2015; Arman et al., 2012; Czarniawska, 2007, 2014; McDonald, 2005; McDonald & Simpson, 2014; Mintzberg, 1973; Vie, 2009).

I dette studiet er vekslingen mellom to forskere ikke organisert gjennom å skygge samme informant annenhver dag, men isteden skygger to forskere samme informant. I studiet inneholder toforskersamarbeid mer enn å veksle mellom to forskere som skygger fordi det også involverer samarbeid i analyseprosessen og skriveprosessen i tillegg til feltarbeidet. I feltarbeidet er toforskersamarbeid først og fremst knyttet til å kombinere ulike forskerroller samtidig med tanke på å utnytte mulighetene som ligger i skygging til å innhente både visuelle og verbale data gjennom ulike metoder. Det kan være utfordrende å organisere to forskjellige forskerroller, men dette ble løst ved å innføre nær- og fjernskygge der fjernskyggen videoobserverte og nærskyggen fulgte tettere på informanten og foretok kontekstuelle intervjuer og feltnotater. Ved å veksle mellom nær- og fjernskygge ble det mulig å opprettholde fokuset på metodens kvalitative egenskaper i praksis.

4.2 Feltnotat

I tillegg til video-observasjon så var feltnotater viktig med tanke på å føre logg over lederhandlinger og sette merknader ved episoder som var spesielt interessante. Å skrive ned feltnotater i skygging har av mange blitt beskrevet som slitsomt (Arman et al., 2012; Czarniawska, 2014). Fordi video-observasjon ble benyttet, fungerte feltnotatene som støttestruktur. Til dette ble det utformet et observasjonsskjema med tidsintervaller på fem minutter, som dekket hele tidspunktet for skygging. Observasjonsskjemaene inneholdt ulike kolonner der man i stikkordsform kunne skrive ned informantens handlinger samt egne tanker og merknader. Det å skrive ned feltnotater med penn og papir var med på å holde fokus og å holde orden på erfaringer underveis (Gill et al., 2014). Feltnotatene ble en måte å merke både tid, undringer og interessante ting som dukket opp (*breakdowns*), slik at det ble enklere å finne disse episodene igjen i videomaterialet. Et eksempel på dette var når nærskyggen noterte på et dagskjema at en uventet endring inntraff 9:50, da en vikar kommer for å fortelle informanten at hun må hjem fordi hennes eget barn var blitt syk og må hentes fra sin barnehage. Notatene gjorde at det var enkelt å finne dette igjen i videomaterialet etterpå, slik at det eventuelt var mulig å bruke videodataene videre i *video stimulated recall*-intervju med informanten. Feltnotatene var en viktig start for å få en begynnende forståelse av dataene, og de la grunnlag for å dobbeltsjekke og kvalitetssikre hvordan videoklippene ble kategorisert i ledelsestaksonomien.

4.3 Kontekstuell intervju

Det er forskjell på et intervju i skygging og den samtalen man har i forbindelse med et forberedt intervju. I skygging har intervjuene både en kontekstuell (Hultman, 2001) og en narrativ tilnærming (Czarniawska, 1998). I motsetning til et vanlig intervju er et kontekstuell intervju en samtale mellom to personer som bygger på en felles førstehåndserfaring hvor begge er til stede i situasjonen (Hultman, 2001; Presthus, 2010). På den måten former situasjonene og omgivelsene spørsmålene som stilles og samtalens innhold. I skyggeperioden på til sammen seks uker ble det til sammen 38 kontekstuelle intervjuer som oppsto underveis. Intervjuene hadde en narrativ og åpen tilnærming og kan forklares som en kronologisk forbindelse av hendelser som oppstår i en bestemt tidsperiode samtidig som de var tematisk fokusert og relatert til de faktiske hendelsene som skjedde (Czarniawska, 1998). Intervjuene var samtaler mellom nærskyggen og informanten (samtidig som fjernskyggen videofilmet samtalen) underveis relatert til lederarbeidet og forskningsspørsmålet. Gjennom å stille

spørsmål og å lytte til informantens fortellinger underveis fikk nærskyggen innsyn i informantens erfaringer og tolkninger (praksisrefleksjoner) og samtidig samtale om det som skjer for å justere egen forståelse. Maktforholdet mellom forsker(e) og informant i skygging er diskutert i artikkel 5, men spesielt for de kontekstuelle intervjuene er at den felles observasjonen i skygging inviterer til refleksjon og samhandling og dermed kan balansere maktforholdet. Det samhandlende aspektet understrekes i kontekstuelle intervju hvor både forsker og informant er aktive i samtalen hvor narrativer og konstruksjoner skapes (Holstein & Gubrium, 2011).

I enhver intervjusituasjon er det viktig å være oppmerksom på hvordan ulike oppfatninger kan føre til at man snakker forbi hverandre, selv om forsker og informant tilsynelatende snakker om samme sak. Gill et al. (2014) oppmuntrer skyggen til å reflektere sammen med informanten underveis i skyggingen fordi informanten kan bidra til å klargjøre lederhandlingene. I motsetning til tradisjonelle intervjusituasjoner hvor man sitter stille, skaper det en ekstra utfordring å utdype hverandres oppfatninger fordi refleksjoner oftest skjer i bevegelse. Dersom kontekstuelle intervjuer skal kunne gi ny innsikt, må forskeren tilstrebe å være åpen og mottakelig for å lytte til informanten slik at en ekte samtale kan oppstå i det Hultman (2001, s. 13) forklarer som et møte mellom to «observatører». Hvordan det kontekstuelle og narrative intervjuet tar form, og på hvilke måter samhandling skjer, kan også variere med hvor lenge skyggeperioden har pågått. En erfaring var at i begynnelsen var intervjuene mer rettet mot faktaopplysninger, men etter hvert ble innholdet mer verdibasert. En årsak til dette kan være at etter at praktiske opplysninger var på plass, ble det større rom for informanten til å engasjere seg i samtalen om det hun tenkte på i handlingen, og at hun opplevde «det å se det samme som» forskeren som en form for deltakelse og samhandling i betydningen av at man er aktivt involvert når man observerer sammen. Fordi skygging kan gi oppmerksomhet til sider ved ledelse som i utgangspunktet kan være vanskelig å se, er det å stille spørsmål, reflektere og få en dypere innsikt i situasjonene betydningsfullt (Czarniawska, 2007).

Ifølge McDonald (2005, s. 457) blir lederhandlingene kontekstualisert gjennom intervjuene hvor forståelsen springer ut av situasjonen. Kontekstuelle og narrative intervjuer ble derfor en viktig metode for å fylle empiriske hull som kan oppstå dersom man bare dokumenterer handlingene ved video-observasjon, selv om det ligger en begrensning i mangel på tid. Fordi det er forskeren som er den som velger ut hva som blir eksponert og avdekket, kan en narrativ og åpen tilnærming til intervjuet forbedre forskningsprosessen ved å inkludere

informanten som aktiv deltaker og ved å vektlegge den tolkende aktiviteten som kjennetegner intervju (Gill et al., 2014, s. 85; Holstein & Gubrium, 2011). På den måten har en tilnærming til intervjuer som narrativer og kontekst en viktig hensikt i en sterk metodologisk tilnærming fordi det stimulerer til at ontologiske antagelser og metodologiske valg jobber sammen på den måten at *skygging som en måte å forstå praksis*, som ble skrevet om i studie 1, inkluderer informantens tanker og handlinger.

4.4 *Video stimulated recall*-intervju

Video stimulated recall-intervju ble en viktig metode i dette skyggestudiet fordi observasjoner alene ikke kunne gi innsikt i meningene og hensikten av den observerte handlingen (Burgoyne & Hodgson, 1984). I kvalitativ forskning er det sjelden at observasjon er eneste metode (Bryman, 2011). I de kontekstuelle intervjuene underveis var det ikke tid til å gå videre med eller i dybden av interessante ting (*breakdowns*) som dukket opp i den faktiske situasjonen der og da. Fordi studiet undersøker personalledelse som praksis både ut fra handlinger og tankene til de pedagogiske lederne som blir skygget (i tillegg til forskerens), ble *video stimulated recall*-intervju en metode som kunne utfylle det eksisterende empiriske materialet som besto av visuelle data om det de gjorde og sa der og da. Ved å følge anbefalingene til Arman et al. (2012) om å utfylle skygging med andre metoder ble *video stimulated recall*-intervjuer benyttet fordi det var en utvidelse av de kontekstuelle intervjuene som ga tilgang til å fortsette refleksjoner over refleksjon-i-handling der de kontekstuelle intervjuene ble avbrutt midt i den hektiske arbeidsdagen.

Stimulated recall, on the other hand, involves playing back the recorded protocol to the individuals and asking them to describe more fully their thoughts, ideas, and emotions that either were going through their mind or of which they were in some ways aware of at the time or during the particular activity. Thus, stimulated recall allows a person to describe more fully his or her experience at the time of activity and also the reasons and purposes for acting as he or she did (Burgoyne & Hodgson, 1984, s. 163).

Stimulated recall har blitt brukt i kvalitativ forskning innenfor mange ulike disipliner for å få fram data på hvordan informanten erfarer en bestemt situasjon (Burgoyne & Hodgson, 1984; Dempsey, 2010; Haglund, 2003; Hodgson, 2008). Burgoyne og Hodgson (1984) var blant de første som brukte *stimulated recall*-intervjuer i observasjonsstudier av lederhandling som innebar å spille lydopptak for lederne for å stimulere tanker og følelser da hendelsen fant sted. *Stimulated recall*-intervjuer er derfor en metode for å involvere informantene i aktiv deltakelse og for å fremme deres stemmer (Hodgson, 2008). En kritikk av Mintzbergs

skyggestudie er at han ikke fikk fram meningen og forståelsen bak de situerte lederhandlingene (Weick i Burgoyne & Hodgson, 1984, s. 165).

Kvalitativ skygging som en måte å fange praksis på er skissert i artikkel 1 som en utvidelse av de tre formene for skygging som McDonald (2005, s. 461) har kommet fram til ut fra en litteraturoversikt⁷. Fokuset på praksis gjør at *video stimulated recall* blir en sentral metode i kvalitativ skygging fordi det er de faktiske situerte handlingene som stimulerer til gjenkalling og kan få fram en dypere forståelse av ledernes praktiske kunnskap. En viktig begrunnelse for feltarbeid er ifølge Czarniawska (2007) at undersøkelse av et felt er å undersøke praksis med dets iboende moralske verdier. Når praksis er tanker og handlinger som skjer samtidig, men som ikke alltid kan snakkes om der og da, involverer skygging *video stimulated recall*-intervjuer. I handlinger avsløres verdier i måter å gjøre ledelse på, og ved å gjenkalle handlingene gjennom videoepisodene er hensikten å få fram hva informantene tenkte midt i handlingen, og hva som var hensikten med handlingen (refleksjoner-i-handling) (Schön, 2013, s. 26). Ifølge Schön (2009) kan man reflektere-i-handling uten å kunne reflektere over sin refleksjon-i-handling, da lederhandlingene kan være så automatisert og vante at det er vanskelig å sette ord på det. Det kan derfor innebære at de verbale dataene man får i *video stimulated recall*-intervjuer ikke er ledernes tanker i handlinger som åpenbarte seg under videoopptaket, men at det isteden er lederens forklaringer og begrunnelser på det de gjør (Haglund, 2003). *Video stimulated recall*-intervjuer i skygging er et forsøk på å gjøre eksplisitt noe som kanskje i utgangspunktet var taust og spontant, og å knytte refleksjon til noe som nylig er erfart og en beskrivelse av det som er nært.

En kritikk av *stimulated recall*-intervju som metode er at informanten reagerer med å beskrive sine tanker og følelser når de hører/ser situasjonen om igjen, og ikke det de faktisk gjenkaller fra situasjonene da fant sted (Hodgson, 2008). Man kan stille spørsmål til i hvilken grad videoklippene kan stimulere til gjenkalling av informantens tanker eller om det er noe annet som minnes (Haglund, 2003). Det er derfor viktig å være klar over forskjellen mellom gjenkalling av en hendelse som refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling, der man tenker tilbake på hva man har gjort. Refleksjon-over-handling kan skje både i handling og etterpå, men forskjellen fra refleksjon-i-handling er at den ikke har direkte forbindelse til den faktiske situasjonen (Schön, 2013, s. 26). For å påvirke informantene til å gjenkalle

⁷ De tre forskjellige formene for skygging er: skygging som erfaringslæring, skygging som en måte å dokumentere adferd på, og skygging som en måte å forstå roller og perspektiver på (McDonald, 2005).

ledelseshandlingen ble et semistrukturert intervju og en guide med spørsmål som pekte tilbake på den faktiske hendelsen, valgt (Dempsey, 2010). Intensjonen var at guiden skulle være en hjelp til å komme så nær informantenes tanker i handlingen som mulig dersom ikke informanten gjenkalte situasjonen av seg selv. Informantene fikk lese gjennom spørsmålene, men sto fritt til å snakke om sine tanker i ledelsessituasjonen. Å gjenkalle de pedagogiske ledernes tanker i ledelseshandlingen med utgangspunkt i video bidro til å styrke data fra informantenes perspektiv på en mer kvalitativ og beskrivende måte (Burgoyne & Hodgson, 1984). Hensikten var ikke å styre den tolkende rammen for intervjuet, men å åpne for at kompleksiteten i narrative kunne gjenkalles «in such a way that emergent forms of response came into play» (Holstein & Gubrium, 2011, s. 158). Metodologisk bidro dette til å styrke skygging som et kvalitativt tolkende studie.

I etterkant ser en derimot at intervjuguiden også la opp til både gjenkalling av en handling og tilleggsrefleksjoner (Hodgson, 2008). I intervjuguiden er det eksempler på hvordan de to siste spørsmålene leder utover selve situasjonen.

1. Hva var hensikten med det du gjorde?
2. Hvilket mål hadde du for handlingen?
3. Hva mener du er dine ansvarsområder / ditt ansvar knyttet til denne situasjonen?
4. Hvordan kom du fram til akkurat denne måten å gjøre det på?
5. Hvilke overveielser og vurderinger gjorde du?
6. Kan du beskrive eventuelle utfordringer du møtte på i den aktuelle situasjonen? □
7. *Hva tenker du er viktig i situasjoner som dette? (Etikk, verdier, kunnskap)*
8. *Hvordan bruker du kunnskapen din i situasjoner som dette?*

I *video stimulated recall*-intervjuet erfarte jeg hvordan innholdet i intervjuet skiftet mellom gjenkalling som både refleksjon-i-handling, refleksjon-over-handling og tanker som gikk utover selve situasjonen. Eksempel på denne vekslingen vises i den innrammede boksen under.

Refleksjon-i-handling: Når jeg kommer i den situasjonen der, er jeg veldig obs, med en gang, på at jeg må benytte sjansen til å tenke veiledning.

Refleksjon-over-handling: Selv om det bare var førskolelærere på avdelingen, måtte likevel en være lederen. Men da måtte det jo bli en helt annen diskusjon. En åpen refleksjon om ting. Om vi kunne gjort ting på en annen måte. Men likevel hadde det vært viktig med en rollemodell. Det hadde det. Det er noe med den personen som leder.

Refleksjoner om ledelse utover situasjonen: Det er jo på en måte alt jeg har lært og vet og kan om barn. Det er det som gjør at jeg kan være med å ta de avgjørelsene. På hvilke organisatoriske saker vi setter i verk.

I etterkant er det viktig å reflektere over intervjuguidens begrensning med tanke på at den kan bremse gjenkallingen av tanker i den aktuelle lederhandlingen. Selv om intervjudataene er fruktbare data for å undersøke hvordan pedagogiske ledere erfarte en bestemt ledelsessituasjon, er det viktig å reflektere over hvordan *video stimulated recall*-intervjuer kan gi ulike data. En kan også stille spørsmål om hvorvidt gjenkalling av handling gjennom video åpner for refleksjon-i-handling, slik Schön (2009) definerer det. Ifølge Molander (1996, s. 144) krever refleksjon avstand og handler om å se tilbake på handlingen, i motsetning til refleksjon, som en «fremgangsmåte» for handling, og det vil derfor være vanskelig å få innsyn i refleksjon-i-handling.

Konklusjonen kan være at *video stimulated recall*-intervjuer kan gi refleksjonsdata som har både direkte og indirekte forbindelse til den aktuelle handlingen og situasjonen. For eksempel er det viktig å anerkjenne at data på refleksjoner utover situasjonen gir innsikt i de sosiale, diskursive og politiske forholdene som kan hindre og gjøre mulig bestemte personaledelseshandlinger (Kemmis et al., 2014). *Video stimulated recall*-intervjuer kan derfor åpne for å innhente data om ledelsespraksis her og nå og forbindelsen til andre praksiser som påvirker, hindrer, gjør mulig og griper inn i den fokuserte praksisen. I dette studiet var det data som ikke ble fulgt opp (se kapittel 4.6), men selv om det var forskjellige refleksjonsdata i *video stimulated recall*-dataene som ble fulgt opp, bidro de til å oppfylle samme intensjon om å komme så nær lederhandlingene og hensikten med disse som mulig med tanke på å få en dypere forståelse av ledelsespraksis.

4.5 Fokusgruppeintervju

Et halvt år etter at skyggeperioden var slutt, ble det foretatt et fokusgruppeintervju der alle informantene ble spurt om å delta for å diskutere erfaringer med å bli skygget.

Informantene ble i skyggeperioden forespeilet at et fokusgruppeintervju kunne bli aktuelt i etterkant, og grunnen til at det ble gjennomført et halvt år senere, var blant annet det store omfanget av skyggedata som skulle håndteres i forhold til arbeidet med delstudiene. En annen grunn var at formidlingen av skygging på internasjonale konferanser skapte interesse hos andre forskere som stadig kom med spørsmål om hvordan informantene opplevde å bli skygget. Erfaringer med skygging kombinert med lesing av skyggeteori gjorde at fokuset på skygging som metodologi ble interessant å utforske videre. Et annet viktig moment var ønsket om mer kunnskap om metodologi knyttet til ledelsesforskning i barnehagen slik at man som nybegynnerforsker kunne lære mer. Mellom delstudie 1 og 5, som utforsker skygging som metodologi, ble fokusgruppeintervjuet gjennomført for å involvere informantene i sterkere grad enn i skyggeperioden. Fra forskerens side var det en fordel å vente med fokusgruppeintervjuet fordi det var lettere å ha et utsideblikk når egne erfaringer var blitt bearbeidet. Dette var viktig fordi målet med fokusgruppeintervjuet var å få fram informantenes erfaringer og tanker om relasjoner til forskeren(e) i skygging og hvordan de opplevde skyggeprosessen.

Kvaliteten på et fokusgruppeintervju ligger i gruppedynamikkens styrke, der samhandlingen mellom deltagerne produserer en kollektiv mer enn en individuell oppfatning om temaet som er i fokus (Wibeck, Dahlgren, & Öberg, 2007). Det var et ønske om å samle informantene slik at erfaringer kunne deles med hverandre og samhandlingen mellom dem kunne stimulere til å løfte fram både positive og negative opplevelser, bekrefte eller justere hverandres fremstillinger og å løfte fram temaer og faglige oppfatninger som fra deres synspunkt var interessant. Med fokusgruppeintervjuet var det derfor et poeng å fremskaffe kunnskap om informantenes erfaringer med å bli skygget som en kollektiv gruppe heller enn en samling enkeltindivider. Som gruppe gir informantene uttrykk for sine meninger, former synspunkter og diskuterer oppfatninger av det bestemte temaet (Bryman, 2012; Wibeck et al., 2007). Målet med fokusgruppeintervjuet var at det var informantenes oppfatninger som skulle dominere intervjusituasjonen, og ikke forskerens. Det kan likevel være en fare for at enkelte personer blir for dominerende, eller at gruppens sammensetning fører til at enkelte informanter ikke føler seg frie eller trygge nok til å fremme sitt syn. En fordel som styrket trygghet i gruppen, var at informantene hadde ganske likt erfaringsgrunnlag, og at alle kjente

forskerne fra skyggeperioden i egen barnehage. Et problem med fokusgruppeintervju kan imidlertid være at datainnsamlingen blir påvirket av gruppedynamikken (Bryman, 2012). I gjennomføringen av intervjuet var det to av informantene som ikke kunne være til stede, men fordi det er anbefalt å ha små fokusgrupper når det forventes at informantene har mye å si og har god kjennskap til temaet som skal diskuteres (Bryman, 2012, s. 507), var det fremdeles mulig å innhente erfaringsdata fra informantenes skyggeprosess.

4.6 Analyse av datamaterialet

Analyseprosessen kjennetegnes av en abduktiv prosess, og refererer til en kontinuerlig gjentakelse mellom teoretisk kunnskap og kunnskap som er ervervet fra erfaringene i feltet. Data-analysen i studiet har vært gjort i flere omganger i forhold til de fem forskningsspørsmålene i delstudiene. Hver analyse har brukt ulike deler av datamaterialet og har blitt sammenfattet i de enkelte artiklene. Det er utfordrende å gi en beskrivelse av en abduktiv analyseprosess fordi det er en dynamisk prosess som er forskjellig fra en ren teori-dreven eller data-dreven analyse. Brinkmann (2014) snakker isteden om abduktiv analyse som en praksis, og i studiet er dette knyttet til hvordan jeg som forsker har forsøkt å skape mening og forklaringer på det som skjer og oppstår underveis i arbeidet med delstudiene og kappen. Abduktiv analyse som praksis handler om mer enn å bruke teori som rammeverk og å kode data. Teori og data er på en måte midlene som brukes innenfor en analysepraksis hvor forskeren undrer seg over fenomener som hun forsøker å forstå. Det er vanskelig å beskrive analysen og relasjonen mellom undring og forståelse som en stegvis og lineær prosess. Utfordringen i en abduktiv analyse er å beskrive hvordan data har vært tolket. Det er likevel nødvendig å formidle og beskrive analyseprosessen på en ryddig og ordnet måte for at resultatene i studiet skal være troverdig. Jeg forsøker å gjøre dette gjennom det jeg velger å betegne som analyseprosessens tre strøk. Ifølge Elo og Kyngäs (2008) består analyseprosessen av tre hovedfaser: 1) forberedelse, 2) organisering og 3) presentasjon. Fasen med presentasjon er dokumentasjon av resultatene som i dette studiet er fem artikler og syntesen i den sammenfattede kappen. I dette avsnittet beskrives analyseprosessen i fase 1 og fase 2 fordi fase 3 er resultatene i kapittel 5. Jeg støtter meg til disse fasene i beskrivelsen av analysen, men velger å betegne analysen som ulike strøk istedenfor faser da dette ordet på en bedre måte tar hensyn til det abduktive som kjennetegner analysen.

Analysens første strøk: Forberedelse

Etter de seks ukene med skygging startet analyseprosessen med å se gjennom hele videomaterialet og ta ut klipp som var relevante for forskerspørsmålet. Hele videomaterialet besto av 849 videoklipp av varierende lengde og med stor variasjon av innhold. Ett klipp kunne inneholde personaledelseshandlinger og/eller andre praktiske og pedagogiske handlinger eller kontekstuelle intervjuer. Noen klipp var også bare gulv og tak og hadde ikke noen funksjon. Etter å ha sett igjennom materialet og valgt bort de klippene som ikke var relevante, sto det igjen 310 klipp med personaledelseshandlinger og 38 kontekstuelle intervjuer. Datamaterialet etter *video stimulert recall*-intervjuene besto av lydopptak på 8 timer og 18 minutter. I tillegg var det lydopptak på 1 time og 59 minutter etter fokusgruppeintervjuet. Alt lyd materialet ble transkribert til tekst, og det var en stor fordel å kunne utnytte toforskersamarbeidet ved å fordele materialet mellom oss. Materialet ble transkribert ved å høre på lydopptaket i VLC-mediefiler, der det var mulig å stoppe lydopptaket og spole tilbake så mange ganger som var nødvendig underveis i skrivningen. Tid ble registrert slik at det skulle være enkelt å finne tilbake til lydopptaket om ønskelig, og momenter som var interessante (*breakdowns*) ble markert med rødt og med merknader på siden. For eksempel var en *breakdown* knyttet til et utsagn i *video stimulated recall*-transkripsjonen:

... det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket, du skal finne tid, barn og voksne i det rette øyeblikket, det er mye føling og kjenning, passer det nå eller nå, og det er i tillegg til alt det andre. Men jeg synes jo at når man får litt erfaring så er det lettere å ta de der, det er jo det (artikkel 4, s. 7).

Dette utsagnet i det nedskrevne materialet var noe som trigget nysgjerrigheten og fikk meg til å stoppe opp et øyeblikk i skrivningen. Utsagnet ble diskutert sammen med medforsker i relasjon til teori og forskerspørsmål, og det skapte utgangspunkt for å utforske refleksjon i personaledelsespraksis i delstudie 4.

Når det gjaldt det mer tekniske i transkripsjonen ble noen nedskrivningsinstruksjoner laget på forhånd (for eksempel markering av pauser, nonverbale uttrykk), men transkripsjonene ble likevel noe ulike (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Etter å ha utvekslet materialet med medforsker, leste jeg igjennom dette mens jeg samtidig hørte på lydopptaket. Dersom det var noe å korrigere eller justere, ble det markert i teksten underveis. Fordeling av lyd materialet til transkripsjon kan sees ut fra et pragmatisk ståsted, men det er også en måte å

håndtere transkripsjonens troverdighet på ved å være to som leser og på den måten kvalitetssikre materialet (Kvale, 1996).

En viktig del av forberedelsene var også å lese grundig igjennom og oversette ledelsestaksonomien, som ble brukt i studiet, fra engelsk til norsk. Først var det nødvendig å gå igjennom Mintzbergs beskrivelse av de 13 ledelseskategoriene så tett opp til originalen som mulig for få en god nok forståelse av hva slags lederhandlinger det var (Mintzberg, 1973, s. 249-257), og deretter Vies fem nye kategorier som utvider Mintzbergs taksonomi (Vie, 2009, s. 37). Ledelseskategoriene er presentert i delstudie 2 (side 6).

Analysens andre strøk: Organisering

Analysens andre strøk foregikk i tre trinn: 1) kategorisering av skyggedata i taksonomi, 2) kvalitativ innholdsanalyse av skyggematerialet og 3) induktiv innholdsanalyse av fokusgruppeintervjuet.

Trinn 1 startet deduktivt fordi dataene ble organisert i en allerede etablert ledelsestaksonomi, *Purpose of verbal contact* (Vie, 2009, Tabell 6). I kapittel 1.5 argumenterte jeg for bruk av en etablert og testet ledelsestaksonomi i analysearbeidet. Vies taksonomi er en utvidelse og videreutvikling av Mintzbergs (1973) velkjente ledelsestaksonomi. Fra å skygge fem toppledere i én uke hver, utviklet han 13 aktivitetskategorier. Fordi denne taksonomien ble utviklet for over 40 år siden og ut fra toppledere i andre organisasjoner enn barnehage, var det viktig å undersøke om andre nyere studier hadde benyttet seg av ledelseskategorier som utgangspunkt for å studere ledelsespraksis. Sentralt ble Vies forskning, som har videreutviklet Mintzberg (1973) sin taksonomi på mellomledernivå i kunnskapsbedrifter. Som et resultat av å skygge fire norske mellomledere, utvidet Vie taksonomien *Purpose of verbal contact*. Han fant i sin studie at mange av lederhandlingene ikke passet inn i Mintzbergs forhåndsbestemte kategorier, og utvidet derfor med fire nye kategorier. Nødvendigheten av å skape flere samhandlingskategorier indikerte forskjellen mellom ledernes kontaktmønster i Mintzbergs og Vies studier. De fire nye kategoriene som Vie (2009) la til, var: Dialog rundt en forespørsel (*Request interaction*), Omsorg og hensyn (*Care and Consideration*), Informasjonsdialog (*Information dialogue*) og Ressursfordeling (*Resource allocation*). Selv om Vies studie ikke ble gjennomført i en utdanningskontekst som barnehage, var denne ledelsestaksonomien relevant for å utforske de pedagogiske ledernes personalledelsespraksis

fordi barnehageledelse skjer i en kontekst med samarbeid, dialog, samhandling og ansvarsfordeling (Børhaug & Lotsberg, 2014).

Med taksonomien som utgangspunkt ble dataene kodet kvalitativt etter hensikten med de ulike lederhandlingene. Startpunktet for analyseprosessen involverte strukturering av den store mengden data som ble innhentet fra videodataene og kategorisering av de pedagogiske ledernes personalledelseshandlinger. En kvalitativ koding av dataene ble gjort slik at en tolkning av ledernes hensikt med verbal kontakt ble mulig. I denne kvalitative kodingen erkjenner jeg at denne bare er omtrentlig siden hensikter er sosialt konstruerte og dermed må tolkes (Tengblad, 2006). Den kvalitative kodingen ble utført direkte fra det visuelle datamaterialet (lyd og bilde) som visuell koding (Klette, 2009; Munthe, 2005). Kategorisering av videoklippene involverte en vekselvirkning mellom å se på videoklippene og å lese de transkriberte *video stimulated recall*-intervjuene (transkriberte verbale data) og feltnotatene. Da videoklippene var kategorisert i forhold til ledelsestaksonomien, ble tilhørende *video stimulated recall*-data og kontekstuelle intervjuer kategorisert inn i samme taksonomi. Disse dataene styrket hva som var intensjonen med lederhandlingene.

Det store omfanget av datamaterialet, med blanding av både visuelle data og skrevet tekst, gjorde analysen krevende, og det var utfordrende å tolke dataene inn i de etablerte kategoriene. For eksempel kunne en lederhandling passe inn i flere kategorier, og det ble da nødvendig å gå til det skrevne materialet og dobbeltsjekke om det fantes tilleggsinformasjon som kunne supplere og guide kategoriseringen av handlingen. En annen utfordring var også at ett videoklipp kunne inneholde flere lederhandlinger og dermed kunne involvere flere kategorier samtidig. Utfordringene med å kategorisere en enkelt handling inn i en forhåndsbestemt kategori har også vært påpekt av både Vie (2009), Tengblad (2006) og Mintzberg (1973), og i likhet med disse ble denne utfordringen løst ved å åpne opp for at mer enn én hensikt kan være til stede i en handling, og at den samme handlingen kan kategoriseres inn i mer enn én kategori.

For så langt som mulig å unngå subjektive feilaktige tolkninger løste jeg dette gjennom toforskersamarbeid. Analysen foregikk i toforskerteamet, der det store videomaterialet ble gjennomgått og egne tolkninger ble delt og diskutert før en endelig kategorisering ble gjort i fellesskap. I noe av dataene var hensikten med lederhandlingene relativt enkel å forstå og tolke inn i ledelsestaksonomien, men analysen i team var viktig i tilfeller der lederhandlingene var mer komplekse og kunne tolkes på flere måter. Det omfattende datamaterialet involverte både visuelle data på det de pedagogiske lederne gjorde og sa i handlingen, og verbale data på det

de sa at de tenkte i lederhandlingen. De verbale dataene utdypet de visuelle dataene slik at det var mulig å få en dypere forståelse av de pedagogiske ledernes personalledelsespraksis. Ved å se på de visuelle og verbale dataene til sammen ble det oppdaget interessante ting i materialet som ikke kunne plasseres i de eksisterende kategoriene. I flere av skyggeepisodene viste dataene hvordan den pedagogiske lederen brukte de spontane situasjonene som dukket opp til å faglig støtte assistentene. Dette kunne være små korte overlappende episoder der den pedagogiske lederen og assistenten arbeidet sammen med en gruppe barn, i overgangssituasjoner der personalet snakket sammen, eller i situasjoner der den pedagogiske lederen hadde frigjort seg fra direkte arbeid med barn for å støtte og veilede assistenten. I *video stimulated recall*-dataene fortalte informantene videre om hvordan deres kunnskap om barn ble brukt i ledelsesutøvelsen av personalet. Sammen med teori og guidet av forskningsspørsmålet ble dette utgangspunktet for utformingen av den nye kategorien *Ledelse av kunnskapsutvikling*, som ikke fantes i Vie (2009) eller Mintzberg (1973) sine ledelsestaksonomier. Analysen og kategorisering av lederhandlingene er detaljert beskrevet i artikkel 2. I rammen under illustreres et eksempel på den praktiske abduksjonen i analysen.

I arbeidet med artikkel 2 ble abduktiv tolkning inngang til en ny forståelse av materialet. Først leste vi og analyserte dataene mange ganger i lys av taksonomien. Når vi oppdaget at enkelte data ikke passet inn i taksonomien, ble disse dataene tolket og diskutert i toforsker teamet. Den abduktive tolkningsprosessen ble framtrepende fordi vi erfarte hvordan lesningen av data vekslet mellom teori og skyggedata, og ved å oppdage interessante momenter i dataene. Samtidig ble vi utfordret av fagfelle vurderingens kommentarer og spørsmål, som for eksempel: Hva er en abduktiv analysemetode? Hva skjer med den etablerte taksonomien når kontekstuelle data og teori virker sammen? I arbeidet med analysen bidro spørsmålene til å diskutere den eksisterende kategoriseringen og å utvide denne med en ny kategori: Ledelse av kunnskapsutvikling. Samtidig oppdaget vi nye og interessante sider ved lederhandlingene som bidro til å diskutere dataene i lys av hybrid ledelsesteori. Denne analysen og tolkningen av dataene førte til en endring av hensikten med delstudie 2, og i denne prosessen kunne man se spor av kreative elementer i abduksjonen fordi resultatet fremsto som en ny måte å forstå problemsstillingen i det totale studiet på. Det ga også retning for arbeidet med artikkel 3 i å utforske ledelse av kunnskapsutvikling sammen med det hybride. I arbeidet med delstudiene gjennom toforskersamarbeid og fagfellers kommentarer skjer tolkning som resultat av en refleksiv dialog med materialet og skaper både orden og kaos om hverandre. Underveis var det også abduktive tolkninger som ikke ble fulgt opp i dette studiet, men som likevel ble sett på som betydningsfulle sider ved praksis. Dette dukket for eksempel opp i studie 1, hvor analysen viste at praksis inneholder handlinger som er innvevd i sosiale og diskursive forhold. En viktig side som ikke ble fulgt opp, men som kunne øke forståelsen for praksis, var hvordan personalledelsespraksis og den nye kategorien ledelse av kunnskapsutvikling er hindret og muliggjort av sosiale, politiske og diskursive forhold (se kapittel 6.4 om implikasjoner).

Etter kategorisering av skyggedata fulgte **trinn to**, som er en kvalitativ innholdsanalyse av skyggematerialet. Den kvalitative innholdsanalysen har brukt ulike deler av datamaterialet og har blitt sammenfattet i de enkelte artiklene (delstudiene 1–5). Delstudie 1 har en teoridreven innholdsanalyse, mens de andre studiene har en induktiv innholdsanalyse. I delstudie 1 ble dataene organisert og kategorisert etter den analytiske tabellen om praksisarkitekturer og strukturen i denne tabellen (Kemmis et al., 2014, s. 224).

I de induktive analysene ble det foretatt en meningsfortetting av temaer og innhold i skyggedataene for å få en større forståelse av de dokumenterte lederhandlingene i taksonomien (Bryman, 2012; Creswell, 2013). Det ble identifisert temaer som la grunnlag for metasyntesen av de fem delstudiene. I denne abduktive og tolkende analyseprosessen var hensikten å få orden på dataene og å finne mening i interessante aspekter som dukket opp i lesningen av datamaterialet. Orden er ikke hovedsaklig forstått som en systematisk fram-og-tilbake-lesning av dataene; det handlet mer om at det ble skapt en *time-out* i analyseprosessen som innbar å rette oppmerksomheten mot dataene med en åpenhet om at flere tolkninger kunne være mulig. Til forskjell fra induktiv analyse, som jeg opplever som mer logisk argumenterende i måten dataene leder til kategorisering, teori og forståelse på, er abduktiv analyse en måte å håndtere usikkerhet eller noe ukjent på, der en trenger en forståelse og forklaring på noe som dukker opp som interessant der og da. I lesningen av dataene ble derfor den abduktive tolkningen og analysen handlinger som åpnet opp for å følge den mer intuitive følelsen av noe interessant som dukket opp og bestemme dens troverdighet (Czarniawska, 2007). Den praktiske kunnskapen til forskeren er dermed aktiv i utvikling av abduksjoner og når forskeren prøver å forstå lederhandlingene (Arman et al., 2012, s. 306).

Abduktive tolkninger er sensitive til *breakdowns* og forstyrrelser i datamaterialet (Alvesson & Kärreman, 2011; Brinkmann, 2014). For eksempel ble det observert i dataene at den pedagogiske lederen arrangerte korte morgenmøter med personalet på golvet, noe som bryter (*breakdowns*) med en ledelseskontekst der møter skjer i formelle og mer hierarkiske fora. Dersom årsaken til møtet er at planer må endres, og at det er behov for å informere og inkludere personalet, skaper det mening i dataene eller en midlertidig antagelse som vi slutter oss til helt til en ny og bedre tolkning skjer. Et annet eksempel fra datamaterialet er når den pedagogiske lederen faglig støtter assistentene der og da i garderoben og bruker sin kunnskap om barn når hun forklarer hvordan hun leder. Normalt ville en tenke at faglig støtte og veiledning skjer på avdelingsmøter, hvor ledelse begrunnes ut fra ledelsesteorier. Vi kan dermed anta (og forvente) at den pedagogiske lederens ledelse er kunnskapsbasert og

situasjonsbestemt. Brinkmann (2014) sier at abduktiv analyse er en form for undersøkelse hvor vi prøver å finne mening i situasjonen (som består av *breakdowns*). Som nybegynnerforsker opplevde jeg at hele analyseprosessen med kategorisering i taksonomi (deduktiv analyse) og induktiv og abduktiv analyse ledet til overraskende koding og funn, og at balansen mellom struktur og åpenhet var en naturlig del av håndteringen av datamaterialet som utledet flere interessante temaer (for eksempel utvikling av ny ledelseskategori, som beskrevet i rammen over). Den abduktive analysen skapte en dypere forståelse av dataene gjennom muligheten til å stoppe opp og gi tid til å fundere på det interessante istedenfor, på en mer rasjonell måte, å «haste» kodingen og kategoriseringen av de kontekstuelle dataene. Ifølge Åsvoll (2008, s. 79) kan det være en mulighet for at abduktive analyser kan hindre at tolkning blir for rigid og teoristyr, og at refleksjon omkring abduktive prosesser kan forebygge en for tidlig kategorisering av data. Dette kan være et svar på hvorfor en abduktiv form for analyse er fruktbar istedenfor å bruke induktiv og deduktiv logisk argumentasjon for å skape koder. I søken etter teoretiske forklaringer fra den abduktive analysen ble det videre i delstudiene en vekselvirkning mellom teori og data. Spørsmålene som dukket opp, var for eksempel hvordan den pedagogiske lederens uforutsigbare personalledelse kunne forklares ved hjelp av hybrid ledelsesteori og teori om refleksiv praksis. Hvilke situasjoner viste kombinasjoner av ulike praksiser og kunnskapen innvevd i den? Og hvordan kunne personalledelse forklares gjennom begrepet hybrid og refleksjon? I arbeidet med å jobbe med disse spørsmålene ble analyseprosessen en utforskende prosess, og jeg erfarte at det ligger en åpenhet og fleksibilitet til å utvikle teori gjennom å utforske «forstyrrelser» (Arman et al., 2012).

Toforskersamarbeid, abduksjon og å sette seg selv på spill

I analyseprosessen har jeg reflektert over betydningen av toforskersamarbeid, og jeg undrer meg over om det å være to kan stimulere til *breakdowns* på den måten at når datamaterialet diskuteres av flere enn én, kan det komme fram tvil over det en selv tolker som selvsagt, eller det som er fastslått i teorien og kategoriene. Kanskje gir toforskersamarbeid og abduksjon større mulighet enn en induktiv tilnærming til å stille seg åpen og bli bevisst egen forståelseshorison? Abduktive forstyrrelser skjer ikke som planlagte hendelser, men kan kanskje isteden sees på som hendelser som legges merke av forskeren fordi det involverer og stimulerer den intuitive følelsen av å oppdage og følge noe interessant som dukker opp i tolkningen. I toforskersamarbeidet gis muligheten til å følge opp og reflektere sammen rundt

disse. Ifølge Gadamer (2010) finnes det ikke én enkelt riktig tolkning av en situasjon; det er isteden det som er ukjent som slår oss som viktig og betydelig. Forståelsesprosessen er på det viset tvetydig, hvor det ukjente, slik jeg ser det, kan knyttes til abduksjon som en tilnærming som er aktiv og åpen for overraskelser, forstyrrelser og det som er usammenhengende (Alvesson & Kärreman, 2011). Det ukjente som noe underfundig som oppstår, er betydningsfullt fordi det kan utfordre egen forståelseshorison. Forstyrrelsen og undringen over det ukjente oppstår når forskerne samhandler og utsettes for hverandres bidrag, og egen tenkning settes på spill. En kan forstå det som at det er samhandlingen, hvor begge bringer sin innsikt og følelser til situasjonen, og hvor forskernes horison utfordres, som er spillet. Når forstyrrelser skjer, er det spillet som tar styringen der «spillet trollbinder den som spiller, det vikler han inn i spillet, det holder han i spill» (Gadamer, 2010, s. 137). Når forskeren i analysen støter på et fenomen som fanger ens interesse og undring, enten fra dataene eller fra samtalepartneren, dukker det opp en usikkerhet i søken etter forståelse. *Breakdowns* kan framprovosere en åpenhet og en usikkerhet fordi man søker å skape mening i det som oppstår. Det er noe som skjer i samtalen, i det en gjør og holder på med når en ytrer synspunkter og stiller spørsmål til det en søker å forstå. Etter hvert utvides egen forståelseshorison fordi ulike bidrag flettes sammen med forskernes egne spørsmål i et dialektisk spill som etter hvert skaper horisonsammensmeltning og forståelse (Gadamer, 2010). Ifølge Gadamer (2010) skapes samtalen av en åpenhet som kan forstås som en slags beredskap til å tvile på eget bidrag. Gadamer (2010, s. 408) snakker om samtalen som utprøvingens kunst, hvor kunsten å utprøve er kunsten å spørre. Når vi søker å forstå noe, avdekkes det vi undrer oss over at man stiller spørsmål som for eksempel spørsmåleksemplene i avsnittet over viser. Videre snakker Gadamer om at vi må igjennom en svevetilstand før vi finner en mening med spørsmålet, og at dette krever åpenhet. Den abduktive analysens åpenhet kan oppleves som en svevetilstand fordi ens tolkninger blir satt på spill gjennom de spørsmål som stilles av begge forskerne. Fordi man er to, utvides spørsmålshorisonen, og i samtalen med den andre blir ens egen forståelseshorison ikke lenger den samme som før. På den måten er åpenhet både en premiss før forståelse skjer og en konsekvens av *breakdowns*.

Ifølge Arman et al. (2012, s. 304) er forskningstilnærminger som på en aktiv måte er åpen for *breakdowns*, sterkere enn åpne tilnærminger som brukes passivt kun når ekstraordinære muligheter eller uunngåelige situasjoner oppstår. Den samhandlende siden ved skygging som jeg har erfart gjennom toforskersamarbeidet, metodene og i analysen, har, i tillegg til en epistemologisk side gjennom å dele og skape kunnskap sammen, derfor også en ontologisk

side, hvor abduksjon ikke er en teknisk metode som forskeren henter fram for å skape forståelse. I stedet kan abduksjon relateres til samarbeidsprosessen som de to forskerne inngår i gjennom deltakelse og samhandling når de søker å forstå. På den måten er det relevant å trekke en forbindelse til Gadamer's dialogiske prosess og spillmetaforen når man ser på hvordan den abduktive forskningsprosessen har spilt seg ut for forskerne. «Spillet's bevegelse har intet sluttmaal, men fornyer seg i en stadig gjentakelse» (Gadamer, 2010, s. 134). Slik er abduktiv forståelse derfor noe som skjer kontinuerlig som en hendelse som oppstår når forskerne deltar sammen i analyseprosessen.

Det **tredje trinnet** i analyseprosessen startet med en induktiv innholdsanalyse av fokusgruppeintervjuet og som inkluderte abduksjon. Fordi dataene her viser et metablick på skyggeprosessen ut fra informantens synspunkter, og fordi fokusgruppeintervjuet ble gjort et halvt år senere, omtales dette som trinn tre. I denne analyseprosessen ble det oppdaget sider ved skygging som bidro til å svare på forskningsspørsmålene og videre utvikle skygging som forskningsmetodologi i ledelsesforskning i barnehagen (se kapittel 6.3 og artikkel 5 for utfyllende beskrivelse og refleksjoner).

4.7 Studiets gyldighet

Det overordnede målet for forskeren er å presentere gyldige og holdbare data på en etisk forsvarlig måte. Siden dette studiet befinner seg innenfor kvalitativ og tolkende forskning, er begrepene *validitet* og *reliabilitet*, som er mer vanlig innenfor den kvantitative forskertradisjonen, erstattet med kriterier for å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning, som *troverdighet (credibility)*, *overførbarhet (transferability)*, *pålitelighet (dependability)* og *bekreftbarhet (confirmability)* (Lincoln & Guba, 1985). I et tolkende studie blir troverdighet et spørsmål om hvorvidt forskningen er utført på en forskningsetisk måte. Troverdighet kan derfor oppnås, eller i det minste fremmes, ved etisk bevissthet og nøye dokumentasjon av forskningsprosessen og funn. Det metodologiske kapittelet og metodekapittelet, i tillegg til studie 1 og 5, er derfor omfattende og detaljert for å vise hvordan forskningen er utført. I neste avsnitt diskuteres studiets gyldighet og holdbarhet i lys av de fire kriteriene som er nevnt over.

Troverdighet

Troverdighet handler om spørsmålet om å utføre forskning på en åpen og oppriktig måte i en bestemt kontekst. Jeg valgte å se nærmere på Vie (2009) sitt skyggestudie, hvor han tar

utgangspunkt i Lincoln og Guba (1985, s. 301-316) sine sju teknikker, fordi disse både kunne omfavne og strukturere innholdet om kravet om å imøtekomme troverdighet i studiet: lengden på skyggingen (*prolonged engagement*), dybden i observasjonen (*persistent observation*), triangulering (*triangulation*), samtale om forskningsprosessen med en likesinnet (*peer debriefing*), justering av egen forståelse (*negative case analysis*), tilstrekkelig innsyn i datagrunnlaget (*referential adequacy*) og sjekke med andre involverte (*member checking*).

- **Lengden på skyggingen** diskuterer om lengden på feltarbeidet er tilstrekkelig for at studiet utvikler en grundig nok forståelse av forskningstemaet til å bygge gjensidig tillit mellom forskeren og informantene i studiet og til å justere forstyrrelser som ble forårsaket enten av forskeren eller andre involverte (Lincoln & Guba, 1985). I skygging er det varierende hvor lenge forskeren er ute og skygger, det kan være fra to år (Wolcott, 1973) til én dag (Mintzberg, 2009). Dersom skyggeperioden varer for lenge, kan det skape etiske utfordringer fordi forskeren kan etablere så sterke bånd til informanten at det blir komplisert å holde balansen mellom et utsideblikk og innsideblikk (Czarniawska, 2014; Gill et al., 2014). Med min forforståelse og bakgrunn kunne det være en utfordring å holde på utsideblikket fordi jeg raskt kunne føle meg lik informanten som barnehagelærer og leder. En måte å klare å holde på utsideblikket var å avgrense skyggeperioden til én uke på hver informant og unngå å involvere meg i diskusjoner og samtaler som dukket opp blant personalet. Ved å være bevisst rollen som forsker (nær- og fjernskygge) var det mulig å holde på utsideblikket gjennom å anerkjenne forskjellen mellom partene (Czarniawska, 2014). Det første møtet om skygging med informanten bidro til en begynnende tillit og klarhet i hensikten med studiet, som gjorde at skyggingen kunne starte med én gang (betydningen av formøte er diskutert i delstudie 5).

Ifølge McDonald (2005, s. 460) er det viktig at skyggen ikke entrer feltet uten kunnskap om det feltet forskeren skal skygge fordi man ellers vil bruke lang tid på å innhente meningsfulle data. Fordi jeg som skygger kjente barnehagefeltet godt og hadde definert personalledelse som hensikten med verbal kontakt (Vie, 2009), kom datainnsamlingen raskt i gang, og jeg fikk utnyttet alle dagene. En fordel med å bruke video var at det var mulig å se på de dokumenterte lederhandlingene gang på gang. Det var derfor ikke nødvendig å innhente nye data for å dobbeltsjekke om det som var dokumentert, stemte. Metodene som er brukt og toforskersamarbeid ga muligheter for å justere oppfatninger og hindre misforståelser underveis.

- **Dybden i observasjonen** fremskaffer forståelse i tillegg til tilstrekkelig lengde i feltet. Kvalitativ skygging har i studiet framskaffet visuelle og verbale data av hendelser i

dagligdags lederarbeid gjennom et dybdeperspektiv med få informanter, men mye informasjon. I skygging etablerer både forsker (nær- og fjernskygge) og informant sin oppfatning av situasjonen på bakgrunn av felles førstehåndserfaring (McDonald & Simpson, 2014) og med *video stimulated recall*-intervjuer ga visuelle og verbale data sammen en mer utfyllende og detaljert beskrivelse av lederhandlingene.

- **Triangulering** er et begrep som har mange betydninger, og som brukes på flere måter i forskning, og det kan derfor være en utfordring å bruke dette begrepet. I skyggestudier innenfor forskningstradisjonen *Lederarbeid og lederatferd* ser man for eksempel at triangulering ofte henviser til en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder (Vie, 2009). Når Arman et al. (2012, s. 314) gir råd til skyggeforskere om å inkludere forskjellige deltakerperspektiver og forskjellige metoder med en trianguleringshensikt for å motvirke et eneste perspektiv, er det uklart for meg om de sikter til en forståelse av triangulering som kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder eller om det også inkluderer triangulering av metoder innenfor en kvalitativ tilnærming. De påpeker en risk innenfor *Lederarbeid og lederatferd*-tradisjonen om at deduktive tolkninger kan dominere i en abduktiv tilnærming, og de er enige med McDonald (2005) i at kvalitativ skygging har størst potensiale til å utvikle ledelsesforskning. Trianguleringsbegrepet kan derfor skape forvirring fordi det kan forstås på ulike måter, men kanskje er det nettopp denne forvirringen som også gjør det mulig å forstå det på nye måter nettopp fordi møte med begrepet i litteraturen og forskningsarbeider åpner for problematisering. På bakgrunn av det jeg har lest og mine egne funderinger, tolker jeg at semistrukturert skygging som en abduktiv tilnærming også kan gjøres innenfor et kvalitativt studie, hvor det kan være variasjoner av deduktive og induktive tilnærminger (se kapittel 3.2.4), og hvor abduksjon «provides a good description of the qualitative research process of shadowing» (Arman et al., 2012, s. 304).

Utfordringen mellom forståelsen av triangulering som *triangulation between* og *triangulation within* er diskutert av Lincoln og Guba (1985, s. 306-307) og Lincoln et al. (2011, s. 117). Lincoln og Guba (1985) uttrykker en skepsis til begrepet triangulering i tolkende studier fordi en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes ikke avhenger av om studiet benytter flere metoder innenfor samme paradigme. I deres forståelse betyr triangulering en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder som kan utfylle hverandre. Troverdighet i resultatene skapes når forskeren klarer å vise hvordan hun har gjort forskningen ved å skape dokumentasjon av datainnhentingprosessen som kan vise fremtredende viktige sider og hendelser som har påvirket forskningsprosessen, og hvor det er

sørget for at triangulering av paradigmer og filosofiene de er konstruert fra ikke kombineres når disse er i strid med hverandre. Paradigmer kan kombineres, men bare når de «share axiomatic elements that are similar or resonate strongly» (Lincoln et al., 2011, s. 117)

Med en bevissthet om at triangulering kan forstås forskjellig, har jeg støttet meg til hvordan Denzin (1978) klargjør trianguleringsbegrepet ved å foreslå fire forskjellige former for triangulering: bruk av ulike datakilder, forskertriangulering, teoritriangulering og metodologisk triangulering (innenfra og mellom). Selv om jeg hevder at studiet benytter triangulering innenfor et paradigme, er det ifølge Babour (1998) ikke uproblematisk fordi hver metode innenfor et kvalitativt paradigme forholder seg til sine egne teoretiske rammeverk, og hun mener derfor at dersom metoder skal blandes i kvalitativ forskning, er det nødvendig å definere triangulering fra et kvalitativt forskningsperspektiv innenfor hvert paradigme. Triangulering kan derfor skje på ulike måter avhengig av forskningsdesignet.

Triangulation may include multiple methods of data collection and data analysis, but does not suggest a fix method for all the researches. The methods chosen in triangulation to test the validity and reliability of a study depend on the criterion of the research (Golafshani, 2003, s. 604).

Når et tolkende studie er valgt, er hensikten å få en dypere forståelse av forskningsfenomenet, og synet på ledelse som sosial konstruksjon bidrar til å nå denne hensikten. I et konstruktivistisk paradigme med et dynamisk syn på kunnskap som verdsetter forskjellige virkeligheter og tolkninger som dette studiet er posisjonert innenfor (kapittel 3.2), betyr triangulering i lys av troverdighet å skaffe til veie flere konstruksjoner av virkeligheten gjennom bruk av ulike metoder, å forbedre tolkningene ved å involvere informantene og forbedre analysen og å utvikle abduktive forståelser gjennom forskertriangulering (kapittel 4.6). Bruk av ulike metoder og to forskere er ledet av forskerspørsmålet hvor triangulering av metoder, forskere og teorier blir brukt for å få en dypere forståelse av personaledelsespraksis.

Ifølge Denzin og Lincoln (2011, s. 5) er hensikten med triangulering å sikre og gi en dybdeforståelse av forskningsfenomenet. Triangulering forstås ikke bare som en valideringsstrategi, men som en strategi som kan føre til og sikre økt kunnskap, troverdighet og forståelse gjennom begrunnelser for hvordan kunnskapen og tolkninger er sammensatt.

Viewed as crystalline form, as a montage, or as a creative performance around a central theme, triangulation, as a form of, or alternative to, validity thus can be extended. Triangulation is the display of multiple, refracted realities simultaneously. Each of the metaphors «works» to create simultaneity rather than the sequential and the linear. Readers and audience are invited to explore competing visions of the context, to become immersed in and merge with new realities to comprehend (Denzin & Lincoln, 2011, s. 5).

Når det gjelder troverdighet, er det, i et tolkende studie, ikke kombinasjonen av data som er avgjørende, men måten de relateres og er sammenvevd på. Forskningsspørsmålet er derfor avgjørende for hvordan metoder, teorier og forskere brukes med hensikt på å tilby konstruksjoner som er gjensidig avhengige av hverandre. «Det er forskningens troverdighet (validity) som står på spill knyttet til hvilke tolkninger som kan forsvares på bakgrunn av datasammensetningen» (Åsvoll, 2008, s. 62). Dette er et viktig poeng for å vurdere hva studiet av personalledelse som praksis kan si noe om. Resultatene i artikkel 2 viser hvordan hensikten er å skape en sammensatt beskrivelse av hva pedagogiske ledere gjør (videodata) og hvordan de artikulere (*video stimulated recall*-data) hva de tenkte i den faktiske lederhandlingen. Dataene gir ulik informasjon om konteksten som utfyller hverandre ved at både visuelle og verbale data samtidig er delaktig i analyse og tolkning.

- **Samtale om forskningsprosessen med en likesinnet** er en aktivitet som styrker troverdigheten ved å synliggjøre forskningen til personer innenfor forskerfellesskapet for å klargjøre og utforske egne antagelser om forskningen. Fordi skygging som feltarbeid er en intens prosess, kan det ifølge Gill et al. (2014) være fruktbart å reflektere sammen med en medskygger. Ikke bare var det å utforske kvalitativ skygging sammen i et toforskersamarbeid nyttig med tanke på troverdigheten i studiet, men også for å utvikle skygging videre ut fra eksisterende teori. Det nasjonale forskernettverket NAFOL og det internasjonale ledelsesnettverket International Leadership Research Forum (ILRF), som jeg er en del av, har vært konstruktive kilder til refleksjon og diskusjon av studiet. I tillegg har veiledning bidratt til å forbedre kvaliteten i studiet. Tilbakemelding fra fagfeller i publiseringsprosessene har vært av stor betydning med tanke på utvikling av begreper og teori. Først og fremst framheves samtaler og samskrivning i toforskersamarbeidet som kilde til hvordan arbeidet med artiklene ble forbedret.

- **Justering av egen forståelse** beskriver den abduktive prosessen av å kontinuerlig justere og teste egne forståelser (kapittel 4.6). Det å utnytte muligheten av å kunne innhente og analysere dataene i team har muliggjort en kontinuerlig testing og justering av egen forståelse. Selv om studiet aldri påstår å kunne fange den hele og fulle «virkeligheten», bidrar toforskersamarbeidet til å utvide forståelsen av hva som er innhentet i forskningsprosessen (Anleu et al., 2015). Diskusjon av begreper fra ulike synsvinkler og stadige omskrivninger av utkast til artikler har bidratt positivt ved at teksten er blitt rikere og mer fullstendig, samt at samskrivningsprosessen har bidratt til en større forståelse av studiet i sin helhet. I tillegg har det utviklet min kunnskap om formidling av forskningsfunn i studiet.

- **Tilstrekkelig innsyn i datagrunnlaget** betyr at jeg bør vise rådataene mine til andre utenfor forskningsprosjektet, noe som betyr at dataene må behandles slik at disse blir tilgjengelige for andre. Av etiske årsaker kan ikke video-observasjonene vises, så det er en utfordring å gi tilstrekkelig innsyn. I artiklene er det gitt skriftlige eksempler fra både videodata og intervjudata slik at leserne kan få innsikt i datagrunnlaget. I artikkel 5 er det gjengitt en skyggesituasjon ved å lage en anonymisert tegning for vise forskerposisjonene og den dagligdagse personaledelsen av verbal kontakt.

- **Sjekke med andre involverte** handler om testing av data, funn og tolkninger med informantene. I skyggeprosessen har dette vært sentralt i kontekstuelle intervjuer, *video stimulated recall*- og fokusgruppeintervjuer. Som nevnt i kapittel 3.2 er det en utfordring som forsker å fortolke en allerede fortolket virkelighet, og forskerens tolkning kan være annerledes enn den tolkningen informantene har av sine handlinger. Studiets tolkende tilnærming bidrar til å fremme troverdigheten i studiet ved at forskerens tolkninger kan korrigeres og justeres på bakgrunn av informantenes synspunkter, slik som beskrevet under punktet om triangulering. Også fordi skygging som forskningstilnærming er ukjent i barnehagekontekst, og fordi det er en intim forsker–informant-relasjon, var det viktig å få fram informantenes synspunkter i skyggeprosessen slik at disse kunne fremstille metodologien og funn så troverdig som mulig (delstudie 5).

Overførbarhet

I et tolkende og sosialkonstruktivistisk studie der forståelse oppstår i samhandling med andre og i en bestemt kontekst, vil ikke resultatene være generaliserbare. Isteden er målet forståelse og rekonstruksjon hvor studiet har overføringsverdi. På den måten er overførbarhet knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av dette studiet, også kan være relevant i andre og lignende situasjoner. Detaljerte beskrivelser av ledelsespraksis kan være gjenkjennelige for andre og løfte fram spørsmål som kan bidra til ny forståelse av egen praksis. For eksempel er det nasjonalt og internasjonalt en bred enighet om en forståelse av barnehageledelse som distribuert, sosialt konstruert og kontekstualisert (Hujala, Waniganayake, & Rodd, 2013b; Mordal, 2014). Ledelsesnettverket International Leadership Research Forum (ILRF) (Hujala et al., 2013b) er beskrevet som et forskersamarbeid på tvers av land som løfter fram tverrnasjonalt samarbeid som en tilnærming for å analysere ledelse som en hendelse eller prosess som er manifestert i et land, for så å sammenligne dette på tvers av land. Fordi dette studiet fokuserer på lederen i en distribuert ledelse, kan det ha

overføringsverdi i det at studiet kan være utgangspunkt for andres vurderinger av muligheter for overførbarhet (Lincoln & Guba, 1985) i det enkelte land, men også som utgangspunkt for sammenligning på tvers av land, som nødvendigvis ikke trenger å omfatte hele verden. Med en tverrnasjonal tilnærming skapes det rom for rekonstruksjoner i teoretisering av den pedagogiske lederens ledelsespraksis og dobbeltrollen som leder og barnehagelærer (teacher), og på den måten bidrar en til utviklingen av begrepet *leadership*, som ikke er så velkjent som begrepet *management* i barnehagefeltet internasjonalt (Hujala et al., 2013a). Det samme potensialet for overførbarhet gjelder også for kvalitativ skygging som forskningsmetodologi i ledelsesforskning i barnehagen.

Etterprøvbarhet

I hvilken grad studiet er etterprøvbart, ligger i det ansvaret forskeren har for at studiets framgangsmåte er grundig beskrevet. I likhet med andre forskere innenfor ledelse som praksis (Arman et al., 2012) har Mintzberg (1973) sin detaljerte beskrivelse av sin metodologi vært et grunnlag for å fremstille forskningsprosessen på en grundig måte. Jeg har forsøkt å synliggjøre forskningsprosessen slik at andre som ikke kjenner til skygging, kan få kjennskap til hvordan forskeren har kommet fram til resultatene gjennom en redegjørelse for skygging som en abduktiv metodologi. Videre er den praktiske abduksjonsprosessen og den konteksten ledelse har vært tolket og forklart innenfor beskrevet. Sammen med arbeidet med artikkel 1 og 5 og redegjørelse for forskningsprosessen og metoder i kappen er intensjonen å skape så stor gjennomsiktighet som mulig slik at andre kan se hvorfor valgene i studiet ble som det ble. Gjennom flere runder med fagfellevurdering har delstudiene blitt vurdert i forhold til kriterier for publisering. Sammen med veiledning har tilbakemeldinger og kommentarer fra fagfeltet vært med å synliggjøre retningen i forskningsprosessen og mine justeringer underveis. For å skape enda større gjennomsiktighet kunne ideelt sett utdrag fra logger med kommentarer fra fagfellevurderinger, veiledning og fagfeltet sammen med egne refleksjoner i større grad bidratt i kappen, slik som vist i eksempelet i kapittel 4.6.

Bekreftbarhet

Bekreftbarhet handler om at man er kritisk til egne tolkninger av materialet (Thagaard, 2009), og at dataene ikke er basert på forskerens personlige konstruksjoner eller overbevisninger. Dette betyr at andre som leser dataene, skal være i stand til å se tilbake på hvordan jeg har innhentet og tolket dem. Når det gjelder videodata, er det en utfordring å vise andre hvordan disse er tolket fordi de er kontekstuellet situert og konstruert, og andre kan derfor ikke få den

samme førstehåndskjennskapen til konteksten som forskeren har fått. Videodata er råvare som strekker seg dypere enn det vi rasjonelt kan håndtere, og det finnes ingen eksakte måte å håndtere dette på (Klette, 2009). For å skape systematikk og gjennomsiktighet i tolkning og analyse er det ifølge Klette (2009) nødvendig å ha eksplisitte kriterier for analyse av videodata. Den kvalitative kodingen av videodataene ble derfor gjort i ledelsestaksonomien til Vie (Vie, 2009 Tabell 6) fordi denne tidligere er blitt testet og brukt i forskning på ledelse (kapittel 3.2.4, 4.6 og artikkel 2). I artikkel 1 er det gjengitt transkripsjoner av videodata, og da valgte jeg å holde meg til penn og papir og *Word* når jeg noterte, mens jeg brukte *iMovie* til å navigere i opptakene.

Jeg har argumentert for hvordan det å være to som kunne se på skyggedataene og sammenligne tolkninger før kategorisering og å kritisk lese de utvalgte transkripsjonene var med på å styrke gyldigheten av dataene. Samtidig kan det være tvil om det er mulig å være tilstrekkelig kritisk i tolkningsprosessen slik at «den andre» representerer et utsideblikk gjennom triangulering. Det er en fare for at man i toforskersamarbeidet blir for lik, og at personlige interesser blir styrende slik at dette dermed gjør det utfordrende å stille kritiske spørsmål (Anleu et al., 2015). I den abduktive tolkningsprosessen erfarte jeg likevel at egen forståelseshorisont ble testet og utvidet gjennom fagfellevurderinger, teorier og samtaler med medforsker (kapittel 4.6). *Video stimulated recall*-intervjuene fra informantene ga den viktigste bekreftelsen i forhold til tolkningen av ledelseshandlingene, og deres synspunkter og meninger forsterket eller justerte egne antagelser og ga retning for analysen. Refleksjon-i-handling er ikke noe man kan se på film, det vil si man kan se handlingen, men ikke hensikten og meningen som handlingen bærer i seg. En kan for eksempel se en informasjonshandling, men ikke informantens overveielser og etiske hensikt med handlingen. Både kontekstuelle intervjuer og *stimulated recall*-intervjuer har vært avgjørende for å unngå tolkninger basert på manglende og feilaktig empirisk grunnlag.

Det er mange ting som spiller inn for hvordan ledelsessituasjonene tolkes, beskrives og forstås, for eksempel er data i de ulike delstudiene vinklet og tolket ut fra et bestemt teoretisk perspektiv. Dette viser hvordan andre kan få vite hvordan ledelsespraksis kan tolkes ut fra ulike perspektiver, men det kan også være en risiko ved bruk av bestemte teorier fordi de kan bidra til tolkninger som er mindre virkelighetsnære.

4.8 Etiske retningslinjer og implikasjoner i studiet

Når skygging er beskrevet som feltarbeid i bevegelse (Czarniawska, 2007), betyr det at forskeren må håndtere etiske utfordringer som dukker opp i skyggeprosessen. Som skyggepraksis ble «forskeretikk i bevegelse» (Dewilde, 2013) noe forskerne måtte forholde seg til hele tiden fordi det innebar å overveie, vurdere og justere seg i forhold til de situasjonene som oppsto. I artikkel 5 er noen av disse situasjonene beskrevet. Flere forskere tar til orde for at refleksjon spiller en viktig rolle i etableringen av en etisk praksis både før og i forskningsprosessen (Arman et al., 2012; Dewilde, 2013; Gill et al., 2014; Guillemin & Gillam, 2004; Johnson, 2014). Guillemin og Gillam (2004) mener at etisk refleksivitet i kvalitativ forskning er å inkludere etiske refleksjoner underveis i feltarbeidet, hvor det handler om å være sensitiv til viktige etiske øyeblikk og evnen til å møte etiske hensyn ettersom de dukker opp. På denne måten blir refleksivitet «a helpful conceptual tool for understanding both the nature of ethics in qualitative research and how ethical practice in research can be achieved» (Guillemin & Gillam, 2004, s. 262-263). Viktige etiske øyeblikk (*ethical important moments*) (Guillemin & Gillam, 2004, s. 265) er øyeblikk der forskeren må ta beslutninger som har viktige etiske konsekvenser. I forskningsprosessen kunne dette handle om å trekke seg tilbake som skygger og slå av videokameraet i situasjoner hvor sensitive temaer om barn og foreldre ble diskutert av personalet. Det kunne også handle om situasjoner med barn man som forsker observerte som vanskelige, og som man måtte overveie å si ifra om. Denne forståelsen av etikk i forskningsprosessen er verdifull fordi det i skygging ofte handler om å håndtere situasjoner på sparket. Dette var oftest ikke store etiske dilemmaer, isteden var det gjerne dagligdagse situasjoner som stilte krav til forskerens etiske kompetanse (Dewilde, 2013; Guillemin & Gillam, 2004). Dette kunne være når skygging foregikk på småbarnsavdelingen i barnehagen, og nær- og fjernskyggen fulgte informantens bevegelser og satte seg ned på gulvet når informanten satte seg for ikke å virke truende på de små barna. På småbarnsavdelingen var det også nødvendig å være mer sensitiv for barnas lek og henvendelser. Som skygger var det et poeng å forstyrre minst mulig, og derfor var det viktig å være tilbakeholden i møte med barn og voksne. Fordi de minste barna viste mer skepsis til «skyggene», var det viktig å tone seg inn og svare på deres henvendelser i større grad for å skape trygghet.

Den etiske kompetansen handler også om å la seg lede av og tilpasse seg til informantens hverdag. Som skygger er man hverken spion eller flue på veggen, men en synlig forsker som kontinuerlig ivaretar forskningsprosessen samtidig som man er innvevd i informantens

daglige rutiner (Gill et al., 2014). Å håndtere etiske hensyn i en bevegelig forskningsprosess gjorde at jeg dro nytte av min kunnskap og erfaring fra barnehagen i forhold til å kunne lese og vurdere situasjonene som oppsto og forsøke å være åpen og fleksibel. Det er en fordel i skygging at forskeren kan ha en improviserende holdning og kunne tilpasse seg konteksten (Gill et al., 2014). I skygging er man til stede i barnehagens daglige rutiner, og barn blir berørt av forskerne på ulike måter. Ved å ha kunnskap om barn kunne forskningen og rollen som skygger tilpasses barnas aldersgrupper og ivareta etiske hensyn (NESH, 2006).

I dette studiet har både etiske prosedyrer og etikk i praksis bidratt til å utvikle skygging som metodologi. Likevel kan disse oppleves adskilt fra hverandre i selve gjennomføringen av skyggingen. Ifølge kvalitative forskere (Guillemin & Gillam, 2004; Johnson, 2014) kan ikke etiske prosedyrer alene sikre etikk i praksis. I studiet har en måte å håndtere en helhetlig etisk tenkning på vært å skrive, lese og tenke om skygging underveis. Ved å gjennomføre fokusgruppeintervju i tillegg til at jeg på slutten av hvert *video stimulated recall*-intervju spurte informantene om hvordan de opplevde skyggeprosessen, åpnet fokusgruppeintervjuet opp for å innhente en felles refleksjon om hvordan informantene opplevde det å bli skygget (delstudie 5). Et overraskende moment i den abduktive tolkningen var at informantene ikke opplevde den doble skyggen som vanskelig, men isteden trakk de fram dette som en fordel fordi da slapp informantene å forklare ting for forskeren hele tiden. Videre løftet de fram at de hadde vært mer usikre dersom den enkelte forskeren sto i et hjørne og observerte fordi de da ville vært usikre på hva forskeren la merke til.

Som en oppsummering og et slags svar på arbeidsdefinisjonen av skygging krever en etisk forskningspraksis i skygging etisk refleksjon i handling. Fordi skygging involverer forskerens deltakelse og samhandling, handler det om å ta etiske hensyn til de som blir involvert (Czarniawska, 2007, 2014). Når skyggeprosessen følger informantens handlinger, er prosessen uforutsigbar, og det er ikke mulig å følge forhåndsbestemte etiske regler for alle situasjoner som dukker opp. Istedenfor at det etiske ansvaret legges på en regel, flyttes det isteden over på forskeren og hennes håndtering av situasjonen gjennom praktisk klokskap. Selv om refleksjonskriteriene til Kinsella (2012, s. 48-49) ikke direkte henviser til hvordan de kan guide forskere mot praktisk klokskap, finner jeg spesielt de to kriteriene *ethical imperative* og *dialogic intersubjectivity* verdifulle i videre refleksjoner om etisk forskningspraksis i skygging. Etiske imperativer handler om å være oppmerksom på de etiske beslutningene som ofte faller i gråsonen, slik for eksempel etiske øyeblikk kan, mens dialogisk intersubjektivitet anerkjenner refleksjon som en sosial prosess hvor forskeren tar

hensyn til medarbeidernes tolkninger og ikke bare sine egne (Gill et al., 2014). Ved å gjennomføre skygging med dette formålet kan refleksjon sammen med informantene bidra til å ivareta og forstå de viktige etiske øyeblikkene i forskningspraksisen.

In practice, I suggest research is always a fumbling act of discovery, where the researcher know what they are doing when they have done it; and only know what they are looking for when they have found it (Hamilton i Green, 2009, s. 13).

5 Resultater

I dette kapittelet blir resultatene fra studiene presentert (1–5). Mer spesifikt gir de forskjellige studiene en beskrivelse av personalledelse som praksis som er tilnærmet med hvert sitt forskerspørsmål. Det er bare resultatene som er inkludert i metasyntesen som presenteres her. Jeg har ikke valgt å ta med sitater fra det empiriske materialet i beskrivelsen fordi disse er tilgjengelige i de ulike artiklene. Jeg vil først gi en beskrivelse av resultatene fra de ulike artiklene før jeg til slutt gir en sammenfatning av resultatene, som beskriver hva som karakteriserer den uformelle personalledelsespraksisen. Beskrivelse av resultatene inkluderer også to av artiklene som viser resultater fra å utforske kvalitativ skygging som metodologi.

5.1 Artikkel 1: Studying practices of leading: Qualitative shadowing in early childhood research

Hognestad, K., & Bøe, M. (publiseres 2016). Studying practices of leading: Qualitative shadowing in early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4).

Forskerspørsmål: How can we obtain detailed data on practices of leading conducting qualitative shadowing?

Funnene viser at kvalitativ skygging gjennom toforskersamarbeid åpner for å bruke flere metoder i skyggeprosessen gjennom en nær- og fjernskygge som skygger samtidig. Gjennom video-observasjon skaffer fjernskyggen til veie detaljerte data av ledelsespraksis gjennom hva som sies, gjøres og gjennom relasjonen til medarbeiderne og barna. Videodataene viser detaljerte beskrivelser av hvordan lederhandlinger er en flerdimensjonal tolkende aktivitet, og responser på uforutsette hendelser. Videre viser videodataene hvordan den pedagogiske lederen trer fram som leder for personalet i en ikke-hierarkisk situasjon, og hvor hun gjennom et uformelt møte på golvet må overveie hvordan hun skal sikre og ivareta målene for dagen og sørge for en god distribuert pedagogisk ledelse. I tillegg viser skygging hvordan de pedagogiske lederne gjennom kontekstuelle intervjuer får mulighet til å reflektere sammen

med forskeren (nærskyggen) om sine refleksjoner i handling. De kontekstuelle intervjuene springer ut av førstehåndserfaringen som forsker(e) og informant deler, og oppstår spontant der og da fra begge parter. Fordi den pedagogiske lederen møter stadige henvendelser fra barn og personal, er det ikke alltid mulig for forskeren å følge opp interessante ting som dukker opp mens skyggingen pågår. Intervjuene skaffer til veie informasjon om hvordan de pedagogiske lederne møter konkrete krav fra situasjonen og deres overveielser om den dobbeltrollen de har som både leder for barn og voksne. I den forbindelse framheves lederhandlingen *å sirkulere* eller bevege seg rundt som en handling som utfordrer den praktiske kunnskapen fordi den pedagogiske lederen stadig må vurdere om hun skal bli hos barna eller gjøre en observasjonsrunde på avdelingen for å få oversikten. De kontekstuelle intervjuene viser hvordan lederhandlingene som leder for barn og voksne kan være konkurrerende og komplekse og stiller krav til tolkning og respons på situasjonen.

Konklusjon

Hovedkonklusjonen i artikkelen er at video-observasjon og forskertrianglering gjennom nær- og fjernskygge er produktivt for å fange lederhandlinger som trer fram fra det dagligdage arbeidet hvor praktisk kunnskap er innvevd. Artikkelen utvider eksisterende forståelser av skygging og begrepsfester dette som en måte å forstå ledelsespraksis(er) på som gir tilgang til praksis som sammenvevde forbindelser mellom det som sies, det som gjøres og relasjoner hvor praktisk kunnskap utøves.

5.2 Artikkel 2: Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education

Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and practice*.

Forskerspørsmål: What characterizes formal teacher leaders' actions?

14 lederhandlinger er identifisert som uformell personalledelse i den dagligdage praksisen til de pedagogiske lederne, hvor kombinasjoner av hierarkiske og demokratiske ledelsestrekk viser seg. Lederhandlingen er sammenfattet til syv hovedkategorier: informasjon, forespørsler og oppfordring, ressursfordeling, sekundært arbeid, beslutningstaking, ledelse av kunnskapsutvikling og omsorg og hensyn. *Informasjon* utgjør en stor del av lederhandlingene

og viser hvordan de pedagogiske lederne er «nervesenteret» på avdelingen som formidler denne videre til medarbeiderne. Resultatene viser hvordan informasjonshandlinger kombinerer både dialogorienterte og hierarkiske trekk. De pedagogiske lederne vektlegger informasjon til medarbeiderne, og de må justere informasjonsoppgavene i forhold til medarbeidernes forskjellige kvalifikasjoner. Informasjon har som hensikt å sikre det daglige arbeidet og å unngå misforståelser når det gjelder det praktiske og pedagogiske arbeidet og har både en inkluderende og en kontrollerende side. Selv om det praktiske og pedagogiske arbeidet er distribuert på forhånd, viser funn at *forespørsler og henvendelser* skjer gjennom hele dagen for å hjelpe og støtte medarbeiderne og for å skape gode samhandlings- og samarbeidsforhold i en distribuert ledelse. I tillegg viser funn at *omsorg og hensyn* skaper grunnlaget for gode relasjoner, og gjennom sin ledelse skaper den pedagogiske lederen et sterkt team samtidig som hun er medlem og en del av teamet selv. Selv om det praktiske og pedagogiske arbeidet er delt mellom medarbeiderne og pedagogiske ledere og assistenter gjør mange av de samme tingene, framtrer den pedagogiske lederen med en lederposisjon i samarbeid med sine medarbeidere gjennom kontinuerlig *ressursfordeling og uformelle møter* som oppstår når uventede ting skjer. *Ledelse av kunnskapsutvikling* (som ble lagt til den etablerte ledelsestaksonomien etter tolkning av dataene) viser hvordan de pedagogiske lederne bidrar til og gjør mulig kunnskapsutvikling hos assistentene i det dagligdagse arbeidet samtidig som de bruker kunnskapen sin i tolkningen av situasjonens krav og forventninger. Ledelse av kunnskapsutvikling springer ut fra uventede hendelser, enten når pedagogiske ledere og assistenter jobber sammen, i overgangen til en ny aktivitet eller når de er tilgjengelige for å faglig støtte assistentene der og da.

Konklusjon

Artikkelen konkluderer med at lederhandlingene til de pedagogiske lederne har hybride karaktertrekk i ledelse av medarbeiderne. Videre argumenteres det for at distribuert ledelse ikke er en tilstrekkelig forståelse av personalledelse på pedagogisk ledernivå. Gjennom å identifisere hybride lederhandlingene utvides den etablerte ledelsestaksonomien (Mintzberg, 1973; Vie, 2009) til å integrere de varierte lederhandlingene til en sammenhengende helhetlig ny forståelse av ledelse med kombinasjoner av hierarkiske og demokratiske praksiser.

Resultatene åpner for å vise måten ledelse gjøres på, og hvordan pedagogiske ledere gjennom hybride lederhandlingene identifiserer og kontekstualiserer sine handlinger ved at de handler som et resultat av komplekse og dynamiske arbeidspraksiser. Videre foreslår

artikkelen at hybride karaktertrekk må tas hensyn til i utviklingen av en ny lederidentitet på pedagogisk ledernivå.

5.3 Artikkel 3: Knowledge development through hybrid leadership practices

Hognestad, K., & Bøe, M. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices. *Nordisk barnehageforskning* 8(6), 1–14.

Forskerspørsmål: How do formal teacher leaders encourage and foster knowledge development in their communities in practice?

Artikkelen utforsker den nye ledelseskategorien *Ledelse av kunnskapsutvikling*, og resultatene viser fire måter å lede kunnskapsutvikling på i det dagligdagse arbeidet: *å gi veiledning, handle som rollemodell i utøvelsen av arbeidet, sette ord på praksis og å støtte ønskede pedagogiske praksiser*. Ledelse av kunnskapsutvikling er responser på situasjoner som oppstår i løpet av dagen, hvor den pedagogiske lederen bruker sin kunnskap om barn som base. Den pedagogiske lederens lederhandlinger reflekterer hennes posisjon som et kjernemedlem av personalgruppen.

Handlingene karakteriseres av hierarkiske og demokratiske praksiser som overlapper hverandre, og selv om det er kontinuerlig forhandlinger mellom disse, viser funn at en sammenvevd praksis mellom delt, samarbeidende og posisjonell ledelse best støtter ledelse av kunnskapsutvikling. I praksisfellesskapet og innvevd i praksis skjer ledelse av kunnskapsutvikling som hybrid ledelse hvor sosiale relasjoner og maktrelasjoner definerer prosessen.

Konklusjon

Artikkelen viser hvordan ledelse av kunnskapsutvikling oppstår ut fra hybride ledelsespraksiser som balanserer kontroll, autoritet og makt med passende innflytelse, tillit, støtte og deltakelse for å oppnå et fruktbart læringsfellesskap. Et tydelig funn er at ledelse av kunnskapsutvikling som en hybrid praksis ikke er rasjonelle og planlagte hendelser, men oppstår isteden der og da, hvor de pedagogiske lederne tar i bruk og utnytter situasjonen gjennom sin praktiske kunnskap. Artikkelen tilfører praktisk kunnskap og løfter fram praktisk klokskap som viktig i teoretisering av hybrid ledelsespraksis. Videre konkluderer artikkelen med at den pedagogiske lederens tilstedeværelse er en betydningsfull faktor for ledelse av

kunnskapsutvikling og for å styrke praksisfellesskapet. Et argument er at ved å svekke muligheten for hybride ledelsespraksiser gjennom å frata pedagogiske ledere det doble ansvaret som barnehagelærer og leder (personalleder) og det samtidige lederskapet, svekkes også muligheten for at den pedagogiske lederen kan lede kunnskapsutvikling og bidra med sin kunnskap gjennom og innenfor relasjonene i praksisfellesskapet.

5.4 Artikkel 4: «Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket»: Refleksjon i praksis i personalledelse

Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). «Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket»: Refleksjon i praksis i personalledelse. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, (5), 351–361.

Forskerspørsmål: Hva består personalledelse som håndterer det uforutsigbare av?

Artikkelen viser hvordan refleksjon i handling blir en prosess i personalledelse for å håndtere det uforutsigbare. I refleksjonsprosessen kreves det at lederen må tolke og forstå hva som skjer. Fordi den pedagogiske lederen har et dobbelt ledelsesansvar, er tolkningsprosessen kompleks fordi hun må ta hensyn til både barn, voksne, omgivelsene og barnehagens verdigrunnlag. Den komplekse tolkningsprosessen begrepsfestes som en flerdimensjonal tolkende aktivitet og relateres til hvordan den pedagogiske lederen skaper mening og forståelse i situasjonen hvor hun griper om den konkrete situasjonen og alle de faktorer som spiller inn. I tolkningsprosessen engasjerer lederen seg i etiske refleksjoner som guider handlingen som skjer der og da. Etikk blir en skapende aktivitet i tolkningsprosessen fordi den gir rom for endring ved at lederne overveier og beslutter hvordan de kan møte relasjonen og situasjonen på en anerkjennende måte. Den etiske refleksjonen som skjer i handlingen, gjør tilpasning til situasjonen mulig samtidig som etisk refleksjon i handling involverer etiske hensyn for å sikre barns trivsel og utvikling gjennom påvirkning av medarbeiderne. De store kompetanseforskjellene blant medarbeiderne krever tilpasset personalledelse og en ledelse som formidler etiske verdier slik at medarbeiderne kan møte uforutsigbare situasjoner på en god måte. I tankeprosessene som skjer i handling, viser resultatene at det er de pedagogiske ledernes pedagogiske grunntenkning og kunnskapsbase som anvendes når de skal respondere og tilpasse lederhandlingen til situasjonen som dukker opp. Som en oppsummering avdekker resultatene hvordan refleksjon i handling i personalledelse krever tre initiativer eller aktiviteter: *tolkning, etisk vurdering og tilpasning til situasjonen.*

Konklusjon

Artikkelen konkluderer med at ved å vise og beskrive hvordan refleksjon i handling i personalledelse skjer gjennom tolkning, etisk vurdering og tilpasning til situasjonen, løftes en spesifikk profesjonskunnskap fram som plasserer profesjonelt artisteri i sentrum. Dette gjør det mulig å håndtere det uforutsigbare i personalledelse. Ved å vise og beskrive hva tankeprosessen i personalledelseshandlinger består av er artikkelen et bidrag til eksisterende veiledende teorier som vektlegger situasjonelle faktorer i ledelse, men som ikke løfter fram den refleksive dimensjonen i handling, og som begrenser situasjonelle faktorer til medarbeiderens kompetanse og oppgaven som skal utføres (situasjonsbestemt ledelse).

5.5 Artikkel 5: Qualitative shadowing as research methodology for exploring early childhood leadership in practice

Bøe, M., Hognestad, K., & Waniganayake, M. (publiseres 2016). *Qualitative shadowing as research methodology exploring early childhood leadership in practice.*

Forskerspørsmål: Why is qualitative shadowing a powerful methodology in leadership research in early childhood?

Artikkelen viser hvordan kvalitativ skygging som metodologisk tilnærming er gjennomført i studiet for å innhente varierte og detaljerte data på ledelsespraksis. Forskerens erfaringer og data fra fokusgruppeintervjuer med de pedagogiske lederne om hvordan de erfarte skyggeprosessen danner grunnlaget for resultatene. I tillegg har en kritisk kollega, Manjula Waniganayake fra Australia, bidratt med et utsideblikk i tolkningsprosessen og til å forme diskusjonen i artikkelen. Videre viser artikkelen hvordan gjennomføringen av skygging har utvidet tidligere skyggestudier ved å beskrive forskningsprosessen og ved å løfte fram de epistemologiske og ontologiske antagelsene som ligger til grunn for skygging som metodologisk tilnærming i studiet. Skygging framheves som en sterk metodologi som innebærer at praksisdata er mer enn å følge etter informanten og registrere lederhandlinger. I tillegg inkluderer den informantenes handlinger, deres tanker om handlingene og deres praktiske kunnskap, som kommer til uttrykk gjennom video-observasjon, kontekstuelle intervjuer, feltnotater og *video stimulated recall*-intervjuer.

Resultatene beskrives og diskuteres i fire hovedtemaer: *Doble skygger, maktforholdet mellom forsker og informant, etikk i bevegelse, skygging som refleksiv praksis og faglig utvikling.* Videre løftes det fram hvordan kvalitativ skygging med en tolkende tilnærming kan

bidra til refleksiv praksis og faglig utvikling i ledelse fordi den gjør det mulig med felles refleksjon over faktiske handlinger og endring av praksis. Dette krever imidlertid en etisk praksis gjennom hele forskningsprosessen.

Konklusjon

Artikkelen konkluderer med at skygging som en tolkende forskningsmetodologi er fruktbar i ledelsesforskning i barnehagen for å studere ledelse som praksis. Ved bruk av videoobservasjon gjennom nær- og fjernskygge og *video stimulated recall*-intervjuer, sammen med forskernes samhandling med informantene, ble informantenes refleksjoner og konstruksjoner om ledelse inkludert noe som utvider skygging som metodologi i ledelsesforskning. Dette gjør at skygging, i tillegg til å være et metodologisk valg, også like mye er et etisk valg. Til sammen bidrar dette til å styrke skygging som en fruktbar metodologi i ledelsesforskning i barnehagen.

5.6 Sammenfatning av resultatene

I sammenfatningen av resultatene beskrives det samlede bilde av den uformelle personalledelsespraksisen og kvalitativ skygging som metodologi i ledelsesforskning i barnehagen. Hva er så det sammenfattende bildet av personalledelse som praksis? Spesielt fire dimensjoner synes å gjennomsyre studiene og trer fram når de blir sammenfattet, hvorav den ene dimensjonen springer ut fra de to metodologiske delstudiene. Dimensjon brukes her som et begrep som på en samlet måte kan vise sider eller trekk ved et fenomen (personalledelsespraksis og skygging som metodologi) på et mer abstrakt nivå. Personalledelsespraksis kan i henhold til de empiriske dataene bli karakterisert som: 1) *hierarkisk-demokratisk*, 2) *hensikt – respons* og 3) *pedagogisk grunntenkning – faglig støtte*. Den metodologiske dimensjonen karakteriseres som 4) *nærhet – distanse*. Disse dimensjonene er kort beskrevet og eksemplifisert i tabellene under, som omfatter karaktertrekkene og kvalitetene som tidligere er presentert i delstudiene. En begrunnelse for de valgte dimensjonene følger i teksten under tabellen. Tallene i tabellen refererer til de ulike delstudiene/artiklene.

Tabell 3. Resultater som er sammenfattet i en hierarkisk-demokratisk dimensjon

Hierarkisk-demokratisk
Balanserer mellom å tre fram som leder og å være en del av kollegafellesskapet (3)
Dialogorientert og samhandlende lederstiler (2)
Tilrettelegger og påvirker personalets pedagogiske praksis (2)
Styrker samarbeidet i gruppa samtidig som hun er medlem av gruppa (2)
Inkluderer personalets hensikter og motivasjon (2)
Styrende og instruerende (2)
Informere for å sikre pedagogiske verdier og daglig drift (2)
Leder kunnskapsutvikling innenfor teamet (3)
Ledelse av kunnskapsutvikling oppstår i sammenvevd praksis (2, 3)
Personalledelseshandlinger trer fram spontant i ikke-hierarkiske settinger (1)
Bevisst sin lederrolle og ser den annerledes enn assistentene på grunn av sin kunnskap og at de organiserer dagen (2)
Balanserer kontroll, autoritet, makt og innflytelse, tillit, omsorg og støtte (3)

Denne dimensjonen viste seg allerede i metaanalysen av det første delstudiet (artikkel 1), hvor skygging skaffet til veie detaljerte data om ledelsespraksis og fanget situasjoner der den pedagogiske lederen trer fram som leder i det dagligdagse arbeidet. Det var imidlertid i delstudie 2 (artikkel 2) at den hierarkiske siden ble tydelig gjennom de 14 varierte uformelle lederhandlingene i ledelse av medarbeiderne. Ved å tre fram som leder med en formell og faglig myndighet er den pedagogiske lederen «nervesenteret» og kjernemedlemmet i kollegafellesskapet som styrer retningen på det pedagogiske arbeidet, sikrer driften, tilrettelegger personalressursene, og som påvirker medarbeidernes faglige utvikling slik at en distribuert pedagogisk ledelse skal bli vellykket. I den sammenvevde praksisen av personalledelse og pedagogisk ledelse skjer ledelse av kunnskapsutvikling ved at lederen handler som rollemodell, setter ord på praksis, veileder og støtter ønsket pedagogisk praksis (artikkel 3). Samtidig vises også den demokratiske siden i lederhandlingene gjennom å skape tillit, støtte og samhandle med medarbeiderne. Den pedagogiske lederen er en del av

kollegafellesskapet som hun leder, og ved å inkludere medarbeiderne i beslutninger, vise omsorg og være i dialog skaper hun samarbeidende relasjoner i kollegafellesskapet. Dimensjonen der hierarkisk og demokratisk ledelse møter hverandre, var tydelig i artikkel 1, 2 og 3, og kombinert med hverandre skaper hierarkisk-demokratisk ledelse en hybridisering som former en *inkluderende ledelsespraksis* som kjennetegnes av samhandling, omsorg, faglig støtte, styring, påvirkning og faglig myndighet.

Tabell 4. Resultater som er sammenfattet i dimensjonen hensikt – respons

Hensikt – respons
Ledelse av kunnskapsutvikling oppstår i sammenvevde praksiser og som responser på situasjoner som oppstår (3)
Tolkning er en flerdimensjonal tolkende aktivitet som skjer i refleksjonen for å skape mening i det uforutsigbare (3.4)
Utnytter muligheten til å skape rom for ledelse når uventede situasjoner dukker opp (2)
Tilpasser lederhandlinger til personalets kompetanse (2)
Responderer på henvendelser ved å være støttende ovenfor personalet fordi det er viktig for å styrke samarbeid og i arbeidet mot felles mål (2)
Refleksjon-i-handling består av tolkning, etisk vurdering og tilpasning som en forberedelse til handling (4)
Etisk vurdering er en skapende aktivitet i tolkningsprosessen som gir rom for endring og tilpasning (4)
Etiske vurderinger er knyttet til barns trivsel og utvikling og for å tilpasse lederhandlingen til personalets kvalifikasjoner (4)

Den andre dimensjonen ble synlig i metaanalysen av det andre studiet (artikkel 2) og illustrerer hvordan den pedagogiske lederen handler og leder som et resultat av en kompleks og dynamisk hverdag, hvor personalledelse skjer som responser på situasjoner som oppstår kontinuerlig gjennom dagen og parallelt med pedagogisk ledelse. Den responderende siden viser til hvordan den pedagogiske lederens personalledelse består av en tolkende aktivitet, hvor tolkning av situasjonen omfatter hensyn til barn, voksne, omgivelsene, egen rolle og barnehagens verdigrunnlag. Ved å ta hensyn til personalets kvalifikasjoner og å være

støttende tilpasser den pedagogiske lederen seg situasjonen som dukker opp. Ledelse av kunnskapsutvikling skjer som responser på situasjoner som oppstår i det pedagogiske arbeidet eller i overgangssituasjoner (artikkel 3 og 4). Lederhandlinger med en bestemt hensikt avbilder personalledelse som en refleksiv praksis, hvor etiske overveielser skjer i handlingen, og hvor disse orienteres mot å ivareta barns trivsel og utvikling, og å sikre dette ved å tilpasse lederhandlingene til medarbeidernes kompetanse (artikkel 4). I kombinasjonen av hensikt og respons, hvor den pedagogiske lederen ikke på forhånd vet hva hun skal gjøre før hun gjør det, blir personalledelsespraksis en hybrid som en *dynamisk ledelse*, hvor den pedagogiske lederen forholder seg til situasjonen ut fra sin praktiske klokskap. I dynamisk ledelse er praktisk klokskap virksom gjennom å skape mening i situasjonen samtidig som det styrer mot en etisk pedagogisk praksis (artikkel 2, 3, 4).

Tabell 5. Resultater som er sammenfattet i dimensjonen pedagogisk grunntenkning – faglig støtte

Pedagogisk grunntenkning – faglig støtte
Faglig støtte av assistentene i det daglige arbeidet ved å bruke sin ekspertise og profesjonelle kunnskap (2)
Kunnskap om barn og pedagogikk som base i personalledeshandlinger (1, 3 og 4)
Ledelse av kunnskapsutvikling inneholder både faglig støtte og pedagogikk (3)
Bruker sin profesjonskunnskap i tilpasning til situasjonen for å veilede assistentene(4)
Tilpasser seg situasjonen for å veilede assistentene ved å reflektere og bruke sin praktiske kunnskap (4)

Den tredje dimensjonen beskriver personalledelse hvor profesjonskunnskapen om barn er basen i ledeshandlingene. Den pedagogiske lederen leder sitt personale med pedagogikkfaget som retningsgivende for handlingene (artikkel 1,3,4). Hun bruker sin kunnskap om barn når hun responderer og tilpasser sin ledelse til personalet. Som medlem av kollegafellesskapet samtidig med et faglig ansvar for barn og voksne viser delstudie 3 (artikkel 3) hvordan den pedagogiske lederen skaper rom for og utnytter de dagligdagse situasjonene til faglig støtte og utvikling av personalet. I ledelse av kunnskapsutvikling bruker hun sin kunnskap om barn i tilpasning av sin personalledelse. En *faglig ledelsespraksis* viser til en hybridisering der den pedagogiske lederen leder sitt personale gjennom en kunnskapsorientert ledelse uten å forlate sitt faglige og pedagogiske ståsted, og hvor

konteksten og situasjonens krav og forventninger legger premisser for hvordan den pedagogiske lederens kunnskap og verdier blir virksom i ledelse av medarbeiderne. I kombinasjonen av pedagogikk (pedagogisk ledelse) og faglig støtte blir den pedagogiske lederens praktiske kunnskap virksom og gir retning til hvordan den pedagogiske lederen tilpasser seg for å støtte og forbedre pedagogiske prosesser i teamet.

Tabell 6. Metoderesultater som er sammenfattet i dimensjonen nærhet – distanse

Nærhet – distanse
Forskerroller som nær- og fjernskygge i video-observasjon er nødvendig for å håndtere feltarbeid i en kompleks ledelseskontekst (1)
Skyggeroller som mindre deltakende forskerrolle og mer deltakende forskerrolle samtidig oppleves som positivt for informanten (5)
Kontekstuelle intervjuer gir informasjon om hvordan lederen møter konkrete krav fra situasjonen og lederens overveielser i handlingen (1)
Video-observasjon kan fange detaljerte data om ledelsespraksis (1, 5)
Kvalitativ skygging som tolkende metodologi åpner for at forsker og informant er engasjert i samtaler hvor ledelsespraksis konstrueres (5)
Kunnskap om ledelseskonteksten er betydningsfull med tanke på etiske hensyn (5)
Skygging kan styrke refleksiv praksis og faglig utvikling i ledelse (5)
<i>Video stimulated recall</i> åpner for forståelsen av praksis og kunnskapen som realiseres i den (5)

Den fjerde dimensjonen beskriver hvordan skygging som metodologi inneholder forskjellige metoder og forskerroller som krever nærhet og distanse samtidig. Nærhet henvises til en mer deltakende forskerrolle som utøves av nærskyggen, som følger informantens bevegelser tett, som noterer i korte trekk hva som gjøres og når, og som tilpasser seg informantens rutiner og handlinger. Forskeren gjør derfor ikke det samme som informanten, men er deltakende gjennom kontakten med informanten underveis og gjennom kontekstuelle intervjuer som åpner for korte samtaler om det som skjer, samt innsikt i informantenes refleksjoner i handling (1,5). Fordi det ikke er tid til lange samtaler der og da, involverer skygging *video stimulated recall*-intervjuer, som gir tilgang til en mer utdypende innsikt i ledelsespraksis og kunnskapen som realiseres i den (5). En distansert forskerrolle har større avstand til

informanten enn nærskyggen gjennom sin rolle som videokameraforsker og observatør, og deltar ikke i kontekstuelle intervjuer (tar kun videoopptak av dem) med informanten. Videodokumentasjonen gir tilgang til detaljerte ledelsesdata, men kun det som avstanden og kameravinkelen tillater. For begge forskerrollene vil tilgang til data muliggjøres og begrenses av informantens bevegelser.

Ulike forskerroller samtidig og metoder som er sammenvevd og relateres til hverandre, viser til skygging som samhandling mellom metoder, forskere og informant og forskerne imellom. Samhandling kommer til syne i den kontakten de involverte har med hverandre i forskningsprosessen ved å gi informasjon, stille spørsmål, ytre synspunkter, svare på henvendelser og ved å dele førstehåndserfaringer.

Synet på praksis og kunnskap former relasjonen til informantene og metodene som brukes, og muligheten de gir for å dele konstruksjoner av ledelsespraksis. Nærhet og distanse balanseres i samhandlingen gjennom hvordan etikk og systematikk i innhenting av data er et krav i forskningsprosessen. Distanse bidrar til å understreke at forskerrollene i skygging er forskjellig fra en faglig rolle. Skygging som prosesser av samhandling åpner for en reflekterende praksis som vektlegger den tolkende aktiviteten i prosessen (Holstein & Gubrium, 2011). Videre åpner skygging for faglig utvikling og endring av ledelsespraksis for de som er involvert, hvor etiske hensyn er en forutsetning gjennom hele forskningsprosessen.

In this chapter, however, I try to eschew the role of advocacy in favor of a more naturalistic, organic understanding of leadership, with a view of elucidating some of the realities of leadership practice. My purpose is to advance the claim that such practices is best understood not as distributed but as hybridized (Gronn, 2009a, s. 18).

6 Diskusjon og konklusjoner

I det forrige kapitlet ble resultatene av de fem delstudiene presentert, og i sammenfatningen av resultatene og på bakgrunn av det teoretiske rammeverket ble personalledelse som hybride praksiser karakterisert som *inkluderende ledelse*, *dynamisk ledelse* og *faglig ledelse*. I dette konkluderende kapitlet vil jeg reflektere over resultatene ved å bruke den tidligere presenterte teorien og tidligere forskning. I kapittel 6.2 gis en konklusjon på hva som karakteriserer personalledelse som hybride praksiser. I neste kapittel (6.3) tar jeg opp noen metodologiske overveielser, konklusjoner og implikasjoner med utgangspunkt i resultatene som viser en sammenfatning av skygging som *samhandling*. Deretter trekkes det fram implikasjoner og anbefalinger for videre ledelsesforskning i barnehagen (6.4).

6.1 Personalledelse som hybride praksiser

I dette studiet har 14 uformelle personalledelseshandlinger blitt identifisert i det dagligdagse arbeidet på avdelingen (artikkel 2). Disse handlingene er sammenfattet til syv hovedområder: *informasjon*, *forespørsler og oppfordringer*, *ressursfordeling*, *sekundært arbeid*, *beslutningstaking*, *ledelse av kunnskapsutvikling* og *omsorg og hensyn*. Lederhandlingene viser variasjoner av oppgaver som oppstår i løpet av dagen (Tengblad, 2012a, s. 342, Tese 5). Sammenfatningen av analysen beskriver hva som karakteriserer personalledelsespraksis som er en del av en ny syntese: personalledelse som hybride praksiser. Personalledelse karakteriseres som hybride praksiser fordi måten de pedagogiske lederne leder medarbeiderne på, viser kombinasjoner av ulike praksiser og kunnskapen innvevd i dem som skaper nye ledelsespraksiser: *inkluderende ledelse*, *dynamisk ledelse* og *faglig ledelse*. I analyser av hybrid ledelse innenfor organisasjon og ledelsesstudier har begrepet hybrid blitt brukt på en noe overfladisk måte, og det spesifikke ved begrepet har blitt undersøkt i mindre grad (Haldor Byrkjeflot & Jespersen, 2014), selv om det nå brukes for å beskrive mange typer nye ledelsesformer (Gronn, 2011). For å kunne forstå den pedagogiske lederens personalledelse som hybride praksiser er det ikke nok å bare beskrive hvilke sider eller trekk ved

personalledelsespraksis som er kombinert med hverandre uten å forklare hva slags hybrid ledelsespraksis som har blitt identifisert under hvilke forhold (Haldor Byrkjeflot & Jespersen, 2014). Resultatene har vist hvordan hybride praksiser oppstår under forhold som kjennetegnes av en distribuert pedagogisk ledelse der personalet er gjensidige avhengig av hverandre, som tilpasning til medarbeidere med forskjellige kvalifikasjoner, og som en følge av det doble ledelsesansvaret med å lede barn og medarbeidere samtidig. Det er imidlertid viktig å vektlegge at hybride praksiser er mer enn gjensidig avhengige forbindelser mellom praksiser i det Kemmis et al. (2014) nevner som «ecological relationships of practices». I denne forståelsen er praksis fortsatt to ulike praksiser som har forbindelse med hverandre, for eksempel at pedagogisk ledelsespraksis henger sammen og har forbindelse med faglig utviklingspraksis. Det spesielle med hybrid praksis er selve prosessen, der det skapes en ny form og en praksis som blir til noe nytt. Mer konkret vil jeg nå diskutere resultatene og hva som karakteriserer personalledelse som hybride praksiser med hva som tidligere har blitt påpekt i teoridelen. Hensikten er ikke å komme fram til en fastlåst eller endelig teoretisk forklaring, men isteden å se nye konturer av personalledelse hvor det hybride kan vise nye sider ved personalledelse i barnehagen som sosial praksis. Diskusjonen er inndelt i tre avsnitt for å skape struktur, men må forstås som en felles og samlet konstruksjon av personalledelse som hybride praksiser.

6.1.1 Inkluderende ledelse i en distribuert pedagogisk ledelsespraksis

Inkluderende ledelse utfordrer posisjonering av hierarkisk ledelse som motsatsen til distribuert ledelse, og åpner istedenfor å sette navn på sammenhenger som det kan være vanskelig å forstå ved bare å fokusere på distribuert eller hierarkisk ledelse. For det første kan det være mer riktig å si at distribuert ledelse på pedagogisk ledernivå består av både vertikale og horisontale dimensjoner av ledelsespraksis som dermed bidrar til å løse opp i skillet mellom individuell og distribuert (Gronn, 2011). Dette er fordi den pedagogiske lederen har ansvar som både personalleder og pedagogisk leder samtidig som hun er likeverdig medarbeider i kollegafellesskapet og gjør mange av de samme praktiske og pedagogiske oppgavene som de andre. For det andre løfter den doble lederrollen opp en utfordring med å begrepsfeste ledelse som distribuert fordi det er den pedagogiske ledelsen rettet mot barna som er distribuert og ikke personalledelsen. Dette betyr at det blir problematisk å snakke om personalledelse på pedagogisk ledernivå som distribuert. Isteden argumenterer dette studiet

for å begrepsfeste personalledelsespraksis som hybrid for på en bedre måte å kunne forstå og gi innsikt i personalledelse som praksis i en distribuert pedagogisk ledelseskontekst.

En inkluderende praksis legger til en kompleksitet i lederarbeidet som fremmer tvil over en kategorisering av personalledelse som har dominert i ledelseslitteraturen i barnehagen, og stiller spørsmål ved gyldigheten av å plassere ledelsesoppgaver i kategorier (Gronn, 2009a, 2011). Hvordan kan oppgaver plassert i en kategori være tilstrekkelig for å forstå personalledelse dersom én side bare er en del av den totale (hybride) ledelsen?

Inkluderende ledelse viser hvordan den pedagogiske lederen balanserer mellom å tre fram som leder og som medlem av praksisfellesskapet for å sikre og ivareta en distribuert pedagogisk ledelse. Kjernen i distribuert pedagogisk ledelse er gjensidig avhengighet mellom formelle og uformelle ledere knyttet til utøvelse av det pedagogiske arbeidet (Heikka, 2014, s. 38), og kvaliteten i distribuert ledelse ligger i å utnytte den kollektive ekspertisen og kapasiteten som finnes (Spillane et al., 2001, 2004). Inkluderende ledelse går et steg videre ved å løfte fram implikasjonen av den formelle lederens betydning som har en positiv innflytelse i å utnytte pedagogisk ledelse på en bedre måte enn å stole på at samhandling og felles ekspertise (distribuert kognisjon) kan oppfylle barnehagens målsettinger. Inkluderende ledelse er et bidrag til hvordan formelle ledere sikrer og ivaretar en faglighet i en distribuert ledelse, hvor de tar ansvar for å skape et fellesskap som tilrettelegger for læring og kommunikasjon (Heikka, 2014, s. 87, 38). For å lykkes med dette er den pedagogiske lederens tilstedeværelse, og som medlem av praksisfellesskapet, essensielt (artikkel 3). Det har blitt foreslått at ansvaret for å utvikle medarbeidernes kompetanse bør ligge hos styrere og eiere for å hindre at det dobbelte lederansvaret for barn og voksne skal bli to konkurrerende roller (Eik, 2014). Dette studiet argumenterer derimot for at ved at leder og medarbeidere er til stede og deler førstehåndserfaringer, skaper det rom for kunnskapsutvikling i det dagligdagse arbeidet. Gjennom en inkluderende praksis etableres det tillit, som gjør at den pedagogiske lederen får en intern legitimitet fordi hun blir et kjernemedlem i praksisfellesskapet siden hun bidrar med sin faglige kunnskap til den eksisterende kunnskapen som finnes i praksisfellesskapet (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

En distribuert pedagogisk ledelse holdes sammen av tillitsforholdet mellom medarbeiderne, og Harris (2010) spør om tillitsforholdet er noe som følger som et biprodukt av distribuert ledelse, eller om det er en forutsetning. Dersom den pedagogiske lederen avgrenser seg fra praksisfellesskapet og blir en mer ekstern pedagogisk leder, vil hun bidra til personalgruppen istedenfor innenfor relasjonene av praksisfellesskapet, og hennes

ekspertkunnskap står da i større fare for å virke fremmed og truende på medarbeiderne som står i et asymmetrisk kunnskapsforhold.

Den pedagogiske lederen blir kjernemedlem gjennom sin inkluderende praksis, hvor hun fasiliterer praksisfellesskapet innenfra ved å bidra med sin kunnskap og faglige støtte. Gjennom samhandlingsorienterte lederoppgaver (informasjonsdialog, omsorg og hensyn, dialog rundt forespørsel, ressursfordeling, ledelse av kunnskapsutvikling) skapes demokratiske relasjoner blant medarbeiderne som gjør at den pedagogiske lederen opprettholder sin posisjon som likeverdig medlem i personalgruppen. Studiet foreslår derfor at tillitsforholdet i personalgruppen er en forutsetning for å skape og opprettholde forholdene som kreves for distribuert pedagogisk ledelse, og at forholdet styrkes i en inkluderende praksis. Innenfor praksisfellesskapet blir den pedagogiske lederen et kjernemedlem (Wenger et al., 2002) som gjennom inkluderende praksis bidrar til å gjøre medarbeiderne mer ansvarsbevisste og selvstendige slik at arbeidsoppgaver kan distribueres. Dette er mulig fordi den pedagogiske lederen balanserer sin formelle lederautoritet med å delta som likeverdig medlem av gruppen. På den måten bidrar hun til utvikling av pedagogisk ledelse hos medarbeiderne, noe som innebærer å ta ansvar for en felles forståelse av mål og metoder for barns læring (Heikka, 2014, s. 38).

Inkluderende ledelse utvider en forståelse av distribuert ledelse som mer enn arbeidsfordeling og delegering, som er en vanlig forståelse, ved at pedagogisk arbeid er base for ledelse av medarbeiderne. Inkluderende ledelse kan sees på som de pedagogiske ledernes svar på hvorfor pedagogisk ledelse kan fungere som felles gjennomføring og realisering av arbeidet (Tengblad, 2012a, s. 344, Tese 7). Den setter navn på sammenhengen mellom personalledelse og pedagogisk ledelse, og hvordan hybrid praksis kan styrke forholdene for en ledelse som har en omsorgsfull lederstil som bidrar til en type kunnskapsintegrasjon hvor lederen og medarbeidernes kunnskap kan knyttes sammen, og som gjør at kunnskapen i organisasjonen kan utvikles og utnyttes bedre. Forskning har vist hvordan omsorg ovenfor medarbeiderne spiller en viktig rolle i faglig utvikling og kunnskapsdeling, og at omsorgsfulle handlinger i ledelse kan bidra til kunnskapsintegrasjon (Vie, Wallin, & Von Krogh, 2011). I en distribuert pedagogisk ledelse er den pedagogiske lederen avhengig av sine medarbeidere for å løse de praktiske og pedagogiske oppgavene, og omsorg og hensyn vises gjennom måten personalledelse bidrar til å bygge samarbeidende team og å utvikle gode relasjoner i personalgruppen på. I den pedagogiske lederens inkluderende praksis skaper omsorg grunnlaget for all relasjonell aktivitet. Omsorg i lederhandlinger viser til hvordan den

pedagogiske lederen faglig støtter og hjelper medarbeiderne med å rette fokuset mot det som skjer i den pedagogiske situasjonen, og på den måten skaper hun en intersubjektiv dialog hvor kunnskapsdeling skjer (Kinsella, 2012). Omsorg kan lett bli sett på som en triviell og ubetydelig oppgave i ledelse, men nettopp fordi det er den pedagogiske lederen som viser omsorg, er den betydningsfull (Alvesson & Sveningsson, 2003). På den måten skaper omsorgshandlinger, dialogorienterte handlinger og faglig støtte en inkluderende ledelse som ikke kan sees på som adskilte ledelseskategorier uavhengig av hverandre.

6.1.2 Dynamisk ledelse som verdiskapende praksis

Det dobbelte ledelsesarbeidet skaper en kompleks praksis som er preget av uforutsigbarhet. Dynamisk ledelse forklarer den pedagogiske lederens måte å lede på som hun ikke på forhånd har planlagt og tenkt igjennom, men som skapes på stående fot for å møte uforutsigbare situasjoner. For eksempel organiserer den pedagogiske lederen uformelle møter på golvet på avdelingen samtidig med den pedagogiske praksisen når planer og distribuering av pedagogiske oppgaver må endres (artikkel 2) (Tengblad, 2012a, s. 341-342, Tese 3). Dynamisk ledelse kan derfor forstås som en mer levende og realistisk forståelse av personalledelse som kan belyse det virkelighetsnære og vitale i ledelsespraksis. Hybrid ledelse utfordrer dermed normative ledelsesteorier fordi de har en tendens til å foreskrive og anbefale lederen en foretrukket oppskrift for ledelse. «The particular mission entailed by this normativist advocacy tends to be one of exhorting various readerships and audiences to implement an author's preferred type of focused leadership as a template for change-oriented action» (Gronn, 2009a, s. 17). Hybrid ledelse oppstår når ledere står i situasjoner der den eksisterende måten å lede på ikke passer til den situasjonen lederen må håndtere, og den er en respons og tilpasning til umiddelbare utfordringer som er spesifikke for en bestemt kontekst (Gronn, 2009a, s. 20). Det ligger derfor en endringsprosess til grunn for det hybride som gjør det mulig å møte det uforutsigbare og usikre. «Implicit in the idea of hybridization is an evolutionary view of change, implying some forms of environmental selection, retention, mutation and discard of some forms in response to changing circumstances» (Leithwood, 2009, s. 9).

Det dynamiske i denne forståelsen viser til hvordan endring forstås som en respons på situasjonen som skjer gjennom en utvelgelsesprosess der noe beholdes og tas vare på og noe forkastes og forandres. Det er noe som prioriteres framfor noe annet. Begrensningen med denne forklaringen er at den kan gi inntrykk av at den hybride løsningen, eller den nye

praksisen, er en reaksjon på omgivelsene som springer ut fra en forståelse av hybridisering som en problemløsningsprosess. Endringsprosessen der det hybride skapes, kan, slik jeg oppfatter det, dermed forstås mer som en problemløsningsprosess der det hybride formes som en rasjonell reaksjonshandling. Den belyser ikke hvordan endringsprosessen innlemmer den dialektiske prosessen mellom et aktivt refleksivt agentskap og miljømessige forhold, det vil si hvordan den kognitive og moralske siden spiller en sentral rolle i hybridiseringsprosessen og i tilpasning til omgivelsene. Å forstå hybridiseringsprosessen som en problemløsningsprosess vil være en begrenset forståelse av personalledelse som hybride praksiser fordi en problemløsningsprosess ifølge Schön (2009) vil se bort fra at det i forkant av løsningen er en problemsettingsprosess. Problemsettingsprosessen er ikke en teknisk eller rasjonell reaksjonshandling som løsning på den uforutsigbare situasjonen, men krever isteden en reflektiv handling som kan identifisere det spesielle ved situasjonen. En teknisk forståelse av endringsprosessen forsterkes når hybridisering forklares som en konfigurasjonsprosess hvor begreper som divergens og konvergens, begreper som ofte brukes innenfor matematikk, teknologi og biologi, forklarer kjernen i hybrid ledelse (Gronn, 2011).

Dersom hybridiseringsprosessen tar i betraktning at det finnes en problemsettingsprosess i forkant, som en slags forberedelse til problemløsning og respons på situasjonen, er det ikke tilstrekkelig å forklare hybrid ledelse med de eksisterende begrepene. Når den pedagogiske lederen står ovenfor en uforutsigbar situasjon der hun skal lede personalet, forsøker hun å finne mening i situasjonen. Dette gjør hun ved å se på situasjonen som både kjent og ny, hvor det kjente skaper en ramme for tolkningen av situasjonen samtidig som hun gir oppmerksomhet til det som er nytt og annerledes (Schön, 2009). Tolkningsprosessen som skjer i forkant av en handling, kan sees på som en avgrensning av situasjonen som kan sammenlignes med en utvelgelse av hvilke «ting» som definerer situasjonen, og som gjennom å bevare og forkaste fører til at ulike fenomener kan tre fram som fokus for oppmerksomheten (Schön, 2009, s. 44). Denne utvelgelsesprosessen skjer ikke bare som en respons eller tilpasning til situasjonen, men krever en kognitiv og moralsk prosess hvor praktisk kunnskap, en kunnskap-i-handling, gjør det mulig å overveie hvordan en skal gjøre ledelse, det vil si hvordan en skal anvende kunnskapen på en måte som kan bringe fram en bestemt ledelsespraksis. Å stole på en praktisk-produktiv kunnskap (tekne) er likevel ikke tilstrekkelig for å skape hybride praksiser i tolknings – og tilpasningsprosessen. For å forstå hvordan hybrid praksis oppstår som en tilpasning til en uforutsigbar situasjon, argumenterer studiet for at tolkningsprosessen krever mer enn å avgrense situasjonen innenfor det som gir mening. I

tillegg kreves en åpenhet til å se det spesielle i situasjonen som fremkaller en eksperimentering på stedet (Schön, 1983, s. 63, 308), og som gjør det mulig å sette sammen, kombinere, forandre og skape variasjoner av ledelsespraksiser som til sammen har egenskaper i seg til å skape en ny form som prøves ut i tilpasning til situasjoner der meningen på forhånd ikke er helt opplagt.

Variasjoner i hybride kunnskapspraksiser

Tittelen på artikkel 4, «Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket», er et utsagn fra en av informantene, og det fremhever at dynamisk ledelse oppstår i refleksjon-i-handling, der den pedagogiske lederen må bruke sitt artisteri og profesjonelle kunstneriske kunnen (Schön, 2009). Dynamisk ledelse framhever refleksjonsprosessen som skjer i realiseringen av lederhandlingen, og utvider praksisteorien til Tengblad (2012a, s. 343-344, Tese 6) ved å vise hvordan hybrid praksis oppstår som tilpasning til usikre og uforutsette hendelser. I tillegg utvides hybrid ledelsesteori ved å vise hvordan hybridisering er et resultat av en eksperimenteringsprosess der en bestemt kunnskap (refleksjon-i-handling) gjør det mulig å skape mange variasjoner av ledelsespraksis. I situasjoner der den pedagogiske lederen møter andre forventninger enn de hun er vant med, kan det derimot hende at disse befinner seg innenfor variasjoner av forventninger istedenfor overraskelser (Schön, 2009), noe som gjør at kombinasjoner av ledelsespraksiser ikke beveger seg over variasjoner av det som er kjent. Et spørsmål som da presser seg fram, er i hvilken grad ledelsespraksisen kan karakteriseres som hybrid når kombinasjoner befinner seg innenfor variasjoner av det som er «kjent». Hvor stor grad av verdikonflikter, uforutsigbarhet, ustabilitet, og hvor unik, må situasjonen være for at åpenheten for eksperimentering og hybrid praksis blir til? Gronn (2011) løfter fram viktige sider av begrepene når det gjelder tilblivelsen av hybride praksiser og lagene av kompleksitet som kan belyse disse spørsmålene.

First, how much of the meaning and significance of parts is attributed to their own integrity, su generis, or to their membership of and relations within a whole? Secondly, if wholes comprise a number of parts, does this means that they are aggregations of those parts or is an emergent whole more than the sum of its parts, and in some sense irreducible to them? (Gronn, 2011, s. 445).

En hybrid ledelsespraksis består av ulike deler som har sine bestemte egenskaper, men i en ny form, og som resultat av en kombinasjon, kan egenskaper i de ulike delene vektet ulikt. Dette betyr at i uforutsigbare situasjoner som beveger seg på grensen mellom det kjente og ukjente, kan det for eksempel i en dynamisk praksis være hensikten eller det etiske i lederhandlingen som veier tyngst, ikke responsen. Dette kommer tydelig fram i informasjonshandlinger hvor

etiske overveielser gir retning for tilpasningen til situasjonen (artikkel 4). Det kan derfor forstås som at graden av eksperimentering kan variere avhengig av hvor ny situasjonen er, og at refleksjon-i-handling kan skje i varierende omfang – fra å være en beredskap til en aktiv artistisk kunnskap som den pedagogiske lederen benytter når hun trenger den. Innenfor dette anvendelsesområdet kan hybride praksiser oppstå i ulike variasjoner med ulik vektning av egenskaper. Kanskje kan man snakke om en svak og sterk hybridisering for å forklare hvordan noen kombinasjoner befinner seg innenfor variasjoner av det kjente, mens andre beveger seg utenfor eller er en blanding av det kjente og ukjente? Skillet mellom kunnskap-i-handling (kjent kunnskap som er aktiv i bruk) og refleksjon-i-handling (evne til å se det spesielle i situasjonen) er ifølge Schön (2009) ikke alltid så strengt, da en erfaren og dyktig leder vil kunne integrere refleksjon-i-handling i ledelsesprosesser som krever praktisk, effektiv og funksjonell arbeidsflyt. Dette betyr at artisteri i ledelse karakteriseres til en viss grad både av kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling, og åpner for å korrigere kjent kunnskap, fundere over hva vi gjør mens vi gjør det og skape nye hybride ledelsespraksiser.

Etiske hensyn i handling

Dynamisk ledelse kan stille spørsmål ved om summen av delene hensikt og respons blir en forenklet praksis dersom de ulike sidene, slik Gronn (2011, s. 445) antyder, kan svekke litt av sine opprinnelige egenskaper i hybridiseringen. Dersom det er slik, kan det bety at den praktiske dømmekraften reduseres til vurderinger av hvilke kompetanser som kan brukes for å best å håndtere den konkrete situasjonen. Dette er nødvendig, men ifølge Biesta (2015) ikke tilstrekkelig. Han mener at praktisk dømmekraft i tillegg må konsentrere seg om hva som er den ønskede hensikten med den konkrete situasjonen. Biesta (2015) knytter praktisk dømmekraft både til anvendelse av generell kunnskap, «we make judgements about application, production and effectiveness in our attempts to bring something into existence» (s. 15), og til praktisk klokskap, «the ability to judge what is to be done in a given situation, which is the question of educational purpose(s)...» (s. 17). Dersom man isteden tenker seg at egenskapene til de ulike delene i hybridiseringen ikke svekkes, men skaper sin egen synergi som styrker hverandre, «where the interactions between varying elements produces a greater result than would the sum of its individual parts» (Rodd, 2013, s. 34), er det mulig å forstå hvordan dynamisk ledelse omfavner praktisk kunnskap som både hensikt og respons. Samtidig som en dynamisk ledelse kan sees på som «a creative act and an act of creation where we do aim to bring ”things” into existence that did not exist before» (Biesta, 2015, s.

17), har den også en skapende side i måten å lede på som involverer praktisk klokskap som gir retning til etiske handlinger. Gjennom praktisk klokskap bidrar refleksjon til å informere etiske og kloke handlinger som ved å se det spesielle i situasjonen er med å navigere i varierte og komplekse situasjoner (Kinsella, 2010, 2012). I refleksjon-i-handling viser en bestemt profesjonskunnskap seg som artisteri, og som en betydningsfull karakteristikk i en dynamisk personalledelsespraksis. Det er artisteri som gjør det mulig å respondere på en klok måte på det uforutsigbare i situasjonen. «When individuals or teams (...) successfully navigate the various and complex situations arising, not rigidly, but with flexibility and awareness of the context in which they act, the possibility for an artistry of practice arises» (Kinsella, 2010, s. 569).

I artikkel 4 fremheves etisk refleksjon i handling som en skapende aktivitet i tolkningsprosessen som kan belyse hvordan praktisk-produktiv kunnskap og praktisk klokskap ikke er adskilte kunnskapsformer, men som til sammen er virksomme i en ny form som utleder verdibaserte lederhandlinger. Dynamisk ledelsespraksis åpner for å forstå hvordan hybridiseringsprosessen består av refleksjon-i-handling som en eksperimentering på stedet (Schön, 2009), hvor etiske overveielser guider lederhandlingene (Kinsella, 2012). I situasjoner der det ikke finnes forhåndsbestemte regler for hvordan den pedagogiske lederen skal forholde seg i situasjonen, flyttes det etiske ansvaret over på den pedagogiske lederen, som må ta ansvar for å møte relasjonen og situasjonen hun står ovenfor på en anerkjennende måte. Dynamisk ledelse blir en måte å forstå den uforutsigbare personalledelsen på som omfavner både det kognitive og moralske i en prosess med tolkning, etisk vurdering og tilpasning (artikkel 4). Hybrid ledelse er derfor mer enn tilpasning og respons til situasjonen fordi den har en bestemt retning og hensikt. I den dagligdagse personalledelsen forsøker de pedagogiske lederne kontinuerlig å finne ut hva som er best å gjøre for å ivareta barnas, personalets og barnehagens verdigrunnlag, og dette skjer gjennom det som studiet (artikkel 4) forklarer som en flerdimensjonal tolkende aktivitet. Dynamisk ledelse som en variasjon av ledelsespraksis karakteriseres som en fremtredende og nyskapende ledelse fordi den viser prosessen der det skjer etisk refleksjon i handling (artikkel 4). Den utfordrer kategorisering av ledelsesoppgaver og normative teorier som har dominert i forståelsen av personalledelse i barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2014; Gotvassli, 2013) fordi det ikke på forhånd er mulig å foreskrive den kommende ledelsespraksisen.

6.1.3 Faglig ledelse som en kunnskapsorientert personalledelsespraksis

Mordal (2014) relaterer faglig ledelse til personalledelse ved å vektlegge den faglige kunnskapen til lederen som viktig for å forstå de utfordringene og situasjonene som medarbeiderne møter i det daglige arbeidet, men det sies ikke mer om hvordan faglig kunnskap brukes. I skolekonteksten har forskning på distribuert ledelse blitt løftet fram som en kunnskapsbasert ledelse som bidrar til mer selvstendige lærere og et sterkere fokus på faglighet og kompetanseutvikling (Harris, 2010). I barnehagekonteksten er distribuert ledelse som kunnskapsbasert ledelse en utfordring på grunn av medarbeidernes ulike kvalifikasjoner, og faglig ledelse oppstår som en reaksjon på hvordan den pedagogiske lederen møter disse utfordringene. Det er antydnet at den pedagogiske lederen har beveget seg mot en mer hierarkisk lederrolle som springer ut fra økte ansvarsoppgaver (Børhaug & Lotsberg, 2014; Larsen & Slåtten, 2014). Faglig ledelse belyser forholdet mellom lederoppgavene og kunnskapen som brukes i utøvelsen, og bidrar til å forklare en lederidentitet som tydeliggjør forbindelsen mellom ledelse og faglig kunnskap, som Heikka (2014) trekker fram som viktig i distribuert pedagogisk ledelse for å sikre pedagogisk arbeid. Faglig ledelse utfordrer distribuert ledelse fordi den ikke bare har fokus på å utnytte den kunnskapen som finnes fra før, men beveger seg mot en kunnskapsorientert ledelse der den formelle teoretiske kunnskapen og kunnskapen som er lært gjennom deltakelse i praksisfellesskapet medvirker til faglig støtte og veiledning av medarbeiderne i deres utøvelse av pedagogisk arbeid. Faglig ledelsespraksis innebærer lederens mestring av faget som er tilegnet gjennom formell utdanning eller praktisk opplæring, og det henviser til et lederideal hvor lederen er den fremste fagpersonen i personalet (Haldor Byrkjeflot, 1999; Vie, 2012). Når den pedagogiske lederen bruker sin pedagogiske kunnskapsbase om barn i ledelse av medarbeiderne, står dette i kontrast til profesjonell ledelse, som betegner ledelse som en egen profesjon og et eget fag, og den faglige kunnskapen i profesjonell ledelse er generell og uavhengig av fagene virksomheten bygger på (Byrkjeflot i Vie, 2012).

I den pedagogiske lederens personalledelseshandlinger i det uforutsigbare vises faglig ledelse gjennom kunnskap-i-handling, der den pedagogiske lederen tar utgangspunkt i profesjonsteorier og kunnskap om barn som kunnskapsbase i personalledelse.

Faglig ledelse knyttes til den faktiske situasjonen som skal ledes, og den sammenvevde praksisen mellom barnehagelærer og pedagogisk leder skaper en base og kontekst for hvordan den pedagogiske grunntenkningen trer fram i personalledelse. Faglig ledelse oppstår i en kompleks og sammenvevd praksis (Tengblad, 2012a, s. 339-341, Tese 1, 2), hvor praktisk

kunnskap avsløres i de varierte lederhandlingene som involverer faglig støtte av medarbeiderne.

Forskning har antydnet at den praktiske kunnskapen har stor betydning i barnehagen, men at den teoretiske kunnskapen svekkes innad i praksisfellesskapet gjennom en demokratisk likhetskultur, tette relasjoner og en svak arbeidsdeling mellom pedagogisk leder og assistenter (Helgøy et al., 2010; Løvgren, 2012; Steinnes & Haug, 2013). H. K. Nilsen (2015) påpeker hvordan denne forskningen plasserer barnehagelæreren som faglig leder inn i en mangeldiskurs ved å søke etter forklaringer på det hun kaller for barnehagelæreres usynlige lederskap. Dette kan forsterkes ytterligere i en forståelse av ledelse på pedagogisk ledernivå som distribuert fordi den pedagogiske ledelsen kan oppfattes som selvgående bare vaktlister og dagsrytme er planlagt på forhånd.

Faglig ledelse utfordrer tanken om at den pedagogiske lederens personalledelse inngår som et usynlig arbeid i en distribuert pedagogisk ledelse, og representerer et forsøk på å møte kravene og utfordringene med et økt delegert personalansvar (Tengblad, 2012a, s. 339-341, Tese 1, 2). I faglig ledelse forlater ikke den pedagogiske lederen sitt faglige ståsted og sin pedagogiske grunntenkning, men skaper en kunnskapsforbindelse mellom kjerneverdiene i pedagogisk ledelse og praksisfellesskapet (der hun er kjernemedlem). I tråd med H. K. Nilsen (2015, s. 13) ligger barnehagens verdigrunnlag og hensynet til barna som grunnleggende premisser for lederhandlingene. Gjennom faglig ledelse opererer den pedagogiske lederen som en brobygger mellom barnehagens mandat og øvrige målsettinger og læring i praksisfellesskapet. På grunn av dette fungerer distribuert pedagogisk ledelse som mer enn delegering av arbeidsoppgaver. Faglig ledelse bidrar til å skape en felles forståelse av barnehagens mål og verdigrunnlag og til å utvikle pedagogisk ledelse gjennom at leder og medarbeidere ser hverandre i handling. Faglig ledelse som en hybrid praksis er betydningsfull som en form for beredskapsledelse som oppstår på grunn av det uforutsigbare i arbeidet (Tengblad, 2012a, s. 339-342, Tese 1, 3), og for å sikre og ivareta barnehagens verdier og målsettinger i en distribuert pedagogisk ledelse.

Faglig ledelse og praktisk kunnskap

I faglig ledelse realiseres kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling der teoretisk og praktisk kunnskap om barn ligger til grunn for og orienterer lederhandlingene. Når den pedagogiske lederen møter det uforutsigbare i situasjonen, springer den faktiske lederhandlingen som oppstår som respons på situasjonen, ut fra en prosess hvor den

pedagogiske lederen rammer inn og begrepssetter situasjonen (Schön, 2009). I denne prosessen leser og tolker den pedagogiske lederen den nye situasjonen ved å bruke kunnskapen sin om barn som referanse og base.

Når en praktiserende skal finne fornuft i en situation, som han oppfatter som unik, så *ser* han den som *noget*, der allerede eksisterer i hans repertoire. At se *denne* grund som *noget* handler ikke om at inordne den i en kjent kategori eller under en kjent regel. Det handler snarere om at se den ukendte, unikke situationen så både lik med og forskjellig fra den kendte, uden at man i første omgang er i stand til at si, på hvilken måde den er lik eller forskjellig fra. Den kendte situationen fungerer som en forgænger eller en metafor eller med Thomas Kuhns ord som noget eksemplarisk for den ukendte (Schön, 2009, s. 124).

Gjennom faglig ledelse ser den pedagogiske lederen situasjonen som ny samtidig som hun evner å handle i den på nye måter. Dette er mulig gjennom refleksjon-i-handling, som justerer den praktiske og teoretiske kunnskapen i handlingen som den pedagogiske lederen besitter. Den pedagogiske kunnskapsbasen som den pedagogiske lederen har som utgangspunkt for sine tolkninger og handlinger, fører ikke automatisk til en ny handling. Selv om den pedagogiske lederen ser en ny situasjon ut fra noe som allerede er kjent, vil hun samtidig se at det finnes alternative måter å lede på som respons på situasjonen. Det er likevel ingen garanti at den nye lederhandlingen løser situasjonen på en optimal måte (Steinsholt, 2014, s. 42). Hybride ledelsespraksiser er derfor alltid praksiser som trer fram som en form for prøving og feiling i tilpasning til situasjonen, og hvor situasjonen taler tilbake. Faglig ledelse karakteriseres som en dynamisk ledelse som gjennom refleksjon-i-handling bidrar til å vurdere det som gjøres mens det gjøres, og som videre rammer inn situasjonen på nye måter som utvider den pedagogiske lederens kunnskapsbase, og som skaper en plattform for å komponere nye variasjoner og kombinasjoner av ledelsespraksiser.

Faglig ledelse er knyttet til det foranderlige og kontekstspesifikke hvor den pedagogiske lederen handler og gjør en forskjell. Den er orientert mot en bestemt konkret ledessituasjon der den pedagogiske lederens refleksjoner og overveielser er pragmatiske i relasjon til hva hun ønsker å oppnå med sin ledelse ut fra det situasjonen krever og hva hun ser for seg at den skal bidra med (Biesta, 2015). Dette kommer tydelig fram av resultatene i de ulike delstudiene, hvor de varierte lederhandlingene ikke bare har en praktisk funksjon, men også en klar etisk hensikt (artikkel 2, 3, 4).

Kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling forklarer hvordan faglig ledelse er en hybrid praksis hvor profesjonskunnskap og ledelse ikke løsrives fra hverandre. Dunne (1993, s. 249) belyser den nære relasjonen mellom «... a theoretical approach and the more practical or experiential approach represented by phronesis». Pedagogisk og praktisk kunnskap om

barn erstatter ikke praktisk klokskap eller fronesis for å gi retning til lederhandlingene. Isteden har fronesis sin egen måte å skape retning til handlingene på (Dunne, 1993, s. 241): «A few related points have now emerged in our consideration of phronesis: its noninstrumental character, and its mediation of the universal and the particular in a way that puts a premium on experience and perceptiveness rather than on formulated knowledge» (Dunne, 1993, s. 273). Når fronesis møter konkrete krav fra den praktiske situasjonen, omformes det generelle til det spesielle gjennom lederens overveielser av situasjonen (refleksjon-i-handling). Praktisk klokskap har en annen egenskap enn praktisk-produktiv kunnskap fordi den forutsetter anvendelse av teoretisk og praktisk kunnskap om barn uten at den tar en hierarkisk posisjon. Kunsten er å bruke denne kunnskapen ut fra situasjonens premisser. Schön sier det på denne måten:

Der findes en kunst, der handler om at kunne sætte rammer, en kunst der handler om at implementere tingene, og en kunst der handler om at kunne improvisere – alt sammen noget, der er nødvendigt, hvis man vil mediere brugen av anvendt naturvidenskab og teknik i praksis (Schön, 2013, s. 13).

Faglig ledelse kan derfor sees på som en kunnskapsorientert ledelse, som en ledelseskunst som ikke kan løsrives fra barnehagelærerfaget, pedagogiske teorier og konteksten, og som gjør det mulig å faglig støtte og utvikle medarbeiderne på en hensiktsmessig måte gjennom refleksjon-i-handling. Det er likevel slik at enhver refleksiv prosess foregår innenfor et praksisfellesskap som består av bestemte verdier, preferanser og normer som medlemmene innenfor praksisfellesskapet forholder seg til og bruker for forstå og gi retning til situasjoner som oppstår (Schön, 2013, s. 32-33). På den måten er faglig ledelse rotfestet i praksiskunnskapen som fellesskapet deler. Fordi den pedagogiske lederen skiller seg fra de andre medarbeiderne i det at hun besitter en formell barnehagelærerkunnskap som de andre ikke har, skapes, deles og anvendes denne kunnskapen i de pedagogiske ledernes måte å arbeide, handle og lede på. Som kunnskapsleder støtter og utvikler hun praksiskunnskapen i fellesskapet samtidig som hun er en del av den med utgangspunkt i et bestemt verdisyn som er underliggende i barnehagelærerkunnskapen. Faglig ledelse viser hvordan refleksiv kunnskap går videre enn teorien til Schön (2013) ved å bruke Kinsella (2012) sin forklaring på hvordan fronesis som en refleksiv kunnskap forholder seg til det foranderlige og gir retning til etiske handlinger i praksisfellesskapet.

6.2 Konklusjoner – personalledelse som hybride praksiser

Denne avhandlingen fokuserer på de pedagogiske lederes personalledelsespraksis på avdelingen i barnehagen. Forskning som fokuserer på personalledelse på pedagogisk ledernivå, er begrenset, og resultater fra ny forskning er kritisk til om den nåværende beskrivelsen av lederens oppgaver samlet i kategorier er tilstrekkelig for å forstå ledelse på avdelingsnivå fordi lederoppgavene her er tett sammenvevd, glir sammen og er innadrettet mot den dagligdagse praksisen (Børhaug & Lotsberg, 2014). Formålet med sammensettingen av avhandlingen har derfor vært å få en dypere innsikt og forståelse av personalledelse som praksis med tanke på å skape en forskningsbasert plattform for utvikling av nye måter å forstå og belyse personalledelse på. Dette er styrket gjennom det økte ansvaret den pedagogiske lederen har for å lede sine medarbeidere (Børhaug & Lotsberg, 2014; Larsen & Slåtten, 2014; Lundestad, 2012; Rammeplan for barnehagen, 2011) og fordi den nåværende forståelsen av ledelse i barnehagen som distribuert praksis (Heikka et al., 2013; Hujala et al., 2013a; Mordal, 2014) ikke løfter fram og teoretiserer den dagligdagse personalledelsen til den pedagogiske lederen. I teoridelen ble praksis forklart og tydeliggjort gjennom ulike praksisteorier som støtter et syn på at lederhandlinger er komplekse, sammenvevde og uforutsigbare (Gronn, 2009a; Nicolini, 2013; Tengblad, 2012a), og som involverer relasjonen mellom praksis og kunnskap i forståelsen av at kunnskap realiseres i praksis (Kinsella, 2012; Schön, 2009). Teoriene til sammen rammer inn et syn på personalledelse som mer enn å beskrive hva pedagogiske ledere gjør. De former en ny forståelse av personalledelse som hybride praksiser. Gjennom en rekke med fem delstudier har den pedagogiske lederens personalledelse som praksis blitt belyst, derav to av delstudienes fokus på skygging som metodologi, for å innhente data om ledelsespraksis (se kapittel 6.3 for metodologiske konklusjoner). De sammenfattede resultatene foreslår at personalledelse som hybride praksiser karakteriseres som *inkluderende, dynamisk og faglig*, og gjennom disse avsløres det hva som er det nye i en allerede utviklet hybrid ledelsesteori i en utdanningskontekst (Gronn, 2009a, 2011). Videre, ved å belyse de sammenfattede resultatene med det teoretiske rammeverket – hybrid ledelse, praksis som kunnskap og ledelse som praksis, åpnet det opp en mer fullstendig og dypere forståelse av pedagogiske lederes personalledelse som hybride praksiser som en avsluttende syntese. Til sammen former dette en uatskillelig og sammenvevd helhet – en bestemt forståelse av pedagogiske lederes personalledelsespraksis som bidrar til mangelen på empiriske studier, og som sier noe om det spesielle ved å være pedagogisk leder (Ødegård, 2011).

Som en følge av et økt delegert personalansvar og iverksetting av det pedagogiske arbeidet har forskning antydnet at en hierarkisk lederrolle er i ferd med å bli utviklet (Børhaug & Lotsberg, 2014; Larsen & Slåtten, 2014; Lundestad, 2012; Nordlie, 2013). Personalledelse som hybride praksiser kan forstås som en reaksjon på endringer i lederrollen som gir innsikt i utviklingen av en ny lederidentitet som utfordrer en dualistisk lederidentitet som enten hierarkisk eller demokratisk.

Karakteristikkene som trer fram av personalledelse som hybride praksiser i delstudiene, de integrerte resultatene og syntesen viser hvordan den pedagogiske lederen gjennom sin formelle og faglige myndighet styrer retningen på det pedagogiske arbeidet, tilrettelegger personalressursene og støtter og påvirker medarbeidernes faglige utvikling samtidig som hun gjennom dialogorienterte og omsorgsfulle lederhandlinger samhandler og er en del av kollegafellesskapet. Gjennom sin tilstedeværelse og inkluderende ledelse blir hun kjernemedlemmet i en distribuert pedagogisk ledelse som sikrer og ivaretar uforutsigbare situasjoner ved å respondere til disse midt i situasjonen (artikkel 2 og 3). Den pedagogiske lederen forholder seg til situasjonen ut fra sin praktiske klokskap og endrer retning på lederhandlingen i lys av situasjonen. Konkurrerende forventninger (fra rollen som barnehagelærer og leder) og krav fra situasjonen guider den pedagogiske lederens handlinger som åpner for en eksperimenteringsprosess på stedet som kjennetegnes av tolkning, etisk vurdering og tilpasning (artikkel 4). I denne prosessen blir det mulig å håndtere situasjonen slik at personalledelse kan sees på som artisteri. I faglig støtte av assistentene bruker den pedagogiske lederen sin pedagogiske grunntenkning som base, noe som former en faglig ledelse som en kunnskapsorientert personalledelse som gir retning til hvordan den pedagogiske lederen tilpasser seg for å støtte og forbedre pedagogisk arbeid i teamet (artikkel 3 og 4). På grunn av hybride ledelsespraksiser er den pedagogiske lederen i stand til å håndtere en kompleks, uforutsigbar og dynamisk personalledelse som består av faglig og etisk dømmekraft, vurderinger og overveielser.

Hybride ledelsespraksiser tar form i en sammenvevd praksis der den pedagogiske lederen leder sitt personal samtidig som hun har ansvar og deltar i pedagogisk arbeid med barna. Denne komplekse, uforutsigbare og sammenvevde praksisen skaper forhold for hybride praksiser, og på den måten kan hybride praksiser sees på som både en tilpasning til og et resultat av andre praksiser. På grunn av sin doble lederrolle er pedagogiske ledere i stand til å skape hybride ledelsespraksiser som bidrar til å praktisere en kunnskapsorientert ledelse med utgangspunkt i at medarbeiderne ser hverandre i handling (artikkel 3). På den måten håndterer

personalledelse som hybride praksiser usikkerheten med å lede barnehagen som lærende organisasjon (Vannebo & Gotvassli, 2014). Hybride praksiser spiller derfor en viktig rolle når det gjelder å bygge bro mellom barnehagens mandat, kjerneverdier i pedagogisk ledelse og kunnskapen i praksisfellesskapet. Studiet konkluderer med at personalledelse som hybride praksiser belyser ledelsespraksiser i en distribuert pedagogisk ledelseskontekst som hittil ikke har vært begrepsfestet og tatt tilstrekkelig på alvor.

I et videre perspektiv kan de hybride karakteristikene i personalledelse forstås som en måte å tilrettelegge og gi retning til barnehagen som utdanningsinstitusjon på. Inkluderende, dynamisk og faglig ledelse er praksiser der den pedagogiske lederen engasjerer seg eksplisitt med verdier i måten hun leder personalet på som er direkte knyttet til pedagogisk praksis. De hybride ledelsespraksisene fremstår derfor som en betydelig innflytelse i operasjonalisering av hensikten med barnehagen som utdanningsinstitusjon, og hva en ønsker å oppnå med pedagogisk arbeid (Biesta, 2015).

Den pedagogiske ledernes personalledelsespraksis trer fram i det uforutsigbare som kompleks, kunnskapsorientert og variert, og skaper sin egen gjensidighet og samvirkning. Hybride personalledelsespraksiser betegner derfor ikke en ny kategori av personalledelse fordi det isteden er en måte å karakterisere ledelse på som praksis som trer fram fra bestemte situasjoner, og som viser bestemte variasjoner i selvpresentasjoner blant mange mulige. Dermed utvider studiet ledelsestaksonomien til Mintzberg (1973) og Vie (2009), ikke bare med en ny kategori – ledelse av kunnskapsutvikling, men hvordan de varierte lederhandlingene som er avslørt i studiet, er integrert til en helhet som karakteriseres som hybrid, og som viser seg på ulike måter. Videre utvider hybrid ledelse nyere betegnelser av barnehageledelse i den internasjonale litteraturen som har hovedvekt på den demokratiske siden ved ledelse – *strong leadership* (Hard & Jónsdóttir, 2013), *catalytic leadership* (Clark & Murray, 2012) og *intentional leadership* (Waniganayake et al., 2012). Hybrid ledelse kan føre til mange varierte praksiser i ulike kontekster. På den måten unngår hybrid ledelse fallgruvene til normative kategorier (Gronn, 2009a, s. 19). Mitt håp er at en dypere forståelse og teoretisering av personalledelse som hybride praksiser kan bidra til å belyse pedagogiske ledes personalledelse som praktisk kunst og artisteri, og dermed bidra til å forme og utvikle et praksisperspektiv på ledelse i barnehagen nasjonalt og internasjonalt. Videre kan dette empiriske studiet supplere det eksisterende praksisperspektivet på ledelse og tesene den bygger på (Tengblad, 2012a) med hybride praksiser som karakteristikk på ledelse.

6.3 Metodologiske bidrag, konklusjoner og implikasjoner

Det å gjøre forskning er en (abduktiv) læringsprosess hvor ulike områder i forskningen blir utforsket underveis, noe utviklingen av skygging som metodologi er et eksempel på. En overordnet hensikt har vært å utforske skygging som metodologi guidet av spørsmålet om hvorfor skygging som forskningsmetodologi er fruktbar i ledelsesforskning i barnehagen. For å svare på dette brukes arbeidsdefinisjonen på skygging som ble utviklet underveis i studiet på bakgrunn av de erfaringene jeg som forsker har gjort i forskningsprosessen og teorien som er lest som et utgangspunkt: *Kvalitativ skygging er en måte å håndtere og dokumentere ledelsespraksiser på som oppstår som responser på uforutsigbare situasjoner, der skygging har en nærhet og distanse ved å involvere ulike metoder og forskerroller gjennom samhandling.* Jeg har erfart hvordan kunnskap om forskningsmetodologi er knyttet til det «å gjøre», hvor teorien bare er en del av arbeidet (Brinkmann, 2014). Ved å gjøre skygging kombinert med å lese skyggeteori og litteratur tok de to artiklene som omhandler skygging, form i begynnelsen og mot slutten av forskningsprosessen. I starten av forskningsprosessen ble skygging i artikkel 1 utforsket mer som en *metode* for å innhente data om praksis, mens artikkel 5 har et metablick på skygging som *metodologi*, hvor skygging i seg selv er utforsket som en forskningspraksis for å forstå personalledelse. Tilnærming til samfunnsvitenskap, filosofi, forskerens væremåter (ontologi) og forbindelsen mellom teori og metodologi (epistemologi – synet på praksis og kunnskap) er sentrale aspekter som rommer og driver skygging som metodologi, som igjen krever tolkning, som også er en del av metodologien. Når dette studiet benevnes som et tolkende skyggestudie, som involverer ulike metoder som utfyller hverandre og krever informantenes deltakelse på ulike måter, åpner det opp for felles refleksjon og konstruksjon av ledelse. Samtidig er det forskeren som har tilgang til alle dataene, og derfor vil framstå mer eller mindre som eksperten på tolkningen av dataene i sin helhet.

Egen erfaring fra skyggeprosessen understreker at skygging som metodologi og praksis er uforutsigbar, og at forskeren utvikler seg som skygger underveis i prosessen (Gill et al., 2014). Artiklene og arbeidet med spesielt kapittel 3 og 4 i kappen har vært et forsøk på å vise hvordan jeg som forsker har utviklet meg som refleksiv praktiker i forskningspraksis (Czarniawska et al., 2005), ved å vise hvordan jeg har tenkt underveis, gjort feltarbeidet og forholdt meg til og utviklet eksisterende skyggeteori. *Video stimulated recall*-intervjuer har bidratt til å utvikle skygging som metodologi og det hermeneutiske og tolkende aspektet i

studiet ved å involvere informantenes tolkninger og meninger. Resultatene viser hvordan skygging gjør det mulig å utforske hybride ledelsespraksiser.

De metodologiske implikasjonene springer ut fra forskerens og informantenes erfaringen med skygging (artikkel 5). Det kan sees på som et resultat av abduktiv tenkning, hvor informantenes opplevelse av at skygging bidro til egen faglig utvikling dukket opp som et interessant aspekt i fokusgruppeintervjuet. Effekten av skygging ble opplevd av informantene som utviklende i forhold til egen ledelsespraksis. En årsak til dette kan være at et tolkende skyggestudie som engasjerer informantene der de er i sin praksis, og som oppmuntrer informantene til å snakke om det kjente i situasjonen med forskeren og med hverandre, åpner for at det kjente kan utvikles (Schön, 2009). En kan dermed stille spørsmål til om, eller på hvilke måter, det deltakende og samhandlende aspektet i skygging åpner for endring og utvikling av informantenes praksis. Som en følge av dette oppstår spørsmålet om skygging som et tolkende studie også berører andre forskningsparadigmer som har kritiske og deltakende elementer i seg, og på hvilke måter det gjør det. Ifølge (Lincoln et al., 2011) kan elementer i paradigmer blandes dersom de er forenelige, som for eksempel et tolkende og deltakende paradigme. Videre implikasjoner knyttes til hvordan skygging kan åpne for utvikling av ledelse og praksis.

Det samhandlende aspektet i skyggestudiet har først og fremst vært knyttet til ønsket om å få en dypere forståelse av ledelsespraksis ved å involvere informantenes meninger og hensikter gjennom ulike metoder og forskerroller. I etterkant ser jeg hvordan resultatene av skygging som en form for samhandling også kan berøre et deltakende paradigme (Lincoln et al., 2011) på måten det involverer informantene og deres praksis på. I artikkel 5 ble det tydelig hvordan informantene opplevde skygging som betydningsfull for tanker om videre endring av egen praksis.

Skygging som samhandling bidrar til hvordan skygging som en form for å forstå praksis(er) tar i betraktning at praksis er mer enn å studere handlinger – det involverer også praktisk kunnskap (Czarniawska, 2007, s. 8) (delstudie 1). Dette synet på skygging kan styrke refleksiv praksis fordi skygging gjør det mulig å dele refleksjoner basert på faktiske handlinger (delstudie 5). Implikasjonene i studiet bygger dermed videre på skygging som en form for erfaringslæring (Arman et al., 2012; McDonald, 2005). Det metodologiske bidraget vist gjennom skygging som samhandling fører til at jeg videre utvider horisonten ved å foreslå implikasjoner til hvordan skygging kan bidra i en a) praksisrettet forskningskontekst, b) lederutdanning og c) kompetanseutvikling i barnehagen for de som er involvert. Et tolkende,

eller om man skal tenke videre - et tolkende og/eller deltakende skyggestudie basert på demokratisk deltakelse mellom forsker og informant hvor kunnskap skapes med utgangspunkt i praksisfellesskapet (Lincoln et al., 2011) reiser spørsmål om forskerrollen, syn på kunnskap og hvordan skyggeprosessen tar form. Videre vil jeg konsentrere meg mest om den praktiske og etiske siden ved skygging som en form for utvikling av praksis gjennom samhandling samtidig som jeg anerkjenner at epistemologiske og ontologiske spørsmål er underliggende for de fokus som trekkes fram. Det er spesielt tre fokus jeg vil konsentrere meg om: 1) skygging som samhandling mellom forsker og praktiker, 2) skygging som samhandling mellom pedagogisk leder og medarbeider, og 3) skygging som samhandling mellom praksisveileder og student. Dette er først og fremst gryende tanker om implikasjoner som kommer som en følge av resultatene fra studiet, men som kan påvirke det som skjer videre i mitt og andres arbeid som forsker og utdanner. Videre kan det skape nye tanker om hvordan faglige utviklingspraksiser og ledelse tar form i, påvirker og veves sammen i hverandres praksiser innenfor både forskning og utdanning.

1. Skygging som samhandling mellom forsker og praktiker

Resultatene fra artikkel 5 om hvordan skyggeprosessen har bidratt til faglig utvikling hos informantene, retter oppmerksomheten mot et endrings- og utviklingsaspekt i skygging som vokser fram i en sosial samhandling mellom forskeren og praktikeren gjennom deltakelse i en bestemt kontekst. I skygging som sosial samhandling er det interessant å trekke linjer til det som kan begrepsfestes som et forskende partnerskap, hvor de involverte deler førstehåndserfaringer og kunnskapskonstruksjoner, og hvor nye forståelser skaper endring og utvikling og nye ledelsespraksiser. I videre tanker om skygging kan begrepet «interaktiv aksjonsforskning» (Postholm, 2007) være med på å utvikle skygging som samhandling hvor forskere og praktikere møtes i et likeverdig samarbeid hvor de begge observerer og deltar i hverandres praksis (forskerpraksis og profesjonell praksis), deler førstehåndserfaringer og refleksjon-i-handling (Schön, 2009). Med utgangspunkt i tilgjengelige data kan de som er deltakere i forskningsprosessen, reflektere sammen over sine refleksjoner i handling. Visuelle data (for eksempel bruk av iPad) som både forskeren og lederen anvender i skyggeprosessen, kan være grunnlag for kollektiv refleksjon. Med bruk av tekniske hjelpemidler kan skygging som forskningsmetode og metodologi utvikles i praksisrettet forskning. I skygging vil forsker og praktiker alltid opptre i et maktforhold hvor et forskende partnerskap ikke betyr at makten forsvinner – den tar bare andre former. Forskeren styrer systematikken som forskningen

krever gjennom nærhet og distanse slik at praktikerer opplever autonomi og tillit i skyggeprosessen, mens praktikerer er ekspert på sin praksiskunnskap og styrer datainnhenting gjennom sine bevegelser der forskeren er forpliktet til å tilpasse seg og følge etter (McDonald & Simpson, 2014). Et forskende partnerskap kan oppmuntre praktikerer til å se seg selv som forskende barnehagelærere og ledere som reflekterer over egen praksis på et høyere nivå og med en tydelighet som utfordrer rollen som barnehagelærer og leder som en som kun anvender forskning utført av andre.

2. Skygging som samhandling mellom pedagogisk leder og medarbeider

I artikkel 3 utforskes ledelse av kunnskapsutvikling i praksisfellesskapet, og som en videre tenkning av dette reflekterer jeg over hvordan skygging kan brukes som arbeidsform i utvikling av medarbeidernes ledelseskompetanse som et supplement til andre kompetanseutviklingsformer. Rammeplanen for barnehagen sier ingenting om hvordan barnehagen som lærende organisasjon skal ledes (Vannebo & Gotvassli, 2014). Skygging kan være en arbeidsform som både kan synliggjøre og utvikle personalets og barnehagens praksiskunnskap i ledelse. Den doble rollen som barnehagelærer og leder samtidig er en styrke i skygging fordi ved å være til stede i en distribuert pedagogisk ledelseskontekst kreves det ikke at skyggen og den som blir skygget går ut av sitt vanlige arbeid. Arbeidet vil fortsette å eksistere både før og etter skyggeperioden. Praksishandlingene som observeres, er derfor ikke frakoblede hendelser, som for eksempel møtevirksomhet, men hendelser som det ikke alltid er mulig å forutsi og artikulere at man gjør på forhånd (McDonald & Simpson, 2014). Når den som blir skygget har å gjøre med en uforutsigbar situasjon, ligger hennes kunnskap innebygget i hennes handlingsmønstre, og når hun tilpasser handlingen til situasjonen, bygger hun på og utvider denne kunnskapen. Refleksjon-i-handling er derfor en slags læringsarena hvor kunnskapen til den pedagogiske lederen bidrar til barnehagen som lærende organisasjon i handlingen (Molander, 1996; Schön, 2009).

Når en leder reflekterer-i-handling, trækker han på den fond af organisationsmæssig viden og tilpasser den til en anden aktuel situation. Han fungerer også som en agent for organisationsmæssig læring, i det han i sin aktuelle undersøgelse udvider og restrukturerer den fond af viden, der vil være tilgængelig for en fremtidig undersøgelse (Schön, 2009, s. 206).

Dersom skyggen og den som blir skygget benytter seg av muligheten til samtaler underveis og deler sine refleksjoner-i-handling, og om mulig reflekterer over deres refleksjon-i-handling, kunne man kanskje tenke seg at det i større grad ville være mulig å bli oppmerksom på hvordan ledelsespraksiser er sammenvevd med andre praksiser, og hvordan lederhandlinger

trer fram som hybride som en reaksjon på komplekse situasjoner. På den måten kan skygging åpne for å sette ord på faglig og profesjonell ledelse (Haldor Byrkjeflot, 1999) og hvordan disse virker sammen i praksis.

3. Skygging som samhandling mellom praksisveileder og student

Det er relevant å koble skygging som samhandling med erfaringsbasert læring (McDonald, 2005) og lederutdanning i barnehagelærerutdanningen. I det tredje motivet for avhandlingen pekes det på det forsterkede fokuset på ledelse i barnehagelærerutdanningen og behovet for utvikling av ledelsesteorier som kan møte ledelsesutfordringene som pedagogiske ledere står overfor i sin daglige praksis. Spørsmålet om hvordan utdanningen kan utdanne kommende barnehagelærere som pedagogiske ledere og personalledere, kan relateres til praksis og til begrepet legitim perifer deltakelse, som fremhever hvordan nybegynneren lærer av den erfarne praktikerens, og hvor læring skjer i praksisfellesskapet der praksisveilederen er kjernemedlem (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2000). I skygging som arbeidsform i lederutdanning kan fokuset rettes mot studenten som skygger praksislæreren (pedagogisk leder) i den daglige praksisen. Skygging som metode for læring er ikke nytt (Arman et al., 2012), men skygging som samhandling kan utfordre eksisterende praksis- og lederopplæring ved at studenten observerer praksisveilederen og ikke omvendt. I skyggeprosessen kan studenten få innsikt i det komplekse og verdiladede arbeidet i profesjonell praksis.

In being initiated into the practice of teaching, student-teachers need not only experience in the classroom but also the right conditions for reflecting on this experience – so that reflectiveness (which we have all the time been clarifying under the name of ‘phronesis’) can become more and more an abiding attitude or disposition (Dunne, 1993, s. 369).

Det samhandlende aspektet er viktig fordi skygging åpner opp for at både student og praksisveileder kan få innsikt i det ikke-observerbare gjennom praksislærerens (hybride) lederhandlinger og refleksjoner-i-handling ved å reflektere sammen over handling. Biesta (2015) er opptatt av hvorfor det er nødvendig å utvikle praktisk dømmekraft i utdanning, og han mener studenter kan utvikle dette gjennom «studying the virtuosity of experienced educators, trying to see how it functions, how it is embodied, where it is done explicitly, where it is held back precisely for educational reasons, and so on» (s. 21). Innenfor praksisfellesskapet kan praksisveilederen fungere som en agent for læring (Schön, 2009, s. 224) som inngår i dialog med studenten både underveis og etterpå. Styrken i skygging kan nettopp være dialogen som skjer i sammenheng med det studenten blir oppmerksom på der og

da, i en gjensidig refleksjon-i-handling, hvor dialogen benytter seg av handling så vel som ord (Schön, 2013, s. 101). Ved å anerkjenne hverandres tolkninger i dialogen kan etiske refleksjoner som ofte faller i gråsonen i det dagligdagse styrkes (intersubjectiv dialogue) (Kinsella, 2012, s. 49). Dersom ikke student og praksisveileder har arbeidsformer for å reflektere sammen om deres refleksjon-i-handling underveis, kan vurderingene som gjøres i forberedelse av en handling, gå tapt. Videre implikasjoner for lederutdanning i barnehagelærerutdanningen tas opp igjen i neste kapittel.

6.4 Implikasjoner og anbefalinger for videre ledelsesforskning

Selv om denne avhandlingen løfter fram interessante og nye sider ved de pedagogiske ledernes personalledelsespraksis, er hensikten med dette kapittelet å diskutere videre implikasjoner og forbedringer. Videre utleder forskningsinteressen i studiet og resultatene fra syntesen flere muligheter for videre forskning.

Implikasjoner

Fokuset for avhandlingen har vært å få en dypere forståelse av personalledelse som praksis, og resultatene peker på at personalledelse på pedagogisk ledernivå i barnehagen karakteriseres som hybride praksiser beskrevet som inkluderende, dynamisk og faglig ledelse. Hybride karakteristikk som er resultat av empiriske data, har implikasjoner for utvikling av den pedagogisk lederens lederidentitet og aktørposisjon som leder. Den hybride lederen tar form i sammenvevde praksiser og er ikke en ekstra lederrolle, men innvevd i det dagligdagse lederarbeidet. Dagligdagse lederoppgaver som å løse praktiske problemer, gi og få informasjon, omsorg og hensyn, håndtere avbrytelser, ressursfordeling og skape en god arbeidsatmosfære og et godt samarbeidsklima kan oppfattes som ubetydelige og alminnelige oppgaver (Alvesson & Sveningsson, 2003) som ikke er så lett å legge merke til.

Implikasjonene fra studiet er derfor ikke bare å ta de dagligdagse lederoppgavene mer på alvor, det er også nødvendig å anerkjenne at disse bidrar til å forme hybride praksiser som fungerer som kvalitetssikringsfaktorer for en distribuert ledelse. Måten de pedagogiske lederne håndterer disse oppgavene på som hybride ledere, kan dermed stå i fare for å bli så selvsagt og forme en usynlig lederidentitet. Dette studiet peker på nødvendigheten for pedagogiske ledere til å utvikle en ny forståelse av personalledelse og skape sin egen ledelsestilnærming ut fra et praksisperspektiv som er i stand til å imøtekomme eksterne forventninger, men som også kan argumentere for og bidra til å konstruere en ny form for ledelse som kan utfordre dualistiske og normative forståelser som isteden kan forklare ledelse

og kompleksiteten som vokser fram i det dagligdagse arbeidet. Dersom hybrid ledelse blir en norm i forståelsen av barnehageledelse, det vil si en ledelse som domineres av divergente former, altså mange og forskjellige lederstiler eller væremåter (i motsetning til konvergente), kan det åpne for uendelige variasjoner av ledelsepraksis (Gronn, 2009a, s. 33). Dette løfter fram nødvendigheten av en mer konstruktiv måte å imøtekomme ledelsespraksis på enn de eksisterende normative teoriene som er utviklet fra andre fagdisipliner enn barnehage.

Implikasjoner for faglig utvikling i barnehagen tar hensyn til nødvendigheten for pedagogiske ledere, styrere, eiere og myndighetsnivåer av å rette oppmerksomheten mot den doble lederrollen og sammenvevde praksiser der pedagogisk arbeid og personalledelse glir sammen. Flere har vist til hvordan den doble lederrollen skaper to konkurrerende praksiser som oppleves som krevende av de pedagogiske lederne (Eik, 2014; Larsen & Slåtten, 2014; Lundestad, 2012). Det kan derfor stilles spørsmål til om det i det hele tatt er mulig for én pedagogisk leder å ha tid og innsikt til å utfylle flere lederroller og lederstiler samtidig. Lundestad (2012) bekrefter i sin undersøkelse at den doble lederrollen oppleves krevende av de pedagogiske lederne, og at stadige avbrytelser går utover den faglige fordypningen med barna. Samtidig oppleves personalansvar som meningsfullt og lærerikt. Dette studiet har vist hvordan sammenvevde praksiser skaper forhold for at kombinasjoner av praksiser kan skape nye hybride former, og det kan derfor være grunn til å se nærmere på hvordan den doble lederrollen kan være en styrke og bidra til å utvikle medarbeiderne faglig med base i det dagligdagse arbeidet. Både nasjonalt og internasjonalt er det vektlagt hvordan ledelse av faglig utvikling «innenfra» fører til økt kvalitet og forbedring (Clark & Murray, 2012; Lazzari, 2012; Vannebo & Gotvassli, 2014). Det er derfor viktig for øvrig ledelse, eier og myndighetsnivå å anerkjenne den pedagogiske lederen som en sentral posisjon innenfor en pedagogisk og kunnskapsorientert ledelse, som kjernemedlem og faglig leder i praksisfellesskapet, og som opererer som en brobygger mellom den øvrige ledelsens målsettinger, kjerneverdier i pedagogisk ledelse og læring i praksisfellesskapet. På grunn av dette er de i stand til å sette i gang kunnskapsutvikling som er i tråd med verdigrunnlaget og barnehagens satsningsområder. Implikasjoner for øvrig ledelse er mer spesifikt hvordan faglig ledelse kan styrkes og settes i system ved at medarbeiderne ser hverandre i handling (se også kapittel 6.3), og en bevissthet om hvordan den pedagogiske lederens personalledelseshandlinger kan forbedre barnehagens målsettinger. Med dette følger også spørsmål om hvordan hensikten med barnehagen som læringsarena for barn og voksne legger premisser for personalledelse og en distribuert pedagogisk ledelse.

Som en følge av dette knyttes implikasjoner til de sosiale forholdene som hindrer eller gjør mulig hybride praksiser som bidrar til faglig utvikling. E. R. Nilsen (2010) har undersøkt betingelser for at personalet skal lære av hverandre i praktiske arbeidssituasjoner på offentlige sykehus i Norge. Resultatene viser at det å inkludere hele personalet, hvordan det fysiske arbeidsmiljøet er utformet, tilrettelegging for at personalet kan se hverandre i aksjon og måten arbeidet fordeles på styrker muligheten for læring og faglig utvikling mens man jobber. Dette er forhold som kan diskuteres i barnehagefeltet av det lokale og nasjonale myndighetsnivået, politikere, eiere, ledere og andre interessenter slik at det er mulig å endre forholdene og vilkårene for at hybride personalledelsespraksiser kan være en styrke, og ikke praksiser som konkurrerer mot hverandre. Dersom det siste er tilfellet, kan utilfredsstillende forhold føre til at kravene senkes, og at de pedagogiske lederne blir beskyldt for å være svake ledere på personlig og faglig nivå, mens saken det gjelder avhenger av strukturelle forhold på systemnivå (Kinsella & Pitman, 2012). Det kreves diskusjon om betydningen av den pedagogiske lederens tilstedeværelse i kollegafellesskapet som en essensiell læringsarkitektur fordi hun formidler profesjonsetiske verdier. Tilstedeværelse må derfor diskuteres som mer enn å bare å være fysisk tilstede med assistentene; det er også en praktisk kunnskap som formidles gjennom en inkluderende, dynamisk og faglig personalledelsespraksis hvor den pedagogiske lederen som rollemodell fungerer som en viktig kunnskapskilde (artikkel 3).

Fokuset på kunnskap medfører implikasjoner for lederutdanning i barnehagelærerutdanningen og hensynet til å styrke studentenes personalledelseskompetanse (se også kapittel 6.3). Når hybride personalledelsespraksiser trer fram som en slags beredskap for å imøtekomme forstyrrelser og tilpasninger til uforutsigbare situasjoner, er det en form for ledelse som har intensjon om å møte det unike i hver situasjon, og som ikke har oppskrifter for hvordan en skal lede. Det kreves isteden at de pedagogiske lederne kontinuerlig må eksperimentere i handling for å finne ut av hva som fungerer best for dem. De erfarne pedagogiske ledernes måte å lede medarbeiderne på løfter fram kunnskaper eller kulturelle redskaper til å mestre medarbeiderledelse som de nyutdannede sier at de mangler (Ødegård, 2011). For å bringe lederutdanningen nærmere det som skjer i praksis (Mintzberg, 1975, 2009) er det viktig å forbedre forbindelsen mellom kunnskap og (hybrid) ledelse og hvordan pedagogiske ledere bruker sin praktiske kunnskap i håndtering av kompleksiteten i lederarbeidet.

Det kan være konstruktivt å tenke lederutdanning i relasjon til Biesta (2015, s. 7-8) sine spørsmål om hva som er hensikten med utdanning fordi ledelse og pedagogisk arbeid er

praksiser som henger sammen og er avhengige av hverandre. Med tanke på å styrke forbindelsen mellom ledelse og pedagogisk arbeid kan hensikten med lederutdanning diskuteres i lys av kvalifikasjon, sosialisasjon og subjektifikasjon. Disse henger tett sammen fordi utdanning handler om kunnskap og ferdigheter (kvalifikasjon), samtidig som studentene over tid får innsikt i barnehagens tradisjoner og blir kjent med praksisfelleskapet (sosialisasjon). Utdanningens hensikt er å skape muligheter for den enkelte students utvikling (subjektifikasjon), og videre forbedringer av lederutdanningen kan derfor relateres til disse tre områdene.

For å kvalifisere barnehagelærere til pedagogiske ledere har de nyutdannede pedagogiske lederne, styrerne og veilederne gitt uttrykk for at utdanningen må fokusere sterkere på ledelsesteori (Ødegård, 2011, s. 237). Dette kan bety nødvendigheten av både teorier som har pedagogikk som base (faglig ledelse), og lederteorier som er generelle og uavhengige av fagene barnehagen bygger på (profesjonell ledelse). En implikasjon som viser seg fra resultatene i studiet er at det må bli en større bevissthet om hvordan den pedagogiske grunntenkningen og teorier om kommunikasjon, mellommenneskelige og relasjonelle forhold som omhandler barn, også er fundamentale i personalledelse. Når den pedagogiske lederen setter ord på sin praksis i pedagogisk arbeid, bruker hun sin kunnskap om barn i ledelse av kunnskapsutvikling (artikkel 3). Det har vært påpekt at nyutdannede barnehagelæreres kommentatorkompetanse, som evnen til å beskrive, analysere og evaluere profesjonshandlinger, er svak (Eik, 2014, 2015). Dette indikerer at en mestring av fagets ferdigheter har en viktig rolle i det situerte personalledelsesarbeidet, og pedagogikk og ledelse må derfor settes i sammenheng i undervisningen fra dag én, og ikke i slutten av utdanningen.

Den pedagogiske konteksten legger premisser for faglig ledelse, og en kvalifisering av barnehagelærere som pedagogiske ledere må derfor sørge for og ikke lage kunstige skiller mellom faglig og profesjonell ledelse, men isteden gjøre studenter klar over de forskjellige egenskapene i disse og hvordan de kan utfylle hverandre. Dette krever at kvalifisering også må ta hensyn til hvordan erfarne pedagogiske ledere bruker sin praktiske kunnskap i håndtering av kompleksiteten og det uforutsigbare i lederarbeidet. For å styrke lederopplæring i nærhet til praksis må det derfor rettes oppmerksomhet mot refleksiv praksis. Praksisteoriene (Schön, 2009; Tengblad, 2012a) i studiet viser at det ikke er tilstrekkelig å fokusere på ferdigheter og teori for å belyse profesjonskunnskap, og derfor må utdanningen ta hensyn til og løfte fram profesjonskunnskap på måter som kan ivareta praktisk klokskap og en refleksiv praksis. Dette er spesielt viktig i en tid der grensene for profesjonsutøveres praktiske

dømmekraft og etiske hensyn stadig presses (Biesta, 2009; Dunne, 2005). Refleksiv praksis forholder seg både til det foranderlige i situasjonen og etiske hensyn for de som er involvert, og i kapittel 6.3 ble det foreslått hvordan skygging kan åpne for at studenter observerer erfarne pedagogiske ledere som praktiserer ledelse gjennom praktisk klokskap. I klasseromsundervisningen kan hybride personalledelsespraksiser diskuteres gjennom eksempler hvor refleksjonskriteriene til Kinsella (2012, s. 48-49) kan være utgangspunkt for å diskutere den praktiske dømmekraften som ligger til grunn for hybride ledelsespraksiser, eller hvordan det kan være mulig å lede som artisteri. Kinsella (2010, s. 572-573) gir et eksempel på hvordan en case kan diskuteres i lys av praktisk klokskap, og hvordan utdanning kan utvikles mot «*a virtue-based approach, that is, an approach aimed at formation of educationally virtuous professionals*» (Biesta, 2015, s. 20). I utdanningen har særlig refleksjon over praksisfortellinger bidratt til faglig og refleksiv utvikling, men for å styrke den teoretiske kunnskapsbasen og utvikling av kommentatorkompetansen i ledelse er det nødvendig å reflektere over hvordan bruk av praksisfortellinger kan styrkes i forhold til den flerdimensjonale hensikten med utdanning (kvalifikasjon, sosialisasjon og subjektifikasjon), og tydeliggjøre forbindelsen til praktisk kunnskap og hva slags praktisk dømmekraft som brukes i ledelsesarbeidet. Som en oppsummering kan det være hensiktsmessig å knytte utdanning av refleksiv praksis og praktisk klokskap i sterkere grad til de tre funksjonene til Biesta (2015) for å motvirke til at kvalifikasjon ensidig handler om å tilegne seg teoretisk kunnskap. Fordi hybrid ledelse oppstår i møte med uforutsigbare og uventede situasjoner, krever det at kvalifisering tar hensyn til en helhetlig tilnærming til handling som vektlegger en kompleks kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter, verdier og hensikter.

Anbefalinger for videre ledelsesforskning

Forskningsinteressen i denne avhandlingen har vært å få en dypere kunnskap om personalledelse som praksis gjennom å observere og snakke med erfarne pedagogiske ledere. Resultatene og syntesen åpner flere muligheter for videre forskning. I dette studiet har skygging og *video stimulated recall*-intervjuer sammen med praksisteorier bidratt til å få en dypere forståelse av den lokale praksisen og kunnskapen innvevd i den gjennom hybride praksiser. På den måten har studiet vist at det er forbindelser mellom ulike praksiser, og hvordan disse skaper en ny praksis. Nicolini (2013, s. 217, 219) bruker «pakke»-metaforen for å forklare hvordan studier av ledelsespraksis må være en sammenhengende og helhetlig pakke av teori og metoder som gjennom å zoome inn og ut kan fange opp meningen og intensjonen

med en bestemt praksis og relasjonen og sammenhengen mellom forskjellige praksiser. Hybrid ledelse åpner for uendelige variasjoner av praksis (Gronn, 2009a, s. 33), og anbefalinger for videre forskning er å undersøke hvordan ulike praksiser er knyttet til hverandre på forskjellige måter både innenfor den lokale konteksten, slik dette studiet har gjort, og i et videre perspektiv som beveger seg utover den lokale konteksten. Ettersom omgivelsene former ledelse, bør videre forskning rette oppmerksomheten mot sosiale og politiske forhold som hindrer og muliggjør bestemte ledelsespraksiser. Disse forholdene har blitt begrepsfestet innunder metaforen praksisarkitekturer som omfavner kulturelle-diskursive, materielle-økonomiske og sosial-politiske krefter (Kemmis et al., 2014).

Skygging som inkluderer *video stimulated recall*-intervjuer, skaper en plattform for en sterk forskningsmetodologi (Nicolini, 2013) som kan følge opp data som belyser sosiale og politiske forhold (artikkel 1), og som videre kan undersøke hvordan hybride personalledelsespraksiser i den lokale konteksten er gjort mulig eller hindret av praksisarkitekturer. Ved å undersøke hvordan den lokale ledelsespraksisen både er påvirket av og påvirker andre praksiser, er det mulig å undersøke videre hva den fokuserte praksisen bidrar med. På hvilke måter reproducerer hybride praksiser eksisterende ledelse eller produserer nye spenninger som skaper endring og utvikling?

Dette studiet har vist at hybride personalledelsespraksiser ivaretar og sikrer en distribuert pedagogisk ledelse på avdelingen, hvor forutsetningen er den pedagogiske lederens tilstedeværelse. Implikasjoner må derfor rettes både faglig og politisk til hva den pedagogiske lederens oppgaver skal være, og hvilke oppgaver som ikke det er hensiktsmessig å distribuere fra styrenivå. Konsekvensen av hybride praksiser og hvordan de kan bidra til å oppfylle barnehagens målsettinger som helhet, er et interessant område for forskning videre. Forskning har vist hvordan pedagogisk leder og styrer deltar i ledelse på ulike måter (Børhaug et al., 2011; Børhaug & Lotsberg, 2014), og ved å studere hybride ledelsespraksis på ulike ledernivåer kan det bidra til å skape lederteorier innenfra feltet selv som gjør det mulig å sammenligne ledelsespraksisene til pedagogisk leder og styrer. Å belyse hybride ledelsespraksiser på pedagogisk ledernivå og eventuelle forskjeller i ledelsespraksis på ulike nivåer er viktig med tanke å forme hva slags faglige støtte- og veiledningstiltak pedagogisk ledere trenger fra øvrig ledelse, eier og barnehagemyndighet for å kunne gjennomføre og utvikle en distribuert pedagogisk ledelse. Ledere, medarbeidere, eier og barnehagemyndighet, politikere og foreldre forventer hensiktsmessig og aktuell forskningsbasert ledelse som kan

veilede og gi retning til kvalitet i pedagogisk praksis. Derimot er det fremdeles begrenset og utilstrekkelig forskning på faglig utviklingstiltak for ledere (Hujala et al., 2013a).

Internasjonalt er det en forståelse av barnehageledelse som distribuert hvor kravene til ledelse er komplekse, og hvor det forventes at ledere skal ha ulike roller og ansvar som både pedagogisk leder og personalleder (Hujala et al., 2013a). Samtidig skaper sosiale og politiske forhold i de ulike landene forskjellige premisser for utøvelse av en distribuert pedagogisk ledelse hvor barnehagelæreren på avdelingen ikke alltid har det formelle ansvaret for å lede personalet. For eksempel har barnehagelærere både i den australske og finske konteksten ansvaret for å implementere god kvalitet i pedagogisk praksis gjennom kollektive arbeidsrelasjoner der medarbeiderne er gjensidig avhengige av hverandre, men de har ikke formell lederstilling. Anbefalinger for videre forskning er derfor tverrnasjonale forskningsprosjekter som tilnærming til å forske på ledelse på mellomledernivå for å diskutere lederarbeid på tvers av land. Videre kan skygging som forskningsmetodologi utforske ledelsespraksis fra et tverrnasjonalt perspektiv og skaffe til veie innsikt i etiske forhold i kvalitativ skygging i henhold til sensitivitet til kulturelle og sosiale forskjeller.

For å konkludere er karakteristikkene av hybride praksiser en ny forståelse av personalledelse på pedagogisk ledernivå i barnehagen som bidrar til å utvikle en praksisteori på ledelse i barnehagen. Sammen med skygging som en metodologisk plattform i ledelsesforskning i barnehagen trenger de hybride praksisene å bli utviklet videre. Denne avhandlingen sees på som et bidrag til en pågående dialog om personalledelsespraksiser og hvordan en kan gjøre ledelsesforskning på ledelse i barnehagen, så vel som å utvikle lederutviklingsprogrammer.

For å sitere Schön er profesjonell kunstnerisk kunnen

... en form for viden, der dog på afgørende punkter adskiller sig fra vores standardopfattelse af professional viden. Den er ikke som sådan mystisk. Den er klart defineret ud fra sine egne betingelser, og vi kan lære meget om den (...) gennem en omhyggelig udforskning af, hvad det er, usædvanligt kompetente udførere af den gør (Schön, 2013, s. 13).

Med dette ser jeg fram til at andre forskere utvider og fortsetter denne dialogen.

* * *

Til slutt vil jeg vende tilbake til formålet med studiet, som var å få en dypere forståelse og kunnskap om personalledelse som praksis. Min forskningsinteresse reflekterer på denne måten ambisjonen om å styrke en forskningsplattform på personalledelse som praksis. Bidraget fra avhandlingen har berørt fem områder av spesiell betydning: personalledelse i en

distribuert pedagogisk ledelseskontekst (delstudie 2), ledelse av kunnskapsutvikling gjennom hybride praksiser (delstudie 3), personalledelse som refleksiv praksis (delstudie 4) og to metodologiske bidrag med fokus på kvalitativ skygging av ledelsespraksis (delstudiene 1 og 5). De erfarne pedagogiske lederne tilrettelegger og gir retning til en distribuert pedagogisk ledelse gjennom sin personalledelsespraksis, som karakteriseres som inkluderende, dynamisk og faglig ledelse. Personalledelse foregår i en kompleks hverdag der de pedagogiske lederne kontinuerlig befinner seg i situasjoner som håndteres gjennom hybride praksiser.

Referanser

- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2011). *Qualitative research and theory development: Mystery as method*. Los Angeles: Sage.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2003). Managers doing leadership: The extra-ordinarization of the mundane. *Human Relation*, 56(12), 1435- 1459. doi: 10.1177/00187267035612001
- Anleu, S. R., Blix, S. B., Mack, K., & Wettergren, Å. (2015). Observing judicial work and emotions: Using two reseachers. *Qualitative Research*, 1-17. doi: 10.1177/1468794115579475
- Arman, R., Vie, O. E., & Åsvoll, H. (2012). Refining shadowing methods for studying managerial work. I S. Tengblad (Red.), *The work of managers: Towards a practice theory and management* (s. 301- 317). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Aubrey, C. (2011). *Leading and managing in the early years*: Sage.
- Babour, R. S. (1998). Mixing qualitative methods: Quality assurance or qualitative quagmire? *Qualitative Health Research*, 8(3), 352-361.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager av 17.juni 2005 nr.64*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-20050617-064.html>.
- Berg, L. N. (2015). *Multifaglig ledelse: Hybridisering i sykehusledelse etter NPM- reformer*. PhD, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher?: On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education* (s. 1-23). Chichester, West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Brinkmann, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725. doi: 10.1177/1077800414530254
- Bryman, A. (2011). Research methods in the study of leadership. I A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Red.), *The SAGE Handbook of Leadership* (s. 15-28). London: Sage.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Burgoyne, J., & Hodgson, V. (1984). An experiential approach to understanding managerial action. I J. G. Hunt, D.-M. Hoskin, C. A. Schriesheim & R. Stewart (Red.), *Leaders and managers*:

- International perspectives on managerial behaviour and leadership* (s. 163-178). New York: Pergamon.
- Byrkjeflot, H. (1999). Ledelsesutfordringer ved tusenårsskiftet. *Magma*, 5. Hentet fra <http://www.magma.no/ledelsesutfordringer-ved-tusenaarsskiftet>
- Byrkjeflot, H., & Jespersen, P. K. (2014). Three conceptualizations of hybrid leadership in hospitals. *International Journal of Public Sector Management*, 27(5), 441-458.
- 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 ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Nordisk barnehageforskning*, 7(13), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.628>
- Clark, M. R., & Murray, J. (2012). *Reconceptualizing leadership in the early years*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization: Dramas of institutional identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Czarniawska, B. (1998). *A narrative approach to organization studies*. Thousand Oaks: Sage.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.
- Czarniawska, B. (2014). *Social science research: From field to desk*. London: Sage.
- Czarniawska, B., Solli, R., & Tengblad, S. (2005). Introduction: Research as reflective practice. I S. Tengblad, R. Solli & B. Czarniawska (Red.), *The art of science* (s. 9-17). Malmö: Liber.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349-367. doi: 10.1007/s11133-010-9157-x
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers: A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. PhD, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground: 'Phronesis' and 'techne' in modern philosophy and in Aristotle*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.

- Dunne, J. (2005). An intricate fabric: Understanding the rationality of practice. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 367- 389. doi: 10.1080/14681360500200234
- Dunne, J. (2011). Professional wisdom in practice. I L. Bondi, D. Carr, C. Clark & C. Clegg (Red.), *Towards professional wisdom: Practical deliberation in the people professions* (s. 13-27). Farnham: Ashgate.
- Ebbeck, M., & Waniganayake, M. (2003). *Early childhood professional: Leading today and tomorrow*. Sydney: MacLennan and Petty.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. PhD, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeristring. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 129-154). Bergen: Fagbokforlaget.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Frers, L. (2009). Video research in the open: Encounters involving the researcher-camera. I K. U. Tikvah (Red.), *Video interaction analysis: Methods and methodology* (s. 155-180). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax.
- Gill, R., Barbour, J., & Dean, M. (2014). Shadowing in/as work: Ten recommendations for shadowing fieldwork practice. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 69-89. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/QROM-09-2012-1100>
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607. Hentet fra <http://www.nova.edu/ssss/QR8-4/golafshani.pdf>
- Gotvassli, K.-Å. (1989). *Administrator eller insprator: Nord-Trøndelag Distrikshøgskole*.
- Gotvassli, K.-Å. (1990). *Barnehagestyrerne - mellom barken og veden. En intervjuundersøkelse av styrere i barnehagen: Nord-Trøndelags distriktshøgskole*.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Sivertsen, H., & Nossun, G. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen: En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Kompetansebehov_Barnehage_Rapport2012.pdf
- Green, B. (2009). Introduction: Understanding and researching professional practice. I B. Green (Red.), *Understanding and researching professional practice* (s. 1-19). Rotterdam: Sense Publishers.

- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(3), 317-338. doi: 10.1177/0263211X000283006
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00120-0
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863235>
- Gronn, P. (2009a). Hybrid Leadership. I K. Leithwood, B. Mascall & T. Straus (Red.), *Distributed Leadership according to the Evidence* (s. 17-40). New York: Routledge.
- Gronn, P. (2009b). Leadership configurations. *Leadership*, 5 (3), 381-394 doi: 10.1177/1742715009337770
- Gronn, P. (2011). Hybrid configurations of leadership. I A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Red.), *The SAGE handbook of leadership* (s. 437-454). London: Sage.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280. doi: 10.1177/1077800403262360
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall: Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145- 157.
- Hard, L., & Jónsdóttir, A. H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325. doi: 10.1080/1350293x.2013.814355
- Harris, A. (2007). Distributed Leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 10(3), 315-325. doi: 10.1080/13603120701257313
- Harris, A. (2010). Coda. I A. Harris (Red.), *Distributed leadership: Different perspectives* (s. 241-245). London: Springer.
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. PhD, University of Tampere, Tampere.
- Heikka, J., Waniganayake, M., & Hujala, E. (2013). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30-44. doi: 10.1177/1741143212462700
- Helgøy, I., Homme, A., & Ludvigsen, K. (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 13(1), 43-57.
- Hemmestad, L. (2013). *Balansekunst: Ledelse, læring og makt i håndballandslaget for kvinner senior*. PhD, Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Hodgson, V. (2008). Stimulated recall. I R. Thorpe & R. Holt (Red.), *The SAGE Dictionary of Qualitative Management Research* (s. 212-213). London: Sage.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2011). Animating interview narratives. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (s. 149-167). Los Angeles: Sage.
- Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (2013a). Cross-national contexts of early childhood leadership. I E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Red.), *Researching leadership in early childhood education* (s. 7-13). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (Red.). (2013b). *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Hultman, G. (2001). *Intelligent improvisationer: Om lärars arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Irgens, E. J. (2011). De beste blandt oss. I E. J. Irgens (Red.), *Kunnskapsarbeid: Om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (s. 24-42). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnson, B. (2014). Ethical issues in shadowing research. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 21-40. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/QROM-09-2012-1099>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Dordrecht: Springer.
- Kinsella, E. A. (2010). The art of reflective practice in health and social care: Reflections on the legacy of Donald Schön. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(4), 565-575. doi: 10.1080/14623943.2010.506260
- Kinsella, E. A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: A continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. I E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.), *Phronesis as Professional Knowledge* (s. 35-53). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kinsella, E. A., & Pitman, A. (2012). *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA + Study: A video study of teaching and learning in Norway. I T. Janik & T. Seidel (Red.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (s. 61-83). New York: Waxmann Publishing.
- Klev, R., & Vie, O. E. (2014). *Et praksisperspektiv på ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Klungseth, N. J. (2012). *Shadowing. A valuable approach to facility management research?* Paper presented at the European Facility Management Conference 2012, København.
- Kompetanse for framtidens barnehage. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/barnehage/Kompetanse for fremtidens barnehage 2013.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Kompetanse%20for%20framtidens%20barnehage%202013.pdf?epslanguage=no).

- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet. *Nordisk barnehageforskning*, 7(5), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.541>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazzari, A. (2012). Reconceptualising professionalism in early childhood education: Insights from a study carried out in Bologna. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 32(3), 252-265. doi: 10.1080/09575146.2011.651711
- Leithwood, K., Mascal, Blair & Strauss, Tiiu (2009). New perspectives on an old idea. I K. Leithwood, Mascal, Blair & Strauss, Tiiu (Red.), *Distributed leadership according to the evidence* (s. 1-14). New York: Routledge.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4 utg., s. 97-128). United States of America: Sage.
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 37-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473. doi: 10.1177/1468794105056923
- McDonald, S., & Simpson, B. (2014). Shadowing research in organizations: The metodological debates. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 3-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/QROM-02-2014-1204>
- Meld. St. 24. (2013). *Meld. St. 24 (2012–2013) Framtidens barnehage*. Hentet fra [http://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/202478/St%20meld%2024%20\(2012-2013\)%20Framtidens%20barnehage.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/202478/St%20meld%2024%20(2012-2013)%20Framtidens%20barnehage.pdf).
- Meld. St. 41. (2009). *St. meld. nr. 41(2008-2009) Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>.
- Meunier, D., & Vasquez, C. (2008). On shadowing the hybrid character of actions: A communicational approach. *Communication Methods and Measures*, 2(3), 167-192. doi: 10.1080/19312450802310482

- Miller, L., & Cable, C. (2011). *Professionalization, leadership and management in the early years*. London: Sage.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1975). The manager`s job: Folklore and fact. *Harvard Business Review* 53(4), 49-61.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett- Koehler Publishers.
- Moen, H. K., & Granrusten, P. T. (2013). Distribution of leadership functions in early childhood centers in Norway following organisational changes. I E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Red.), *Researching leadership in early childhood education* (s. 79-97). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Mondada, L. (2009). Video recording practices and the reflexive constitution of the interactional order: Some systematic uses of the split-screen technique. *Human Studies*, 32(1), 67-99. doi: 10.2307/40270701
- Mordal, S. (2014). Ledelse i barnehage og skole: En kunnskapsoversikt (s. 68). Trondheim: SINTEF.
- Munthe, E. (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer; med CLASS som et eksempel. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 2, 159-174.
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(3), 129-149.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organization: An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nilsen, E. R. (2010). *Opportunities for learning and knowledge creation in practice*. PhD, Handelshøgskolen BI, Oslo. Hentet fra [http://web.bi.no/forskning/papers.nsf/349b2672a809db42c1256e620044a25f/fca09fc639e15b30c12576b70046df97/\\$FILE/2010-01-nilsen.pdf](http://web.bi.no/forskning/papers.nsf/349b2672a809db42c1256e620044a25f/fca09fc639e15b30c12576b70046df97/$FILE/2010-01-nilsen.pdf) (1)
- Nilsen, H. K. (2015). Konstruksjoner av lederskap i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 11(8), 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.1205>
- NOKUT. (2010). Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010 Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_ utdanning/Evaluering/Forskoeleraer/Hovedrapport_Flueva.pdf
- Noordegraaf, M. (2014). Shadowing managerial action instead of recording managerial text. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 41-46. doi: 10.1108/QROM-02-2014-1197

- Nordlie, R. E. (2013). *Personalledelse i skjæringspunktet mellom profesjonell ledelse og ledelse i nære relasjoner*. Master, Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7756/113466705.pdf?sequence=1>
- OECD. (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Hentet fra <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidige bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *"Forsk med!": Lærere og forskere i læringsarbeid* (s. 12-33). Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Presthus, A. M. (2010). *Dialog, interaksjon og verdier: En studie av tre rektorers arbeid i hverdagen*. PhD, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelærerutdanning.pdf.
- Rammeplan for barnehagen. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bokmal_Rammeplan_2011_web.pdf.
- Rodd, J. (2013). Reflecting on the pressures, pitfalls and possibilities for examining leadership in early childhood within a cross-national research collaboration. I E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Red.), *Researching leadership in early childhood research* (s. 31-47). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print
- Rodd, J., Waniganayake, M., & Gibbs, L. (2015). Thinking and learning about leadership in early childhood - an orientation. I J. Rodd, M. Waniganayake & L. Gibbs (Red.), *Thinking and learning about leadership: Early childhood research from Australia, Finland and Norway* (s. 17-23). New South Wales Communitive Child Care co-operative.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2009). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Sims, M., Forrest, R., Seeman, A., & Slattery, C. (2015). Conceptions of early childhood leadership: Driving new professionalism? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 18(2), 149-166. doi: 10.1080/13603124.2014.962101
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2007). *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. London: Institute of Education, University of London.

- Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M., & Slåtten, M. V. (2013). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125. doi: 10.1080/15700760601091200
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. doi: 10.3102/0013189X030003023
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Steinnes, G. S., & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordisk barnehageforskning*, 6(13), 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.400>
- Steinholt, K. (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tengblad, S. (2006). Is there a "new managerial work"? A comparison with Henry Mintzberg's classic study 30 years later. *The Journal of management studies*, 43(7), 1437 - 1461. doi: 10.1111/j.1467-6486.2006.00651.x
- Tengblad, S. (2012a). Conclusions and the way forward: Towards a practice theory of management. I S. Tengblad (Red.), *The work of managers: Towards a practice theory of management* (s. 337-357). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Tengblad, S. (2012b). Overcoming the rationalistic fallacy in management research. I S. Tengblad (Red.), *The work of managers: Towards a practice theory of management* (s. 3- 17). Oxford, New York: Oxford university Press.
- Tengblad, S. (2012c). *The work of managers: Towards a practice theory of management*. Oxford, New York: Oxford university press.
- Tengblad, S., & Vie, O. E. (2012). Management in practice: Overview of classic studies on managerial work. I S. Tengblad (Red.), *The work of managers: Towards a practice theory of management* (s. 18- 47). Oxford, New York: Oxford university press.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vannebo, B. I., & Gotvassli, K.-Å. (2014). Early childhood educational and care institutions as learning organizations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 27-50.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). Barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet (pp. 204). Hentet fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Strukturelle_faktorerets_betydning_for_kvalitet.pdf
- Vie, O. E. (2009). *Shadowing managers engaged in care: Discovering the emotional nature of managerial work*. 2009:147 PhD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Vie, O. E. (2012). Ledelse på norsk - i skjæringspunktet mellom faglig og profesjonell ledelse. *Magma*, 4, 60-67. Hentet fra <http://www.magma.no/ledelse-pa-norsk>
- Vie, O. E., Wallin, M. W., & Von Krogh, G. (2011). Integrasjon i hybride organisasjoner gjennom omsorgsfulle ledere. *Nordiske organisasjonsstudier*, 13(1), 46-66.
- Voxted, S. (2008). Mellemliderrollen mellom profession og driftsledelse IC. Sløk & K. Villadsen (Red.), *Velfærdsledelse - I den selvstyrende velfærdsstat*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Waniganayake, M., Cheesman, S., Fenech, M., Hadley, F., & Shepherd, W. (2012). *Leadership: Contexts and complexities in early childhood education*. Sydney, Australia: Oxford University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization Science Archive*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wibeck, V., Dahlgren, A. M., & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: An analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7(2), 249- 267. doi: 10.1177/1468794107076023
- Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office: An Ethnography*. Walnut Creek, Canada: Altamira Press.
- 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*. PhD, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ødegård, E., & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Åsvoll, H. (2008). *Den 'tause' pedagogikken. Analyser av en profesjonell fotballtreners praksis*. PhD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Artiklene

- Artikkel 1 Hognestad, K., & Bøe, M. (publiseres 2016). Studying practices of leading: Qualitative shadowing in early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4).
- Artikkel 2 Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*.
- Artikkel 3 Hognestad, K., & Bøe, M. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices. *Nordisk barnehageforskning* 8(6), 1–14.
- Artikkel 4 Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). «Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket»: Refleksjon i praksis i personalledelse. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, (5), 351–361.
- Artikkel 5 Bøe, M., Hognestad, K., & Waniganayake, M. (publiseres 2016). Qualitative shadowing as research methodology for exploring early childhood leadership in practice. *Educational Management Administration & Leadership*

Artikkel 1

Hognestad, K., & Bøe, M. (publiseres 2016).

Studying practices of leading: Qualitative shadowing in early childhood research.

European Early Childhood Education Research Journal, 24(4).

Studying practices of leading

- Qualitative shadowing in early childhood research.

ABSTRACT: This article considers qualitative shadowing as a fruitful method to investigate leadership practices. We propose that an approach to practice that takes into account the activities of **sayings, doings and relatings** (Kemmis et al., 2014) offers a fresh perspective on how to obtain rich data on practices of leading. The value of this idea is illustrated from a collaborative shadowing study on leadership in Early Childhood Centres. Conducting investigator triangulation and video-observation, we demonstrate how practical knowledge is realized in practices of leading. We conclude that the mode of **Shadowing as a means of understanding practice(s)** gives a valuable contribution to the existing conceptualizations of qualitative shadowing.

RÉSUMÉ: Cet article démontre que le suivi qualitatif est bénéfique pour investiguer les pratiques de leadership. Nous proposons une approche pour pratiquer cet exercice en prenant en compte les activités de paroles, faits et connections (Kemmis et al., 2014). Offre une nouvelle perspective sur comment obtenir de riches données sur les pratiques de leadership. La valeur/qualité de cette idée est illustrée à partir d'une étude de suivi collaboratif sur le leadership dans des centres de petite enfance. En effectuant des triangulations et des observations par vidéo, nous démontrons ainsi et comment des connaissances pratiques sont réalisées dans les pratiques de leadership.

En conclusion, la méthode de suivi utilisée pour comprendre les pratiques, nous donne une contribution de valeur aux conceptualisations existantes sur le suivi qualitatif.

ZUSAMMENFASSUNG: Dieser Artikel behandelt das beobachtende Begleiten (engl. qualitative shadowing) als fruchtbare qualitative Methode für der Erforschung von Führungspraktiken. Wir zeigen, dass das Studium von **Gesagtem, Getanem und Bezogenem** (engl. saying, doings and relating, Kemmis et al. 2014) in der Praxis eine neue Perspektive auf die Erhebung dichter Daten über Führungspraktiken ermöglicht. Die Bedeutung dieser Perspektivierung wird anhand einer gemeinsam durchgeführten Studie zu Führungspraktiken in Kindertagesstätten aufgezeigt. Mit Hilfe einer Triangulation der Beobachter sowie durch den Gebrauch von Video demonstrieren wir das und wie praktisches Wissen in Führungspraktiken umgesetzt wird. Unsere Schlussfolgerung ist, dass die **beobachtende Begleitung als Mittel zur Erforschung von Praktiken** einen wertvollen Beitrag zu bestehenden Ansätzen in qualitativen Methoden der Beobachtung leisten kann.

RESUMEN: Este artículo apunta a la abstracción cualitativa como un método fructífero para investigar prácticas de liderazgo. Proponemos un acercamiento a la práctica que toma en cuenta a las actividades de **refranes, dichos populares y cuentos**, ofrecer una perspectiva renovadora de cómo obtener información valiosa en prácticas de liderazgo. La validez de esta idea esta explicada a partir del estudio de la abstracción en la niñez en colaboración con 'Guarderías Infantiles'.

Realizando investigaciones trianguladas y observaciones en video demostramos eso y como el

conocimiento práctico (experiencia) se ejecuta en las actividades de liderazgo. Concluimos que el método de **Abstracción como manera de entender hechos** nos da una valiosa contribución a los conceptos existentes de abstracción cualitativa.

Keywords: leadership; qualitative shadowing; practice architectures; investigator triangulation; video observation; practical knowledge

Introduction

This is an article about qualitative shadowing where we discuss shadowing as a distinct research method. Shadowing is rarely described and discussed in the research methods literature, and has never been described or discussed in the Early Childhood field. Shadowing is explained as *a research technique which involves a researcher closely following a member of an organization over a period of time* (McDonald, 2005, p. 456). It is a method that is situated in localized practice which means that the researcher, who comes very close to the practitioner, gets access to detailed and rich data in a particular work setting through observations and contextual interviews. This article represents the beginning of a methodological discussion about qualitative shadowing in Early Childhood which will serve to highlight how shadowing can be productive in obtaining rich data on leadership. Shadowing studies on leadership (McDonald, 2005; Mintzberg, 1973; Presthus, 2010; Tengblad, 2006; Vie, 2009) have been concerned with leadership tasks and actions in different fields of practice, but the conceptualization of practice as an important part of the data seems to be unclear. This may be because the studies have taken a positional orientation through studying actions solely as manifested in the person of the leader, and have not been concerned with the practices that influence actions. Although researchers argue that rich data is obtained through shadowing (Czarniawska, 2007; Presthus, 2010; Vie, 2009), it still leaves us with the question of what is rich data concerning practice or the social conditions actions are embedded in? In this article we place an emphasis on practices of leading which is understood as situated and localized that meshes together sayings, doings and relatings, so that these three hang together as a practice in relation to a particular activity. Sayings, doings and relatings capture languages and discourses used in and about a specific practice, activities undertaken in the course of the practice and the relationships between people and non-human objects that occur in the practice (Kemmis et al., 2014, p. 32). Through sayings, doings and relatings data on the nature of leadership and the more mundane aspects of leadership work

are obtained in which the practitioner's practical knowledge appears in practices of leading. Practical knowledge involves the knowledge that comes into the doing of the practice, the craft of the practice and the wisdom that enable us to judge what to do in a given situation (Kemmis, 2012)

The aim of the article is to show how shadowing provides rich data on practices of leading composed through what is said and done, and how people and things relate while they are doing it. We ask the following research question: How can we obtain detailed data on practices of leading conducting qualitative shadowing? To respond to this question we have been exploring investigator triangulation and video-observation in shadowing. The value of the ideas presented is illustrated from the findings from a collaborative shadowing study on leadership in Early Childhood Centres. Being aware of that there is no such thing as a unified practice theory (Nicolini, 2013), a practice approach (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014) is chosen because the first hand experiences provided through shadowing offer practical knowledge to the empirical findings. The article begins by presenting qualitative shadowing and the theory of practice architectures, which the activities of sayings, doings and relatings are embedded in. Then we present the empirical context and the research design before moving on to the data obtained through shadowing, and discuss what kind of data on leadership shadowing produces. Finally, we conclude with implications.

Shadowing as a research method

Mintzberg's classical shadowing study has been a starting point for several studies on leadership as social practice (Mintzberg, 1973; Tengblad & Vie, 2012), and researchers have argued that shadowing is a fruitful method to capture leadership actions in natural settings (Arman, Vie, & Åsvoll, 2012; McDonald, 2005). In a literature review on shadowing McDonald (2005) gives an overview of both quantitative and qualitative shadowing studies in different fields of practice, and from this studies she has developed a threefold classification of different modes of shadowing; *shadowing as experimental learning*, *shadowing as a means of recording behavior* and *shadowing as a means of understanding roles and perspectives*. Most of the qualitative shadowing studies are located in the last category. Even though some of the qualitative shadowing studies have focussed on understanding roles and perspectives of the practitioners, there seems to be a lack of studies that have highlighted a wider approach to practice. In this case shadowing has similarities with ethnography, but the difference from

ethnography is that while ethnography attempts to describe the life lived in a social context, shadowing concentrates on the limited phenomenon in its context (Czarniawska, 2007).

Although there are recent shadowing studies on educational leadership (Dewilde, 2013; Presthus, 2010), we have not found any qualitative shadowing studies regarding pedagogical leaders, and overall there are few observational leadership studies on the micro level in Early Childhood Centres.

Practice and practice architectures

To get rich and detailed descriptions of a particular practice of leading, shadowing must take into account that actions, in the sense of sayings, doings and relatings, are held in place by preconditions that enable and constrain practices. Practices are thus not only actions of the individual, but also include the environment actions occur in. Leadership actions have to be considered as framed by practice architectures, that is cultural-discursive arrangements (sayings), material-economic arrangements (doings) and social-political arrangements (relatings) (Kemmis et al., 2014). For example, in Early Childhood this is knowledge on pedagogy and leadership, physical environment as time and space, working conditions and how leader and staff relate with one another in collaborative relationships. According to Kemmis et al. (2014) staff members encounter one another in intersubjective spaces which are already arranged in particular ways. Researchers have positioned practice architectures in qualitative research (Edwards-Groves & Rönnerman, 2012; Kemmis & Grootenboer, 2008; Wilkinson, Olin, Lund, Ahlberg, & Nyvaller, 2010), and explicitly included arrangements, circumstances and conditions beyond the individual actor. Within this approach leadership actions are enabled and constrained by these arrangements, hence the leaders' practical knowledge. The theoretical framework of practice architectures contributes to develop and expand existing knowledge from qualitative shadowing. When the purpose is to obtain rich data on practices of leading, methodological choices are crucial.

Background and method

The data illustrated in this article are from the findings of two collaborative PhD- studies where leadership is investigated as constructed in social encounters. In the studies six experienced pedagogical leaders were shadowed one week each during their work at their department in Early Childhood Centres. Specifically, we documented the communicative activities from the positional pedagogical leader to staff. In Norway pedagogical leaders

(Early Childhood teachers with a bachelor degree) are not the Centre directors of Early Childhood Centres, but teachers with a particular leading responsibility for staff and children at their department in the centre.

Practices of leading could be difficult to write down and can easily be a lost part in field notes because often this is trivial actions intertwined with other practices. To accommodate this investigator triangulation (Denzin, 1978) and video observation was chosen. To provide data on sayings, doings and relatings, it was necessary to involve two researchers to combine different methods and roles at the same time. Investigator triangulation involves more than one investigator in the research process to accomplish the necessary data collection (Denzin, 1978). Denzin argues that there can be challenging how to organize the different research roles, but in our research project we solved this problem when we conducted two different roles in shadowing: a "distant-shadow" that video recorded, kept a discreet distance and could observe and record the condition for leading, and a "close- shadow" that went closer to the informant with pen and paper. The close- shadow was able to conduct contextual interviews where the informant and the researcher could clarify any issues and obtain short comments. A major disadvantage of shadowing is that shadowing is very time-consuming, physically demanding and the quality of the observation depends on the researchers sustained attention (Arman et al., 2012; Czarniawska, 2007; McDonald, 2005; Mintzberg, 1973). In response to other researchers' experiences with shadowing, we found that video observation was fruitful to capture detailed descriptions better than just field notes with pen and paper (Klette, 2009). This differs from other shadowing studies where field notes, photographs and audio-recordings are more common (Dewilde, 2013; Klungseth, 2012; McDonald, 2005; Mintzberg, 1973; Presthus, 2010; Vie, 2012; Vukic & Keddy, 2002).

One must be aware that through the use of a hand-held video camera, the researcher is largely preoccupied with filming. This will limit the researcher's ability to have contextual interviews with the informants who are constantly on the move. That is why the two shadowing roles are dependent on each other. However, one must also be aware that regardless of the choice of method we can never obtain the whole picture of a relational "reality".

Our data analyses involved watching and analysing the video recordings in a team, reading the observational field-notes several times. We use the analytical table of practice architectures and the structure of this table as a set of topics systematically to consider how leading practices is composed in terms of its sayings, doings and relatings (Kemmis et al., 2014, p. 224). Together the selected data constitutes the unit of analyses discussed.

Research ethics on the move

During a fast-paced workday, situations will emerge that require ethical considerations. In shadowing there is a need to take account of ethical situations that appear without warning. This undermines the importance of *research ethics on the move* (Dewilde, 2013) where the researchers have to adjust to changing circumstances in a situation. In shadowing the researchers become very close to the informant's practices, and this presupposes an ability to combine knowledge, judgement, understanding, feelings and intuition to act in an appropriate way (Macklin & Whiteford, 2012, p. 93). In our fieldwork, *research ethics on the move* were applied to situations in which we dealt with concerns about the children and parents and spontaneous meetings with sensitive content. For both the distant and close-shadows, it was important to make quick decisions on whether or not certain situations should be documented as data. Being two shadowers were a great advantage in sensitive situations, because it provided an opportunity to have brief exchanges of opinion.

Shadowing and types of empirical data

The most common methods used in leadership research in Early Childhood Centres in the Nordic countries have been questionnaires and interviews (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011; Gotvassli, 1989, 1996; Hard & Jónsdóttir, 2013; Hujala, 2004; Nivala & Hujala, 2002). Because these methods are based on what leaders say they do, and not what they actually do, important knowledge on situated leadership actions would be absent. To be able to overcome this tension shadowing includes both observations and contextual interviews. In the following sections we discuss types of empirical data.

Video observation and type of empirical data

The excerpt below shows data on a short informal meeting. This particular practice of leading acknowledges the limitations when the reader only has access to the video transcription and not real video recordings. In this section we demonstrate how qualitative shadowing is able to obtain data on sayings, doings and relatings in which practical knowledge is embedded.

It is early in the morning in the department for the youngest children aged 1-3. The pedagogical leader and her staff (3 assistants) are sitting in a circle on the floor playing with the group of 8 children. One of the boys is sitting on the pedagogical leader's lap and doing sit-ups. The pedagogical leader says: *Wow, how strong your stomach muscles are. Can I feel your muscles? One more time.... wow, amazing! Oh, there comes Inger.* The pedagogical leader looks at the assistant who enters the room and says: *look at him doing a workout. He is so strong you see* (smiling). The boy continues to do sit-ups while the pedagogical leader takes

the lead and says: *It says on the days schedule that we are supposed to go out, but right now it's blowing very strong cold wind from all directions.*

Inger: *Yes, I felt that it was very cold outside.*

The boy is rising from the pedagogical leaders lap, starting to do push-ups on the floor in front of them while he asks Inger to watch him. Another child is passing straight by the pedagogical leader and is directed to Inger with a book. She receives the book, and holds it in front of the child as she starts to read. The pedagogical leader goes on talking: *And soon it will be Easter, so I thought if we could do some Easter activities. However, perhaps it is possible that one of you can go out with two or three of the youngest children, because then you will manage on your own* (the pedagogical leader is nodding to assistant 1). *We may be about thirteen children in total today, so there are seven of the youngest children, so it would be possible that one of you could go out with two or three, while one of you is inside with the rest of the group.*

Suddenly a boy sits down on the pedagogical leaders lap while she is talking to one of the other assistants. The pedagogical leader looks at the assistant 2 and says: *And then I thought, if you would like to paint with some of the children? I have checked that the yellow paint is available, so at least the oldest children could paint a little.*

Assistant 2: *Should I just tape a large drawing sheet on the floor, do you think?*

Pedagogical leader: *You could find some of the large yellow drawing sheet*, the pedagogical leader suggests. Then the pedagogical leader and the two assistants continue to engage in a dialogue about the materials they need for the painting activity, although Inger is also busy reading a book for the two boys sitting on her lap. The boy, who has been doing push-ups in front of them, is coming back to the pedagogical leader and sits down on her right thigh besides another boy sitting on the left thigh. The pedagogical leader explains to the boy coming back that Ole also could sit together with them. The boy asks her to hold his hand because he will continue doing sit-ups. The pedagogical leader explains for him that this is ok, but first she has to move her other hand and change the way she sits.

Pedagogical leader to the assistants: *Then I think that Ole and Per should be the ones that are going out, because they need some air. Maybe Kristian also could join them. Then Inger and Lise* (assistant 1 and assistant 3) *can 'fight' about who is going with them outside. I can do it*, Inger says.

After this meeting everyone rises from the floor and starts to organize their activities that they became responsible for. (Shadowing data; Video observation)

In terms of what is actually *said* by the pedagogical leader she explains how and why they must re-organize their plans for the day. *Oh, there comes Inger*, states that when everyone is arrived the leader takes the opportunity to start an informal meeting. In the meeting she informs her staff that they have to change the plans for the day. She explains for the staff why plans must be changed, and she suggests that Easter activities could replace the planned activities. She starts to coordinate and distribute staff resources and activities. She talks in a relaxed way and does not seem stressed as this seems to be a situation that she is used to. In the changing circumstances, she suggests for the staff what to do and how to organize the activities. Through her distribution of activities among staff she preserves and safeguards the pedagogical content. Planning, coordinating, organizing and controlling are well known

words in the leadership vocabulary describing leadership tasks. However, these classical words on leadership have been criticized for being too abstract (Mintzberg, 1975). In shadowing, zooming in on sayings in the video data, planning, coordinating, organizing and controlling are instead related to the context of daily actions. The sayings illuminate mundane leadership in which leading is not a fixed plan, rather, it is responding to unpredictable events. When sayings are related to actions in context, leading is a sensitive approach to practice in which complexity and unpredictability are possible to manage (Woodward & Funk, 2010). In this context of leading staff sayings are also related to pedagogical leadership taking responsibility for the children's learning and interaction.

Documenting the *doings* the video data shows how the leader manages an informal meeting when working conditions do not allow the staff to leave the room and the children for a meeting. The need to talk is still there, and to avoid interrupting the interaction with the children playing, the leader arranges for a meeting on the floor. Being a teacher and a leader at the same time, sitting in a circle on the floor together with staff and children, she takes responsibility for leading both children and staff. In this way practices of teaching and leading are intertwined. Encountering this complex situation or event, the leader is challenged by the questions arising. She has to deliberate how to care for the children there and then, how to preserve and safeguard educational aims for the day, and how to achieve a successful distributed pedagogical leadership. In this multi-dimensional interpretive activity, the teacher/leader has to grasp the particularity of the event to decide how to act (Sotiriou, 2012). Such leadership actions are value based and morally committed as she has to take into account all the circumstances that confront her in the situation.

The *relatings* recorded show how the pedagogical leader positions herself in the relation to the assistants. She steps forward as a leader expressing the total overview over the situation. It is evident that the assistants expect from the leader to take the lead as they look at her waiting for her initiative. Sitting in a circle represent the collaborative and shared way of working that characterize distributed pedagogical leadership. Recognizing the staff's resources the pedagogical leader turns against the assistants and looks at each of them when she suggests for them a certain activity. Being present, face-to-face communication creates opportunities for building collaboration and interaction which are of great importance when staff is mutual dependent on each other to get the work done. Such a non-hierarchical setting could easily imply a perception of a non-hierarchical leadership and an invisible leader. However, the *relatings* show otherwise when the leader distributes the activities. Through video observation we have demonstrated how *sayings*, *doings* and *relatings* illuminate the

nature of leadership in which leading is in response to the practicalities and particularities of a given situation. Further, we turn to the discussion of contextual interviews and how these provide expanding data on *sayings*, *doings* and *relatings*.

Contextual interviews and type of empirical data

Barley and Kunda (2001) suggest that a traditional interview is not appropriate for gathering information about what people actually do and how they do it. A critique of the interview situation is that the researcher will provide a focus and lead the informant to talk about specific topics. The extent to which the participant is affected will depend on the structure of the interview (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009), but no matter what form of interviews one choose, one will obtain data on the informant's perceptions of what they do, and not data on practices the *doings* are embedded in. It can also be a danger that when the informant is placed in a more formal setting, the informant can easily be more keen to talk about normative concepts of leadership because many leadership actions are hidden in familiar relationships, routines and what is tacit. Contextual interviews in shadowing can take place continuously during the shadowing, and therefore provide data on immediate thoughts, feelings and sayings that emerge from first-hand experiences. There is a difference between contextual interview in shadowing and a prepared interview. A contextual interview, as opposed to a regular interview, is a conversation between two people that is based on a shared first-hand experience (Presthus, 2010, p. 123).

When leadership is seen through the eyes of the pedagogical leader, this is invaluable to the qualitative researcher. When following the informant everywhere it is possible to get comments on the trivial and mundane aspects of leadership (McDonald, 2005).

In the beginning of the shadowing process, the conversations initially were more focused on facts, and became more value-based and thus praxis oriented over time. This may be because after a while the informant felt more comfortable with the shadowers, and because the researchers and the informant had learned to know each other through sharing first-hand experiences. The close-shadow became important for the informant because she could turn to the close-shadow immediately and air thoughts about what happened. According to Schön (1983), reflection-in-action is something leaders do, but in a busy Early Childhood Centres, the leaders rarely have this opportunity to reflect on their reflections-in-action. This means that the leaders' judgement and deliberations along the way are rarely talked about as they happen, and one might lose valuable data if the researcher is not present. During the study, we

found that the informant spontaneously initiated such conversations, and this helped the close-shadow in encouraging informants to talk about their thoughts on *sayings, doings and relatings* (of which they both were a part). An excerpt from one of the contextual interviews shows how first-hand experiences provide important information about practices of teaching and leading and how the leader responds to the concrete demands of a particular situation. The leader walks into the room where a group of children are playing. She sits down for a short moment talking to them, before she rises and walks out into the hall. In passing the close-shadow, she says:

Informant: As a leader I have to circulate to know that everything is ok, and I have to get an overview of the children and the staff in my department. Sometimes I am able to sit down with the children, but I have to circulate to know. (Shadowing data; Contextual interviews)

In the contextual interview the informant talks about her judgements in relation to what can be looked upon as two competing professional roles. In a collaborative and shared way of working that characterizes Early Childhood leadership (Heikka & Hujala, 2013; Heikka & Waniganayake, 2011), she expresses her awareness of the responsibility of staff and children. When she uses the term *to circulate to know* she expresses how being on the move is a way of being a responsible leader. Being on the move is something that she must do, but at the same time she finds it difficult because it competes with her desire to sit down with the children. Circulation as a practice of leading challenges her practical knowledge in that she constantly must deliberate whether she should stay with the children or conduct observational tours to get the total overview. *To sit down with the children* is something that is not always possible because she has to respond to the concrete demands of practical situations. Encountering situations where her responsibilities as a teacher and a leader are challenged are very complex because the pedagogical leader has to interpret and respond to the contextual challenges she faces. Because pedagogical leaders meet a steady stream of requests, which they have to respond to there and then, a drawback conducting contextual interviews are that the researcher is not able to follow up interesting issues emerged from the contextual interview. Rather, the researcher has to take into account the informant's fast-paced workday and interfere as less as possible.

Concluding remarks

In our research question we asked how we could obtain rich data on practices of leading through conducting qualitative shadowing. We sought to explore how investigator triangulation and video-observation were productive in capturing pedagogical leaders'

practices of leading. Through *sayings, doings and relatings* shadowing conducting researcher triangulation and video observation revealed that leading staff emerge from everyday events that require practical knowledge. Moreover, excerpts from the data document how intertwined practices of teaching and leading are very complex because the pedagogical leader has to interpret and respond to the practice architectures embedded in the educational practice.

In an Early Childhood Centre, pedagogical leaders face a great deal of fragmentations and interruptions in their work, and they have to jump from one issue to another and negotiate and deliberate between teaching and leading. When leadership appears as short events, these are only present for us in memory unless we record it in a way where we are able to re-visit the events. To grasp leadership as events in which practical knowledge appears video-recordings are crucial.

The special characteristics of qualitative shadowing as revealed in this study can bring about new important qualities in developing shadowing both as a research method and as a methodology. According to the three different classifications of shadowing clarified by McDonald (2005): *shadowing as experimental learning*, *shadowing as a means of recording behaviour* and *shadowing as a means of understanding roles and perspectives*, we suggest that it is productive to add a new mode to the existing classifications which highlight and actively put to work sayings, actions and relationships that characterize a particular practice. This new mode worked through this article: *Shadowing as a means of understanding practice(s)*, emphasises that studying actions in context the researcher(s) must take into account a conceptualization of practices that hold more than actions in practice in a narrow sense. Rather, it is in the intertwined relationship between *sayings, doings* and *relatings* that practical knowledge is realised. Possible implications for Early Childhood leadership relate to awareness of research methods that captures intertwined practices of teaching and leading and how leaders meet the concrete demands of practical situations. We suggest that studying practices of leading conducting qualitative shadowing are significant in developing the language and discourses on leadership that encompass the nature of leadership. Theorizing the nature of leadership and the more mundane aspects of leadership work are significant to find better ways of understanding leadership in Early Childhood Education.

- Arman, Rebecka, Vie, Ola Edvin, & Åsvoll, Håvard. (2012). Refining shadowing methods for studying managerial work. In S. Tengblad (Ed.), *The work of managers. towards a practice theory and management* (pp. 301- 317). Oxford New York: Oxford university Press.
- Barley, Stephen R., & Kunda, Gideon (2001). Bringing Work Back In. *Organization Science archive*, 12(1).
- Børhaug, Kjetil, Helgøy, Ingrid, Homme, Anne, Lotsberg, Dag Øyvind, & Ludvigsen, Kari. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Czarniawska, Barbara. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dewilde, Joke. (2013). *Ambulating teachers - A case study and bilingual teachers and teacher collaboration*. (Phd), University of Oslo, Oslo.
- Edwards-Groves, Christine, & Rønnerman, Karin. (2012). Generating leading practices through professional learning. *Professional development in education*, 39(1), 122-140.
- Gotvassli, Kjell-Åge. (1989). Administrator eller insprator: Nord-Trøndelag Distrikthøgskole.
- Gotvassli, Kjell-Åge. (1996). *Barnehager: organisasjon og ledelse*. [Oslo]: TANO.
- Hard, Louise, & Jónsdóttir, Arna H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325.
- Heikka, Johanna, & Hujala, Eeva. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580.
- Heikka, Johanna, & Waniganayake, Manjula. (2011). Pedagogical leadership from distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(4), 499-512.
- Hujala, Eeva. (2004). Dimensions of leadership in the childcare context. *Skandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 53-71.
- Kemmis, Stephen. (2012). Phronèsis, experience and the primacy of praxis. In E. A. Kinsella & A. Pitman (Eds.), *Phronesis as Professional knowledge. Practical wisdom in the Professions* (pp. 147- 162). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, Stephen, & Grootenboer, Peter. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling Praxis, challenges for education* (pp. 37-65). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, Stephen, Wilkinson, Jane, Edwards-Groves, Christine, Hardy, Ian, Grootenboer, Peter, & Bristol, Laurette. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Dordrecht: Springer.
- Klette, Kirsti. (2009). Challenges in Strategies for Complexity Reduction in Video Studies. Experiences from the PISA+ Study: AVideo Study of Teaching and Learning in Norway. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (pp. 61-83). New York: Waxmann Publishing Co.
- Klungseth, Nora Johanne. (2012). *Shadowing- a valuable approach to Facility Management reseach ?* Paper presented at the European Facility Management Conference 2012, København.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, Anderssen, Tone Margaret, & Rygge, Johan. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Macklin, Rob, & Whiteford, Gail. (2012). Phronesis, aporia, and qualitative research. In E. A. Kinsella & A. Pitman (Eds.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdaom in the Professions* (pp. 87-100). Rotterdam: Sense Publishers.
- McDonald, Seonaidh. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- Mintzberg, Henry. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, Henry. (1975). The manager's job: folklore and fact. *Harvard Business Review* 53(4), 49-61.
- Nicolini, Davide. (2013). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Nivala, Veijo, & Hujala, Eeva. (2002). Leadership in Early Childhood Education. Cross-cultural perspectives. Oulu: Departement of educational sciences and teacher education, early childhood education, University of Oulu.
- Presthus, Anne Marie. (2010). *Dialog, interaksjon og verdier: en studie av tre rektorers arbeid i hverdagen*. (Phd), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. . London Temple Smith.
- Sotiriou, Peter Elias. (2012). *The pedagogical implications of Hans-Georg Gadamer's hermeneutics: Alternatives for teaching students how to read and write*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Tengblad, Stefan. (2006). Is there a "New Managerial Work"? A Comparison with Henry Mintzberg's Classic Study 30 Years Later. *The Journal of management studies*, 43, 1437- 1461.
- Tengblad, Stefan, & Vie, Ola Edvin. (2012). Management in practice: overview of classic studies on managerial work. In S. Tengblad (Ed.), *The work of managers towards a practice theory of management* (pp. 18- 47). Oxford: oxford university press.
- Vie, Ola Edvin. (2009). *Shadowing managers engaged in care: discovering the emotional nature of managerial work*. (2009:147), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Vie, Ola Edvin. (2012). R&D managers leading knowledge workers with care. In S. Tengblad (Ed.), *The work of managers. Towards a practice theory of management* (pp. 146- 166). New York: Oxford University Prass Inc.
- Vukic, Adele, & Keddy, Barbara. (2002). Northern nursing practice in a primary health care setting. *Journal of Advanced Nursing*, 40(5), 542-548.
- Wilkinson, Jane, Olin, Anette, Lund, Torbjørn, Ahlberg, Ann, & Nyvaller, Monika. (2010). Leading praxis: exploring educational leadership through the lens of practice architectures. *Pedagogy, Culture and Society*, 18(1), 67-79.
- Woodward, Brian J, & Funk, Colin. (2010). Developing the artist-leader. *Leadership*, 6(3), 295-309.

Artikkel 2

Bøe, M., & Hognestad, K. (2015).

Directing and facilitating distributed pedagogical leadership:

Best practices in early childhood education.

International Journal of Leadership in Education: Theory and practice.

Doi: 10.1080/13603124.2015.1059488

Is not included due to copyright

Artikkel 3

Hognestad, K., & Bøe, M. (2014).

Knowledge development through hybrid leadership practices.

Nordisk barnehageforskning 8(6), 1-14.

Doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.492>

Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices

Bøe, Marit: PhD candidate, EFL, Telemark University College, Norway. E-mail: marit.boe@hit.no
Hognestad, Karin: PhD candidate, EFL, Telemark University College, Norway. E-mail: karin.hognestad@hit.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.8, NR. 6, P. 1-14, PUBLISHED 9TH OF DECEMBER 2014



Abstract: This article considers the formal teacher leaders' practices of leading knowledge development at the department level in early childhood education and care. To better understand these practices, we have utilised the hybrid leadership theory, along with qualitative shadowing and stimulated recall interviews. Our analyses demonstrate that these teacher leaders encourage knowledge development by functioning as hybrid leaders in their communities of practice, while our findings show that there are four leadership approaches to knowledge development that emerge from everyday work: providing professional guidance, acting as a role model in work performance, putting practices into words and supporting desired teaching practices. Moreover, our study reveals that the leading of knowledge development is dependent on teacher leaders' practical knowledge and their influence in their communities of practice. We therefore posit that the provision of knowledge development through and within the relationships that comprise communities of practice is crucial developing ECEC as learning organisations.

Keywords: Knowledge development, communities of practice, formal teacher leaders, practical knowledge, qualitative shadowing

Introduction

The knowledge development of staff has been singled out as a particularly crucial factor for the quality improvement of Norwegian early childhood education and care (ECEC) institutions as learning organisations (MER, 2010, 2013; Vannebo & Gotvassli, 2014). A characteristic of a learning organisation is that all staff is engaged in creating and sharing knowledge to best achieve the aim of the organisation (Senge, 2006). According to Vannebo and Gotvassli (2014), despite an emphasis on

ECEC institutions becoming learning organisations, the national curriculum and other related documents do not actually explain what this process looks like. In a shared and collaborative way of working, which characterises ECEC centres at the department level, participating in social relationships and communities of practice is crucial for the process of knowledge development and thus for becoming a learning organisation. A community of practice is a group of individuals who share interests and problems with a specific topic and who gain a greater degree of knowledge on this topic through their regular interactions (Wenger, 2000). Over time, this practice has become a tool for facilitating knowledge sharing in learning environments (Lave & Wenger, 1991).

At the department level in ECEC institutions, formal teacher leaders¹ and assistants share issues and problem-solve with each other throughout the work day. This therefore highlights a need to investigate how site-based knowledge development is generated during everyday work and informal settings contrary to planned and formal settings. In communities of practice, where work is shared among the group members, one could assume that knowledge development is self-leading, self-organising and naturally emerging, but some recent studies have pointed to a shift towards a focus on the role of the formal leader of the group in facilitating and supporting the other community members (staff) to achieve successful learning (Wenger, 2000, 2004). In an ECEC context, a shared and collaborative approach to work means that all staff at the department level, both formal teacher leaders and their assistants, are performing pedagogical work with children. Leadership at the department level is of special interest because formal teacher leaders are those who operationalise the aims and methods of education and ensure that their practice communities are functioning as learning organisations (Børhaug & Lotsberg, 2014). Although every member of a community of practice uses knowledge in their pedagogical activities, the teacher leader has a formal responsibility as a community leader to lead knowledge development among their staff and to ensure that their staff have a shared understanding of the aims and methods of the organisation (MER, 2011).

Acknowledging that knowledge development is shared through interactions within communities of practice, this article takes the position that formal teacher leaders' active roles must be taken into consideration when developing ECEC institutions into learning organisation, as knowledge development and learning communities must both be supported and encouraged by leadership to be successful. Interestingly, current research has questioned the lack of theorising the connection between leadership and communities of practice, and there are few considerations in the literature of how to best lead communities of practice (Fallah, 2011).

Therefore, this article describes the leadership practices of formal teacher leaders regarding site-based knowledge development at the department level based on Gronn's (2011) hybrid leadership theory and expands this focus by emphasising the importance of teacher leaders' practical knowledge. We argue that the hybrid leadership theory provides a more holistic understanding of leadership, knowledge development and communities of practice. Applying this theory enables both solo and shared leadership to be investigated in a more coherent way, which leads to the following research question: How do formal teacher leaders encourage and foster knowledge development in their communities of practice? To answer this question, we have conducted qualitative shadowing and stimulated recall interviews.

In this paper, we first introduce the hybrid leadership theory, followed by the empirical context and research design of the study. We then describe the knowledge development practices of leaders, which

¹ In a Norwegian ECEC centre formal teacher leaders are early childhood teachers with a bachelor degree who have positions as department leaders. This means that they have multiple responsibilities for teaching and leading both staff and children (MER, 2011).

we discuss in relation to hybrid leadership in ECEC institutions. Finally, we conclude by suggesting implications for our findings.

Hybrid Leadership

Hybrid leadership is combinations of concentrated individual leadership which co-exist alongside patterns of distributed leadership and emergent leadership (Gronn, 2008). Hybrid leadership demonstrates the complexity of leadership roles, in which both hierarchical and heterarchical leadership styles are intertwined (Gronn, 2008, 2011). At department level in ECEC this means that leadership is a mix or a combination of the formal teacher leaders' solo leadership styles, and distributed leadership style. According to Gronn (2008, 2011) hybrid leadership framework is fruitful because it has the potential to offer a more holistic understanding of leadership practices than distributed leadership. Where distributed leadership is 'stretched over' the social contexts involving the whole staff (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004), hybrid leadership merge or combine solo and shared leadership styles:

(...) a more accurate representation of diverse patterns of practice which fuse or coalesce hierarchical and heterarchical elements of emergent activities. For all these reasons, I raised the possibility of slightly refining current meanings of distributed leadership along with the need to better think through its relationship to two closely allied conceptual domains, power and democratic leadership in organisations. (Gronn, 2008, p. 155)

Knowledge development is a process that takes place in a participative context, where learning is distributed among staff and not looked upon as the responsibility of one person (Lave & Wenger, 1991). On the other hand, the self-leading nature of communities of practice does not mean that staff (assistants) know everything or can do all the work without help. They manage their knowledge in dialogue with the leader of their community of practice (Wenger, 2004), which in this case is the formal teacher leader. Hybrid leadership theory reflects a mix of individual work responsibilities and collaborative leadership and highlights the significance of the leader (Gronn, 2008). Investigating leadership and knowledge development through the lens of hybrid leadership theory considers the formal teacher leaders solo leadership actions within a community of practice where the whole staff participates in knowledge sharing in a learning environment. This theory questions the duality of participative learning and individual leadership actions. Rather, hybrid leadership enables us to investigate intertwined site-based leadership practices within communities of practice.

By acknowledging that knowledge development and leadership actions are emergent from everyday work and situated in a particular practice, it is difficult to plan for such 'emergence' (Gronn, 2007). In this case the teacher leaders' actions have to be purposeful and intentional guided by her or his practical knowledge. The formal teacher leader must manage the suddenness of emerging situations that may arise during the day, using her or his practical knowledge to act purposefully in a particular situation. These purposeful actions, which are guided by his or her practical knowledge, are praxis, since praxis is realized in the very doing of an activity itself (Kemmis, 2012). Praxis is activity that arises from praxis, which is a kind of personal and ethical knowledge that comes into play in practice itself and enables concrete demands of practical situations to be met (Kemmis, 2012). Theorising emergent hybrid leadership practices enables leadership praxis to be highlighted in the leading of communities of practice.

Before we present our empirical findings, the following section briefly describes the methods used in our study on leadership.

Methods and Background

The research question of this study is how formal teacher leaders encourage and foster knowledge development in communities of practice through the lens of hybrid leadership. This is a small-scale study that is part of a larger project focusing on the leadership practices of formal teacher leaders. To gain detailed descriptions of these leadership practices, we conducted qualitative shadowing as a means of understanding practices (Hognestad & Bøe, forthcoming). Shadowing can be explained as ‘a research technique which involves a researcher closely following a member of an organisation over a period of time’ (McDonald, 2005, p. 456). Qualitative shadowing is a method that is situated in localised practice, which means that the researcher follows a practitioner closely and therefore is able to access detailed and rich data in a particular work setting. In our qualitative shadowing study, we applied investigator triangulation, which means that two researchers, or shadows, followed the informants: One of these was a ‘near shadow’, who conducted contextual interviews and compiled field notes, while the other ‘more distant shadow’ recorded video observations. While in the field, we had the opportunity to experience leadership practices in relation to everyday work through observations, encounters and conversations. We were able to sample these practices as they unfolded throughout the formal teacher leaders’ days.

During a fast-paced workday, situations emerged that required ethical considerations. In shadowing there is a need to take account of ethical situations that appear without warning. This undermines the importance of *research ethics on the move* (Dewilde, 2013) where we as researchers had to adjust to changing circumstances in a situation. Conducting shadowing we became very close to the informant’s practices, and this presupposed an ability to combine knowledge, judgement, understanding, feelings and intuition to act in an appropriate way (Macklin & Whiteford, 2012, p. 93). In our fieldwork, *research ethics on the move* were applied to situations in which we dealt with concerns about the children and parents and spontaneous meetings with sensitive content. For both the distant and close-shadows, it was important to make quick decisions on whether or not certain situations should be documented as data. Being two shadowers were a great advantage in sensitive situations, because it provided an opportunity to have brief exchanges of opinion.

In addition to shadowing, we conducted six separate stimulated recall interviews, during which the teacher leaders watched selected video situations from leadership situations and commented on what had happened. The stimulated recall interviews were effective for obtaining the teachers’ comments on their work practices and the meaning of the leadership actions involved (Dempsey, 2010; Haglund, 2003).

A purposive sampling strategy was used to select the participants (Bryman, 2012). The main criteria for the informants were that they had to be formal teacher leaders with at least 5 years of experience in that type of role. As shadowing imposes strong restrictions on the research sample size (Mintzberg, 1973), we decided to study six experienced formal teacher leaders for 1 week each during their work within their ECEC department. All six participants in this study were women between the ages of 30 and 55 and were early childhood teachers with a bachelor’s degree. The shadowing data were gathered between 9 am and 2 pm, a period during which all the staff at their institutions were working at the same time.

Our data analyses involved watching and analysing the video recordings as a team and reading the interview transcripts and observational field notes several times. We first categorised all the video data according to Vie’s (2009) leadership taxonomy. Like Vie, we recognised the flexibility and possibility of developing new concepts inherent in Mintzberg’s (Mintzberg, 1973) description of his own method (Vie, 2009). In our analyses, we emphasised achieving a balance between structure and open-ended coding. The use of an abductive method made it possible to use a to-and-fro pattern of the data, as it enabled us to read and analyse the data many times. Structure and openness may appear to

be opposite ideals, but according to Arman, Vie, and Åsvoll (2012), abduction is an analytical method that acknowledges sensitivity and surprises during readings and interpretations of data. For example, when we found that the video data included instances of leadership actions that did not fit into the defined taxonomy, we resolved this surprising element by cross-checking the video data with the field notes and interviews. The abductive method of analysis enabled us to rethink the new phenomenon and to create a new category of leadership activities. As a result, we added the new category of *leading knowledge development* to the established taxonomy of Vie (2009). Finally, in this small-scale study focused on knowledge development, we organised the interview data according to this category and extracted meaning using content analyses (Creswell, 2013).

Findings.

Formal Teacher Leaders' Approaches for Providing Knowledge Development in Their Communities of Practice

From the content analyses, we discovered four leadership approaches for providing knowledge development in everyday work: providing professional guidance, acting as a role model in work performance, putting practices into words and supporting desired teaching practices. In a hybrid leadership context, the provision of knowledge development sometimes occurs when the formal teacher leaders and their assistants work together and participate with a group of children. Other times knowledge development occurs when the formal teacher leader steps forward and facilitates and fosters the assistants' work performance.

What is evident from our findings is that these actions occur as a response to emerging situations or events that occur during everyday work. These actions often overlap and are characterised by negotiations between the hierarchical and heterarchical leadership approaches. Leaders constantly shift between these two positions during the day. However, our data show that when solo and shared leadership and knowledge are intertwined, they better support knowledge development. This article presents our findings in the form of selected episodes that involved the four approaches. Excerpts from our shadowing data and the stimulated recall interviews demonstrate the hybrid practices of leading knowledge development and how practical knowledge is implemented in everyday work situations.

1. Providing Professional Guidance

Our video data show that formal teacher leaders respond to their assistants when they ask for professional guidance in their work. In one episode, the formal teacher leader looks into the group room, where the assistant is playing with blocks with a group of children. The assistant notices the leader, stands up and walks out into the hallway with the leader. The assistant addresses the leader, and, speaking in a low voice, explains her worries about a child playing in the group. The leader is supportive of the assistant's worries, and they have a professional talk about the child's need and the value of play. The leader encourages the assistant to take advantage of the play situation and emphasises the importance of observing how the child interacts with the other children. By providing professional guidance, she directs attention to the teacher's responsibility to support the child's learning processes in relation to the core values of play.

For the teacher leader, encountering a situation in which the assistant needs guidance and advice is very complex because she has to interpret and respond to the sudden situation she faces. When she encounters the particular situation, it does not exist in a fixed plan that tells her what to do, how to approach it and what should guide her reaction. Therefore, providing professional guidance is not a method—it is an event in which the leader has to grasp the particulars and decide how to act. In

this case, helping the assistant solve a concrete task was related to immediate practice. In the stimulated recall interview, the informant made the following statement:

When I faced this situation, I become very conscious about the opportunity I had to guide the assistant there and then. This is an assistant who is willing to learn and often asks for guidance. I believe that it is in such moments of everyday work that knowledge development has the greatest potential. When I lead knowledge development among staff members, I build on my own knowledge of teaching children, and I express an awareness of our roles and responsibilities as professionals to arrange for fruitful learning conditions and interactions for the children, placing the focus on what is the best thing to do under the circumstances. I think it is important to take the assistants seriously when they express uncertainty in pedagogical work and wonder about something.

When this teacher leader encountered this particular situation, it was not something that she had planned or prepared for; instead, it was a situated opportunity for professional guidance. In this practice of providing professional guidance, the formal teacher leader acts as a core member in the community of practice (Lave & Wenger, 1991). Because of the power of her professional knowledge, her perspective is considered legitimate; thus, she takes a hierarchical position in leading professional guidance. In communities of practice, other staff members can also achieve core status (Lave & Wenger, 1991); however, in our data, it was apparent that it is the formal teacher leaders who receive this position.

When faced with a sudden problem, the teacher leader tries to get an overview of the situational factors so that she or he can understand the concrete demands of the situation. In situations in which she or he creates a space for professional guidance, the leader does not act as a sovereign expert leader; rather, this particular study participant emphasised how sensitivity and openness to the questions that arise are important. When this teacher leader communicated with the assistant in the hallway, several questions arose: How can she preserve and safeguard the child's best interest? How can she guide the assistant? How can she meet the organisation's internal and external expectations? Following up on her responsibility as a community leader, she appears to be a link (Wenger & Snyder, 2000) between the core values of her teaching and the communities of practice that she leads. Providing professional guidance is one way to strengthen a particular community of practice and to provide assistants with professional guidance and support; thus, they develop a shared understanding of core values in the community.

When this formal teacher leader was providing professional guidance in the hallway, she was suddenly interrupted by a child who asked for help to solve a conflict. We therefore turn to this episode, which was a new event that activated new questions for the leader to respond to.

2. Acting as a Role Model in Work Performance

The formal teacher leader and the assistant were standing in the hallway when a child addressed the assistant because he had a conflict with his playmate. The assistant and the leader went to the children, and the assistant waited for the leader to take the lead in the situation. Using the plural pronoun 'we', the leader included the assistant in her talk with the children and tried to resolve the conflict so that both children's needs were taken into consideration. The assistant stood beside the children and the leader and carefully watched what was happening.

Emphasising the significance of being a role model for staff, all the teacher leaders in our study were aware of how their pedagogical practices must set good examples and thus establish

standards for best practice. The informants acknowledged that being role models was important to guide specific desired practices.

To create organisational practices and a collective praxis, the leaders found opportunities to use their positions as qualified teachers to influence their assistants' work performance by acting as role models. In the stimulated recall interview, the participant emphasises how her professional knowledge as a teacher is an active part of her provision of knowledge development:

When I entered the situation, I had a lot of things in my head. As I entered the situation a bit quickly, I was a bit insecure about what had happened. At the same time, I noticed very quickly that the children needed help solve the conflict. At the same time, there was another important aspect because the assistant was watching me help the children. I am aware of my role as a model from which the assistant learns.

Confronted by a new situation, the formal teacher leader once again had to interpret and respond to contextual and situational challenges. While standing in the hallway among other children playing, she had to take the children's needs, the assistant's knowledge development, her role as a model and the unforeseen shift in leadership actions into account. This multidimensional interpretive activity characterises hybrid leadership, setting it apart from leading as being well-planned and rational. In this complex interpretive activity, the leader must deliberate upon and judge each situation.

In a new situation, the leader's work performance is subjected to interpretation by the assistants. Working together in a community of practice enables knowledge development and learning to be an integral part of everyday work, as the teacher leader acts as a role model subjected to interpretation by the assistants at the same time as she or he participates as an equal member in their community (Wenger, 1998). In this situation, the formal teacher leader and the assistant shared first-hand experiences in which learning was not a separate activity. Rather, acting as a role model was so familiar that it escaped notice. When a teacher leader becomes a role model, knowledge development is activated through her professional practical knowledge. The purpose of being a role model is more than the assistant simply observing and copying the formal teacher leader's behaviour; instead, it is an interpretive activity in which the situation and situatedness of a practice encourages the assistant to confront the situation and be challenged by it (Gadamer, 2004). In other words, by interpreting a specific practice (the activity happening in a particular setting), the assistant (and the leader) is engaged in a process of knowledge development in which her preknowledge is subject to modification and change. Rethinking the concept of imitation is helpful for understanding knowledge development in everyday work and how knowledgeable formal teacher leaders become core members of a community of practice and thus a significant source of an assistant's knowledge development (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Another study participant also emphasised her role as a model in her learning community:

As a teacher leader, being a role model is a bit scary. I am a role model for good and for bad, and I am pretty humble about this part of my leadership role. All the steps I take and the activities I do are important. What I am doing and what I am not doing are being observed. In everyday work, I will be a role model.

Based on our data, acting as a role model becomes significant for providing knowledge development in communities of practice. All of our study participants were aware of how their practical knowledge influenced staff members and how this is a powerful leadership strategy.

3. Putting Practices into Words

When formal teacher leaders and assistants share responsibility for pedagogical work, leaders generate knowledge development by sharing first-hand experiences with their assistants. This gives them opportunities to put practices into words. In the following episode, one formal teacher leader and her assistant are sitting on the floor observing and supporting the play going on around them. Three children, aged 1 to 2 years, climb up and down a slide as they act out the well-known fairy tale 'Three Billy Goats Gruff'. The formal teacher leader acts like she has one of the roles in the play, but she steps behind and lets the children lead the play. Whenever there is a lull in the action, the leader comments on the children's interaction and play to her assistant; she also states how she think this fruitful play situation is a result of organising small playgroups. This is followed by a short conversation between the leader and the assistant, in which they share their experiences about children's play.

In our study, the participants expressed how everyday activities served as a space for articulating practices that were directly connected to their work performance. When the working conditions made it possible for the teacher leaders to participate in pedagogical work with their assistants, their multiple roles and intertwined practices of teaching and leading became the base of knowledge development. One of the participants put it this way:

I guess it is a way of putting into words the practice that has eventually become a common practice. I think practice is important for us to talk about together, and it may be a way of teaching, to make her [the assistant] conscious of what is going on. I think this is a very good way of working, when you have time to sit like this and talk about practice there and then instead of bringing it up fourteen days later in a formal meeting.

Here the participant recognises that situated practice is important for common reflections about practice. In this case, she acknowledges the practice community and everyday practice as a learning arena, but at the same time, she acknowledges herself as a teacher leader, as she articulates and comments on situated practice as a way of theorising what is going on. Passing on knowledge to assistants is a leader's attempt to provide for the assistants' professional understanding of their work. The formal teacher leaders in our study emphasised that this is not just a one-time activity; rather, it has become a practice of providing knowledge development that is embedded in their situated work. In this particular situation, hybrid leadership created an opportunity for knowledge development through the social relations of practice, in which power relations define the process of knowledge development. The participants in our study highlighted their leadership roles and the importance of supporting and encouraging knowledge development among their staff.

For the formal teacher leaders in our study, putting practices into words with the purpose of teaching their assistants was a challenge because some of their assistants sometimes expressed reluctance to engage in pedagogical theory. Hence, when the majority of the staff is assistants without formal education, someone feels threatened by professional pedagogical language. The study participants were aware of differences in staff members' levels of competence and how differences in competence level challenge the leading knowledge development. They stated that they found it challenging to use their professional language and theories when communicating with their assistants because of the differences in staff competence.

The language must be understandable and not just words that go over their heads. It has to be understandable, so I have to make it professional understandable language

because then the staff feel much more competent. This is something that I get feedback on, that they learn something.

Another informant put it this way:

Maybe we should use more pedagogical concepts and expressions. However, we cannot do that because then some of the assistants drop out along the way.

This statement expresses why the teacher leaders feel that they must use everyday language when they put practice into words, as this makes it more understandable for their assistants. It is also their way of building and supporting learning arenas in their communities of practice.

4. Supporting Desired Teaching Practices

The formal teacher leaders in our study were very conscious of the importance of responding to their assistants' initiative and work performance when they acted in relation to the core values and the purpose of education. The following scenario shows how a formal teacher leader can support her assistant's work performance when the assistant takes the initiative to share her thoughts and experiences about outdoor play. When the leader meets the assistant in the entryway to help her take off the children's winter jackets and boots, the assistant enthusiastically tells the leader about how she has used ice and snow as materials in her pedagogical work outside. The leader listens to the assistant and acknowledges the assistant's work as she smiles and encourages her use of natural materials in play. The assistant states that this is a way of working that she wishes to continue. The teacher leader supports this way of working, responds to the assistant's work and shares her own experiences of playing with natural materials outdoors.

Supporting desired teaching practices often happens spontaneously during the transition to a new activity or when conditions make it possible to meet and talk together. To encourage assistants to share their experiences of their work performance, teacher leaders emphasise that an open and listening attitude is important for developing and improving knowledge. When supporting desired teaching practices, formal teacher leaders not only encourage their assistants to share their experiences; they also create communicative spaces that generate knowledge development by supporting and emphasising desired practices. In a stimulated recall interview, one of the study participants made the following comment:

In what way we, as leaders, encounter situations like this is crucial to building a learning relationship with an assistant. My aim is to create a trusting and caring relationship with the assistants because I know this is crucial for quality improvement. So, how I act has a huge significance in a wider perspective, improving quality in pedagogical work.

Supporting desired teaching practices by engaging in reflections on staff members' experiences enables core values to be shared by the teacher leaders and the assistants, in whom the appropriate actions for future pedagogical practices are supported and given direction. To ensure best practices that are in line with the national curriculum, the formal teacher leaders acknowledge and underline their assistant's performance when they demonstrate a desired practice. As the formal teacher leader from the previous scenario expressed,

I think it is great that the assistant took the initiative to tell me about her outdoor

experience with the children and her creative way of working. And then I tried to support her on that, that this was a great practice. Although it was a bit hasty, I think it is very important.

Our study participants believed that the interactions of individual members inside their communities of practice are important for strengthening the community. Strong relationships are seen as crucial for building sustainable communities of practice in which the provision of knowledge development is directly related to quality improvement. In this way, formal teacher leaders can influence their colleagues' collective practices/praxis.

Discussion.

Providing Knowledge Development through the Hybrid Leadership Style

There is recognition among researchers that communities of practice serve as learning arenas in which knowledge development is an act of participation (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). In ECEC institutions, researchers have found that the practices of knowledge development and learning have developed from within their communities of practice (Vannebo & Gotvassli, 2014). However, this requires the interaction of staff members in site-based work, as it is during these interactions that knowledge can be developed. Developing knowledge is the practice that is happening inside the community of practice, while this study has shown that this practice is also included in the action of teacher leaders. However, few studies have focused on the nature of leadership in supporting communities of practice (Fallah, 2011) and particularly how formal leaders play an active role in these communities (Wenger & Snyder, 2000). As a contribution to the current literature, this study demonstrates that formal teacher leaders play an active role in providing knowledge development in communities of practice. As hybrid leaders, the four practices of knowledge development described in this article —providing professional guidance, acting as a role model in work performance, putting practices into words and supporting desired teaching practices —show that teacher leaders take a hierarchical position to find opportunities to provide knowledge development in non-hierarchical settings. By acknowledging leadership as being fluid and emergent rather than fixed and planned, these are situated practices; that is, they are embedded in everyday work, where leaders have to grasp the particularities of a situation to determine how to effectively respond.

ECEC leadership practices involve uncertainty and unforeseen events, including a hectic work pace that is fragmented and frequently interrupted. This requires spontaneous and contextual decision-making. An uncertain practical situation is not a situation where decisions, aims, means, models and strategies are clearly relevant and applicable. Leaders must first decide and deliberate what kind of situation they are encountering, what is at stake and how they can best respond (Kemmis, 2012). Therefore, to provide knowledge development among staff in everyday work, leaders must engage with situational factors.

Formal teacher leaders' professional knowledge has been discussed in relation to a close-knit working community, which is characterised by a week division of labour between formal teacher leaders and assistants (Steinnes & Haug, 2013). Steinnes and Haug (2013) refer to Eraut's division between individual and cultural knowledge to illustrate the tension created by the present staff composition. In communities of practice, cultural knowledge represents common ways of doing and reflecting on what has developed from mutual experiences where teacher leaders and assistants have worked in cooperative relationships. Breaking through cultural knowledge with their individual knowledge that is gained through education and other work experiences could be difficult because of

the collective tradition in their communities of practice. Therefore, effectively providing knowledge development is a challenge for most formal teacher leaders.

Most members of communities of practice have personal desires to share knowledge and learn through interactions, and the community leaders can support and encourage their participation (Fallah, 2011). However, there are negative effects of external knowledge development, and compulsory participation can damage the learning community (Fallah, 2011). If the formal teacher leader detaches herself from her communities of practice and become an 'external' community leader, she is only contributing to the group rather than working through and within relationships of the practice community and her individual knowledge could become alien and threatening. It is suggested that the responsibility for developing the assistants knowledge should lie with head/top leaders or owners to prevent the provision of pedagogical work and staff development at the department level from becoming two competing roles (Eik, 2014). In contrast to the head/top leaders or owners of ECEC centres, formal teacher leaders directly lead their staff by sharing first-hand experiences, including face-to-face interactions in which their leading improves the staff's performance and there and then supports the communities of practice. As our findings show, hybrid leadership practices for knowledge development are significant for strengthening communities of practice. Therefore, we argue that it is inappropriate to weaken hybrid leadership practices by depriving the multiple responsibilities of being a leader and a teacher leading knowledge development.

The participants in our study have emphasised how the use of everyday language and social relationships are of huge importance in strengthening a learning community. As a hybrid leader, the teacher leaders must act as a legitimate member of their communities through their presence (e.g., sharing first-hand experiences with their staff). In this way, they are able to share their individual knowledge and thus guide knowledge development from within. We have focused on how the early childhood teacher leaders adapt their professional language to match their assistants' everyday language. However, we have also stressed how this could weaken teacher leaders' professionalism (Eik, 2014; Nørregård-Nielsen, 2006); for example, using everyday language linked to first-hand experiences could be insufficient to challenge the cultural knowledge in a community of practice. Nonetheless, communities of practice presuppose trusting and supporting relationships, so the use of everyday language could be understood as the formal teacher leader's way of building democratic relationships among the staff and, at the same time, maintaining a position as an equal member of the community.

Through the lens of hybrid leadership, it becomes clear that the four practices for providing knowledge development are mixes of orchestrated and emergent leadership approaches. Focusing on hybrid leadership enables practices for knowledge development to encompass the concepts of both instruction and pedagogy. According to Biesta and Miedema (2002), no distinction between these two concepts should be made. The hybrid leadership practices for knowledge development contain both instruction and pedagogy, which results in the transformation of skills and knowledge and the utilisation of pedagogy that incorporates moral and value-related perspectives. Our data show that these four practices for providing knowledge development demonstrate how the actions of the teacher leader are connected to their values and beliefs about education. By demonstrating or supporting best practice, the hybrid leader provides knowledge development without separating pedagogy from instruction. This mixed approach shows how practical knowledge is put to work in everyday practice of the leading of knowledge development. This practical knowledge is comprised of actions (praxis) that are realised through a hybrid leadership approach that is connected to the capacity building of communities of practice and ECEC institutions as learning organisations. However, the actual implementation of this hybrid leadership approach for knowledge development means taking responsibility as a community leader for providing a shared understanding of the core values of a

community's members. As our study shows, the hybrid leaders' actions regarding knowledge development become a link between core values and their community of practice.

Conclusion

In our study, we have asked how formal teacher leaders encourage and foster knowledge development in their communities of practice. More specifically, we have explored the provision of knowledge development from the perspective of the hybrid leadership theory (Gronn, 2008, 2011), which has been used to demonstrate how four basic approaches for providing knowledge development are actually mixes of hierarchical and heterarchical leadership practices. These are as follows: providing professional guidance, acting as a role model in work performance, putting practices into words and supporting desired teaching practices. Our study has also revealed how formal teacher leaders balance control, authority and power with adequate influence, trust, support and participation to achieve successful learning communities. Through the lens of hybrid leadership, we argue that the provision of knowledge development through and within the relationships that comprise communities of practice are crucial because these communities are the social fabric of a learning organisation (Wenger, 1998).

What is evident in our findings is that the provision of knowledge development emerges from everyday life, where situational factors are taken into consideration. In these situations, the various leadership actions regarding knowledge development are not perceived as grand ideas or great acts, such as implementing external methods or programs aiming for change and development. In contrast, by providing knowledge development using hybrid leadership practices, within which solo and shared leadership practices are intertwined, leaders can—through their participation in communities of practice—take advantage of situated work. Because they are present and available, these leaders are able to confront the situations that arise and engage with the situational factors. Thus, presence is more than just being physically present with others—it also includes an authenticity that emphasises the leader's practical knowledge as a special form of attention, sensitivity and awareness to others and includes a responsibility for taking purposeful action (Duignan, 2008; Marsh, Waniganayake, & De Nobile, 2013). Hybrid leadership practices for the provision of knowledge development make it clear that a leader's presence can serve as a catalyst for building and supporting learning communities.

According to hybrid leadership theory clarified by Gronn (2008, 2011), we argue that it is productive to add practical knowledge and thus highlight praxis that characterise a particular leadership practice. Expanding the focus of hybrid leadership worked through this article by describing the dynamics of the four approaches of leading knowledge development praxis is realised.

Possible implications for leaders' providing knowledge development in ECEC institutions as learning organisations relate to an increased awareness of how the provision of knowledge development is dependent on the formal teacher leaders' practical knowledge and their influence in their communities of practice. Understanding how knowledge development is led in informal situations will enable ECEC leaders to advance their understanding of how to create collective learning arenas with a commitment to become a learning organisation (MER, 2011). However, to strengthen site-based knowledge development as a continuous process, further attention must be paid to how social and educational working conditions enable and constrain practices for the provision of knowledge development.

References

- Arman, Rebecka, Vie, Ola Edvin, & Åsvoll, Håvard. (2012). Refining shadowing methods for studying managerial work. In S. Tengblad (Ed.), *The work of managers. Towards a practice theory and management* (pp. 301- 317). Oxford New York: Oxford University Press.
- Biesta, Gert, & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education, 18*(2), 178-181.
- Bryman, Alan. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Børhaug, Kjetil, & Lotsberg, Dag Øivind. (2014). Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess (From colleague community to leadership hierarchy? The formal teacher leaders in early childhood leadership processes). *Nordic Early Childhood Education Research Journal, 7*(13), 1-17.
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dempsey, Nicholas P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology, 33*(3), 349-367.
- Dewilde, Joke. (2013). *Ambulating teachers - A case study and bilingual teachers and teacher collaboration*. (Phd), University of Oslo, Oslo.
- Duignan, Patrick. (2008). *Leadership: Influencing,, relationships and authentic presence*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Eik, Liv Torunn. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket. (New in the profession. An observational- and interview study of ECEC teachers further professional qualification during their first year of their career)*. (PhD Monografi), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fallah, Nima. (2011). Distributed Form of Leadership in Communities of Practice (CoPs). *International Journal of Emerging Sciences 1*(3), 357-370.
- Gadamer, Hans-Georg. (2004). *Truth and method*. London: Continuum.
- Gronn, Peter. (2007). The Principal and Distributed Leadership. *Learning Matters, 12*(2).
- Gronn, Peter. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 141-158.
- Gronn, Peter. (2011). Hybrid configurations of leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Eds.), *The SAGE handbook of leadership* (pp. 437-454). London: SAGE Publications Ltd.
- Haglund, Bjørn. (2003). Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data (Stimulated recall. Some notes on a method of generating data). *Pedagogisk forskning i Sverige, 8*(3), 145- 157.
- Hognestad, Karin, & Bøe, Marit. (forthcoming). Studying practices of leading - Qualitative shadowing in early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Kemmis, Stephen. (2012). Phronesis, experience and the primacy of praxis. In E. A. Kinsella & A. Pitman (Eds.), *Phronesis as professional knowledge. Practical wisdom in the professions* (pp. 147- 162). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macklin, Rob, & Whiteford, Gail. (2012). Phronesis, aporia, and qualitative research. In E. A. Kinsella & A. Pitman (Eds.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (pp. 87-100). Rotterdam: Sense Publishers.

- Marsh, Scott, Waniganayake, Manjula, & De Nobile, John. (2013). Improving learning in schools: The overarching influence of 'presence' on the capacity of authoritative leaders. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17(1), 23-39.
- McDonald, Seonaidh. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- MER. (2010). *White Paper 41: Quality of Kindergartens*. Oslo: Ministry of Education and Research.
- MER. (2011). *Framework Plan for the Content and Tasks of kindergartens*. Oslo: MinistryofEducationandResearch Retrieved from http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf?epslanguage=no.
- MER. (2013). *Competence for the future Early Childhood Centers. Strategy for competence recruitment 2014-2020*.
- Mintzberg, Henry. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Nørregård-Nielsen, Esther. (2006). *Pædagoger i skyggen: Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse (Early childhood teachers in the shadow: About early childhood teachers struggle for professional recognition)*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Senge, Peter M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.
- Spillane, James, Halverson, Richard, & Diamond, John B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Steinnes, Gerd Sylvi, & Haug, Peder. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(13), 1-13.
- Vannebo, Berit Irene, & Gotvassli, Kjell-Åge. (2014). Early Childhood Educational and Care Institutions as Learning organizations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 27-50.
- Vie, Ola Edvin. (2009). *Shadowing managers engaged in care: Discovering the emotional nature of managerial work*. (2009:147 PhD), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization Science Archive*, 7(2), 225-246.
- Wenger, Etienne. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, 68(3), 1-8.
- Wenger, Etienne, & Snyder, W. (2000). Communities of practice, The organisational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.

Artikkel 4

Bøe, M., & Hognestad, K. (2015).

«Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket»: Refleksjon i praksis i personalledelse.

Norsk Pedagogisk tidsskrift, (5), s.351-361.



Is not included due to copyright

Artikkel 5

Bøe, M., Hognestad, K., & Waniganayake, M. (publiseres 2016).

Qualitative shadowing as research methodology for exploring early childhood leadership in practice.

Educational Management Administration & Leadership

Qualitative shadowing as research methodology for exploring early childhood leadership in practice

Marit Bøe, Karin Hognestad and Manjula Waniganyake

Abstract

This article explores qualitative shadowing as an interpretivist methodology, and explains how two researchers participating simultaneously in data collection using a video recorder, contextual interviews and video-stimulated-recall interviews, conducted a qualitative shadowing study at six Early Childhood centres in Norway. This paper emerged through the discussion of this experience with another researcher with shared interests in early childhood leadership, about the benefits of this research methodology in studying leadership practices in Early Childhood centres. We argue that qualitative shadowing methodology is a powerful resource that can enrich leadership, learning and development within the Early Childhood sector. By facilitating reflective engagement between practitioners and researchers through qualitative shadowing, it is possible to enhance the exploration of complex phenomenon such as early childhood leadership practice.

Keywords

Qualitative shadowing, early childhood leadership, video footage, reflective practice

Introduction

The purpose of this paper is to critically examine the merits of adopting qualitative shadowing as a methodology using video footage and video-stimulated recall interviews to investigate the enactment of leadership within Early Childhood centres. Simply put,

'shadowing' as a research methodology can be described as "observation on the move" (Czarniawska, 2014, p. 43), as the researcher follows a target participant as they go about their everyday work. In this way, shadowing can produce detailed descriptions on the nature of leadership as a stream of continuous action. As explained by McDonald (2005),

Coupled with the fact that shadowing research does not rely on an individual's account of their role in an organization, but views it directly, means that shadowing can produce the sort of first-hand, detailed data that gives the organizational researcher access to both the trivial or mundane and the difficult to articulate. (p. 457)

Shadowing is both a distinctive methodological research approach as well as a possible strategy within different methodologies, such as case study design and ethnography (Arman, Vie, & Åsvoll, 2012). We propose that focusing on shadowing as a methodology help us to understand that conducting shadowing is not limited to the technologies of data collection and analyses, but rather help us to understand the research process itself, the theory and concepts underlying the creation of knowledge through research (Cohen & Manion, 1989). Influenced by the classical shadowing study of business leaders conducted by Mintzberg (1973), two early childhood researchers from Norway, Marit Bøe and Karin Hognestad, came together to conduct a qualitative shadowing study to investigate the everyday practice of leaders working in Early Childhood centres (Bøe & Hognestad, 2015; Hognestad & Bøe, 2014, 2015). This paper emerged during a sabbatical visit to Macquarie University in Sydney, and through discussions with Manjula Waniganayake, an Australian researcher with similar interests in the study of leadership practice within the Early Childhood sector.

Although there are contributions related to shadowing in different disciplines, shadowing studies focusing on leadership in educational contexts are scarce (Czarniawska, 2007, 2014; McDonald & Simpson, 2014; Meunier & Vasquez, 2008). Within educational leadership contexts there are two classical studies of particular interest (Mintzberg, 1973; Wolcott, 1973). These studies are different in terms of the design, duration of the shadowing processes, number of participants and the extent to which education is contextualised as part of the study. One of the pioneers of shadowing research, Harry F. Wolcott (Wolcott, 1973) was an anthropologist who shadowed an experienced elementary school principal for two years. Using an ethnographic approach to answer his research question, *What do school principals actually do?* he used different research strategies including field notes, interviews, collecting, and analysing various documents and notes.

During the same period, Henry Mintzberg studied the nature of managerial work of five top managers over a period of a week. One of these chief executives was a superintendent of a large suburban school. *The Nature of Managerial work* by (Mintzberg, 1973) received widespread attention because it gave detailed descriptions of structured observations of shadowing leaders. Codifying procedure was used to illustrate grounded theory (Arman et al., 2012; Czarniawska, 2007) whereby he developed a leadership taxonomy. Recently, in 2009, Mintzberg did another empirical study shadowing 29 managers for one day each. Other researchers have also conducted shadowing studies to explore school educational leadership contexts. In an Australian case study by Gronn (2009), the principal team was shadowed on 19 discontinuous days. In Norway, Anne Marie Presthus (2010) has also conducted a shadowing study with three school principals for five weeks each using an ethnographical approach comprising contextual and in-depth interviews as primary data.

Taken together, the above studies show that shadowing, is fruitful in providing thick descriptions of the dynamics of leadership work, because of its intimate and exhausting nature of data collection. However, these studies emphasise shadowing as a strategy within different methodologies. Within different methodologies, and while there are other studies in an educational context where the researchers have followed a participant closely using mobile observations and interviews, these authors did not conceptualise their methodology as shadowing. One example is the Swedish study where school principals were followed over an extended period of time by Sundin (2007). Despite a rigorous search of appropriate library databases during 2013-2015, published papers on shadowing studies of educational leadership conducted within in Early Childhood contexts were not found.

Researchers have argued that shadowing studies can provide insights on otherwise invisible aspects of practitioners' work and offer opportunities to explain what they are doing by sharing and reviewing the experiences with the researchers (Arman et al., 2012; Czarniawska, 2014; Gill, Barbour, & Dean, 2014; McDonald, 2005). Shadowing enables the researcher to get open access to complex leadership actions as they unfold in everyday contexts and seek an explanation of the sense making by the shadowee (Gronn, 2009). Therefore, shadowing can be fruitful when exploring and engaging with the day-to-day leadership practice (Nicolini, 2009) especially since Early Childhood leadership is characterised as emergent and situated actions (Rodd, 2013).

In the context of an Early Childhood centres, teachers have multiple responsibilities in performing the roles of being both a teacher and leader at the same time, and thus the practices of teaching and leading are intertwined (Hujala, Waniganayake, & Rodd, 2013). According to Gronn (2009), shadowing enables researchers to explore how leadership is a mix of hierarchical and heterarchical leadership styles and how this hybrid leadership

is an adaptive or emergent response to unforeseen situations that are specific to the context. In keeping with the contextual nature of Early Childhood centres, of necessity, this study adapted and extended upon the original shadowing method used by Mintzberg. In essence, conducting shadowing in this study means thinking about methodological and epistemological issues, producing data by following and listening to informants. Therefore, shadowing as a methodology is about how researchers do research, it is about what crucial matters, such as theories, approaches to social science, philosophies, ontologies and epistemologies, are driving it (Redding-Jones, 2005, p. 67). Taking an interpretive approach to shadowing enabled the researchers to engage with the participants in conversations, and privilege understanding of these activities from their point of view (Gill et al., 2014). By including the participant's voices in the process of shadowing, Mintzberg's shadowing study has been expanded by Bøe and Hognestad in several ways as will be shown in this paper. The article begins with an overview of conceptualising shadowing as a research methodology. The processes of qualitative shadowing methodology as used by Bøe and Hognestad in conducting research in Norway is presented next. We conclude this paper by assessing the merits of this methodology by highlighting key aspects including double shadowing roles, power dynamics of shadowing, ethics on the move and shadowing as reflective practice and professional development.

Conceptualising 'shadowing' as a research methodology

As pointed out by Gronn (2000) a shortcoming of the shadowing study of Mintzberg (1973) was that it left the dynamics and the complexity of everyday leadership implicit, tacit, unsaid or invisible. Therefore, expanding upon the shadowing method used by Mintzberg (1973) meant considering methodological issues that explained leadership in

terms of practices from a wider spectrum instead of simply making a list or register of activities performed by leaders.

Although all forms of shadowing seek to obtain detailed descriptions of professional practice, it is not always clear how practice is conceptualised (Hognestad & Bøe, forthcoming 2016). Within what Nicolini (2013) conceptualise as a strong methodological approach, leadership practice is more than just a register of leadership activities. According to Nicolini (2013, p. 13), listing and enumerating practices just by observing constitutes a weak approach to exploring professional practice and is just a point of departure in explaining leadership practice. On this basis, we argue that qualitative shadowing as explained in this article is an effective methodological approach in studying early childhood leadership practice, as it involves more than simply following the participants to map their behaviour. In addition, a strong methodological approach includes information that explains the meaning of the participants' behaviour, what makes it possible, why it is the way it is, and how it contributes to organizational life (Nicolini, 2013, p. 13) where leadership is being enacted.

Qualitative shadowing as a methodology adopts a subjectivist epistemology that assume that reality is constructed intersubjectively through the meanings and understandings developed in social practice (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011, p. 102) Within Early Childhood centres, participants continuously make sense of their socially constructed and shared meanings which in turn, influence how they negotiate their leadership actions.. Interpretivist thinking which acknowledges the possibility of multiple perspectives and agency of both participants and researchers underpins this shadowing study as a strong research methodology in striving to explain leadership practice in the Early Childhood sector.

Shadowing as a reflective approach enables researchers and participants to engage in conversations whilst collecting data (Gill et al., 2014). By being close to the participant shadowing can also enable the researcher and the participant to have a continuous conversation and reflect on the shared experiences occurring throughout the shadowing period (McDonald & Simpson, 2014). Considering shadowing as a reflexive approach points to the research question: Why is qualitative shadowing a powerful research methodology for studying leadership in Early Childhood centres?

Methods of qualitative shadowing

This section illustrates the processes involved in conducting a qualitative shadowing study which included the use of a video camera and the presence of the two researchers at all times, simultaneously shadowing the same formal teacher leader or target participant, as a distant or close shadow. This shadowing study was designed to capture everyday leadership practice as an adaptive or emerging response to situational challenges that are specific to Early Childhood contexts. Research shows that everyday leadership in contemporary Early Childhood centres is hectic, fragmented and complex (Mujis, et al, 2004; Waniganayake, Rodd, & Gibbs, 2015). To develop a deeper understanding of leadership practice requires methods that can capture the details and continuous actions in leadership performance and the meaning inherent in them. To gain access to both the leadership action and the intentions and motivations behind it, the shadowing approach in this study required clusters of varied and overlapping methods. Through research triangulation and developing a distant and close shadowing role, it was possible to manage the necessary methods, and thus improve the quality of the data (Arman et al., 2012).

Unlike other shadowing studies on educational leadership, Hognestad and Bøe (forthcoming 2016) extended the scoping of the shadow with the use of video footage and video-stimulated recall interviews. This was deemed necessary because the purpose of the study was to capture and understand formal teacher leaders' leadership practice at the middle manager level within the Early Childhood centres operationalized within Norwegian municipalities.

Table 1 shows the different methods used by the close and distant shadow, and types of data collected:

	Video footage	Field notes	Contextual interviews	Video-stimulated recall interviews	Focus group interview
Close shadow		X	X	X	X
Distant shadow	X			X	X
Types of data	Situated leadership actions	Chronological record of actions and supporting notes	Short conversations. Participant perspectives	Participants perspectives about situated leadership actions	Group participants overall experiences of being shadowed

Table 1: Methods, research roles and types of data in the shadowing study by Bøe and Hognestad

Considering the various methods conducted, video observation, contextual interviews, field notes and video-stimulated recall interviews, and the immense amount of empirical material that was generated, made the data analysis quite challenging. In dealing with the demands of data quantity and quality, the involvement of two researchers was fruitful when undertaking shadowing research. Likewise, the involvement of a third researcher as a critical friend to reflect on the methodology, enabled the extension of this analysis in considering the merits of shadowing research for wider application to advance the knowledge base of Early Childhood leadership in practice in diverse contexts.

Shadowing research design processes

In their research, Bøe and Hognestad (2015) collaborated in collecting data in five stages. Using two researchers enables an expanded scope and detailed data collection (Anleu, Blix, Mack, & Wettergren, 2015). A brief description of each stage is presented next, including the aim or purpose of each stage, to explain how it contributed to the overall data collection and analysis of the research. There is sufficient detail of each stage to enable its replication as well as for the purposes of assisting readers to fully understand the processes involved. The discussion of the research design begins with the identification of the participants of the Norwegian study.

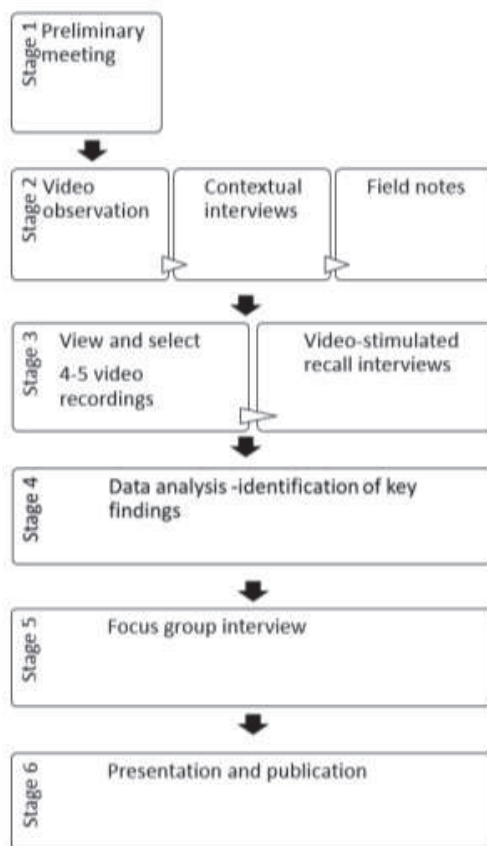
There are no clear rules on how long one must shadow participants to obtain sufficient data for research analysis. However, it has been pointed out that shadowing over a long period of time can exacerbate the ethical challenges of conducting this type of research. This is because one can establish a close personal relationships with a participant and this can complicate the professional nature of interactions and in maintaining the

balance between an outsider and insider perspective (Czarniawska, 2014; Gill et al., 2014). Importantly, Bøe and Hognestad also deliberately decided to shadow the six participants for one week each only to avoid being too intimate and maintain their outsider perspective as independent researchers. At the commencement of the study, suitable participants were identified on the basis of three primary criteria. Firstly, the ontological orientation in the study acknowledges that knowledge about leadership develop through participation and leadership performance. Therefore, applying a practice perspective on leadership uses the actions of experienced and skilful leaders as the primary data for exploring leadership in everyday work (Tengblad, 2012b, p. 5). Secondly, given the intimate nature of the study, experienced Early Childhood leaders who were comfortable in their leadership roles were deemed suitable because it was possible they may not to be very intimidated by having their leadership work being captured on video recordings over five days. The selection bar was set at a minimum of five years of experience. Thirdly, given the practicalities of transportation and time, centres that were within 50km distance from the home university of the two researchers were identified as potential study locations.

Seven Early Childhood centres that satisfied these three criteria were sent a letter of invitation outlining the purpose, methods, and time commitments as well as ethical protocols that will be in place to ensure anonymity for both the centres and the practitioners participating in the study. Considering that shadowing as a method meant following practitioners everywhere in their workplace and recording what they were doing, participants may perceive this research too intrusive and scary to volunteer. However, only one centre refused the initial invitation because they did not have any leaders that met the three selection criteria for the study, and remaining six centres

accepted the invitation without hesitation. Figure 1 provides a quick snap shot of the six stages of the study conducted Bøe and Hognestad.

Figure 1: Processes of qualitative shadowing in Early Childhood centres

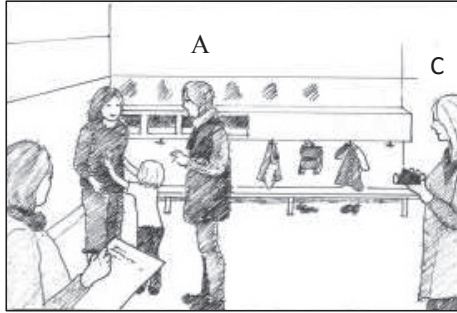


The processes involved in each Stage is described next:

Stage 1 – Preliminary meeting. After the formal approval from the Ethics Committee of the Norwegian Social Science Data Services (NSD), to carry out the research, the two researchers contacted a sample of Early Childhood centres by email to arrange a preliminary meeting at each centre to introduce themselves in person, to answer any questions that the participant or ‘shadowee’ may have before the data collection began. This visit was typically informal and brief with the researchers being prepared to stay as long as it was necessary to answer any questions that participants asked. Ethical procedures of how the data was being collected, collated, analysed and shared in presentations and publications were also explained. In explaining the role of the researchers, the possibilities of co-reflecting with the shadowee during the data collection process were discussed. Importantly, it was emphasised that the research focus of the study was to theorize everyday leadership from the shadowee’s perspective and selecting experienced practitioners was a deliberate strategy.

Stage 2 – Daily collection. Both researchers participated in the data collection, taking turns to be either the ‘close shadow’ or the ‘distant shadow’. The close shadow carried out the contextual interviews and note keeping simultaneously, whilst the ‘distant shadow’ focused on taking the video observations. Everyday, approximately 5 hours of leadership in practice were captured on video footage. This process was repeated during five days from Monday to Friday during an agreed week at each centre of the six centres participating in this research. Figure 2 shows one example of the locations of the close and distant shadows or the two researchers and the shadowee who is the practitioner, during the daily data collection processes.

B



- A = Shadowee - early childhood practitioner
- B = Close shadow – researcher 1
- C = Distant shadow – researcher 2

Figure 2: Shadowing in action.

Stage 3 – Debrief visit. Once the video recordings were completed, the two researchers watched the full footage of each centre’s data collection independently, and selected 4-5 video excerpts for further investigation. These selections were made on the basis of what the researchers found interesting from their observations and field-notes. These excerpts reflected informal, habitual and deliberate actions and short leadership events where the leaders had to grasp the particularities of the situation and act upon it then and there. Arrangements were made for a meeting at the end of the week when the video recording was completed to show the selected excerpts to each participant and stimulate a discussion to explore their intentions and motivations about leadership practices that had been captured on video. Each of these video-stimulated recall interviews were conducted by both the researchers using semi-structured and open questions and was on average approximately 90 minutes in duration. These interviews were audio recorded and transcribed for analysis.

Stage 4 – Data analysis and identification of key findings. After concluding the Stage 3 tasks, both researchers reviewed the data collected to date to ascertain broad themes emerging from the study. The first step in the analysis was qualitative coding in a team using the already established leadership taxonomy (Mintzberg, 1973; Vie, 2009: The

purpose of verbal contact) of the entire data material (videodata and video-stimulated-recall interview). Recognising the openness and flexibility inherent in the categorisation of data in this taxonomy (Mintzberg, 1973; Tengblad, 2006; Vie, 2009) made it possible to capture important contextual and new knowledge. Further, the data was analysed by the two researchers working as a team to organise, condense and categorise contents to obtain a deeper understanding of leadership actions. At this point, different areas of distinct interest for Bøe and Hognestad emerged.

Stage 5 – Focus group interviews. To retain authenticity of the participants' perspectives in data interpretation, six months later, the researchers also invited the participants to a focus group gathering to share their experiences on being shadowed. The participants' perspectives are important in critically examining whether shadowing as a methodology was a fruitful way to explore leadership enactment. The participants' collective reflections about being shadowed were in turn, treated as a separate set of data for this study and comprised Stage 5 in the research processes.

Stage 6 – Presentation and publication. Based on the analysis of the data collected at the six centres, both researchers commenced preparing papers for presentation and publication in a variety of ways. The preparation of this paper focusing on shadowing methodology emerging out of discussions with a third researcher is another outcome of Stage 6.

Findings and discussion

This section presents the findings by highlighting the experiences from the shadowers and the shadowee in the Norwegian study. The involvement of the third researcher as a critical friend will focus on the discussion of four aspects of conducting shadowing methodology: use of the researchers as double shadows, power dynamics between researchers and participants, ethics on the move and shadowing as reflective practice and professional development.

Researchers as double shadows

By introducing a double shadow role, the researchers experienced shadowing in two ways: as both non-participant and as a more participant by being either the distant or close shadow respectively. As a close shadow, the researcher had access to the participant's actions immediately and made possible reflection in action. Through contextual interviews, the close shadow interacted directly with the participant. In contrast, the distant shadow focused on video-observation, and remained a more non-participant observer. In this way, shadowing can be perceived as a combination of two researcher roles where neither was completely participatory nor non-participative. The literature does not define whether shadowing is a participative or non-participative method (Meunier & Vasquez, 2008). For example, Czarniawska (2014) explains shadowing as a non-participant observation method by contrasting it to stationary observations based on the analysis of photographs. According to McDonald and Simpson (2014) shadowing has similarities with both interview and participant observation strategies in yielding a variety of data and different insights to these methods. Further, they explain shadowing as a different method to participative observation in the way that the researcher is not participating in the activities, and

because there is a clear separation between the researcher and the shadowee or the person being observed.

Alternating between a close and distant shadowing role it was possible to deal with the physically demanding process of shadowing (Arman et al., 2012; Czarniawska, 2007; McDonald, 2005; Mintzberg, 1973) and to obtain rich and good quality data. Czarniawska (2007, 2014) points out that shadowing is both emotionally and physically demanding because of the length of time being on the move in a close relationship with a shadowee.

Assuming the potential intrusiveness of having two researchers constantly following every action or behaviour of the leaders, one participant explained that this was a less of a challenge than anticipated:

“Being shadowed by two researchers was not really any challenge for me, because I am used to being a role model for both parents, children and staff. Thus, my work is transparent, and I am used to be `on stage` I was so busy doing my own work that I did not even notice when you were filming or not. The days are so hectically and I have no time to let this affect me and my work.”

As can be seen, for this participant, being shadowed by two researchers was manageable to handle. This may be because experienced early childhood leaders in Norway work with others everyday, and thus used to being observed continuously by children and adults – including colleagues and parents. In an early childhood centre, leaders encounter numerous interruptions in their work, and they have to jump from one issue to another and negotiate their tasks by deliberating between teaching and leading as well as leadership and management functions (Hujala et al., 2013). This may

be one reason why they may not be influenced as much by having two researchers shadowing them. If the study was aimed at studying newly qualified teacher leaders, it is possible that the participants' experiences of being shadowed could perhaps have been different.

Surprisingly, the participants also highlighted the benefits of having two researchers being on the move simultaneously. That is, this meant it was not necessary for the participants to constantly explain everything. From the participants' perspective the double shadowing roles seemed to safeguard what was being documented and the possibility of interacting and sharing reflections on the move with the close shadow. Further, they stated that they would have been more insecure about what the researcher was seeing if there was only a single researcher sitting in a corner observing and video-recording with no conversation with the participants.

By having, two researchers in shadowing roles, being a close and distant shadow, also created a special relationship with the shadowee and the researchers, and required consideration of the power dynamics between the researchers and the participant as discussed next.

Power dynamics between the researchers and participants

When conducting shadowing, the power dynamics between the researcher and the participant must be considered because there is a physical closeness between the participants during the shadowing process. This means that there is familiarity not only as an object being observed, but also as a 'live' target whose behaviour may be shaped by the shadowing process itself. There can be tension during the shadowing process, as the shadowee may feel insecure about being constantly and immediately available throughout to the data collection process. This discomfort is possible, even if the researcher's aim was not to assess or monitor the practitioner's behaviour, and instead

it was clearly focused on learning about the participant's everyday experiences and practice (Blake & Stalberg, 2009).

For this reason, the preliminary meeting described in Stage 1 was especially important because of the power differential existing between the researchers and the participants. By discussing the experiences regarding the preliminary meeting together with the critical friend, it became clearer how the preliminary meeting was helpful in balancing the power dynamics between the researchers and the participants. As a result, this meeting was included as the first stage in the shadowing process. Engaging the participants and their expert knowledge in reflecting on the shadowing experience in Stage 5 also contributed to the power relationship being balanced. In the focus group interview, the participants highlighted the value of the initial meeting, before data collection commenced as one participant declared:

“The preliminary short meeting with you (researchers) was good because you were clear about the purpose of shadowing, not aiming to assess and examine my practice and highlight weaknesses. This made me feel ok about being shadowed as you were aiming to record my everyday practice as it were. “

Having a conversation in advance of the shadowing process was a way to minimise the tensions inherent in the research study because the shadowing process can be highly unpredictable and can thereby create uncertainty regarding their leadership role. Nevertheless, it appears that the participants in this study were reassured by the meeting to continue working as usual:

“After the short conversation, I was thinking that I just had to show you the everyday practice as it emerges; because that is the way it is in my centre. Things

suddenly emerge and it is not possible to plan everything in detail in advance; it requires making decisions there and then.”

From a practice perspective on leadership in which this shadowing study is embedded (Tengblad, 2012b), everyday actions as they emerged formed the focus of data analysis. Therefore, the study of leadership is ontologically different from studies that focus on formal leadership techniques and methods. The aim of the preliminary meeting was among other strategies, to emphasise the participants’ experience as a main source of theorising leadership. By clarifying the ontological view where expert knowledge on leadership enactment develops, balanced the tension between the shadower and the shadowee.

However, shadowing the participants on practice can also reduce the hierarchical relationships between researcher(s) and practitioners as well as the participant’s movement through time and space and the professional role of the participant can shape the nature of data gathering. Thus researchers cannot control exactly how or what type of data were collected and they were obligated to follow wherever the participant’s day take them (McDonald & Simpson, 2014). Another factor that may have contributed to balancing the power in the shadowing processes was that the researchers remained open and adaptable to situations (Gill et al., 2014) that emerged during the video-recording period. The researcher’s ability to be flexible and adapt to the participant’s daily routines was essential as illustrated in the comments made by one practitioner:

‘Before you came to my centre, I was a little bit tensed and nervous about being shadowed. However, when you were here I was calm because of the way you acted. I did not feel like I was put to the test.’

As novice researchers, shadowing could be challenging because it may be difficult to learn how best to behave in the field (Gill et al., 2014). Familiarity with the organisational contexts and the professionals being shadowed in terms of their roles can be helpful in adjusting to the workplace routines when embarking on shadowing research. Prior to commencing data collection, observing and asking questions about the regular practices, policies and procedures as well as other aspects such as considering the dress code, and protocols on how to interact with the children, parents and staff can reduce tensions in the field.

In contrast to post-positivist and critical approaches, taking an interpretive approach shapes the relationship with participants through the methodological commitments by privileging the understanding from the participants' point of view (Gill et al., 2014). This means that shadowing as an interpretive methodology balance the power dynamics by highlighting the process of interaction between the researchers and the participants.

Ethics on the move

Conducting a qualitative shadowing study as a reflective approach requires methodological choices, as it presents ethical implications for both practitioners and researchers. Consideration of ethical issues in relation to how a researcher 'blends' into the organisational context during the shadowing process is an important part of conducting shadowing research. As Czarniawska (2014, p. 55) notes, the "choice of camouflage" in terms of the researcher's gender, age, clothing and ethnicity, may require constant attention as highlighted in studies conducted with those such as bikies, the homeless and the police. McDonald (2005) argues that it is important for the shadow to begin data collection with some knowledge about the research context because the researcher could otherwise spend a long time trying to obtain meaningful

data. In this study, because both researchers, Bøe and Hognestad, were experienced Early Childhood practitioners, they had a sound understanding of the centre contexts. In turn, the participants being shadowed were accepting of the researchers as knowledgeable insiders.

Although the researchers were prepared for shadowing, it was not possible to be prepared for everything because of unexpected ethical issues that arose during the shadowing. In shadowing research, researchers must deal with ethical issues they encounter then and there as it happens in the field (Johnson, 2014). This meant being ethically responsive 'on the move' (Dewilde, 2013). For the close shadow, ethics on the move focused on situations where the researcher had to be sensitive to when she could have the contextual interviews without interrupting the ongoing work too much. Field notes were used in situations where the close shadow decided not to interrupt the shadowee by asking questions. Leadership situations were marked in the notes for later discussion during the video-stimulated recall interview. Due to the hectic pace of work and variety of activities in the centres it was also not possible to write everything with pen and paper. Therefore, the video footage of the distant shadow was crucial in recording the practice of leading (Hognestad & Bøe, forthcoming 2016). Another important experience was also discovered when researchers watched the video data and how the data can illuminate relationships and interactions between participants and the close shadow. Capturing both the close shadow in practice and the formal teacher leaders in practice could shed new light on using shadowing as a tool for professional development on various EC matters involving children, families and ECEC practitioners. This point was further discussed between the three researchers, and was concentrated on how documenting the conversation and interaction between the

researcher and the participant could strengthen shadowing research as reflective practice as discussed next.

For the distant shadow it was also important to consider when to stop recording. These particular moments required making ethical decisions where the participants were having conversations with parents and situations involving their children. For example, it was important for the shadow to be sensitive about children's feelings, movements and bodily expressions. Even if the desire to continue recording was present for professional reasons, it was important to stay true to the agreement of the study. Ethics on the move also included understanding that all staff have time out from work during the day and this is private time. Being the distant shadow who does the video-recording, therefore means handling the camera work with technical competence as well as being respectful and sensitive about the participants' privacy and wellbeing throughout the recording period. Being the shadow was also not like being a 'fly on the wall' because they were 'constantly on the stage' together with the shadowee who was on the move. Having two shadows was a great advantage in sensitive situations, because it enabled better decision-making through brief exchanges of ideas and opinions

Shadowing as reflective practice and professional development.

Video footage can be selected specifically to provide detailed and situated data on leadership practice at any time during a day. This involved acknowledging that professional knowledge realised in practice (Nicolini, 2013; Tengblad, 2012a), and the quality of video-footage capturing actions in context could be revisited and thus could stimulate deeper reflections on leadership enactment. Therefore, an important benefit of using video footage was for the researchers to engage the participants in video stimulated recall interviews. The purpose of these follow up interviews was to enable

the shadowee to recall their motivations and intentions about the recorded actions more explicitly (Hodgson, 2008) than what was possible to capture in the contextual interviews conducted on the spot. The potential of shadowing as a reflective practice enabled the discussion to be extended further. As such, when taking all stages of the research process as explained in this paper, shadowing methodology may be considered as a process of collective professional development.

Education is a discipline where shadowing is used for both professional learning and for research purposes (McDonald & Simpson, 2014). According to Schön (1983), reflection-in-action is something leaders do, but in busy Early Childhood centres, the leaders rarely have the opportunity to reflect-in-action (Waniganayake, Rodd & Gibbs, 2015). This means that the leaders' judgement and deliberations along the way are rarely talked about as they happen. The use of qualitative shadowing including video-stimulated recall interviews can open up new insights about leadership enactment. For the participants who agreed to be a shadowee, the value of being part of the study was related to shadowing as a form of professional learning (McDonald, 2005).

According to McDonald (2005, p. 461), shadowing within the social science literature is distinguished in three different ways depending on the purpose of the shadower: to learn for themselves; to record behaviour with a view of discovering patterns in it; and to investigate roles and perspectives in a detailed, qualitative way. Through the shadowing study of Bøe and Hognestad a new mode of shadowing was worked through the research process; shadowing as a means of understanding the practice of leading (Hognestad & Bøe, forthcoming 2016). This new mode emphasises that actions in context take into account a conceptualisation of practice that holds the meaning and orientation performed by practices. Shadowing as fieldwork is thus a study of practices

and the moral value involved (Czarniawska, 2007). From the shadowing process, a surprising element appeared which was related to the participants' professional development. Acknowledging that practical knowledge is realised in practice and in leadership enactment, shadowing as a mode of practice can strengthen reflective practice because it enables shared reflections based on real actions. During the focus group interview, the participants reflected upon the benefits of shadowing by watching the video recordings in the video-stimulated recall interviews. As one of the participants explained, these discussions triggered further reflections on their leadership enactment:

'I was ready to be video recorded, and it was ok that it was a research project. However, I have been thinking about this in relation to my role as a teacher leader and how this process has helped me to develop from where I stand. It must be the most effective way to develop staff's competence. Being shadowed and further being able to watch my own leadership actions and comment on them, activated reflections about my leadership practice.'

Acknowledging shadowing as a reflexive approach, the benefits of shadowing were therefore not reserved for the researchers only, but also have the potential to contribute to the professionalization of the sector. In a study involving Early Childhood leaders in Australia Waniganayake (2013) identified three key processes that contributed to their career advancement: experiential learning, mentoring and achievement of professional qualifications. It is possible that qualitative shadowing methodology described in this paper could be part of the experiential element and introduced into professional development programmes offered to practitioners aspiring to become leaders in the sector.

Accordingly, shadowing as a way of learning through experience can enhance leadership development. That is, sharing first-hand experiences during the shadowing process has the ability to stimulate reflection in action, but in a busy Early Childhood centre, there is little time to examine in depth everyday practice. Further, continuing shared reflections based on real actions in a professional forum could also facilitate targeted professional development on leadership of both novice and experienced educational leaders. 'Importantly, the capacity to create and communicate one's leadership approach is built through interactions with others. Put simply, it is through conversations with others that one can experiment and refine the articulation of one's leadership philosophy' (Waniganayake, 2013, p. 74). Conceptualising shadowing as a strategy for experiential learning could motivate and inspire educational leaders to reconstruct their practice in cooperation with practitioners and/or researchers. However, considering shadowing as a methodology for early childhood practitioners' leadership development must take into account the importance of the educational researchers' ability to combine knowledge, judgement, and ethics on the move to act in an appropriate way. Because of its intimate and relational nature, conducting shadowing requires ethical consideration during the whole process.

Conclusion

In this paper, we have highlighted qualitative shadowing as a interpretivist research methodology and explored why shadowing can be fruitful in studying leadership as social practices in Early Childhood centres. By including the participants' reflections in the process of shadowing the study has expanded shadowing studies that simply register leadership activities performed by leaders. Further, qualitative shadowing contributes to illuminating the nature and functions of a professional's work and how

leadership enactment is understood or is explained from the perspective of the participants. Shadowing as a strong methodological approach developed in this study, highlights a practice based ontology. That is the belief that leadership practices are constructed intersubjectively through the meanings and understandings developed in the practice community.

To me this means that we construct knowledge through our lived experiences and through our interactions with other members of society. As such, as researchers, we must participate in the research process with our subjects to ensure we are producing knowledge that is reflective of their reality. (Lincoln et al., 2011, p. 103)

The involvement of two researchers as a distant and close shadow actively contributing to the data collection by using reflective methods can enhance their capacity to create democratic participation between researchers and participants. This makes shadowing not only a methodological choice, but is also just as much an ethical choice (Czarniawska, 2014). When taken together, these combinations of reflective engagement of practitioners and researchers make shadowing a powerful resource that can enrich leadership learning and development within the Early Childhood sector.

References

- Anleu, S. R., Blix, S. B., Mack, K., & Wettergren, Å. (2015). Observing judicial work and emotions: using two reseachers. *Qualitative Research*, 1-17.
- Arman, R., Vie, O. E., & Åsvoll, H. (2012). Refining shadowing methods for studying managerial work. In S. Tengblad (Ed.), *The work of managers: Towards a practice theory and management* (pp. 301- 317). Oxford New York: Oxford University Press.
- Blake, K., & Stalberg, E. (2009). Me and My Shadow: Observation, Documentation, and Analysis of Serials and Electronic Resources Workflow. *Serials Review*, 35(4), 242-252.

- Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*.
- 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 ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess (From colleague community to leadership hierarchy? The formal teacher leaders as part of early childhood leadership). *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(13), 1-17.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education* (3.utg. ed.). London: Routledge.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.
- Czarniawska, B. (2014). *Social Science Research. From field to Desk*. London: SAGE Publications Ltd.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers - A case study and bilingual teachers and teacher collaboration*. (Phd), University of Oslo, Oslo.
- Gill, R., Barbour, J., & Dean, M. (2014). Shadowing in/as work: ten recommendations for shadowing fieldwork practice. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 69-89.
- Gotvassli, K.-Å. (1996). *Barnehager: organisasjon og ledelse*. [Oslo]: TANO.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties. A New Architecture for Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2009). Hybrid Leadership. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Straus (Eds.), *Distributed Leadership according to the Evidence* (pp. 17-40). New York: Routledge.
- Hodgson, V. (2008). Stimulated recall. In R. Thorpe & R. Holt (Eds.), *The SAGE Dictionary of Qualitative Management Research* (pp. 212-213). London, United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Hognestad, K., & Bøe, M. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices. *Nordisk barnehageforskning*, 8(6), 1-14.
- Hognestad, K., & Bøe, M. (2015). Leading site-based knowledge development; a mission impossible? Insights from a study in Norway In M. Waniganayake, J.

- Rodd, & L. Gibbs (Eds.), *Thinking and learning about leadership: early childhood research from Australia, Finland and Norway*.
- Hognestad, K., & Bøe, M. (forthcoming 2016). Studying practices of leading - Qualitative shadowing in early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5).
- Hujala, E. (2004). Dimensions of leadership in the childcare context. *Skandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 53-71.
- Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (2013). Cross-national contexts of early childhood leadership. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching leadership in Early Childhood Education* (pp. 7-13). Tampere: Suomen Tliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Johnson, B. (2014). Ethical issues in shadowing research. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 21-40.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4 ed., pp. 97-128). United States of America: SAGE.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- McDonald, S., & Simpson, B. (2014). Shadowing research in organizations: the methodological debates. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 3-20.
- Meunier, D., & Vasquez, C. (2008). On Shadowing the Hybrid Character of Actions: A Communicational Approach. *Communication Methods and Measures*, 2(3), 167-192.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Nicolini, D. (2009). Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. *Organization Studies*, 30(12), 1391-1418. doi: 10.1177/0170840609349875
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Redding-Jones, J. (2005). *What is research: Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rodd, J. (2013). Reflecting on the pressures, Pitfalls and Possibilities for Examining Leadership. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (pp. 31-46). Tampere: Tampere University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London Temple Smith.
- Sundin, J. B. (2007). *En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer* (PhD), Linköpings University, Linköping.
- Tengblad, S. (2006). Is there a "New Managerial Work"? A Comparison with Henry Mintzberg's Classic Study 30 Years Later. *The Journal of management studies*, 43, 1437- 1461.
- Tengblad, S. (2012a). Overcoming the rationalistic fallacy in management research. In S. Tengblad (Ed.), *The work of managers: Towards a practice theory of management*. (pp. 3- 17). Oxford: Oxford university Press.
- Tengblad, S. (2012b). *The work of managers: Towards a practice theory of management*. Oxford New York: Oxford university press.
- Vannebo, B. I., & Gotvassli, K.-Å. (2014). Early Childhood Educational and Care Institutions as Learning organizations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 27-50.
- Vie, O. E. (2009). *Shadowing managers engaged in care: Discovering the emotional nature of managerial work*. (2009:147 PhD), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Waniganayake, M. (2013). Leadership Careers in Early Childhood: Finding Your Way through Chaos and Serendipity into Strategic Planning. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office: An Ethnography*. Walnut Creek, Canada: Altamira Press.

Vedlegg

1. Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet «Praktisk kunnskap i pedagogisk ledelse i barnehagen».
2. Samtykkeerklæring til deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 1

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet «Praktisk kunnskap i pedagogisk ledelse i barnehagen».

I forbindelse med vår doktorgrad gjennomfører vi et prosjekt om pedagogisk ledelse i barnehagen. Doktorgraden tas ved NTNU. Vi er to forskere som har et felles prosjekt hvor hensikten med prosjektet er å utforske praktisk kunnskap i pedagogisk ledelse på avdeling i barnehagen. Praktisk kunnskap knyttes til den kunnskapen den pedagogiske lederen innehar og bruker i sin ledelsesutøvelse, når hun kjenner igjen situasjoner, problemer og utfordringer, og hvor hun bruker sin erfaring og dømmekraft i disse. Prosjektet utforsker hvordan praktisk klokskap informerer handling. Hensikten er å undersøke kunnskapen som formidles i relasjonen mellom pedagogisk leder og personal, og forsøke å identifisere konstruktive redskaper for å beskrive denne kunnskapen. Problemstillingen for prosjektet er: *Hva kan det bety å lede med praktisk kunnskap i pedagogisk ledelse i barnehagen?*

I barnehagen er leder og assistent i et asymmetrisk kunnskapsforhold, og den pedagogiske lederen og assistenten har ulikt utgangspunkt i overveielse og vurdering av en situasjon. Den pedagogiske lederens praktiske kunnskap og hvordan denne bidrar, er derfor sentral. Kjernen i prosjektet er å knytte praktisk kunnskap til pedagogisk ledelse, og å utforske denne forbindelsen. Dette signaliserer et skifte i å utforske pedagogisk ledelse som praktisk kunnskap, og målet med prosjektet er å bidra til å skape en ny tilnærming i barnehageledelse.

Prosjektet vil bli utført av undertegnende som har lang erfaring fra barnehagen. Utvalget til prosjektet er 6 pedagogiske ledere på ulike avdelinger og i ulike barnehager. Utvalget må ha minst 5 års erfaring som pedagogiske ledere. Utvalget er forespurt gjennom mail og telefonkontakt. Sammen med de 5 andre pedagogiske lederne får du denne forespørselen om deltagelse i forskningsprosjektet.

Deltagelse i prosjektet innebærer at vi som forskere fotfølger deg i et avgrenset og avtalt tidsrom i løpet av en arbeidsdag. Den ene forskeren vil følge deg tett, mens den andre vil ha overblikk på avdelingen. Vi ønsker å få kunnskap om hva du gjør i ledelse av personal på avdeling. For å få dypere kunnskap om dette vil vi snakke med deg om situasjoner som skjer, hva du tenker og de overveielser og valg du tar. Vi vil bruke videokamera, notater og samtaleintervju.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg og kreve personopplysningene som er gitt anonymisert, uten å måtte begrunne dette nærmere. Det er ingen andre enn vår veileder som vil få tilgang til de personidentifiserbare opplysningene. De er underlagt taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt.

Resultatene av studien vil bli publisert som gruppedata, uten at den enkelte kan gjenkjennes. Doktorgradsprosjektet forventes å være avsluttet i 2015. Etter at prosjektet er avsluttet vil opplysningene bli anonymisert. Det er imidlertid mulig at det vil bli aktuelt å gjennomføre en oppfølgingsundersøkelse før 2015. I så fall vil du motta ny informasjon og ny forespørsel om å delta.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen, er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den i den frankerte konvolutten så snart som mulig.

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, eller ønsker å bli informert om resultatene fra undersøkelsen når de foreligger, kan du gjerne ta kontakt med oss på adressen under.

Med vennlig hilsen

Marit Bøe (marit.boe@hit.no) Tlf. 35026361

og Karin Hognestad (karin.hognestad@hit.no) Tlf. 35026342

Lærerskoleveien 40

3679 Notodden

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2

Samtykke erklæring til deltakelse i forskningsprosjekt

I forbindelse med vår doktorgrad gjennomfører vi et prosjekt om pedagogisk ledelse i barnehagen. Doktorgraden tas ved NTNU. Vi er to forskere som har et felles prosjekt hvor hensikten med prosjektet er å utforske praktisk kunnskap i pedagogisk ledelse på avdeling i barnehagen. Praktisk kunnskap knyttes til den kunnskapen den pedagogiske lederen innehar og bruker i sin ledelsesutøvelse. Hensikten er å undersøke kunnskapen som formidles i relasjonen mellom pedagogisk leder og personal, og forsøke å identifisere konstruktive redskaper for å beskrive denne kunnskapen. Problemstillingen for prosjektet er: *Hva kan det bety å lede med praktisk kunnskap i pedagogisk ledelse i barnehagen?* Kjernen i prosjektet er å knytte praktisk kunnskap til pedagogisk ledelse, og å utforske denne forbindelsen.

Prosjektet vil bli utført av undertegnende som har lang erfaring fra barnehagen. Utvalget til prosjektet er 6 pedagogiske ledere på ulike avdelinger og i ulike barnehager.

Deltagelse i prosjektet innebærer at vi som forskere fotfølger den pedagogiske lederen i et avgrenset og avtalt tidsrom i løpet av en arbeidsdag. Vi vil bruke videokamera, notater og samtaleintervju. Ved bruk av video vil den pedagogiske lederen være i fokus, men øvrig personal og barn vil kunne synes på filmen. Som øvrig personal og foresatte til barn på avdelingen ber vi om ditt samtykke til bruk av filmopptak.

Det er ingen andre enn vår veileder som vil få tilgang til de personidentifiserbare opplysningene. De er underlagt taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt. Alle personopplysninger blir anonymisert. Det vil ikke bli samlet data fra barn og øvrig personal. Doktorgradsprosjektet forventes å være avsluttet i 2015. Etter at prosjektet er avsluttet vil opplysningene bli anonymisert. Det er imidlertid mulig at det vil bli aktuelt å gjennomføre en oppfølgingsundersøkelse før 2015. I så fall vil du motta ny informasjon og ny forespørsel.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Ved samtykke er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til avdelingen i barnehagen.

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, eller ønsker å bli informert om resultatene fra undersøkelsen når de foreligger, kan du gjerne ta kontakt med oss på adressen under.

Med vennlig hilsen

Marit Bø (marit.boe@hit.no) Tlf. 35026361

og Karin Hognestad (karin.hognestad@hit.no) Tlf. 35026342

Lærerskoleveien 40

3679 Notodden

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og gir herved mitt samtykke.

Personal.....

Signatur Telefonnummer

Foresatte.....

Foresatte til.....

Signatur Telefonnummer