

Doktoravhandling

Doktoravhandling ved NTNU, 2023:262

Sine Bjerregård Hanssen

# Barnehageledelse mellom innsiden og utsiden

En kvalitativ studie av barnehagelederes  
erfaringer og opplevelser med ledelse

**NTNU**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Avhandling for graden  
philosophiae doctor  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Sine Bjerregård Hanssen

# Barnehageledelse mellom innsiden og utsiden

En kvalitativ studie av barnehagelederes  
erfaringer og opplevelser med ledelse

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, september 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Sine Bjerregård Hanssen

ISBN 978-82-326-7224-0 (trykt utg.)

ISBN 978-82-326-7223-3 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181 (trykt utg.)

ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doktoravhandling ved NTNU, 2023:262

Trykket av NTNU Grafisk senter

## Sammendrag

Hensikten med studien er å få innsikt i hva erfarne ledere beskriver som betydningsfullt i barnehageledelse, samt hvordan lederne har opplevd egen utvikling som ledere over tid. Målet med å frembringe denne kunnskapen er å bidra til nye perspektiver på hvordan barnehageledelse kan forstås, beskrives og utøves.

Problemstillingen, som danner utgangspunkt for studien er: *Hvordan kan erfarne lederes beskrivelser og opplevelser få betydning for forståelser av barnehageledelse?*

For å belyse denne problemstillingen har to forskningsspørsmål vært ledende for arbeidet. Disse er:

1. Hva opplever og beskriver erfarne ledere som betydningsfullt i barnehageledelse?
- 2: Hvilken utvikling i eget fokus og perspektiv beskriver barnehageledere?

Vitenskapsteoretisk er prosjektet forankret i hermeneutisk fenomenologi og for å belyse problemstillingen er det brukt et forskningsdesign, som består av to steg. Første steget er fokusgruppeintervjuer og andre steget er individuelle intervjuer. Empirien fra fokusgruppeintervjuene og de individuelle intervjuene utgjør to linjer i prosjektet, som supplerer og utdyper hverandre. Analysen er gjort med inspirasjon fra Interpretative Phenomenological Analysis og gjennom analysearbeidet kom det frem 4 hovedtema, som er Innsiden og Utsiden, Barn og fag i fokus, Relasjoner som drivkraft og Opplevelsen av utvikling.

Funnene i studien sentrerer seg om hovedtemaet Innsiden og Utsiden. Dette funnet indikerer at barnehageledelse ser ut til å romme paradokser og at disse får betydning for lederens muligheter. Ved å bruke paradokstenkning som en linse relateres de andre funnene gjennom analysen til denne bevegelsen mellom innsiden og utsiden og det drøftes hvordan lederen kan forholde seg til å møte paradokser, motsetninger og den utspenheten hun står i. Funnene peker på en leder som har et sterkt faglig engasjement og ønsker å være tett på arbeidet med barna og finner en sterk motivasjon i det, samtidig som hen ikke vil være for tett på heller, slik at det blir vanskelig å ta metaperspektiv og holde overblikk over kvaliteten i arbeidet.

Psykologisk trygghet, samaktualisering og refleksjon drøftes som elementer i ledelse som legger til rette for at barnehagen kan utvikle seg og bli en lærende organisasjon.

Et annet sentralt funn er at deltakerne gjennom sine fortellinger og beskrivelser uttrykker hvordan deres perspektiv og fokus har utviklet seg gjennom årene. Det ser – kort fortalt - ut til at perspektivet deres har flyttet seg til å være mere nyansert, ydmykt og kollektivt orientert. De er mindre opptatt av å ha kontroll, av egen mestring og av å kunne svare rett på alle spørsmål. I stedet er de opptatt av oversikt, av at jobben er kompleks og av å lete etter svar sammen med de ansatte. De gir uttrykk for å være tryggere og kjenne seg selv bedre og er ikke så redd for uenighet og diskusjon.

Med disse funnene som bakgrunn gir avhandlingen bud på hvordan deltakernes beskrivelser kan få betydning for barnehageledelse i form av en illustrasjon av bevegelsen mellom innsiden og utsiden samt en analyse av hvordan lederne kan jobbe med denne måten å forstå ledelse på.

## Abstract

The purpose of this study is to gain insight into experienced leaders' descriptions of what is significant for early childhood education leadership and how leaders experience their own development as leaders during the years. The goal is to contribute with new perspectives on how to understand, describe and exercise leadership in early childhood education.

The main research question that guides this study is: *How can experienced leaders' descriptions and experiences be of significance to understanding leadership in early childhood education?*

To investigate this question two research questions have guided the work:

1. What is such leaders' experience and what do they describe as having significance in leadership?
2. What kind of development in focus and perspective do early childhood leaders describe?

In terms of scientific method, the project is rooted in a hermeneutic phenomenology methodology and to shed light on the problem, the research design consisted of two steps. The first step was focus group interviews and the second step was individual interviews. The experience from the focus group interviews and the individual interviews form two lines of inquiry in the project, which supplemented and deepened each other. The analysis was done with inspiration from Interpretative Phenomenological Analysis and through the analysis

work, four main themes emerged, which are Inside and Outside, Children and profession in focus, Relationships as a driving force and The experience of development.

The findings in the study center on the main theme Inside and Outside. This finding indicates that kindergarten leadership contains paradoxes and that these have an impact on the leader's opportunities. By using paradoxical thinking as a lens, the other findings are related through the analysis to this movement between the inside and the outside, and it is discussed how the leader can relate to meeting paradoxes, contradictions and the tension he or she is in. The findings point to a leader who has a strong professional commitment and wants to be close to the work with the children and finds a strong motivation in it, while at the same time not wanting to be too close either, so that it becomes difficult to take a meta-perspective and keep an overview of the quality of the work.

Psychological safety, co-actualization and reflection are discussed as elements of management that facilitate the kindergarten to develop and become a learning organization.

Another key finding is that the participants, through their stories and descriptions, express how their perspective and focus has developed over the years. It seems - in short - that their perspective has shifted to be more nuanced, humble, and collectively oriented. They are less concerned with having control, with their own mastery and with being able to answer all questions correctly. Instead, they are concerned with having an overview, with the fact that the job is complex and with looking for answers together with the employees. They express being safer and know themselves better and are not so afraid of disagreement and discussion.

With these findings as a background, the thesis offers suggestions on how the participants' descriptions can have significance for kindergarten leadership. This takes the shape of an illustration of how the movement between the inside and the outside, as well as taking a paradoxical perspective, can support leaders way of understanding the needs of leadership in early childhood education.

# Innhold

1	Innledning og bakgrunn for studien .....	8
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	10
	Begrepsavklaring.....	11
	Strukturen i avhandlingen .....	11
2	Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	13
2.1	Ledelse som fenomen .....	14
2.2	Kontekstualisering og tidligere forskning innen barnehageledelse .....	15
	Kontekst for forskning på ledelse i barnehagen – i Norge og internasjonalt .....	16
	Barnehageledelse i Norge.....	17
	Styreres perspektiver i forskningen.....	20
	Ulike forståelser og fokus i forskningen på ledelse i barnehagen .....	22
2.3	Teoretiske perspektiver.....	24
2.4	Ledelse som relasjonelle prosesser.....	24
2.5	Ledelse i kompleksitet og paradokser .....	28
	Kompleksitetsledelse.....	29
	Paradokser i organisasjon og ledelse.....	32
	Meningsskapende prosesser i møte med paradoks.....	36
2.6	Refleksivitet og utvikling i ledelse .....	39
	Refleksjon og selvbevissthet .....	40
	Helhetlige støttende forutsetninger for utvikling og samaktualisering .....	46
	Motivasjon og trivsel.....	46
	Samaktualisering .....	48
	Psykologisk trygghet.....	50
3	Metode.....	52
3.1	Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studien.....	52
3.2	Forskningsdesign .....	55
3.3	Utvalg og rekruttering .....	56
3.4	Steg 1: Fokusgruppeintervju.....	57
3.5	Steg 2: Dybdeintervju .....	59
3.6	Analyseprosessen.....	60
	Valg og vurderinger omkring Interpretative Phenomenological Analysis som inspirasjon til analysen.....	60
	IPA og fokusgruppeintervju .....	62
3.7	Analyse av individuelle intervjuer.....	75



3.8	Forskningsetiske overveielser.....	80
3.9	Forsker, barnehagelærer, veileder .....	81
3.10	Studiens troverdighet .....	83
4	Presentasjon av funn.....	86
4.1	Oversikt over funn .....	86
4.2	Innsiden og utsiden.....	87
	Å være på innsiden.....	89
	Å være på utsiden.....	92
4.3	Relasjoner som drivkraft .....	97
	Rollemodell og motivator.....	98
	Ivaretagende og trygghetsskapende .....	100
	Bevissthet om å vise seg som et menneske gjennom relasjonen.....	101
	Relasjonelt mot.....	103
4.4	Barn og fag i fokus .....	106
	Barna i fokus .....	107
	Å trekke i samme retning .....	109
	Motiveres av mennesker i bevegelse.....	117
4.5	Samlet illustrasjon av de tre første temaene .....	119
4.6	Opplevelsen av utvikling .....	121
	Fra enklere til kompleks.....	121
	Fra egen mestring til å mestre sammen med andre .....	123
	Trygg, raus og ydmyk .....	125
5	Drøfting .....	129
5.1	Barnehageledelse i spenningen mellom innsiden og utsiden .....	130
5.2	Relasjonelle prosesser i barnehageledelse .....	135
5.3	Drivkraft og motivasjon.....	140
5.4	Utspent mellom mellommenneskelighet og tydelighet .....	143
5.5	Barn og fag i fokus .....	147
5.6	Lederens bevegelse og posisjonering i paradokser.....	151
5.7	Metaperspektiv og refleksjon .....	153
6	Sammenfattende og konkluderende tanker samt veier for videre forskning.....	157
6.1	Studiens betydning for forståelser av barnehageledelse.....	158
6.2	Studiens styrker og begrensninger.....	159
6.3	Bruken av en analytisk illustrasjon av bevegelse i paradoks.....	160
6.4	Nærheten til praksis .....	161

6.5	Faglig fokus og relasjonelt mot – utsiden for å få metaperspektiv .....	162
6.6	Å skape muligheter for utvikling og refleksive praksiser gjennom å vise seg som menneske .....	163
7	Etterord .....	165
8	Litteraturliste .....	166
9	Vedlegg .....	172

### ***Oversikt over figurer***

Figur 1	The social construction of leadership .....	26
Figur 2	Enkel illustrasjon av forskningsprosessen .....	56
Figur 3	Continuum of use (Belzile & Öberg, 2012, s. 469) .....	63
Figur 4	Visualisering av arbeid med tema .....	71
Figur 5	Første utgave av analytisk modell .....	73
Figur 6	Før og nå-bilder .....	78
Figur 7	Oversikt over funn gruppert i tema og undertema .....	79
Figur 8	Analytisk illustrasjon .....	80
Figur 9	Oversikt over funn gruppert i tema og undertema .....	86
Figur 10	Dynamisk illustrasjon av innsiden og utsiden .....	88
Figur 11	Illustrasjon av temaet «innsiden og utsiden» med undertema .....	89
Figur 12	Illustrasjon av temaet «relasjon som drivkraft» med undertema .....	98
Figur 13	Illustrasjon av temaet «barn og fag i fokus» med undertema .....	106
Figur 14	Samlet illustrasjon av de tre første temaene med undertema .....	120
Figur 15	Samlet illustrasjon av tre tema med undertema .....	129
Figur 16	Relasjoner som drivkraft .....	135
Figur 17	Inspirert av Clarke (2018) med mine tilføyelser for å illustrere barnehagekonteksten .....	137
Figur 18	Samlet illustrasjon av 3 tema med undertema .....	151
Figur 19	Illustrasjon av Innsiden og utsiden .....	161

### ***Oversikt over tabeller***

Tabell 1	IPA og Palmer et al (2010) sine tilføyelser .....	64
Tabell 2	Eksempel på kommentarer i transkripsjon .....	68

### ***Oversikt over vedlegg***

Vedlegg 1	Temaguide fokusgruppeintervju .....	173
Vedlegg 2	Intervjuguide individuelle intervju .....	176
Vedlegg 3	Eksempel på utvikling av begynnende tema .....	178
Vedlegg 4	Kvittering fra NSD .....	182
Vedlegg 5	Samtykkeskjema .....	184
Vedlegg 6	Forespørsel om deltakelse .....	186



# 1 Innledning og bakgrunn for studien

Etter endt barnehagelærerutdanning fikk jeg for mange år siden min første jobb i en barnehage jeg kjente godt og trivdes i. Her var det en høy faglighet, ansatte som var stolte over jobben sin og trivdes godt i lag samt en dyktig leder. Gjennom årene i jobben, men spesielt etter jeg sluttet der tenkte jeg mye på hva det var som gjorde denne lederen så særlig. Det er fremdeles vanskelig for meg å peke eksakt på hva det var, på tross av at jeg i den mellomliggende tid har fordypet meg i ledelse gjennom både studietiden, masteroppgaven og nå med denne studien. Var det hennes måte å kommunisere på? Var det hennes varme måte å møte alle som kom i barnehagen på? Var det hennes tilbakemeldinger, som både kunne være rosende og kritiske? Var det hennes tydelige holdninger til pedagogikken og visjonene for barnehagen – hennes sterke faglige blikk? Var det lang erfaring og innsikt i barnehagefeltet? Eller var det rett og slett personligheten hennes som gjorde henne til en god leder – og i så fall: hva er egentlig personlighet? Slike spørsmål finner jeg fremdeles spennende å utforske og jeg har ikke funnet noen entydige svar på dem, selv om jeg har dannet meg noen meninger om det. De har også vært med meg inn i denne studien, som et bakteppe og en personlig motivasjon for å forstå mer av hvordan ledelse ser ut fra styrerens ståsted. Jeg ble på masterstudiet fasinert av teori som kunne hjelpe til å forklare noe om ledelse og hvordan det utspiller seg. Robert Kegans (1994) måte å se lederens muligheter for å utvikle seg inspirerte meg til å skrive masteroppgave om ledelse, der fokus ble på selvinnsett. Her utforsket jeg muligheter for lederens utvikling av selvinnsett gjennom lederutviklingskurs med bruk av blant annet Scharmer (2009), Joiner og Joseph (2006), Senge (1997) og andre som hadde spennende perspektiver på utvikling og samarbeid. Gjennom årene har interessen min for ledelse beveget seg og fått flere nyanser. Lederen er selvsagt en sentral del av ledelse, men det er også noe mer – det handler også om gjensidighet, samskaping, relasjoner, tillit og mye mer, som er vanskelig å innfange. Med dette personlige bakteppe vil jeg løfte blikket til konteksten for barnehageledelse i dag og snevre inn denne studiens fokus.

Barnehagen har gjennom de seneste 20 årene gått gjennom en omfattende utvikling, først i form av utbygging for å sikre barnehageplass til alle og der etter en omfattende satsning på kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2022). Det har vært mange former for satsninger for både praksis og FOU-området, som blant annet flere kompetansestrategier fra Kunnskapsdepartementet, Nasjonal utdanning for styrere, store forskningsprosjekter, Regional ordning for kompetanseheving i samarbeid med universitet og høyskoler og ikke minst en tydeligere Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Utdrag fra seneste reviderte kompetansestrategi (Kunnskapsdepartementet, 2022) trekker frem at det kreves en reflektert og kunnskapsbasert tilnærming fra barnehagens ledelse:

Barnehagen skal være en lærende organisasjon, og barnehagelærerens kompetanse er sentral. Det krever også at barnehagens ledelse har en reflektert og kunnskapsbasert tilnærming til arbeidet. Både styrere og barnehagelærere må ha en faglig og analytisk kompetanse til å gjennomføre systematisk vurdering av barnehagens praksis, og kompetanse til å lede og drive kvalitetsutvikling. Flere styrere og barnehagelærere med mastergrad vil styrke denne kompetansen.

Her ses det tydelig at ledelse anses som en betydelig faktor for å skape utvikling og kvalitet i barnehagen. En utvikling til mange større barnehager og endringer i ledelsesstrukturer har også innflytelse på hvordan ledelse kan utspille seg i barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2014). Pedagogiske ledere ser ut til å ha fått et større og mer tydelig ansvar (Larsen & Slåtten, 2014) og mange steder har styrerrollen blitt fjernere fra den daglige praksis med barna i barnehager som er større. Rapport om barnehagelærerprofesjonen (Kunnskapsdepartementet, 2018) trekker fram at styrerne skal være kunnskapsledere og får et utviklingsansvar for det faglige som er krevende. Det fremgår også av rapporten av mye tyder på at styrerrollen er i ferd med å bli overbelastet (s. 169) I en rolle som har vært i stor utvikling over år og der det ser ut til å oppstå krav som i noen grad beveger seg bort fra det å være barnehagelærer (slik alle styrere må være) så vil det jo være nærliggende å spørre hvordan det egentlig går med styreren. Bøe et al (2020) har undersøkt styreres opplevelse av stress og gir et inntrykk av at deltakerne i studien har mye som stresser dem og lite mestringsstrategier. Det er selvsagt bare en del av bildet, men allikevel kan vi anta at det kan bli mye å være styrer. Rollen som styrer innebærer sprikende oppgaver og en hverdag som ofte preges av mange avbrytelser og forventninger om å gjøre oppgaver som ikke umiddelbart ville tenkes å falle inn under styrerens ansvar (Bøe et al, 2020, Lundestad, 2012) Dette er nok på mange måter en naturlig del av barnehagehverdagens mangfoldige, hektiske, handlingspregede hverdag, der mange mennesker med til dels ulike interesser samhandler og det ofte må improviseres for å løse situasjoner som oppstår. Det kan se ut til at det har blitt enda flere baller å sjonglere de seneste årene og i denne studien er hensikten å se på perspektivet til styreren. Hvordan ser verden ut fra deres ståsted? Hvordan erfarer og opplever de ledelse? Kan vi forstå barnehageledelse bedre ved å snakke med dem – våge oss inn i deres livsverden, høre tanker om hva som er betydningsfullt for dem? Med en slik utvikling som har vært de siste 10 årene oppleves det

nærliggende å stoppe opp litt og få frem perspektiver på hvordan barnehageledelse kan se ut fra styrernes perspektiv. Dette vil denne avhandlingen utforske.

Dette kan bidra til å utvide forståelsen av barnehageledelse, til å forstå mer om hvordan denne komplekse rollen som ledere – både styrere og pedagogiske ledere – kan gjøres og hva som har betydning for jobben. Det er en intensjon å ha en bred inngang til forskningsfeltet og være åpen for hva som oppstår i møtene med deltakerne. Slik vil det være både den enkelte lederen som er i fokus, men også ledelse som et fenomen som handler om mere enn enkeltpersoner.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er å få innsikt i erfarne lederes opplevelser av barnehageledelse, samt hvordan de har opplevd egen utvikling over tid. Målet med å frembringe denne kunnskapen er å bidra til nye perspektiver på hvordan barnehageledelse kan forstås, beskrives og utøves.

For å gjennomføre denne studien har jeg valgt et kvalitativt design, der fokusgruppeintervju og individuelle intervju er benyttet for å svare på problemstillingene.

Problemstillingen, som danner utgangspunkt for studien er:

- Hvordan kan erfarne lederes beskrivelser og opplevelser få betydning for forståelser av barnehageledelse?

For å belyse denne problemstillingen har to forskningsspørsmål vært ledende for arbeidet.

Disse er:

1. Hva opplever og beskriver erfarne ledere som betydningsfullt i barnehageledelse?
- 2: Hvilken utvikling i eget fokus og perspektiv beskriver barnehageledere?

Med dette som bakgrunn intervjues 12 styrere først i fokusgrupper og der etter i individuelle intervjuer. Studien har et hermeneutisk fenomenologisk utgangspunkt.

## Begrepsavklaring

I dokumenter som omhandler barnehagen og i mange sammenhenger brukes betegnelsen *styrer* om den øverste lederen i norske barnehager. Andre betegnelser er også i bruk, for eksempel enhetsleder og daglig leder. I denne studien vil jeg videre primært bruke ordet leder om denne rollen. Jeg opplever begrepet styrer som en noe gammeldags betegnelse, som kan lede tanken over på gamle dagers rolle, der det å lede primært handlet om å organisere arbeidet og bestemme - altså å styre. En av deltakerne i studien sa «jeg styrer ikke, de ansatte er jo ikke en bil der skal styres rundt med et ratt». Det synes jeg var interessant, og det kan være en tankevekker om hvordan vi omtaler ledere og om det spiller inn på vår forståelse av dem og den jobben de gjør. Jeg oppfatter dagens styrerrolle som mye mer enn en der bestemmer (eller styrer) over barnehagen. Jeg ser det som en dynamisk rolle, som ofte kan ta form av fasilitator, veileder eller sparringspartner. Jeg har derfor i avhandlingen valgt å bruke betegnelsen leder om det som ofte kalles styrer. Jeg velger dog å bruke styrer inn imellom, for eksempel i delen om kontekstualisering og tidligere forskning, siden det inn imellom veksles mellom styrer og pedagogisk leder, og på andre steder i teksten der det har betydning for forståelse for hvem det handler om.

## Strukturen i avhandlingen

I kapittel 1 har jeg gitt en bakgrunn for studien og presentert studiens formål og problemstillinger.

I kapittel 2 presenteres først ledelse som fenomen og tanker om forståelsen av ledelse som ligger til grunn for denne studien. Der etter følger en del om kontekst og forskning på barnehageledelse. Hoveddelen av kapitlet er presentasjon av studiens teoretiske bakteppe, som delt inn i tre deler. Disse er sosialkonstruksjonistisk forståelse av ledelse som relasjonell, kompleksitetsteori og paradokstenkning og til sist en del om refleksivitet og utvikling i ledelse.

I kapittel 3 redegjør jeg for studiens metodiske base, som tar avsett i en hermeneutisk – fenomenologisk tilgang. Her vil forskningsprosessens 2 steg, fokusgruppeintervju og individuelle intervju, bli gjennomgått og jeg vil redegjøre for valg jeg har tatt, analysen og tanker om min rolle som forsker og studiens kvalitet.

I kapittel 4 presenteres funnene som kom frem gjennom analyseprosessen. Disse består i temaene *Innsiden og utsiden*, *Relasjoner som drivkraft*, *Barn og fag i fokus* og til slutt *Opplevelsen av utvikling*.

I kapittel 5 drøftes funnene ved å løfte dem inn i rammer av teori og tidligere forskning. Hovedtemaet *Innsiden og utsiden* blir brukt gjennomgående i drøftingen og temaene drøftes sammen og hver for seg.

Kapittel 6 er tanker omkring studiens bidrag og anbefalinger og muligheter for videre forskning og implikasjoner.



## 2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Gjennom arbeidet med avhandlingen har jeg blitt mer og mer oppmerksom på hvor kompleks et fenomen ledelse er og at det er utrolig mange forståelser av hva ledelse er, hva som bør vektlegges og hvordan vi kan forstå hva som har betydning for ledelse. Derfor er dette teorigapittel et forsøk på å skrive frem noen perspektiver som kan hjelpe til å forstå og forklare hva deltakerne i nettopp denne studien trekker frem, men jeg er samtidig bevisst om at det alltid vil være andre veier å gå. Utvelgelsen og prioriteringen av perspektivene i dette kapitlet har vært en pågående prosess gjennom arbeidet med datamaterialet. Jeg tok med meg noen sosialkonstruktivistiske perspektiver inn i arbeidet, som i høy grad fokuserte på den enkelte leders utvikling og måte å forholde seg til andre. Gjennom arbeidet med materialet har jeg sett flere nyanser og snudd blikket mer mot relasjonelle og sosialkonstruksjonistiske perspektiver på ledelse. I prosessen har jeg sett at både et relasjonelt og et mer individfokusert perspektiv kan belyse studiens funn og elementer fra begge har hjulpet i dialogen med datamaterialet. Det har vært en kontinuerlig dialog med materialet, hvor jeg først har hatt med meg antakelser og teorier inn, som så i møtet med materialet har utviklet seg og trengt flere nyanser og perspektiver, som jeg da har kunnet hente inspirasjon til å utvikle gjennom å lese ny teori. Denne teorien har igjen gitt meg nye «filter» og antakelser, som jeg da har kunnet utforske videre. Slik har arbeidet vært som en hermeneutisk spiral (Gadamer, 2004). Det vil altså si at de teoretiske begrepene og rammeverk som presenteres her har blitt meningsfulle for meg i møtet med materialet og er valgt fordi jeg mener at de kan hjelpe til å belyse viktige elementer i det deltakerne uttrykker. Det har vært en berikende prosess, hvor jeg hele tiden har prøvd å utfordre og utvikle synet på hvordan materialet kan forstås og settes i spill.

Dette kapitlet starter med tanker omkring hvilke forståelser av ledelse som ligger til grunn for arbeidet med avhandlingen. Videre vil jeg gi en introduksjon til forskningsfeltet barnehageledelse og plassere denne studien i relasjon til annen forskning som er gjort på barnehageledelse. Endelig presenteres de ulike teoretiske perspektivene som sammen med tidligere forskning skal bidra til å belyse studiens funn i drøftingen. Studiens teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i en relasjonell forståelse av ledelse og teori om kompleksitet og paradoks. I tillegg brukes teori om refleksjon, motivasjon og utvikling i siste del av kapitlet.

## 2.1 Ledelse som fenomen

Det kan sies – og det har blitt sagt – mye om hva ledelse er. Slik innledes en rapport fra den danske Ledelseskommisjon, som i 2017-2018 ble nedsatt av regjeringen for å understøtte bedre ledelse i hele den offentlige sektoren i Danmark (Ledelseskommisjonen, 2018). Denne innledningen synes jeg peker på at ledelse er et mangslungent begrep, som har blitt definert, brukt og utviklet i mange retninger gjennom de seneste hundre årene. Peter G. Northouse (2007) gir et overblikk over mange av de ulike måter å se på ledelse som finnes i dag og det er tydelig at det er en stor og kompleks utfordring å definere hva ledelse er. Forskning på ledelse er et felt som har utviklet seg gjennom det tjuende århundre og det finnes overveldende mye litteratur om ledelse. Burns (1978) fremhevet allerede på 70-tallet ledelse som en sosial prosess og introduserte et skifte fra å se ledelse som en transaksjon til det som videre ble kalt transformasjonsledelse, der lederen motiverer og inspirerer medarbeiderne til engasjement i organisasjonens mål og visjoner. Denne forståelsen kan sies å ha en innebygd heroisk eller ledersentrisk forståelse (Gjerde, 2022, s. 161), der fokus er på hva som er «effektiv lederadferd». I en del nyere ledelseslitteratur ses en postheroisk forståelse, der ledelse forstås som en kollektiv prosess, der fokus flyttes til relasjonelle prosesser, samarbeid og kommunikasjon. Kenneth Gergen anbefaler å bytte ut begrepet lederskap med begrepet relasjonell ledelse, med vektlegging av samarbeid, dialog og læring (Gergen, 2009) Relasjonell ledelse kan ses som uttrykk for en post-heroisk ledelsesforståelse, ettersom det ikke er noe, som en enkelt leder utøver alene, men derimot betraktes som en felles kapasitet, en felles praksis (Hersted 2021). Gjerde trekker også frem prosessuelle ledelsesteorier som ser på ledelse som mer komplekst og hverken sentrert hos lederen eller likt fordelt i kollektivet, men heller er i stadig endring og dermed flytende og dynamisk i prosesser (2022, s. 161).

Å forstå og navigere mellom de ulike perspektivene på ledelse som jeg har skissert veldig kort her er komplekst. Et viktig poeng, slik jeg ser det, er at det ikke er mulig å definere ledelse presist eller å rendyrke et perspektiv. Å prøve å forstå ledelse som en prosess kan være meningsfullt, men samtidig kan det også være interessant å zoome inn på lederen og dennes måte å se og agere i verden på. I denne studien vil begge perspektivene bli utforsket og jeg har stor tro på at det trengs nyanser og åpenhet for mange perspektiv i forsøket på å forstå ledelse i barnehagen. Derfor vil det også være utallige måter å gi en definisjon som inngang til denne studien og mange som vil gi mening for forehavendet mitt. Ledelseskommisjonen bruker en definisjon, som jeg velger å støtte meg til i arbeidet mitt (Ledelseskommisjonen, 2018, s. 9). Den er:

Ledelse handler om å sette retning og skape resultater via og sammen med andre.

Det er to viktige elementer i dette. For det første at ledelse handler om en form for retning og det å skape resultater. Ledelse skal føre til noe. Den andre delen i definisjonen peker på at dette foregår «via og sammen med andre», noe som viser til at ledelse er prosesser som foregår mellom mennesker. I dette ligger for meg en grunnleggende forståelse av at ledelse utspiller seg i hverdagens små og store handlinger og valg og dermed rommer en stor kompleksitet. Denne definisjonen er åpen for forståelsen av at ledelse ikke nødvendigvis handler om formelle roller, samtidig som det kan gjøre det. Slik er denne definisjonen et utgangspunkt for arbeidet med denne avhandlingen, men samtidig er også selve avhandlingen en utforskning av ledelse – av hva ledelse kan være og hva som er betydningsfullt i ledelse i barnehagen. Definisjonen er altså et utgangspunkt, men ikke noe fasit. En intensjon i denne avhandlingen er å utforske ledelse, samtidig som det også handler om lederen – altså personen som innehar en lederrolle. Deltakerne i studien er ledere og det er deres perspektiver og deres utvikling som står sentralt, samtidig som ledelse ikke bare handler om en persons evner eller handlinger. Gjennom avhandlingen vil det dermed være fokus på hvordan ledelse i barnehagen kan forstås samtidig som lederens rolle og måte å forholde seg også vil bli utforsket.

## 2.2 Kontekstualisering og tidligere forskning innen barnehageledelse

Når ny kunnskap skapes så hviler den på tidligere kunnskap og henger sammen med en kontekst, som må ses i sammenheng med det nye. Som en del av dette har jeg gjennom arbeidet med denne avhandlingen kommet over mye interessant og viktig forskning, som relaterer seg til studien min, tilføyer nyanser, peker i andre retninger eller understøtter behovet for forskning. I dette kapitlet vil jeg si litt om konteksten for forskning på barnehageledelse og trekke frem forskning som er gjort innen feltet. Dette vil bidra til å ramme inn studien min, og sammen med teori danne et grunnlag for å belyse og drøfte funnene mine senere i avhandlingen. Dette er på ingen måte en uttømmende oversikt over all forskning innen barnehageledelse, men like mye et innblikk i konteksten for barnehageledelse og et inntrykk av forskning som kan sies å være relevant for studien min og gi en mulighet til å plassere denne studiens bidrag i feltet. Prosessen med avhandlingen strekker seg over flere år og det har skjedd mye innen forskning på barnehageledelse i disse årene. Derfor har det kommet nye studier til underveis og feltet kan sies å være i vekst. Jeg har gjort en bred lesning av forskning samt litteraturstudier gjort av andre, fått inspirasjon gjennom samtaler med kolleger

og erfarne forskere på feltet samt gjort søk i søkemotorer. I tillegg har litteraturen dukket opp gjennom bruk av «snøballstrategi» (Wright et al., 2014) Dette innebærer at jeg gjennom litteraturliste til artikler, jeg har funnet relevante, har funnet frem til flere artikler/bøker med relevans. Jeg går ikke i dybden med innhold i studier, men gir hellere ett overblikk over tematikker og problemstillinger som behandles for å skape en kontekst og relevans for studien min.

## Kontekst for forskning på ledelse i barnehagen – i Norge og internasjonalt

I denne studien har jeg primært forholdt meg til forskning i en nordisk kontekst, men også noen internasjonale studier. Det er stor variasjon i hvordan konteksten barnehage ser ut i ulike land. Det ser blant annet ut til at det skifte i fokus fra kvantitet (et mål om å ha barnehageplass til alle) til kvalitet (å utvikle god kvalitet for barna) som beskrives i den nordiske konteksten (Børhaug & Lotsberg, 2010) etter en stor satsning på full barnehagedekning på starten av 2000-tallet, kan spores i blant annet Australia, New Zealand og Tyskland i de senere årene (Turani & Bloem, 2019) Det kan antas at dette vil medføre ulike fokus for ledelse i de ulike landene og det vil nok ikke være feil å påstå at Norge nyter godt av å ha satset på utbygging tidligere og dermed har et godt utviklet tilbud sammenlignet med en del lande. Et felles trekk internasjonalt er at det har blitt sterkere retningslinjer for hvordan barnehager skal driftes samt at barnehagene har blitt større (Waniganayake, 2014).

Den offentlige sektoren og det politiske landskapet har innenfor de siste 20-30 årene blitt preget av en nyliberal tankegang, blant annet i form av New Public Management, som spiller inn på forståelser av kvalitet og hvordan denne kvaliteten kan/skal måles, noe som også henger tett sammen med ledelse i barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2014; Halttunen et al., 2019; Waniganayake & Sims, 2018) . I en slik nyliberal forståelse blir det fokus på å oppnå mål, evaluere og dokumentere.. Ifølge Halttunen et al (2019) er Australia et av de sterkest regulerte landene, med sterke krav om å etterleve standarder og instruksjoner for å oppnå kvalitet, som defineres ut ifra fastlagte standarder.

Fonsén et al (2019)har sett på forskning om barnehageledelse i 6 ulike land. De finner mange ulikheter mellom landene, men noe av det de trekker frem, og som også ses hos Douglas (2019) er at et felles trekk ved forskningen er et sterkt fokus på kvalitet, og at ledelse er en nøkkelfaktor for kvalitet i barnehagen. I denne sammenhengen trekker Fonsén et al frem et viktig poeng, nemlig at kvalitet kan forstås på ulike måter og at det å jobbe etter politiske

føringer, læreplaner og det som på engelsk heter «curriculum» forstås ulikt i ulike deler av verden. Fonsén et al viser til Autio (2014), som skiller mellom en Anglo-amerikansk forståelse og en Nordeuropeisk/skandinavisk, mer «bildung»-inspirert forståelse. I en Angloamerikansk tradisjon vil læreren implisitt forstås som en passiv representant for systemet, som utfører de ytre angitte administrative og politiske føringer, mens læreren i en Nordeuropeisk/Bildung-tradisjon implisitt anses som en aktiv, utdannet fagperson som har tillit og er medskaper av curriculum i sin utøvelse av profesjonen sin. Disse forståelser kan, ifølge Fonsén et al, overføres til forståelsen av ledere. NPM har preget offentlig ledelse i en retning av mer fokus på resultat og måling, men innenfor de seneste årene har andre diskurser preget, som er preget av New public governance, (Torfing & Triantafillou, 2013) som vekter samarbeid, nettverk og deltakelse, der mer autonomi gis til deltakere i organisasjonen. En slik forståelse ser ut til å prege Norge mer enn for eksempel Australia, som beskrevet hos Halttunen et al (2019). Poenget her er at både styring og oppfattelser og monitorering av kvalitet vil variere mellom land og dermed også være med til å påvirke forståelsen av hva ledelse i barnehagen er og bør være.

## Barnehageledelse i Norge

I norsk kontekst refereres forskningen til K.Å Gottvassli (Gotvassli, 1990, 1996) ofte til som noe av det aller første som ga oss noen peilemerker for ledelse i barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2014). I en undersøkelse fant Gottvassli (1990) blant annet at mange ledere i barnehagen gikk inn i rollen som leder noe motvillige. Han fant blant annet at hele 49% ikke hadde lyst til å være styrere i det hele tatt. Ledelse var ikke noe barnehagelærere nødvendigvis så på som interessant og dette kan vi nok anta har påvirket ledelse i barnehagen noe. Men gjennom årene ser dette ut til å ha endret seg og i en rapport skrevet av en ekspertgruppe oppnevnt av Kunnskapsdepartementet (Børhaug et al., 2018) konkluderes det at det: «på mange måter kan se ut til at barnehagen har fått de tydelige lederne man har ønsket seg».

Det er nok et komplekst bilde av grunner for det, men det kan blant annet knyttes til en satsning på kvalitet og kompetanseheving, som har vært gjennomgående på barnehagefeltet siden 2006, der barnehagen kom inn under Kunnskapsdepartementet og dermed blir sett som en del av utdanningssystemet (Børhaug & Lotsberg, 2010). Det har blitt satset på kompetanseheving for ledere i barnehagen, blant annet gjennom Nasjonal lederutdanning for styrere i regi av Utdanningsdirektoratet. Rammeplan for barnehagens oppgaver har også gjennom årene utviklet et tydeligere fokus på kvalitet, innhold, kompetanse og

ansvarsområder, som er med til å stake ut mer retning for ledelse i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Veksten i forskning på barnehageledelse i de siste 10 årene har vært etterspurt (Mordal, SiNTEF/2014) og kan nok ses i sammenheng med satsning på kvalitet og kompetanseheving på hele barnehageområdet (Kunnskapsdepartementet, 2022).

En stor del av forskningen som er gjort på ledelse i barnehagen i Norge bruker tanken om **ledelse som funksjon** (Børhaug & Lotsberg, 2014; Strand, 2007) Grunnideen er at ledelse er knyttet til sentrale funksjoner, som i barnehageforskningen er formulert som henholdsvis pedagogisk ledelse, administrasjon, personalledelse og ledelse av forholdet til omgivelsene – også kallet strategisk ledelse eller utadrettet ledelse (med litt ulike benevnelsene i ulik litteratur) (Gotvassli, 2019). Ledelse i barnehagen har i denne forståelsen fokus på de ulike funksjoner eller oppgaver, som ligger i lederrollen Funksjonstenkningen har blant annet dannet utgangspunkt for spørsmål som hvem ivaretar de ulike oppgaver og hvordan de ivaretas. Denne teori ble brukt som utgangspunkt for en stor undersøkelse av lederroller og oppgaver gjennomført i perioden 2007 – 2010, kallet SOL-undersøkelsen, og har videre informert mye av litteraturen om barnehageledelse i Norge (Børhaug et al., 2011).

På ulik vis brukes denne inndelingen i funksjoner ofte som bakteppe for forskningen, noe som kan bidra til en felles forståelse og utgangspunkt, men kanskje også en begrensning? En begrensning kan være at de primært handler om styrerens oppgaver og i liten grad gir et nyansert bilde av ledelse som gjøres på avdelingsnivå av pedagogisk leder (Bøe, 2016b) I tillegg sier en slik oppdeling heller ikke noe om balanse og vektning mellom de ulike oppgavene (Mordal, SiNTEF/2014). Jeg vil tilføye at ledelse som funksjon kan gi en opplevelse av at ledelse handler om å gjøre bestemte oppgaver, noe som kan ses som en forenkling av det komplekse og mangesidige arbeidet som gjøres, der hverdagens mange ledelseshandlinger ikke alltid lar seg sette i kategorier.

**Spørsmålet om hvorvidt den norske barnehagen har en såkalt flat struktur** eller har beveget seg mot en mere hierarkisk form berøres på ulike måter i forskningen, og svarene er ikke entydige. Gotvassli sin tidlige studie (1990) viser til at styrerne ledet gjennom konsensus og ledelse handlet mest om administrative oppgaver. Det var knapt noen faglig ledelse i barnehagene. Men mye er skjedd siden da, blant annet sterkere signaler om viktigheten av ledelse for kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2022). Endringer i ledelsesstruktur kan også ha innvirkning (Bøe, 2016a, 2016b; Børhaug & Lotsberg, 2014), men det ser allikevel ut til at det fremdeles utspiller seg en form for demokratisk eller delt ledelse i barnehagene på tross av tydeligere roller (Larsen & Slåtten, 2014, 2017). Larsen og Slåtten (2017) peker på at det kan

se ut som den pedagogiske lederrollen kan bli mer profesjonalisert på bekostning av det direkte arbeidet med barna.

**En del forskning har vært sentrert rundt styrerens ledelse** (Børhaug et al., 2011; Gotvassli, 1990) Etter hvert som rollen som pedagogisk leder har blitt mer integrert i barnehagen har det også kommet flere til studier som har pedagogisk leder som utgangspunkt. Endringer i ledelsesstrukturer, der pedagogisk leder har fått en mer tydelig lederrolle har skapt behov for å se nærmere på denne rollen (Børhaug & Lotsberg, 2014). Dette har flere studier gjort og på den måten utvidet blikket på den ledelse som foregår i barnehagen. Eksempler er Børhaug og Lotsberg (Børhaug & Lotsberg, 2014), Larsen og Slåtten (2014), Lund (2021), Lundestad (2012), samt doktorgradsarbeidet til Karin Hogenstad (2016) og Marit Bøe (2016b). De fire førstnevnte utforsker hvordan rollen til pedagogisk leder oppleves endret og antyder en tydeligere lederrolle hos pedagogisk leder (og særlig Lund påpeker at dette er komplekst og variert), mens de to doktorgradsarbeidene ser på pedagogiske lederes ledelsespraksiser og blant annet definerer personalledelse som hybrid praksis samt utforsker kjennetegn ved pedagogiske lederes kunnskapsledelse. Slik har disse studiene gitt viktige bidrag til å utvide forståelsen av ledelse i barnehagen til å omfatte mere enn styrerens ledelse og peke på at ledelsesbegrepet i barnehagen er mangfoldig og innholdsrikt. De trekker også frem på ulike måter hvordan pedagogisk leders rolle er kompleks og blant annet rommer en dobbelthet fordi hen jobber i tett samspill med kolleger, som hen samtidig har ledelsesansvar for. En mulighet for å styrke pedagogisk leders rolle utforskes av Wadel (2021), som finner at delt ledelse eller samlederskap mellom to eller flere pedagogiske ledere kan gi bedre vilkår for å drive utviklingsarbeid og refleksjon i personalgruppen.

En del forskning på ledelse i norsk kontekst har hatt utspring i at det i styringsdokumenter siden 2006 har vært trukket frem **at barnehagen skal være en lærende organisasjon** (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskningsprosjektet *Ledelse for læring – utfordringer for barnehager i Norge* ble gjennomført i perioden 2012-2017 og førte med seg flere publikasjoner og antologien *Barnehagen som læringsarena – mellom styring og ledelse* (Moen et al., 2016). Skjæveland et al. (2017) trekker fram noen av prosjektets funn. De ser blant annet at mye av det som karakteriserer en lærende organisasjon er til stede i barnehagens praksis, på tross av at Gotvassli (2014) fant at styrene hadde liten bevissthet om den lærende organisasjon som begrep. Skjæveland et al. viser til at styrerne vektlegger kollektiv bevisstgjøring og kompetanseutvikling i personalet med mål om å styrke barns læring. De fremsetter at en styrket bevissthet om kjennetegn ved en lærende barnehage vil kunne styrke

kompetansen til endring og læring i personalet. De finner også at styrerne både tar inn ideer og føringer om læring, samtidig som de også benytter en form for «oversettelse» av læringsforståelse utad til aktører utenfor organisasjonen for å formidle barnehagens lærings syn og læringsaktiviteter. Med dette viser de at pedagogisk ledelse foregår både innad og utad i barnehagen, slik som Gottvassli og Vannebo (2014) også viser til i forbindelse med strategisk ledelse. Wadel og Knaben (2021) viser også til at styrerne har ulike og sprikende forståelser av hva en lærende barnehage er, men finner også at det jobbes aktivt med å være en lærende organisasjon på ulike vis. De trekker frem forståelser av at det handler om å være i bevegelse, både individuelt og kollektivt og i en kontinuerlig utvikling. De finner at det ofte kan være mange ulike småprosjekt og foreslår en mer helhetlig tenkning. I tillegg sier de at det må skapes bedre rom for refleksjon i hverdagens praksis og ikke bare på møter.

Bøe (2016) viser til satsninger på kvalitet med utgangspunkt i en New public management-logikk som bakgrunn for kompetanseutviklingstiltak og fokus på barnehagen som en lærende organisasjon. Hun trekker frem ulike til næringer til ledelse i arbeidet med barnehagen som lærende organisasjon. Det vises til komplekse krav til ledere for å balansere på den ene siden faglig ledelse i barnehagens operasjonelle nivå i kollegafellesskapet og på den andre siden det strategiske nivået med prosesser som kan bidra til å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon. Dette krever etisk bevissthet og slik kombineres ledelsespraksiser til en hybrid ledelsespraksis, der kopleter ledelse, barnehagepedagogikk og læring (2016, s. 63).

**Utadrettet ledelse** har blitt etablert som et begrep i barnehageledelse i barnehagen gjennom årene siden dets aktualitet først ble påpekt av Børhaug et al. (2011), som fant at barnehageledere utførte en rekke oppgaver relatert til omgivelsene og dermed ble dette etter hvert integrert som en ledelsesfunksjon i barnehagen. I en antologi av Iversen et al (2021) trekkes det frem ulike perspektiver på primært styrerens arbeid med denne formen for ledelse. Gottvassli (2021, s. 28) beskriver utadrettet ledelse som «ledelse som på ulik vis retter blikket mot og knytter relasjoner til aktører i barnehagens omgivelser». I antologien reflekterer redaktørene blant annet over at utadrettet ledelse foregår i et kraftfelt og medfører en rekke spenninger, som krever at ledere må ha kompetanse på situasjonsanalyse for å kunne utøve god utadrettet ledelse.

## Styreres perspektiver i forskningen

Av ytterligere studier som går tett på styreres opplevelse vil jeg trekke frem noen få her, som ser på temaer som har relevans for studien min.



Lundestad sin kvalitative intervju-studie fra 2012 viser et bredt bilde av styrerens opplevelse av hverdagen. Det fremgår blant annet at styrerne er engasjerte i medarbeiderne sine og ønsker å følge opp og se medarbeiderne. De uttrykker en opplevelse av at den flate strukturen fremdeles lever i barnehagen og at det er en sterk kultur for at alle skal gjøre samme oppgavene uavhengig av stilling. De er opptatt av å skape felles forståelse rundt barnehagens faglige arbeid og legger til rette for demokratiske prosesser og medvirkning. Selv om styreren er mye på kontoret, så er de opptatt av å kjenne barna og være deltakende i det arbeidet som knytter seg til barna. De opplever at det er mange administrative oppgaver og at mengden har vokst.

Bøe et al (2021) har sett på styreres opplevelser av stress og hvordan de håndterer stress. De finner at styrerne har en overveldende mengde administrative og komplekse oppgaver, samt utfordringer knyttet til roller og forventninger til ansatte. Det fremgår også at de administrative oppgavene går på bekostning av de pedagogiske og de støttende, som de selv finner viktige. Det viser seg et bilde av en hverdag med mange avbrytelser og lite sammenhengende tid til de ulike oppgavene. De finner at styrere trenger avlastning og støtte for å kunne håndtere stress. De foreslår fire tiltak som kan avhjelpe opplevelsen av stress: administrativ støtte, lederteam som støtte, styrernetverk som støtte og veiledning.

I forskningsprosjektet Barnehageledelse i bevegelse (Moe et al., 2018; Nissen et al., 2020) undersøkes styreres nærledelse, forstått som at leder er tett på arbeidsprosesser i barnehagen, kjenner medarbeiderne og bryr seg om dem, noe som de sier kan forstås som tradisjonell barnehageledelse. Gjennom skygging følger de styrere som både går tett på og skaper tillitsfulle relasjoner og samtidig utøver kontroll og faglig oppfølging. De sier at lederen beveger seg mellom å lytte innover, til verdier og bevissthet om barnehagens oppdrag og utover til den aktuelle situasjon. De trekker frem betydning av ledere som løfter frem barnehagens oppdrag ved å være tett på praksis. De ser nærvær og improvisasjon som utvidelse av prinsipper om forutsigbarhet og målstyring.

I en studie om styrerens opplevelse av sin profesjonelle identitet finner Granrusten (2016) det er variasjon i informantenes oppfatning av hvorvidt de har en identitet som primært er fagprofesjonell eller primært ledelsesprofesjonell. Men han finner også at med unntak at der er tydelige på at barnehagelærerutdanning og profesjonsidentiteten er en forutsetning for å være styrer. Slik konstaterer studien at det ser ut til at pedagogprofesjonen fortsatt står sterkt som identifikasjonsgrunnlag for styrernes lederidentitet, som det også tidligere har vært pekt på hos Møller (2009).

Leanne Gibbs (2019) introduserer en tanke om å se barnehagen som komplekse adaptive systemer i en teoretisk studie. Hun argumenterer for at et ideal om harmoni og lineær tenkning kan synes å prege barnehagen og at dette kan være begrensende for barnehagens muligheter for å utvikle seg. Hun trekker frem barnehagen som dynamisk og med et behov for å være fleksibel og tilpassningsdyktig (adaptive). Ved å vise til tre ulike former for ledelsespraksis i kompleksitetsledelse argumenterer hun for at barnehagen vil profitere av å bruke en slik tankegang. Kompleksitetsledelse forstår ledelse som emergerende – det vil si at ledelse ikke bare handler om formell posisjon og dette passer også godt i barnehagens hverdag. Det vises også til at kompleksitetsledelse kan kreve ledere med en vis modenhet og evne til kritisk refleksjon. Hun avslutter med å si at nettopp dette kan tilsi at barnehageledere kan fungere med en slik form for ledelse fordi refleksjon er en hverdagsaktivitet i deres arbeide.

## Ulike forståelser og fokus i forskningen på ledelse i barnehagen

Som beskrevet over er ledelse som funksjon en utbredt bakenforliggende forståelse av ledelse i barnehagen. Jeg vil også se på noen av de andre perspektivene som finnes i forskningen.

Distribuert ledelse er et perspektiv som ofte anvendes i forskning på barnehageledelse (Heikka et al., 2013; Lund, 2021; Turani & Bloem, 2019) Denne forståelse synes å være godt etablert i mange land, blant annet er det en del forskning fra både Finland og Australia som tar i bruk dette perspektivet. Her ses ledelse som delt mellom organisasjonens medlemmer og ser ledelse som skapt gjennom interaksjon og gjensidighet. Dette ser ut til å passe godt inn i barnehagen og særlig når det gjelder pedagogisk ledelse og ledelse på avdeling. Bøe (2016) foreslår at dette perspektivet utvides til hybrid ledelse (Gronn, 2009) der ledelse både er delt mellom ansatte, men også krever elementer av solo ledelse. Det er ulike nyanser i forståelse av distribuert ledelse, og jeg vil ikke gå nærmere inn på dette her. Nicholson et al. (2020) viser i sin review til et skifte mot en mer relasjonell og distribuert forståelse av ledelse og det bringer oss videre til å se på hvordan forståelser av ledelse ellers kan se ut i forskningen på barnehageledelse.

I oversikt over forskning på barnehageledelse (Mordal, 2014) vises det til en utvikling i studier på ledelse i barnehagen som kan forstås som en utvikling mot en mer kollektiv/systemisk inspirert perspektiv på ledelse. Birkeland et al. tar opp noen av disse poeng og skriver blant annet: «barnehageledelse er en interaktiv, gjensidig og utviklende

(evolving) prosess som involverer mange spillere, som er påvirket av – og påvirker – konteksten den foregår i» (Birkeland et al., 2021, s. 116, min oversettelse) Med dette som bakteppe går Birkeland et al. inn i litteraturen om barnehageledelse for å utforske hvorvidt og hvordan systemiske perspektiver på ledelse er anvendt i nordisk forskning på barnehageledelse. De argumenterer for at den nordiske måten å tenke helhetlig om barnehagens virke, den komplekse konteksten barnehageledelse foregår i og fokuset på relasjoner og samarbeid i barnehageledelse, kan forstås som systemisk, selv om termen ikke nødvendigvis brukes. Ut ifra dette ønsker de å bidra med å utforske hvorvidt ulike studier kan ansees som «systemiske», selv om denne merkelapp kanskje ikke eksplisitt brukes i publiseringene.

De finner 42 studier, som har perspektiver, som går «utover den individuelle leder» (Birkeland et al s. 131). De deler inn tematikkene i ulike kategorier, som de benevner *ytreskapt kontekster, distribuering og deling, profesjonell kunnskap, læring og hybrid praksis* og stiller spørsmålet om en felles nevner for dette kan være *Kompleksitet*. Denne metaforen utvider de ved å vise til barnehageledelse som en balanserende handling, der ledelse foregår mellom en hierarkisk preget formell struktur av ulike (ytres) krav, som vektlegger formell ledelse og på den andre siden et krav om et helhetlig, hverdagsfokus i vertikal retning, der distribusjon er et kodeord. Dette kan skape motsatt rettede krefter og skape mer kompleksitet. De viser til at det er en vekst i forskning innen barnehageledelse, og peker også på at det blant annet er behov for studier som utforsker kompleksiteten i barnehageledelse og ser på hvordan bygge «konseptuelle broer» mellom hverdagslig arbeide med barn og ansatte og den formelle planlegging og administrative oppgaver som er del av ledelse i barnehagen.

Som vist er bildet av forskningskonteksten mangfoldig og preget av at så vel barnehagen som barnehageforskningen har hatt en stor vekst de seneste årene. Og med god grunn, for den profesjonaliseringen og utbyggingen vi ser påvirker hvordan barnehagen kan gjøre jobben sin og hvordan rollen som leder i barnehagen kan utfylles på en god måte, og da trenger vi forskning om hva det betyr. Bøe et al (2021) finner uttrykk for at styrere opplever stress og det uttrykkes også at styrerrollen kan være overbelastet og mere enn en person kan bære (Kunnskapsdepartementet, 2018). Ledelsesstrukturen endres mange steder, noe som betyr at styreren kan bli lengre unna praksis og hele ledelsesstrukturen kan oppleves mer hierarkisk (Slåtten og Larsen, 2017, Nissen et al., 2019). I dette landskapet av oppgaver, roller og strukturer i endring – hva skjer med styreren? Det er mye som kan spille inn på om styrerrollen blir overbelastet og jeg vil påstå at styrerens egen stemme kan være en viktig

brikke i å finne ut hvordan denne overbelastningen kan unngås. Studien min har til hensikt å bidra med å gi et inntrykk av hvordan barnehageledelse kan forstås fra styrerens perspektiv. Hvordan håndterer de hverdagens utfordringer og hva vektlegger de i sin ledelse? Hva motiverer dem og driver dem til å gjøre den jobben de har? Kunnskap om dette vil det kunne bidra til barnehagelederes muligheter for å utvikle seg i jobben slik at de kan bli i stand til å håndtere den komplekse rolle og forventningene fra mange hold. Det kan også bidra til å forstå hvordan utdanning kan støtte ledere i rollen sin

Ledelse handler til dels om å utføre bestemte oppgaver, men det ligger også mye annet bak ledelse, for eksempel hvordan ledere forholder seg til andre, hvilken innstilling de har til arbeidet, hvordan de håndterer komplekse arbeidssituasjoner og hvordan deres egen utvikling foregår. I dette landskapet vil denne studien bevege seg.

## 2.3 Teoretiske perspektiver

I denne delen vil jeg introdusere de ulike teoretiske perspektiver som har blitt brukt som bakteppe til å forstå og drøfte studiens funn. Først redegjøres for perspektiver på relasjonell ledelse og etter det vil jeg se på hvordan organisasjoner kan forstås som komplekse adaptive systemer. Dette fører over til en del om paradokser og hvordan paradoks kan være en nyttig linse i organisasjoner og ledelse. Til sist kommer en del om refleksivitet og utvikling.

## 2.4 Ledelse som relasjonelle prosesser

Å tenke ledelse som relasjonell vil nok gi mening for mange. En leder og en ansatt er i en relasjon og ledelse utøves i denne relasjonen. Det er tenkt og skrevet mye om dette relasjonelle og det kan forstås fra ulike epistemologiske ståsted. I denne delen vil jeg gå nærmere inn på hvordan ledelse kan sees som relasjonell i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv med utgangspunkt i blant annet Marion Uhl-Bien og Nicholas Clarke sine rammeverk for relasjonell ledelse. Felles for disse to er at de drar inn forskning fra mange andre og får slik forklart hvilken betydning et syn på ledelse kan ha for vår forståelse og utforskning av ledelse.

Både Clarke (2018) og Uhl-Bien (2006) beskriver to ulike måter å tenke ledelse som relasjonell, og kaller dette et entitetsperspektiv og et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Disse to perspektivene bygger på grunnleggende forskjellige forståelser og epistemologier og dette får betydning for hvor fokus ligger og hva som blir sentrale enheter for undersøkelse og

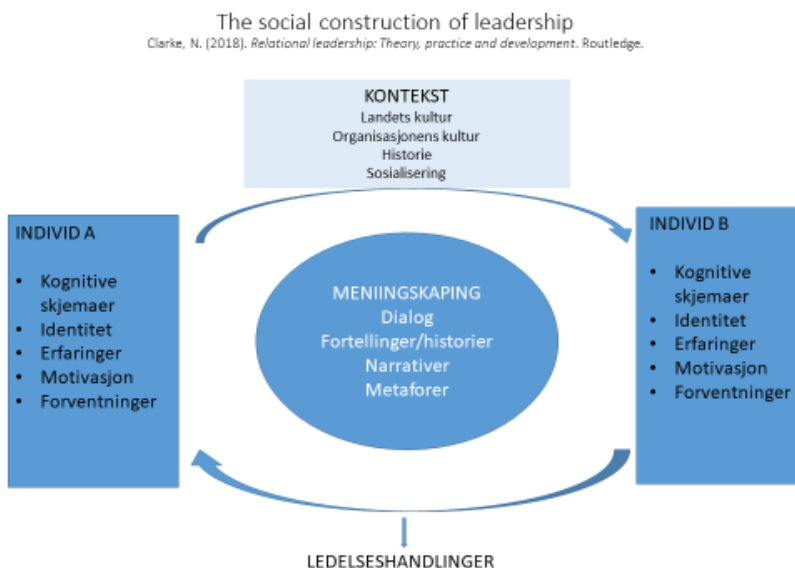
kilder til å forstå ledelse. Denne distinksjonen er interessant fordi den sier noe om viktigheten av hvordan ulike epistemologier gir ulike muligheter for å forstå ledelse. Uhl-Bien jobber frem en måte å forene disse to perspektivene i det hun kaller «Relational Leadership Theory» (RLT) (Uhl-Bien, 2006). Entitetsperspektivet har sitt fokus på individene og hva de hver især bringer inn i relasjonen. Til grunn for denne måten å forstå det relasjonelle ligger det som Uhl-Bien beskriver som forenelig med en epistemologi som ser sannhet som objektiv og har en forståelse av individer som følgende (Uhl-Bien, 2006, s. 655)

- 1) individer har en egen vitende forstand (knowing mind),
- 2) individer har direkte tilgang til innholdet i denne forstand – viten er slik sett noe individet eier, en personlig eiendel,
- 3) individer adskiller seg fra andre individer og miljøet.

Individene ansees å ha egne intensjoner, personligheter og kvaliteter, som danner bakgrunnen for deres relasjon og samspill med andre. Dachler og Hoskings kaller dette en «subjekt-objekt-relasjon» der «*social relations are enacted by subjects to achieve knowledge about, and influence over, other people and groups*» (Dachler og Hoskings, 1995 i Uhl-Bien, 2006). Det vil si relasjonen kan forstås som et objekt eller et middel for å nå et mål og at individene som inngår i denne har sin egen iboende personlighet/kvaliteter som møtes og samspiller med andre individer. Uhl-Bien sier at relasjoner i entitetsperspektivet forstås i tradisjonell forstand – som en særlig type forbindelse mellom mennesker som er relaterte til hverandre, og den relasjonelle prosessen avhenger av de individuelle karakteristikk som ledere og følgere bringer inn i utvekslingen (2006, s.656).

Et annet perspektiv finner vi i sosialkonstruksjonistisk syn på relasjonell ledelse (Clarke, 2018; Gergen, 2009; Uhl-Bien, 2006). er flyttes fokus over på det som oppstår mellom mennesker i samspill. Man kan si a fokus flyttes fra *lederen eller lederskapet* over til *ledelse* og hvordan ledelse konstrueres i et samspill mellom individer og kontekst. Et entitetsperspektiv vil være opptatt av hva individene bringer inn og hvilke utfall dette vil få, mens et sosialkonstruksjonistisk perspektiv er mer opptatt av det som oppstår i samspillet, der individenes kunnskap og egenskaper først blir til i møtet med andre og omgivelsene. Å se på lederen som en heroisk person med spesifikke, universelle egenskaper blir i en sosialkonstruksjonistisk forståelse meningsløst. Gergen (2009, s. 331) gir som eksempel at man ikke kan være inspirerende, visjonær, ydmyk eller fleksibel alene. Disse kvaliteter er resultater av en samskapt prosess, der kvalitetene trær frem og blir meningsfulle gjennom

samspeilet. Clarke (2018) gir med følgende illustrasjon et sammenfattende bilde av hvordan ledelse kan ses som en sosial konstruksjon med bakgrunn i mange ulike bidrag fra sosialkonstruksjonistisk teori.



*Figur 1 The social construction of leadership*

Illustrasjonen viser hvordan ledelse oppstår i samspeilet mellom individer (her illustrert som A og B), der de forhandler og samskaper mening gjennom dialog. Ledelse oppstår som et resultat av denne meningskaping, der den aktuelle situasjonen, relasjonene mellom de involverte og konteksten spiller inn på hvordan ledelseshandlinger vokser frem og utspiller seg (Clarke, 2018, s.32) Et poeng i denne forståelsen er at ledelse ikke nødvendigvis er hierarkisk plassert hos en som har en lederrolle, men ansees som noe mer flytende og dynamisk som oppstår i nettverk og samspill. I dette perspektivet er det fokus på at mennesker gjennom handlinger, interaksjon, kommunikasjon og kontekst forhandler om mening og dermed konstituerer den sosiale verden. Sheila McNamee (2004) beskriver dette fint i følgende sitat:

Knowledge and understanding are not in the person, but in the *performance*. Thus, interest in construct – a hypothetical, abstract notion, is replaced with an interest in communication, discourse and dialogue. It is not what is *in the head*, but what people are *doing together* that concerns us.

En kritisk forskjell, som Uhl-Bien (2006, s. 671) nevner, mellom relasjonell ledelse og mer tradisjonelle tilganger er at ledelse ikke kan forstås og fanges inn ved alene å se på individuelle egenskaper hos lederen, noe som også har betydning for hvordan vi undersøker og forstår ledelse med dette bakteppet. Dermed blir det sentrale fokus i en sosialkonstruksjonistisk forståelse *det som skjer* mellom mennesker og det er her ledelseshandlinger oppstår. Cunliffe og Eriksen (2011, s. 134) fremhever dialogen som en måte å «finne ut hva som er meningsfullt og mulig». Gjennom dialog skaper vi mening og dermed forståelse av hva som er mulige veier å gå. Med inspirasjon fra Bakhtin uttrykker de viktigheten av en åpen dialog slik:

“Relational leaders are open to the present moment and to future possibilities, they engage in ‘questioning, provoking, answering, agreeing, objecting’ dialogue rather than dialogue that ‘finalizes, materializes, explains, and kills causally, that drowns out another’s voice with nonsemantic arguments’” (Cunliffe & Eriksen, 2011, s. 1437)

Dette betyr at en dialog ikke nødvendigvis skal forklare eller gi endelige svar, men heller bidra til å stille flere spørsmål og åpne for felles utforskning. Det peker også på vektningen av det som skjer, av praksisen, handlingene og kommunikasjonen fordi ledelse, i denne forståelse, oppstår i dette kontinuerlige samspill og dialogen. De viser i tillegg til at lederen må utvise praktisk klokskap (Cunliffe og Eriksen, 2011 s. 1442). Dette handler blant annet om å være til stede i det som skjer i hverdagens utførelse av arbeidet i organisasjonen og knytter seg til erfaring og det å kunne gjøre skjønnsmessige vurderinger, som ikke nødvendigvis bygger på mer tekniske former for kunnskap. De viser blant annet til Merleau-Ponty, (2004 Cunliffe og Eriksen, s. 1443) som sier at denne «knowing-from within» handler om å tune seg inn på situasjoner og forstå subtile elementer i det som skjer for å kunne handle på en god måte. Cunliffe og Eriksen (2011) skriver frem ledelse som en måte å være i relasjon til andre, som medfører et moralsk ansvar for å behandle folk som mennesker, for å «ha hjertet med seg», sette pris på andre og oppmuntre dem til å vokse og lære av hverandre.

“For if we believe we are always speaking and acting in relation to others and that we are constantly shaping social meanings, ‘realities’ and identities in our conversations and interactions, then we not only need a reflexive awareness of how we do so, but to recognize our responsibility to act and relate in ethical ways”. (s. 1439)

Cunliffe og Eriksen setter dermed lyset på det moralske og etiske ansvaret som lederen har og som medfører at hen må granske seg selv og være bevisst om hvordan hen da relaterer og

responderer i de hverdagslige, løpende interaksjoner med andre. De viser videre til at dette fordrer at lederen forholder seg refleksivt til seg selv og sine egne antakelser om andre mennesker og hvordan disse antakelsene påvirker hen i samspillet. Lederen må skape muligheter for en åpen dialog, der man taler sammen istedenfor til, for å skape felles mening og finne ut hvilken retning vi skal sammen. (s. 1444)

Slik jeg har vist her kan det sosialkonstruksjonistiske perspektivet på ledelse utfordrer antakelsen om at ledelse handler om funksjoner eller spesifikke måter å handle på. I stedet anses ledelse som en relasjonell prosess, der mening skapes i samspillet. Ifølge Clarke (2018, s. 43) kan det ha stor betydning for denne prosessen at den enkelte jobber med å få innsikt i egne måter å inngå i dette samspillet på, det vil si å bli bevisst om blant annet egne erfaringer, forventninger, kognitive skjemaer og motivasjon, som er avbildet i figur .1 I kapittelets siste del, Refleksivitet og utvikling, vil jeg komme tilbake til dette.

## 2.5 Ledelse i kompleksitet og paradokser

Jeg vil i det følgende løfte frem perspektiver på kompleksitet og kompleksitetsledelse og som en naturlig forlengelse av dette vil jeg komme inn på paradokstenkning, som har sitt utspring i denne forståelsen av organisasjoner og ledelse. I tillegg vil jeg komme inn på Løgstrups begrep forenende motsetninger.

Ralph Stacey (2007; Stacey et al., 2000) er en av de som står som en tydelig representant for et syn på organisasjoner som bestående av relasjoner og prosesser og tar sitt utgangspunkt i kompleksitet. I blant annet boka *Complexity and Management – Fad or radical challenge to systems thinking?* (Stacey et al., 2000) argumenteres det for at det syn mange ledere har på organisasjoner er lite nyttig. Dette synet bygger på en tankegang lik den ingeniører bruker. Det vil si en forståelse av organisasjonen som noe lineært som kan planlegges og forutsees. I en slik forståelse kan det – kort fortalt - settes opp mål for organisasjonen og lages presise planer for hvordan de skal nås, på bakgrunn av erfaringer og «oppskrifter» på hvordan en god organisasjon ser ut (Stacey et al., 2000, s. 7) Stacey antar et annet perspektiv og argumenterer for organisasjonen som kompleks. Et sentralt poeng fra kompleksitetsteorien er forståelsen av organisasjonen som bestående av interaksjoner. I en slik forståelse blir det vesentlig å se på hvordan interaksjoner og relasjoner mellom individer spiller seg ut i organisasjonens hverdag i det som kalles «selvorganiserende lokal interaksjon og emergerende globale mønstre» (Solsø & Thorup, 2015, s. 34). Med dette vises til at organisatoriske prosesser er paradoksale forstått på den måten at de alltid kan forstås både lokalt og globalt. Det vises altså til en sammenheng



mellom mikro og makronivået, der lokale interaksjoner gjennom gjentakelser skaper mer globale mønstre. Organisasjoner kan i en slik forståelse defineres som «fortløpende mønsterdannelser av interaksjoner mellom mennesker». Stacey (2000) trekker fram paradokset i at dette foregår både forutsigbart og uforutsigbart samtidig. I dette ligger at interaksjoner i noe omfang kan forutses og vil gjenta seg over tid, men samtidig er de også uforutsigbare fordi det spontant kan skje noe annet i interaksjonen. En vanlig tankegang i organisasjoner og ledelse bygger på en forståelse av at vi kan forutse og planlegge for eksempel implementering av en strategi. Dette representerer en tanke om forutsigbarhet. Men med en kompleksitetsforståelse trekkes frem uforutsigbarheten som ligger i interaksjonene. Vi kan gjenkjenne mønstre og forutse en del, men aktørenes interaksjoner kan endre seg spontant og ikke gjøre slik det var intendert. Stacey (i Solsø og Thorup, 2015) poengterer at det likevel ikke er slik at man ikke skal ha intensjoner og visjoner, men heller forstå at uforutsigbarheten alltid vil være til stede og vil gjøre at virkeligheten kan bli veldig annerledes enn det vi planla..

Mowles (2015, s. 10) trekker frem et interessant poeng når han påpeker at han anerkjenner at organisasjoner er mer komplekse i dag på grunn av innovasjon og utvikling, men at den egentlige kompleksiteten ligger i våre samhandlinger og det å være mennesker mer enn at vi er i en særlig fase i vår tid. Teorien om komplekse interaksjoner understreker viktigheten av å ta erfaring på alvor og i dette ligger å snakke om hva vi faktisk gjør og opplever i organisasjonen og hvilke konsekvenser det har. En avgjørende konsekvens av dette er at vi vanskelig kan forutse utfallet av organisasjonens virke og at kompleksitet og paradokser preger virkeligheten lederen står i.

## Kompleksitetsledelse

Et innledende poeng å ta med fra kompleksitetsteori er en frase, som går igjen hos flere, nemlig «it takes complexity to defeat complexity» Hos Uhl-Bien et al (2007, s. 301) er det formulert slik:

This law states simply that it takes complexity to defeat complexity—a system must possess complexity equal to that of its environment in order to function effectively.

Et supplerende perspektiv, som også bygger på grunnleggende forståelser fra kompleksitetsteori er kompleksitetsledelse (Clarke, 2013; Uhl-Bien & Arena, 2017; Uhl-Bien et al., 2007). Organisasjoner forstås her som komplekse adaptive systemer, forkortet CAS. Komplekse adaptive systemer er nettverk av dynamiske samspill mellom såkalte «aktører»,

som gjennom deres interaksjon utvikler løsninger og skaper utvikling og læring. Disse interaksjoner foregår innad i systemet, men også i samspill med strukturer som ligger rundt systemet. Kompleksitet henviser til at systemets komponenter er relatert til og påvirker hverandre på måter som er uforutsigbare og vanskelige å kartlegge. Aktørene i CAS er ikke bare individer, men også ideer, perspektiver og strukturer kan ansees som aktører. Denne interaksjonen er kompleks og dynamisk og dermed også uforutsigbar og ikke-lineær, på samme måte som det beskrives hos Stacey (2007).

Kompleksitetsledelse bygger på en tankegang om at ledelse skal forsøke å skape CAS dynamikker samtidig som det også må være elementer av strukturer og «orden», som legger til rette for å jobbe med visjoner og mål i organisasjonen (Uhl-bien et al., 2007, s. 304). Forfatterne presenterer en form for rammeverk for hvordan ledelse kan jobbe med å skape muligheter for å skape dynamikker og mønstre av samspill, som beveger organisasjonen videre. Dette rammeverk har blitt utviklet videre (Uhl-Bien et al, 2018), men jeg vil ikke gå i detaljer med den modellen forfatterne har utviklet. I stedet vil jeg zoome inn på noen begreper, som kan være sentrale i denne studien. Sentralt er at ledelse handler om å integrere de komplekse dynamikker i CAS med de mer byråkratiske elementer i organisasjonen, noe som kan forekomme paradoksalt. Det beskrives at det i organisasjonen er behov for både å være nyskapende og kreativ, samtidig som det er behov for strukturerende krefter og rutiner. Dette kan forstås som et opplevd paradoks mellom å utvikle/utforske og utnytte/produsere (på engelsk ofte fremstilt som «exploit and explore»). For å få til dette samspill mellom ulike krefter og dynamikker så fremsetter Uhl-Bien og Arena (2018) at ledere må jobbe for å skape «adaptive space», som vi på norsk kunne kalle «adaptivt mellomrom». I dette adaptive mellomrommet må det skapes muligheter for at nye ideer kan oppstå, meninger brytes og muligheter prøves ut. Dette kan oppstå i en spenning mellom de byråkratiske elementer og de mer nyskapende, slik å forstå at det oppstår spenninger der aktører innser at noe må gjøres annerledes og i et adaptivt mellomrom brytes synspunkter og det utforskes muligheter.

Et element jeg vil løfte fram fra den omfattende utgreiing av kompleksitetsledelse er «enabling leadership». På norsk kan dette oversettes til «muliggjørende ledelse» og innebærer blant annet at ledelse handler om å fasilitere samspill mellom aktørene og støtte prosesser nedenfra og opp fremfor å forsøke å ha kontroll over utfallet. Muliggjørende ledelse er opptatt av å skape nettverk og samhandling og lederen skal legge til rette for gode strukturer for dette. For eksempel ved å legge til rette for møtepunkter, deling av erfaringer og viten. En nøkkel til å få disse samhandlingene til å fungere er en kultur preget av respekt og tillit, slik at aktørene

opplever at det er rom for å dele erfaringer og spørre andre om hjelp (Clarke, 2013, s. 135). I en studie av barnevernets arbeid med fragmenterte og komplekse problemer fant Langsrud et al at disse problemene ble forsøkt løst inndele problemene i biter og anvende en lineær problemløsning. Forfatterne foreslår kompleksitetsteori som en alternativ ramme for å tenke barnevernet som et komplekst adaptivt system. (Langsrud et al., 2020). På lignende vis drøfter Gibbs (2019) hvordan barnehagen også kan ses som et komplekst adaptivt system og anvende perspektivet fra kompleksitetsledelse

Dette vil si at det ikke er et mål å redusere kompleksiteten, men å møte den og forholde seg til den på måter som tar innover seg at den finnes. Det er – i sakens natur – ikke enkelt å forklare kompleksitet og mennesker har nok et grunnleggende ønske om en form for kontroll og forutsigbarhet. Med en kompleksitetsforståelse, som har forutsigbar uforutsigbarhet som en grunnleggende premiss må perspektivet flyttes til å leve med og i kompleksitet på en måte som gjør det mulig å innfri organisasjonens mål og leve opp til krav som stilles. Med dette som anslag beveger jeg meg videre til å se nærmere på paradokser som en del av kompleksiteten.

Som nevnt er et grunnleggende paradoks i komplekse interaksjoner forutsigbar uforutsigbarhet. Med dette som bakteppe blir begrepet usikkerhet interessant å kaste et blikk på. Mowles (2015) sier at han ønsker å fokusere på å «ta usikkerhet seriøst for å undersøke hvordan usikkerheten skaper usikre, motsetningsfulle og paradoksale betingelser for ledere» (s. 12). Han argumenterer for at ledere bør bli bedre til å erkjenne – og dermed kanskje også mere komfortabel med – usikkerheten som et vilkår i organisasjoner. Dette mener han kan gjøre dem mer kompetente som ledere. Mowles legger vekt på at organisasjoner er komplekse og «messy» (rotete på norsk) og han er kritisk til blant annet Smith og Lewis (2011) sin måte å peke på det han kaller «instrumentelle» måter å forholde seg til paradoks på (jeg kommer mere inn på denne kritikken senere). Han mener i stedet at det å innse paradokser kan være en måte å oppdage moderne ledelsesteorier sine begrensninger og at paradokser fører oss til et komplekst felt som krever bevisste og reflekterte respons fra lederen (2015a, s. 3). Dette kan vi forstå som en kritikk av teorier og modeller som prøver å forklare og forenkle. Mowles hilser usikkerheten, kompleksiteten og «rotet» velkomment som noe ikke kan fjernes, men må omfavnes. Mathias Urban (2008) viser til hvordan usikkerhet er et grunnleggende vilkår i utførelsen av jobben som barnehagelærer og at det kan oppleves å stå i motsetning til en tendens til å fokusere på profesjonalisering gjennom å innføre for eksempel evidens baserte programmer for å løfte kvaliteten på arbeidet. Han argumenterer for at profesjonen bør

omfavne usikkerhet og er opptatt av at profesjonell praksis og viten konstrueres i samhandling.

## Paradokser i organisasjon og ledelse

“It is my contention that managers both understand and do not understand what is going on in their organization at the same time, and this is a phenomenon worth thinking about and exploring” (Mowles, 2015a, s. 5)

Ovenstående sitat viser et paradoks, formulert av Chris Mowles, og sikkert gjenkjennbart for mange ledere. Det å både forstå og ikke forstå noe samtidig kan defineres som et paradoks, og i denne delen vil jeg fokusere på forståelser av paradoks og hvordan paradokser kan knyttes til ledelse. Forskningsfeltet innen paradoks er omfattende (Smith & Lewis, 2011), og for å gi en introduksjon har jeg valgt å hente perspektiver fra Smith & Lewis (2011), Lüscher & Lewis (2008), Lüscher (Lüscher, 2018), Stacey et al (2000) og Mowles (2015).

Wendy K. Smith og Marianne W. Lewis (2011) gir en gjennomgang og sammenfatning av paradoks studier med henblikk på å skape klarhet i noen aktuelle debatter. De oppfatter paradoks som en linse man kan bruke til å se på spenninger i organisasjonen gjennom. Smith og Lewis (2011) peker på noen implisitte debatter i litteraturen om paradoks, som jeg her vil skissere kort for å nyansere forståelsen av paradokser. Disse er 1) konseptualisering av paradoks, 2) en ontologisk debatt og 3) en debatt om strategier for å møte paradokser. Jeg vil se nærmere på disse debattene her for å nyansere forståelsen av begrepet og hvordan det relateres til organisasjon og ledelse.

Den første debatten handler om konseptualisering. Mangelen på konseptuell klarhet om hva paradoks er innebærer, ifølge Smith og Lewis (ibid), at det er mange forskjellige måter å beskrive denne spenningen på. Det brukes begreper som *dilemma*, *dikotomi* og *dialektikk*, og det er motsatt også mange som skriver om paradoks uten å bruke begrepet direkte. Denne diskusjonen ser vi også hos både Mowles (2015a) og Stacey et al (2000) og dette viser at det er mange måter å forstå hva paradoks er. Mowles bruker disse ordene: “There are two, mutually exclusive, self-referencing ideas which help define each other, but negate each other at the same time” (Mowles, 2015a, s. 13). Her vises til at de to gjensidige ekskluderende ideer både definerer hverandre, men også benekter hverandre. Det kan forstås som en slags gjensidig avhengighet mellom de to motpoler. Jeg vil forholde meg til Smith og Lewis sin definisjon, da de i arbeidet sitt antar et perspektiv som jeg mener integrerer ulike perspektiver til en nyansert forståelse av paradokser. Ordet paradoks kommer av de to greske ordene para,

som betyr utenfor eller ved siden av og doks, som betyr mening. Så direkte kan det oversettes til «utenfor mening», noe som vises i definisjonen til Smith og Lewis når de kaller paradokset for «absurd». Smith og Lewis (2011, s.386) foreslår følgende definisjon på paradoks<sup>1</sup>:

“We define paradox as contradictory yet interrelated elements that exist simultaneously and persist over time. Such elements seem logical when considered in isolation, but irrational, inconsistent, and even absurd when juxtaposed.”

Denne definisjonen gir et bilde av paradoks som motsatt rettede men likevel forbundne elementer, som hver for seg kan virke logiske, men sammen ikke gir mening. Det er nettopp denne siste delen som gjør paradoks tenkningen både interessant og kompleks, fordi paradokset utfordrer vår trang til logikk og orden, slik jeg ser det.

Paradokset adskiller seg, ifølge Smith og Lewis, fra dilemmaet ved at et dilemma fremstår som et klarere valg mellom to elementer, der man har en tydeligere mulighet til å veie for og imot de to valgene. Dialektikk er derimot en vedvarende prosess, der spenningen oppløses gjennom integrasjon av de to elementer (Smith & Lewis, s. 386). En kilde til forvirring kan være når konseptene blandes. Dette kan for eksempel skje hvis et dilemma viser seg å ha paradoksal karakter. Da vil vi treffe et valg om «enten-eller», men etter hvert vil motsetningen komme opp igjen som et paradoks. Smith og Lewis argumenterer for at vi er bedre tjent med et «både-og»-perspektiv som rommer begge sider og en spenning som pågår over tid. Dette ligner på Løgstrups forståelse (1994) av adskillende og forenende motsetninger, som jeg vil komme nærmere inn på senere i kapitlet.

Den ontologiske debatten som Smith og Lewis (2011) viser til handler om hvorvidt paradoks ansees som noe som er iboende i den ytre verden – i dette tilfellet organisasjonen - eller om paradokser er sosiale konstruksjoner. Denne grunnleggende ontologiske forståelse vil også spille in på hvordan vi møter paradokser. Smith og Lewis sier at de anser paradokser som både iboende i organisasjonens prosesser, OG blir brakt i spill gjennom organisasjonens prosesser av interaksjon. De uttrykker det slik at latente spenninger blir gjort fremtredende gjennom organisasjonens prosesser.

---

<sup>1</sup> Jeg har valgt å bevare engelsk sitat for å bevare nyansene i språket. Min norske oversettelse: Vi definerer paradoks som motsatt rettede og allikevel innbyrdes sammenhengende elementer som eksisterer simultant og vedvarer over tid. Slike elementer virker logiske når de betraktes isolert, men irrasjonelle, selvmotsigende og absurde når de settes over for hverandre.

Den siste debatten som Smith og Lewis viser til handler om strategier for å møte paradokser (s.385-386). Her ser de to hoved-strategier; å akseptere paradoks eller å søke å oppløse paradoks. Å akseptere paradokser innebærer å skifte fra en rasjonell søken etter løsning til en aksept av paradokser som vedvarende og uløselige spenninger. Dette innebærer å akseptere den usikkerheten og angsten som kan følge av å leve med paradokser. Oppløsning av paradokset innebærer ikke nødvendigvis å eliminere paradokset, men å finne måter å møte de motsatt rettede krav på samtidig. Hvilken strategi en leder eller organisasjon tar vil påvirke hvordan paradoksene utspiller seg og hvordan de får påvirke organisasjonen.

På bakgrunn av forskningsgjennomgangen deres sammenfatter Smith og Lewis (2015) paradoks-tenkning i en helhetlig dynamisk modell, som de kaller *Dynamic equilibrium model of organizing*. Begrepet dynamisk likevekt forklares av Lüscher (2018) som det å stå på et vippebrett. Man kan ikke lene seg for mye til den ene siden, men heller ikke for mye til den andre. Det er ikke mulig å stå helt i ro, det må hele tiden være oppmerksomhet på begge føttene, ellers mister man likevekten. Så det er altså ikke stillstand, men en dynamikk og aktivitet som hele tiden ligger under. Jeg vil gå mer i dybden med dette i underkapittelet *Lederen på kanten*.

Smith og Lewis (2015) viser i den dynamiske likevektsmodell hvordan paradoksale spenninger kan gå fra å være latente til fremtredende gjennom påvirkning av ulike organisatoriske faktorer. Om disse paradoksene faktisk blir behandlet som paradokser og ikke forsøkt oversett eller dyttet bort på grunn av angst for usikkerhet eller andre menneskelige forsvarsmekanismer må de møtes av både aksept og det de kaller *paradoxical resolution*<sup>2</sup>. Hermed kombinerer Smith og Lewis de to tidligere nevnte strategiene for å møte paradoks (akseptere eller oppløse). Denne kombinasjonen kan skape det de kaller «gode sirkler» og medvirke til en åpen og kreativ dialog omkring de paradoksale spenninger, som igjen kan skape nye handlemuligheter. De uttrykker det slik: «*Acceptance provides a comfort with tensions that enables more complex and challenging resolution strategies*» (s. 392)

Smith og Lewis peker på studier som viser at *resolution strategies* ofte handler om enten å splitte paradokset i to slik at det blir mer håndterbart eller å skape synergier slik at de to motpoler integreres. Gjennom deres dynamiske likevektsmodell foreslår Smith og Lewis en kombinasjon av disse to tilgangene. Den tilgang de kaller *paradoxical resolution* angir en

---

<sup>2</sup> Jeg synes ikke den norske oversettelse av «resolution» er dekkende – ordet kan både betyde oppløsning og løsning. Derfor velger jeg å bruke det engelske uttrykket her.

«målbevisst iterasjon mellom alternativer for å sikre samtidig oppmerksomhet til begge over tid» (s. 392, min oversettelse) Dette forstår jeg som en bevegelse mellom to alternative måter å handle eller løse situasjonen på. I en slik forståelse vil altså lederen – eller andre i organisasjonen – i møtet med et paradoks måtte velge et alternativ, men dette er midlertidig og hele tiden er muligheten der for å bevege seg over til det motsatte alternativ for å ivareta begge på lang sikt. Smith og Lewis kaller dette for konsekvent inkonsekvens (s. 392).

Lewis og Smith (2014) beskriver paradoks tilgangen som et metateoretisk perspektiv. De sammenligner med contingency theory, som er båret av grunnleggende tanker om at situasjoner kan analyseres slik at lederen vet hva som er det rette å gjøre i en gitt situasjon. Det ligger en forståelse til grunn i dette perspektivet om at «hvis A, så B», slik Lewis og Smith beskriver det. Gjennom sammenligningen viser de hvordan paradoks-perspektivet er båret av en grunnleggende forståelse av at paradokser er overalt og at det ikke er mulig å løse dem, men snarere å favne hele paradokset fremfor å velge enten eller. I denne forståelsen blir en av lederens viktige oppgaver å «søke helhetlige synergier mellom forskjelligartede strategier» (s. 131) Paradoks tilgangen fronter en forståelse hvor organisasjonen og lederen skal operere med en «både-og»-forståelse fremfor en «enten-eller». Et kontingens perspektiv ser spenninger og paradokser som problemer der kan løses gjennom rasjonell analyse og logikk, der det i mange tilfelle handler om å splitte paradokset og velge å fokusere på elementene hver for seg. Paradoks tilgangen understreker behovet for en helhetlig forståelse av spenningene, der begge ytterpunkter adresseres simultant.

Lewis & Smith (2014, s.134) oppsummerer forskjellene og skriver:

Traditional theory relies on rational, logical, and linear approaches, whereas a paradox perspective emerges from the surprising, counterintuitive and tense. Traditional organizational theory assumes that scientific processes can uncover truth, and that our prescriptions for managers emanate from these truths. A paradox perspective assumes that understandings emerge over time, created from the juxtaposition of opposing forces and focused via actors' cognitions and social constructions. Not only are we proposing new theoretical tools and constructs but also a fundamental rethinking of the assumptions underlying organizational theory.

## Meningsskapende prosesser i møte med paradoks

Lüscher og Lewis (2008) har på bakgrunn av et aksjonsforskningsprosjekt utviklet en prosess som kan støtte ledere i meningsskapning i møte med paradokser. Her jobber de ut ifra en grunnleggende antakelse om at lederen må akseptere paradokser, men at det ikke betyr at hen må underordne seg de eller unngå det, men i stedet akseptere inkonsistens, konflikt, tvetydighet som naturlige arbeidsbetingelser (s. 234). I prosjektet deres er førsteforfatteren fasilitator i sparringsmøter med ledere som er involvert i en omstrukturingsprosess. Sammen utvikler de en måte å fasilitere på, som tar utgangspunkt i en utfordring lederen står i. Sammen arbeider de med å formulere denne utfordringen til et dilemma, der man kan velge mellom to løsninger. Etterpå jobbes det videre med denne dobbeltheten, slik at utfordringen antar form av et paradoks, som kan romme dobbeltheten og inneholder koblinger og sammenhenger mellom de to ytterpunktene. Med bakgrunn i dette paradoks formuleres det en *workable certainty*, som skal gi mulighet for å eksperimentere med løsninger. Denne måten å jobbe gjennom paradoks vekter hele tiden den felles refleksjon og sparring med andre for å formulere og elaborere over paradokset og dets muligheter.

Arbeidet til Smith og Lewis og Lüscher og Lewis peker på hvordan ledere (og andre i organisasjonen) kan møte paradokser. Jeg oppfatter dem ikke som anvisninger til handling, men de gir rammeverk for hvordan man kan tenke omkring paradokser og motsetninger. Denne måten å tenke på har møtt kritikk fra andre forskere på paradoks i organisasjoner.

Chris Mowles (2015) kommer med kritikk til både Smith & Lewis (2011) og Lüscher & Lewis (2008) for å anta et for instrumentelt syn på hvordan paradoks utspiller seg og kan håndteres av ledere i organisasjoner. Han fastholder at paradoks ikke kan og bør løses, men at vi heller skal anerkjenne og akseptere den paradoksale natur organisasjoner er. Mowles er også tydelig – nesten bastant – i sin argumentasjon om at siden organisasjoner består av myriader av komplekse samspill så blir det en feilkobling når ledelseslitteraturen legger så stor vekt på makten lederen har til å skape endring og utvikling (Mowles, 2015a, s. 49). Dette danner utgangspunktet for den kritikken av Smith & Lewis' og Lüscher & Lewis' arbeid. I et svar på kritikken skriver Lotte Lüscher (2018, p. 74) at hun er enig i at vi ofte tillegger ledelsesmessig kontroll for stor vekt, at vi ikke kan løse paradokser, samt at organisasjoner er uforutsigbare. Men hun fastholder at *hun «mener at ledelsenes oppgave er at hjelpe organisationen til at redusere kompleksiteten netop nok til at gjøre den handlekraftig»*. Hermed viser hun til sin vektning av handlekraft og det å forsøke å navigere i paradokset på tross av dets kompleksitet. På tross av disse uenigheter så forstår jeg det slik at de ulike



perspektivene på paradoks peker mot en forståelse av at våre handlinger og måten vi tenker om dem på er viktige. Lüscher og Lewis (2008) viser hvordan sparring i grupper med både likemenn («peers») og fasilitator hjelper lederne i å forstå mer av hva det er de står i og eksperimentere med nye muligheter for handling. Slik er det et fokus på de konkrete samhandlingene i organisasjonen og hvordan refleksjon og bevissthet om egen involvering i disse samspillene står sentralt. Perspektiver på dette vil bli utfoldet i underkapittelet «Refleksivitet og utvikling».

Ledere kan posisjonere seg til organisasjons liv med ulike fokus, noe som kan beskrives som at lederen skal være «på kanten av organisasjonen» (Lüscher, 2018, s.72). Å være på kanten av organisasjonen er ikke en konkret fysisk posisjon, men snarere en innstilling, der lederen både ser seg selv som en del av det store «vi» i organisasjonen, men samtidig er såpass utenfor dette «vi» at hen kan forholde seg mer instrumentelt til organisasjonen som en enhet. En enhet, som lederen skal bidra til å utfordre, utvikle og understøtte i en bevegelse mot innfrielse av strategi eller politiske mål. Metaforen om å stå på kanten av organisasjonen skal illustrere en mental innstilling hos lederen, der både nærhet og avstand er viktige. Lüscher sier videre at lederen må kunne «dreie hodet i to retninger samtidig» og viser til at lederen må kunne bevege seg smidig mellom ulike posisjoner og samtidig bevare fokus på den posisjon hen «snur ryggen til». «*Paratheden til å kunne skifte i disse positioner – være empatisk, have socialt og fagligt indblik og samtidig visionært udsyn – kommer af at være på kanten*». (s. 60) I dette skifte mellom posisjoner snakker Lüscher om at lederen er utspent eller opplever en utspenthet. Hen er utspent i paradokser mellom nærhet og distanse, «*mellom at være menneskelig og resultatdrevet, mellom at være involverende og skære igennem, mellom at distribuere magten og tage den entydig på sig*» (s. 65). Lüscher bruker en metafor om å stå på et vippebrett. Det er noen prinsipper bak dette vippebrettet, som hun forklarer (s.76):

1. Du må alltid lene deg litt mer på det ene ben enn det andre, men kan ikke slippe helt opp med begge. Du trenger to ben for å balansere, selv om du legger mest vekt på det ene.
2. Det er feedback-mekanismen som forteller deg hvordan du skal posisjonere deg – på brettet er det om du mister balansen, så må du flytte vekten og balansen. Som leder handler det om å bruke feedbacken fra medarbeidere/ ledelse/ resultater til å justere og omposisjonere deg. Du må altså se denne feedbacken og innrette deg etter den for å finne ny balanse.

3. Det grunnleggende dynamiske prinsipp er hele tiden aktivt. Du kan ikke en gang for alle «løse ledelsesgåten» - akkurat som du aldri kan stå det helt riktige sted på et vippebrett. Dette kalles dynamisk stabilitet.

Mowles (2015) har et litt annet utgangspunkt enn Lüscher og er uenig i at det er mulig å stille seg selv utenfor situasjoner i organisasjonen, fordi lederen selv er innfiltret i det som skjer. Men han bringer også frem iterasjon, som Lüscher, men med litt andre nyanser. Han viser til hvordan et synspunkt bringer frem det motsatte, som igjen er med til å modifisere det første synspunktet. Hans poeng er til slutt at det er en dialektisk bevegelse i paradokset og aldri en beste måte. Mowles skriver (s. 13):

One point of view calls out an alternative, perhaps opposite point of view, which in turn calls out a modified version of the first. There is a back-and-forth dialectic which demonstrates a movement in thinking and generates more than one perspective: there is never just one best way.

Pedagogiske ledere i barnehager beskriver også, i en intervjustudie, at de står overfor mange motsetninger og spenninger i hverdagen (Sando, 2018). I en studie, der han intervjuer pedagogiske ledere i barnehager om hva som kjennetegner en god barnehagelærer, viser Svein Sando (Sando, 2018) til at deltakerne i studien beskriver at de står over for mange motsetninger og spenninger i hverdagen. Han bruker den danske filosofen K.E.Løgstrup (Løgstrup, 1982) sitt begrep *forenende motsetninger* i sin analyse. Sandos arbeide inspirerte meg til å se nærmere på dette begrepet for å bidra med nyanser i forståelsen av motsetninger og paradokser i ledelse. Løgstrup (1982, s. 183) beskriver med begrepet forenende motsetninger hvordan fenomener «får bragt liv og energi ind i sig af den spænding hvori de befinder sig til et fænomen der i en bestemt henseende er det modsatte». De forenende motsetninger holder hverandre i sjakk og ved å eksistere som hverandres motsetninger unngår de å bli til overdrivelser. Han bruker som eksempel det å være fordomsfri på den ene siden og det å være kompromissløs på den andre. Om disse står hver for seg vil fordomsfriheten forfalle til ettergivenhet og kompromissløsheten til stedighet. Løgstrup (1983, s. 184) nevner både adskillende og forenende motsetninger, hvor de adskillende handler om motsetninger som er helt uforenelige med hverandre, slik at hvis det ene går inn, drives det andre ut. Som eksempel på en adskillende motsetning viser han til kjærlighet og hat. Her opptrer de to motsetninger som utelukkende hverandre.

Løgstrup peker på at hvis vi anser alle motsetninger som bare motsetninger, så vil den implisitte forståelsen være at de er adskillende og dermed tvinger oss til å velge enten den ene eller den andre, noe som - ifølge ham - fører til at de forenende motsetninger vil bli oppfattet som utelukkende hverandre selv om de faktisk er det motsatte. De holder hverandre i live gjennom den spenningen de er i til hverandre. De motsetninger som kan sees som forenende mister dermed sin særlige kvalitet av å holde hverandre levende, ekte og intakte i kraft av sin motsetning.

Løgstrups tanker om forenende motsetninger omhandler menneskets liv generelt, men kan være nyttige perspektiver å ha med inn i ledelse også. En annen som også har tatt tak i et lignende perspektiv er Mogen Pahuus (2008). Pahuus (2008, s. 7-9) drøfter i et eksistensialistisk perspektiv forholdet mellom menneskers distanse og nærvær. I dette motsetningsparet beskriver han at det er en slags grunnleggende vilkår for menneskelivet å bevege seg mellom disse to. I nærværet er vi oppslukte, opptatte og åpne, mens distansen har en målrettethet og en bevissthet om et mål med det vi gjør. I distansen ligger blant annet at man forholder seg til seg selv og denne distansen er til stede i oppgaveløsning og arbeid, der vi må oppnå noe. Selv om distanse kan oppfattes som negativ, så inneholder den også et etisk aspekt, da den er nødvendig for å kunne se seg selv litt på avstand, utvise dømmekraft og handle godt overfor andre. I nærheten ligger motsatt en spontanitet og en selvforglemmelse, og det ligger en åpenhet mot andre mennesker. Pahuus argumenterer her for at både nærheten og distansen er nødvendige for mennesket, men at ingen av dem kan være enerådende, som han kaller det (s. 9).

Som vist her er paradokser og forenende motsetninger fenomener som ser ut til å eksistere overalt, så vel i organisasjoner som i livet ellers, slik Lüscher beskriver det her. Det er noen av disse paradokser og motsetninger jeg vil utforske i denne studien.

## 2.6 Refleksivitet og utvikling i ledelse

I forrige del ble kompleksitet, paradoks og forenende motsetninger utfoldet som ulike rammer for forståelse av organisasjoners liv og hvordan ledelse er på spill i disse perspektivene.

Videre vil jeg utfolde perspektiver som kan sies å knytte seg mer til det konkrete mellommenneskelige prosesser som er til stede i ledelse, og skaper forutsetninger for utvikling og samaktualisering. Det er mye som hadde vært relevant å ta med her, men jeg har valgt tre deler, som jeg har kalt *refleksjon og selvinnsikt, helhetlige støttende forutsetninger*

*for utvikling og samaktualisering og til siste psykologisk trygghet som bygger på mye av det foregående.*

## Refleksjon og selvbevissthet

Refleksjon eller refleksivitet nevnes av flere som vesentlig i ledelse (Cunliffe & Eriksen, 2011; Gjerde, 2022; Mowles, 2015a; Stacey, 2012) og refleksjon er også en viktig del av barnehagens arbeid og koples blant annet til arbeidet med å være en lærende organisasjon, samt det å jobbe med faglig skjønn (Bøe & Hognestad, 2015; Eik et al., 2015; Kunnskapsdepartementet, 2017; Moxnes, 2016; Wadel & Knaben, 2021). Jeg vil i denne delen vise hva refleksjon og refleksivitet kan innebære og hvordan det har betydning i ledelse, samt hvordan refleksjon og refleksivitet er kjente begrep i barnehagens praksis. Jeg vil belyse ulike sider ved refleksjon og hvordan det henger sammen med lederens bevissthet om seg selv og muligheter for utvikling.

Mowles (2015, s.56) peker på viktigheten av å samtale og dele tanker om hva det er vi gjør i organisasjonen, hvordan det får oss til å føle og hvilken betydning det har. Han peker på refleksjon og refleksivitet som vesentlig innganger til å tenke over handlinger og hvordan det påvirker det som skjer i organisasjonen. Han sier også at vi må tenke over hvordan vi tenker for å få en dypere forståelse av handlingene våre. Det vil si at refleksjon og refleksivitet fremheves som viktige måter å se nærmere på våre handlinger.

Ralph Stacey er opptatt av at ledere må utvikle praktisk dømmekraft, inspirert av Aristoteles begrep *Phronesis* (Stacey, 2012, s. 56). Det vil si en erfaringsbasert evne til å fornemme mer av hva som skjer «her og nå» og kunne respondere adekvat på det i de situasjoner som oppstår. For å utvikle praktisk dømmekraft må ledere undersøke og reflektere over erfaringene sine. Dette kaller Stacey refleksiv undersøkelse (Stacey, 2012, s. 110) (fra engelsk *Reflexive inquiry*). Stacey trekker et skille mellom refleksjon og refleksivitet, der refleksjon handler om å forstå flere aspekter og nyanser av det som skjedde, mens refleksivitet handler om hvordan ens egen fortolkende prosess har innflytelse på ens opplevelse av interaksjon (Solsø og Thorup, 2015). Refleksivitet handler om å tenke over hvordan vi tenker, ifølge Stacey (2012, s. 112). Et poeng hos Stacey (2012, s. 109) er at den praktiske dømmekraft ikke er noe individuelt, men en sosial prosess. Individene kan bare utvikle og bevare praktisk dømmekraft gjennom interaksjon. Dette fremhever igjen Staceys vektning av det å være tett på og i samspill med praksis. Hvis man ikke kjenner til praksis og det som utspiller seg der, så vil man ikke være i stand til å utvise praktisk dømmekraft, hverken som leder eller ansatt.

Cunliffe (2016, s. 741) gir litt andre nyanser til begrepet refleksivitet og trekker fram at refleksivitet handler om å stille spørsmålsteget til hva vi tar for gitt og hvilke antakelser som ligger bak våre handlinger og hvordan dette påvirker interaksjonen. Refleksivitet handler altså om å gå litt dypere enn bare handlingene, og observere seg selv, eget tankesett og vårt forhold til verden. Å forholde seg refleksivt kan for eksempel handle om å se nærmere på egne verdier, selvforståelse og vårt foretrukne vokabular eller handlemønstre. Eller å kritisk undersøke hvilke forståelser av ledelse eller organisasjonen som ligger bak vår måte å jobbe på, og hvordan vi kan anta andre perspektiver på situasjonen. I en pedagogisk virksomhet som en barnehage er, vil dette for eksempel også kunne handle om hvilket syn på barn som vises i den måten vi utøver vår praksis på – og dette kan igjen gi anledning til å stille spørsmål om vi faktisk «gjør det vi sier vi gjør».

Refleksjon er et begrep som kan ansees som ganske grunnleggende i pedagogisk arbeid og står sentralt som en viktig kilde til læring og utvikling allerede fra starten av barnehagelærerutdanningen (Moxnes, 2016). Dette kan blant annet knyttes til det å utøve profesjonelt skjønn og til barnehagens kontinuerlige arbeid med å være en lærende organisasjon, som er trukket frem som et mål i ulike styringsdokumenter siden 2006, senest i den reviderte strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage» (Kunnskapsdepartementet, 2022). Et utdrag fra strategien (s. 7):

Barnehagen skal være en lærende organisasjon, og barnehagelærerens kompetanse er sentral. Det krever også at barnehagens ledelse har en reflektert og kunnskapsbasert tilnærming til arbeidet. Både styre og barnehagelærere må ha en faglig og analytisk kompetanse til å gjennomføre systematisk vurdering av barnehagens praksis, og kompetanse til å lede og drive kvalitetsutvikling.

Her vises til at ledelsen i barnehagen skal ha en «reflektert og kunnskapsbasert tilnærming» for å kunne lede systematisk arbeid med vurdering og kvalitet. I tillegg trekkes det i Rammeplanen frem at hele personalet skal være involvert i felles refleksjoner i forbindelse med vurderingsarbeidet i barnehage og det må legges til rette for åpen diskusjon om faglige og etiske problemstillinger. Dette for at personalet kan lære av egen praksis og bidra til barnehagens utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 38). Det vises altså både til at lederen skal ha en reflektert tilnærming samt at det skal legges til rette for felles refleksjonsprosesser i personalet.

Når det gjelder faglig skjønn viser Eik et al. (2015, s. 106-107) til at barnehagens arbeid er komplekst og at det pedagogiske arbeidet ikke bare foregår i planlagte didaktiske opplegg, men utspiller seg i det helhetlige livet i barnehagen, der alle små samspill og handlinger til sammen blir bakteppet for barnas dannelsesprosesser. I denne komplekse og sammensatte hverdagen gjør de ansatte hele tiden løpende vurderinger og tar beslutninger som ikke kan gjøres ut ifra generell kunnskap og handlingsregler alene. Skjønnsutøvere vil ha ulike erfaringer og kunnskap og det vil si at avgjørelsene kan bli forskjellige. Et poeng hos Eik et al. er at når så mye av den pedagogiske praksis knytter seg til utøvelse av skjønn, så blir det viktig å ha drøftinger rundt hva vi gjør. Denne drøftingen kan foregå både i møter og i mer uformelle møtepunkter mellom ansatte, og kan forstås som refleksjon over praksis. På denne måten kan de konkrete handlingene i hverdagen drøftes, stilles spørsmålstegn til og begrunnes i kollektive prosesser, og dermed knyttes mer overordnet til barnehagens pedagogiske mål samt etiske overveielser (Eik et al., 2015). Forståelsen av refleksjon i barnehagen og barnehagelærerutdanning har vært diskutert av blant annet Søndena (2004) og Moxnes (2016), og begge trekker frem refleksjon som et komplekst fenomen og at det kan være en tendens til at refleksjonen blir overfladisk og mangler dybde. Søndena etterspør det hun kaller *kraftfull refleksjon*, det vil si refleksjon som går mer i dybden og utfordrer til å se situasjonen fra ulike perspektiver og få nye erkjennelser (Moxnes 2016, s. 3) Det vil være nærliggende å trekke paralleller mellom Søndenas kraftfulle refleksjon og refleksivitet.

Dybde i refleksjon og refleksivitet fremheves som sentralt, og en annen del av forståelsen omhandler *når* refleksjonen foregår. Donald Schöns (1991) forståelse av refleksjon knyttes ofte til det refleksjonsarbeid som gjøres i barnehagen. Schöns forståelse av refleksjon er mye brukt i pedagogisk arbeid og kan gi en god basis for å utvikle praksis, både som barnehagelærer og leder. Begrepene «refleksjon i handling» og «refleksjon over handling» viser til to ulike former for refleksjon. «Refleksjon over handling» er refleksjon som foregår retrospektivt, altså når handlinger beskrives og drøftes etter de har utspilt seg, slik det ofte gjøres på for eksempel møter. Da får deltakerne i dialogen mulighet til å reflektere rundt det som har skjedd og får mulighet til å tenke gjennom andre mulige handlingsalternativer. Denne refleksjon kan videre påvirke «refleksjon i handling», som altså er refleksjon over handlinger mens de utføres. For Schön (1991) er denne evne til å reflektere i handling et kjennetegn på profesjonell kompetanse og knyttes til praktisk klokskap og skjønn (Bøe og Hognestad, 2015). Schön sine begreper blir håndgripelige og beskrivende for hvordan denne refleksjonen kan bidra i barnehagens kvalitetsarbeid og utviklingen av profesjonell kompetanse.

Et eksempel fra barnehagens praksis på at refleksjon settes i spill er bruken av praksisfortellinger, som er en godt kjent arbeidsmåte i barnehagen (Fennefoss & Janssen, 2004). Kort fortalt er praksisfortellinger en opplevd situasjon, som ansatte skriver ned og gjør seg refleksjoner rundt, og et viktig element her er å gjøre denne fortellingen til gjenstand for felles refleksjoner og samtaler omkring hva som skjedde for å få nye perspektiver, stille spørsmål og utforske muligheter med utgangspunkt i det som utspiller seg i barnehagen. Her kan vi se paralleller til Staceys vektlegging av praksis og samtaler om det daglige samspillet, der ledelse oppstår. Poenget mitt her er å peke på barnehagen som et sted der alle hverdagens handlinger og samspill utgjør en arena for mye dialog og samtale mellom ansatte om hvordan arbeidet best utføres, hvorfor de gjør som de gjør og hvordan de kan gjøre ting annerledes. Denne praksis kan anta former av praktisk planlegging, det er også mye refleksjon og refleksiv samtale som foregår. Dette vil jeg påstå er en naturlig del av jobben som barnehagelærer og det man kunne kalle refleksiv praksis er i utgangspunktet noe barnehagelærere har erfaring med og øvelse i. Dette er i tråd med Schön's beskrivelse av praktikere som er "constantly engaged in reflective conversations with the situation" (Urban, 2008, s. 146).

Refleksjon i handling og over handling kan ses i sammenheng med Lüschers metafor om å stå på kanten av organisasjonen der både nærhet og avstand er viktige. Heifetz et al. (2009) bruker en annen metafor for å illustrere å ta et metaperspektiv for å forstå mer av det som skjer i ulike situasjoner. Heifetz et al. (2009) beskriver det å være på ball som metafor for å beskrive hvordan det kan være nyttig å ta et metaperspektiv på det som foregår i organisasjonen. Bildet på hverdagens mange samhandling, aktiviteter og handlinger er dansegulvet. Det er mye som skjer på dansegulvet, du blir revet med og har det gøy – du beveger deg dit alle andre er, blir virvlet med. Men om du går opp på balkongen og ser ut over dansegulvet – så ser du bedre hva som egentlig skjer rundt deg, hvilke interaksjoner som foregår, hvilke dynamikker som får ting til å skje og hvor folk beveger seg. Heifetz et al bruker begrepet diagnostisering og kaller det den viktigste kapasitet i adaptiv ledelse. Å diagnostisere handler om å se på helheten og konteksten for å finne løsninger. Det kan være en tendens til å svare på det som er her og nå, handle raskt og gi kjappe svar når utfordringer må løses. Men for at se hva som egentlig skjer så må vi noen ganger «opp på balkongen» for å kunne diagnostisere og forstå situasjonen bedre, noe som kan gjøre seg gjeldende i møtet med paradokser eller særlig komplekse situasjoner. I denne prosessen bruker Heifetz et al ( s. 32) begrepene: Observe – interpret – intervens. Dette handler om å se både hva som skjer i seg

selv og mellom andre. Lederen må prøve å observere så objektivt som mulig, ifølge Heifetz et al. Det kan diskuteres hvorvidt denne objektiviteten er mulig, men essensen er å forsøke å utvide blikket og se hva som foregår, hvilke muligheter som finnes. Lederen må *«take yourself out of the action and simply watch and record»*. (S.33). Ut ifra disse observasjoner kan gjøres fortolkninger og på bakgrunn av fortolkningene foretas nye handlinger (intervensjoner).

Heifetz et al. bruker ikke termene om paradokser, men derimot to ulike former for problemer som krever ulike former for tenkning og løsninger. Dette er adaptive problemer og tekniske problemer. Tekniske problemer kan løses ved å bruke allerede kjente tenkemåter og løsninger, mens adaptive problemer er mer komplekse og krever at vi tenker nytt og lærer mens vi går. Å møte paradokser kan forstås som en adaptiv utfordring. Om man velger én side i paradokset – en enten eller-løsning – så vil kompleksiteten og dynamikken i paradokset gå tapt. Den kraften som ligger i den forenende motsetninger vil bli borte.

Selvbevissthet henger tett sammen med vår evne til å være selvrefleksive (Solsø & Thorup, 2015, s. 45). Denne selvbevissthet handler om en evne til å forstå og villighet til å undersøke hvordan andre responderer på det man gjør. De viser til Mead (1934), som forstår selvbevissthet som det å kunne se seg selv som et objekt og dermed kunne reflektere over sin egen deltakelse i sosiale prosesser.

Robert Kegan (1994) representerer et konstruktivistisk syn på utvikling, som har sitt fokus på menneskets mulighet til å utvikle sin mentale kompleksitet gjennom hele livet. Ifølge Kegan har mennesket gjennom livet muligheten til å utvikle sin måte å se verden på, sitt bakenforliggende tanke sett og sin måte å skape mening på, og det er forsket mye på hvordan disse nivåene av utvikling påvirker ens kapasitet som leder (Eigel & Kuhnert, 2005; Eigel & Kuhnert, 2016; Joiner & Josephs, 2007; Torbert, 2004). Det er funnet høy grad av sammenheng mellom høyere utviklingsnivåer og kapasiteten som leder. Jeg vil ikke gå nærmere inn på dette perspektivet, men likevel trekke noen tråder dit fordi det settes ord på en form for refleksjon og selvbevissthet som kan hjelpe til å belyse utviklingen av refleksivitet og selvbevissthet som grunnlag for ledelse.

Kegan (1994) beskriver hvordan vår måte å skape mening i verden på utvikler seg som det han kaller en subjekt-objekt relasjon. Han forklarer det ved at vi kan ta noe ved oss selv som objekt for vår oppmerksomhet (for eksempel et handlingsmønster vi har) og forholde oss til det, reflektere over det og ta ansvarlige valg om det. Samtidig er det deler av oss som vi er



«subject to», altså som vi identifiserer oss med og ikke kan «se» på. Vi er ikke bevisste om dem og derfor kan vi heller ikke reflektere over dem. Ifølge Kegan er dette en utvikling, der vi hele tiden kan ta nye områder som objekter for refleksjon og dermed bli mer bevisste om dem. Joiner & Josephs (2007, s. 212) viser til begrepet «reflective action», som de beskriver innebærer å ta et steg tilbake fra ens nåværende fokus for å få ny innsikt og være i stand til å ta beslutninger, for så å bestemme seg for neste handling. For å kunne gjøre dette krever det bevissthet og hvor mye du vil kunne få ut av denne innsikten kommer an på hvor utviklet denne evnen til selvinnsett er. Det vil si at evnen til refleksjon og bevissthet er noe vi kan øve på og utvikle. Dette foregår i sosiale prosesser, der noe trigger vår oppmerksomhet og vi blir i stand til å se for eksempel et mønster hos oss selv som vi ikke har innsett før. Da kan vi ta et steg tilbake og gjøre det til objekt for en refleksiv undersøkelse, som Stacey kaller det. Thomas Jordan (2002) beskriver “self awareness” (som jeg her oversetter med selvbevissthet)<sup>3</sup> som «*awareness of the behavioral habits, emotions, desires, thoughts and images that tumble through our being*”. Han gir et beskrivende eksempel på hvordan prosessen i utvikling av selvbevissthet kan se ut:

1. Legge merke til: Oppdage at jeg har en tendens til å tenke i et særlig mønster og har særlige antakelser, som gjør at jeg handler fra et bestemt perspektiv
  2. Tolking/vurdering: jeg vurderer om disse tankemønstre og antakelser er ønskelige og passende
  3. Transformere: jeg handler aktivt for å endre uhensiktsmessige tankemønstre og antakelser.
- Som det fremgår her har Kegan og Jordan sitt fokus på individuelle, indre prosesser i mennesker, noe som kan ses som uforenelig med blant annet Stacey sitt syn på refleksivitet som en primært kollektiv prosess, som handler om det vi gjør sammen og ikke kan foregå uten samspill med andre. Dette er ikke betonet hos Kegan, men slik jeg ser det så peker begge på menneskets mulighet til å se et større perspektiv og lære om seg selv i samspill med andre. Begge er opptatt av at vi påvirker hverandre med den måten vi er sammen på og selve forståelsen av å ta noe som objekt forstår jeg som felles for disse synene. Det som kan forstås forskjellig er hvorvidt dette er noe den enkelte kan gjøre selv som en indre prosess, eller om det foregår i kollektive prosesser. Slik jeg ser det så er dette lignende prosesser og jeg forstår det slik at det både kan være en indre og en kollektiv prosess for utvikling, som kan ses i sammenheng med samaktualisering, som jeg vil komme inn på i den følgende del.

---

<sup>3</sup> Awareness dekker over mer enn det norske ordet bevissthet. Det er også en betydning av å være til stede og oppmerksom. Jeg har valgt å bruke selvbevissthet og bevissthet og legger begge betydninger inn i ordet.

## Helhetlige støttende forutsetninger for utvikling og samaktualisering

Under denne delen knyttet til forutsetninger for utvikling og samaktualisering kunne mange elementer vært trukket inn og gått i dybden av. Ut fra hva deltagerne i studien fremhever har jeg valgt å inkludere i denne delen motivasjon og trivsel som grunnlag for engasjement, opplevelse av eierskap, mening, utvikling og ytelse i jobben (Deci, Olafsen og Ryan, s.20). Videre fremhever de at dette skjer i et kontinuerlig samspill, altså en samaktualisering. Til sist vil tillit, gjensidighet og respekt bli sett på som forutsetning for relasjonell samhandling og som en del av psykologisk trygghet (Edmondson, 2020).

## Motivasjon og trivsel

Deci & Ryan (ref ) har vært sentrale innen forskning på motivasjon og det de kaller Self Determination Theory (SDT) eller selvbestemmelsesteorien på norsk (Ravn, 2021). Et viktig poeng hos Deci & Ryan er at skillet mellom ytre og indre motivasjon er mer nyansert enn tidligere antatt(ref). Tidligere forskning om motivasjon har skilt tydeligere mellom den ytre og den indre motivasjon, der ytre motivasjon i form av for eksempel lønn og goder har vært i fokus. SDT nyanserer forståelsen av denne ytre motivasjon ved å beskrive ulike former ytre motivasjon.

Det argumenteres innen SDT for at ytre motivasjon kan forstås på et kontinuum, som handler om kvalitativt forskjellige typer av motivasjon, som går fra kontrollerte og til mer autonome former. Kontrollerte former er for eksempel utenfra pålagte grunner til å handle, for eksempel i form av regler eller belønninger. Slik Ravn (2021) beskriver det skilles her mellom umotivert, ytre motivert og indre motivert som overordnede kategorier. Det som er et vesentlig poeng er at den ytre motivasjon ikke bare handler om belønning eller straff, men har ulike former og grader av integrering, som kan beskrives på et kontinuum mellom kontrollert og autonom. Ekstern regulering (kontrollert) handler om å overholde regler eller gjøre noe fordi du får en straff eller belønning for det. Neste steg på kontinuumet er introjisert regulering (moderat kontrollert), der normer eller regler er litt mer integrert i personen. Det kan for eksempel handle om at man ønsker anerkjennelse fra leder eller foreldre. Dernest kommer identifisert regulering (moderat autonom), der begrunnelsen for handlingen i høyere grad kobles til egne verdier og er personlig viktig for en. Siste form for regulering kalles integrert regulering (autonom), der personen handler i full overensstemmelse med seg selv og sine dypere verdier og identifikasjoner. Et poeng er at den autonome motivasjon og den indre motivasjon ligner veldig på hverandre, men at den autonome motivasjon henger sammen med

handlinger som gjøres for å oppnå en form for mål. Disse målene er integrert og en del av personen, slik at de oppleves autonome og meningsfulle og dermed er tett på den indre motivasjon. Den autonome motivasjon og den indre motivasjon ansees i SDT for å være de former for motivasjon som henger tettest sammen med engasjement, opplevelse av eierskap, mening, utvikling og ytelse i jobben (Deci, Olafsen og Ryan, s.20). Når mennesker forstår meningen og verdien i jobben deres, føler eierskap og autonomi i utførelsen av jobben og mottar klar tilbakemelding og støtte er det større sannsynlighet for at de vil bli mer autonomt motiverte og yte bedre, utvikle seg og tilpasse seg bedre.

I SDT identifiseres videre 3 basale psykologiske behov, som er autonomi, kompetanse og samhörighet. Disse behovene skal dekkes for å understøtte psykologisk interesse, utvikling og velbefindende (Ryan og Deci, 2017, s. 10). Et sentralt poeng er at disse psykologiske behov ansees som objektive fenomener, som har klare og målbare virkninger på en persons funksjon. De er altså ikke ansett som personlige verdier eller ønskelige mål, men sentrale for menneskets vekst og psykiske helse. Disse behovene er tett forbundet til motivasjon og er grunnleggende for at mennesker skal oppleve å trives og dermed være autonomt motiverte.

Autonomi handler om å ha en opplevelse av å kunne velge selv i overensstemmelse med egne verdier. Behovet for kompetanse er et psykologisk behov for å oppleve at man kan frembringe de ønskede virkninger med handlingene sine. Det vil si følelsen av mestring og at man kan utrette det man setter seg for. Opplevelsen av mestring er i SDT forbundet med autonomi. Det vil si at det man mestrer også må oppleves meningsfullt og være noe man ønsker å gjøre, og ikke noe som er pålagt gjennom kontrollerende funksjoner. Det siste av de tre sentrale behov i SDT er behovet for samhörighet, som handler om opplevelsen av å høre til og føle seg forbundet til andre. Summen av disse tre behovene legger ifølge SDT grunnen for at mennesker trives og dermed opplever seg mer motiverte og interesserte i å handle. Dette sitat fra Ravn (2021) sammenfatter dette bra:

«Føler mennesker, at de trffer deres egne valg og handler i overensstemmelse med deres dybe interesser og værdier, at de er i stand til at skabe resultater med deres handlinger, og at de har nære og givende relationer med andre mennesker, så vil de også oppleve at være i høy grad intrinsisk motiverte; de vil være åpne, fleksible, undersøgende, lyttende, ikke-defensive og modige i deres omgang med deres omgivelser».

## Samaktualisering

Begrepet samaktualisering (oversatt fra det engelske co-actualization) er en utvidelse av begrepet self-actualization som både Carl Rogers og Abraham Maslow har løftet frem (Ivey et al., 2011, s. 373). Selvaktualisering handler om individets fundamentale drivkraft til å utvikle seg til å «bli seg selv». Denne prosessen er grunnleggende i Rogers' forståelse og fokuserer på individets mulighet for å utforske, komme i kontakt med og aktualisere sitt eget autentiske selv (Ivey et al., 2011, s. 369). Motschnig-Pitrik og Barrett-Lennard (2010) utvider denne forståelsen til å fokusere mer på relasjoner, der de fremsetter at mennesket har en iboende tendens til å utvikle seg sammen i relasjoner – det de kaller samaktualisering. Det beskrives hos Ivey et al. slik:

“Co-actualization involves a process of growth and development that is stimulated by the unique and ongoing relational interactions two or more persons have with one another that results in a mutual actualization of untapped human potential of all the people involved (Ivey et al., 2011, s. 373)”.

Samaktualisering karakteriseres av at partene føler seg gjensidig beriket av relasjonen og opplever en følelse av et «vi» som har egne ressurser som komplementerer og utvider deres egne kapasiteter (Motschnig-Pitrik & Barrett-Lennard, 2010, s. 383). Man kan si at partene blir noe særlig i kraft av deres samspill, som oppleves som en felles utvidelse av det de ellers er eller har vært. Med samaktualisering flyttes fokus dermed over på det som skapes mellom mennesker i relasjoner, og hvordan det kan oppleves som å få til en felles vekst og utvikling. Hos Ivey et al (2011) beskrives hvordan både selvaktualisering og samaktualisering kan finne sted som et resultat av spesifikke interpersonlige erfaringer. De skriver at:

«According to Rogers's counseling and therapy theory, the specific interpersonal qualities that assist people in realizing new and untapped dimensions of their human potential include the nonjudgmental, positive-regarding, respectful, accepting, and emphatic way practitioners communicate with their clients. (Ivey et al., 2011, p. 373)”

Her beskrives altså kvaliteter ved spillet som kan bidra til å understøtte at samaktualisering skjer. Rogers har utgangspunkt i relasjonen behandler-klient, men når det gjelder samaktualisering så kan det foregå i andre relasjoner også, for eksempel på arbeidsplasser og i teams. Motschnig-Pitrik og Barrett-Lennard (2010) viser også til forhold som kan være med til å hemme muligheten for å oppleve samaktualisering. Eksempler på dette er sosial rivalisering, konkurrerende innstilling eller behov for å dominere andre,

devaluerende kommunikasjon, ytre trusler eller deprivasjon, mangel på tid, tillit og engasjement, kongruens og empatisk forståelse (2010, s.384).

Clarke (2018, s.44) trekker frem tre viktige forutsetninger i relasjonell tilnærming til ledelse, nemlig respekt, tillit og gjensidighet. Han kaller dette «integral facilitating conditions», noe som på norsk kan oversettes til *helhetlige støttende forutsetninger*. Disse tre forutsetningene ser altså ut til å være grunnleggende viktige for hvordan ledelse kan utfolde seg i dette perspektivet og Clarke drøfter ulike måter å forstå respekt og tillit på samtidig som han kopler gjensidighet til begge. Det er en omfattende diskusjon, og jeg vil her bare trekke frem noen få deler for å gi et utgangspunkt for å se nærmere på respekt og tillit i drøftingen, samt kople disse begrepene til psykologisk trygghet, slik Amy Edmondson (2014) skriver om det.

Clarke kopler opplevelsen av respekt til å styrke jobbtilfredshet, prestasjon på jobb og graden av «organisatorisk medborgerskap» på bakgrunn av en rekke studier innen sosialpsykologi. For denne studiens del vil jeg trekke frem tre ulike typer av respekt som Clarke (2018, s. 46) viser til. Disse er (i min oversettelse) *evaluerende respekt*, *identifiserende respekt* og *gjenkjennende respekt*. Evaluerende respekt handler om respekt som bygger på at kvaliteter i individet vurderes som verdifulle. Dette kan forstås som respekt knyttet til kompetanser den enkelte besitter og til en oppfattelse av at man skal vise sitt verd eller at man må gjøre seg fortjent til respekt. Identifiserende respekt viser til respekt som oppstår når mennesker opplever å dele de samme verdiene. Altså at man opplever å kunne identifisere seg med den andre. Endelig handler gjenkjennende respekt om integritet og en moralsk oppfattelse av at alle mennesker må få en rettferdig og likeverdig behandling fordi de er medmennesker. En begrensning i denne tankegangen er at den fokuserer mye på individet og ikke tar relasjonelle aspekter inn, det vil altså si at det mangler gjensidighet. Videre studier (Clarke & Mahadi, 2017a, 2017b) har fokusert mer på det relasjonelle og funnet at gjensidig gjenkjennende respekt har sammenheng med jobbprestasjon og trivsel. Det er interessant at det særlig er denne gjenkjennende respekt som viser sammenheng med jobbprestasjon og trivsel – og at gjensidighet fremheves som viktig. Denne form for respekt fokuserer ikke på evner eller verdier, men kan forstås som en grunnleggende anerkjennelse av hverandre som mennesker.

Interpersonlig tillit handler om menneskets villighet til å vise seg sårbar overfor en annen med utgangspunkt i en antakelse om at den andre har gode intensjoner (Rosseau, 1990 i Clarke, 2018, s. 51). Denne tilliten bygger på både følelsesmessige og kognitive dimensjoner. Den følelsesmessige tilknytning til den andre og følelser knyttet til mulige utfall av relasjonen spiller inn, sammen med kognitive overbevisninger om den andres intensjoner og motivasjon

på bakgrunn av tidligere erfaringer og forventninger til den andre. Colquitt et al. (2007) viser til studier som er samstemte om at dyktighet, medmenneskelighet og integritet er tre dimensjoner som korrelerer med opplevelsen et menneskes pålitelighet – altså en man kan ha tillit til (på engelsk «trustworthiness»). Dyktighet handler om evner og kompetanser hos den andre, medmenneskelighet om evnen til å trygge og handle til den andres beste mens integriteten peker på forventningen til den andre om å handle etisk og rettferdig. Hvorvidt det blir tillit mellom mennesker, handler i denne forståelsen om den andre personens tilbøyelighet til å ha tillit sammen med opplevelsen av de tre nevnte dimensjonene.

Studier viser at det er ulikt hvilke av disse dimensjonene som vektlegges mest og dette henger også sammen med hele konteksten relasjonen er i. Dette kan, ifølge Clarke (s 53) peke på viktigheten av gjensidighet og han påpeker at tillit ofte i forskning har vært ansett som en egenskap hos den enkelte fremfor en egenskap i relasjonen. Korsgaard et al (i Clarke, 2018 s. 53) peker på at tillit i arbeidsrelasjoner må være to-veis siden begge parter trenger å både ha tillit til andre og kunne bli vist tillit fra andre. Både respekt og tillit er komplekse fenomener, som har mange dimensjoner som kan være utfordrende forutse, men som vist her er det i en relasjonell forståelse av ledelse tydelig at gjensidighet spiller en rolle, da begge parter må både ha og utvise respekt og tillit.

## Psykologisk trygghet

Tillit handler om et samspill mellom to individer, for eksempel kan man ha tillit til én kollega, men ikke til en annen. På gruppenivå beskriver Edmondson (Edmondson, 2020; Edmondson & Lei, 2014) psykologisk trygghet som sentral forutsetning i det sosiale klimaet, der mennesker opplever det trygt å uttrykke seg, være seg selv og samtidig utfordre hverandre og sammen skape en lærende organisasjon. Hos Psykologisk trygghet handler om å ha aksept for å gjøre feil, for å ytre seg og stille spørsmål og fordrer blant annet at det er tillit og respekt mellom mennesker. Ifølge Edmondson ligger det i et miljø med psykologisk trygghet en tro på at det er trygt å ta interpersonlige risiko, som for eksempel å be om hjelp eller innrømme feil, uten at det vil få negative følger. Et viktig poeng hos Edmondson er at psykologisk trygghet ikke handler om å bare være vennlig og snill med hverandre, men derimot om å skape muligheter for «produktive uoverensstemmelser og fri utveksling av ideer» (2020, s. 46). Et miljø som er preget av psykologisk sikkerhet skapes gjennom dagligdagens samhandlinger og må jobbes kontinuerlig med. Dette er noe lederen kan og skal bidra til,

ifølge Edmondson. Hun nevner tre punkter som lederen kan ha som utgangspunkt for dette arbeidet (Edmondson, 2020, s. 209). Disse er, kort sammenfattet:

- Sette rammen for arbeidet – bidra til felles forventninger og formål for organisasjonens arbeid
- Invitere til deltagelse
  - o Aktivt etterspørre og skape strukturer for input
  - o Være ydmyk og innrømme uvitenhet og utfordringer
- Reagere konstruktivt på input – uansett kvaliteten (Si «tak fordi du nevner det» for eksempel) tre elementer: gi uttrykk for anerkjennelse, avstigmatisere feil, gripe inn overfor klare overtredelser.

Edmondsons (2020) fokus er fortrinnsvis på den formelle lederens rolle, selv om hun også er opptatt av at psykologisk trygghet er et team-fenomen. Men hun sier allikevel mot slutten av boka (2. 259) at «*Det er lederens oppgave å fremme den kultur vi alle har brug for, hvis vi skal yde vores bedste. Når som helst du spiller en rolle i den sammenheng, så udøver vi ledelse*». Her åpner hun for et bredere syn på hva ledelse er og at ledelse kan utøves og oppstå fra ulike hold i organisasjonen og ikke bare at en formell leder utøver ledelse. I arbeidet med psykologisk trygghet ligger også et fokus på å skape læring i organisasjonen. For eksempel fremheves viktigheten av at feil, uenighet og spørsmål kommer frem i lyset, slik at organisasjonen kan lære av det.

I dette kapittelet har jeg forsøkt å skrive frem det teoretiske rammeverket som i denne avhandlingen vil bli brukt til å forstå og drøfte studiens funn. Med det beveger jeg meg videre til en gjennomgang av studiens metodologiske grunnlag.

## 3 Metode

Innkretsing og formuleringen av problemstilling, epistemologisk ståsted og metodologiske valg er elementer i forskningsprosessen som henger uløselig sammen og påvirker hverandre. I denne delen vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har gjort, og hvordan det henger sammen med studiens hensikt og vitenskapsteoretisk ståsted.

Først vil jeg redegjøre for det vitenskapsteoretiske bakteppe for studien. Deretter redegjør jeg for studiens forskningsdesign, rekruttering og utvalg og datagenereringen. Deretter redegjør jeg for analyseprosessen. Til slutt vil jeg diskutere forskningsetiske overveielser, min rolle som forsker og studiens kvalitet.

Som beskrevet tidligere er problemstillingen som danner utgangspunkt for studien, følgende:

- Hvordan kan erfarne lederes beskrivelser og opplevelser få betydning for forståelse av barnehageledelse?

For å belyse denne problemstillingen har to forskningsspørsmål vært ledende for arbeidet.

Disse er:

1. Hva opplever og beskriver erfarne ledere som betydningsfullt i barnehageledelse?
- 2: Hvilken utvikling i eget fokus og perspektiv beskriver barnehageledere?

For å kunne svare på problemstillingen som ligger til grunn for studien, har jeg valgt en metodisk tilgang hvor de bærende elementer er fokusgruppeintervju og individuelle dybdeintervjuer av ledere. Før jeg går mer inn i hvordan disse undersøkelsene ble gjennomført, vil jeg starte med å beskrive og reflektere rundt det filosofiske grunnlaget for studien, som tar sitt utgangspunkt i hermeneutikk og fenomenologi.

### 3.1 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studien

I denne avhandlingen utforsker jeg barnehagelederes perspektiver på ledelse og deres utvikling som ledere i barnehagen. Denne studien er inspirert av Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Dermed er studiens vitenskapsteoretiske ståsted forankret i hermeneutikk, fenomenologi og sosialkonstruksjonisme (Smith et al., 2009). Jeg vil komme tilbake til hva det innebærer å være inspirert av IPA, mens jeg her vil beskrive den vitenskapsteoretiske bakgrunnen til denne tilgangen.

I IPA-studier legges det vekt på å få frem deltakernes opplevelse, refleksjoner og erfaringer. Denne forståelsen trekker tråder tilbake til Edmund Husserls tanker om å undersøke



menneskelige erfaringer og opplevelser, og finne frem til essensen av disse (Smith et al., 2009, s. 12). For å gjøre dette må forskeren sette til side egne forståelser og antakelser for å nå frem til essensen av et fenomen og hva som utgjør dette fenomenet i seg selv. Dette perspektivet utfordres av blant annet Martin Heidegger (Smith et al., 2009, s. 16), som også har et fenomenologisk utgangspunkt, men legger vekt på at vår «væren i verden» alltid er relasjonell – at vi alltid ser ting fra vårt perspektiv og dermed også som en form for tolkning. Dermed tilføyes et hermeneutisk perspektiv, hvor tolkningen står sentralt. Den hermeneutiske tankegangen representeres blant annet av Hans Georg Gadamer (Gadamer, 2004). Sentralt i denne forståelsen er at vi alltid bringer med oss ulike forforståelser, som vi ser verden gjennom. Disse kan vi ikke helt sette til side, men de vil påvirke og bli påvirket gjennom hele forskningsprosessen.

Hermeneutikken handler om fortolkning, og var i utgangspunktet fokusert mot forståelse og tolkning av tekst. I Gadamers tenkning omkring hermeneutikken flytter han fokus vekk fra fortolkning av tekst, og over på menneskets forståelse og erkjennelse. Fenomenologiens opprinnelige ide om å finne frem til «tingene i seg selv» og sette egne forståelser til side nyanseres av hermeneutikkens vektlegging av tolkning og forforståelse. Slik vil forskningsresultater i et slikt perspektiv alltid være preget av forskerens tolkning og forforståelser. Fokus i hermeneutisk fenomenologi er på det subjektive og spesifikke snarere enn det universelle og generelle. Det er menneskers levde liv og erfaringer som er i fokus (Smith et al., 2009, s. 38).

Gadamer er kritisk til opplysningstidens ide om én sansbar verden som kan defineres og beskrives objektivt. Han kritiserer også det positivistiske idealet om å oppnå objektivitet gjennom en nøytral holdning og bruk av bestemte metoder for å finne frem til sannhet (Gadamer, 2003, s. 11). Som et viktig element i å finne sannhet må forskeren først bli bevisst om og erkjenne sitt eget ståsted. Han skriver det slik: «Å nedkjempe illusjonen om en sannhet som er løst fra den erkjennendes ståsted, må her selv gjelde som vitenskapelig» (Gadamer, 2003, s. 11).

Ifølge Gadamer står forskeren alltid i en tradisjon. Dette begrepet omfatter den vitenskapelige tradisjonen forskeren er en del av, samt en sosial, kulturell og historisk plassering, som er med til å forme den måten vi erkjenner på. Forskeren kan ikke unnsi seg denne tradisjonen, og ifølge Gadamer er den en viktig basis for forskningsprosessen. Ifølge Gadamer kan vi ikke bevege oss ut av tradisjonen og se på den utenfra. Vi er alltid inne i tradisjonen, og den vil dermed prege oss og være avgjørende for vår erkjennelse (Gadamer, 2003, s. 11-12).

Gadamer oppfordrer forskeren til å lytte til tradisjonen. Ved å være bevisst om tradisjonen kan forskeren få nye impulser til å stille nye spørsmål, som kan gi ny erkjennelse. Han sier at selvrefleksjon er vesentlig for å kunne oppnå forståelse. «Humanvitenskapelig erkjennelse har alltid et element av selverkjennelse ved seg» (Gadamer, 2003, s. 12).

Gadamer bruker ordet fordommer, og gir det en positiv klang. Han sier at fordommer er viktige for oss – de er den forståelsen vi møter verden med, og er formet av det vi har opplevd, det vi tidligere har erfart, og de utspringer av tradisjonen. Fordommer er hos Gadamer noe positivt og uunngåelig, i motsetning til hva begrepet ofte forbindes med. Slik sett møter vi alle, til enhver tid, verden med fordommer (Gadamer, 2004, s. 285) For forskeren er disse fordommene viktige, da de er den forståelseshorisont forskeren møter verden med når hun begir seg inn i et forskningsfelt. Forforståelsen er med på å avgjøre hvor forskerens fokus skal være, og hva hun ønsker å finne ut. Forforståelsen er altså en viktig retningsgiver som vi ifølge Gadamer ikke kan legge bort, men heller reflektere over og gjøre synlig, slik at den ikke står i veien for oss. Det er i møtet med en annen persons forståelseshorisont at vi kan oppleve det som Gadamer kaller horisontsammensmeltning.

Slik vil et intervju være et møte mellom deltakerens forståelse og forskerens forståelse, og gjennom dialogen mellom disse vil det kunne skapes det Gadamer kaller sannhet (Gadamer, 2003, s. 24 - 25). Denne dialogiske bevegelsen som et intervju er – hvor et spørsmål fra forskeren setter i gang en refleksjon hos deltakeren, som så igjen skaper nye spørsmål hos forskeren – symboliseres ved den hermeneutiske sirkelen, hvor det er en konstant bevegelse mellom egen forforståelse (eller fordom) og et møte med en ny forståelse, som så igjen påvirker vår forforståelse (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 150). Samtidig er Gadamer tydelig på at når vi slik har oppnådd en forståelse eller sannhet, så finnes det også andre mulige forståelser som vi går glipp av, slik at vi ikke kan lande på en endelig og ferdig forståelse (Gadamer, 2003).

Gadamer flytter altså fokuset vekk fra et ideal om verdifri nøytralitet, og sier at for å finne frem til en sannhet eller forståelse må vi bli bevisst våre verdier, våre fordommer, vår tradisjon, og innse at det er i møtet mellom vår forståelse (preget av fordommer og tradisjon) og andres forståelse at vi kan finne en form for sannhet.

Smith et al. (2009, s. 35 - 36) sier at IPA involverer en «dobbelt hermeneutikk». Det vil si at forskningsdeltakeren skaper mening av en erfaring, mens forskeren skaper mening av forskningsdeltakeren. Smith et al. sier at IPA kombinerer en «empatisk hermeneutikk», der forskeren forsøker å forstå og leve seg inn i fortellingen til den andre, og en «spørrende

hermeneutikk», der forskeren ser på fortellingen fra en litt annen vinkel og stiller spørsmål og undres over det som sies. Dette handler om forståelse. Dette har for meg blitt sentralt i denne forskningsprosessen – å forsøke å forstå hva det er deltakerne sier, og deretter løfte det opp, se nærmere på det, stille spørsmål og forsøke å skape mening og analysere det i en større sammenheng.

Min studies vitenskapsteoretiske forståelse har også tråder til sosialkonstruksjonismen. Smith (2009, s.196) skriver at IPA også relaterer seg til sosialkonstruksjonistiske perspektiver, og både Palmer et al. Palmer et al. (2010) og (Love et al., 2020) jobber frem måter å knytte IPA til et slikt perspektiv på gjennom å utvide analyseformen til å ha mer fokus på hvordan deltakerne i dialogen påvirker hverandre, og hvordan dette spiller inn på svarene i fokusgruppeintervju. Dette vil jeg komme mer inn på senere i dette kapittelet.

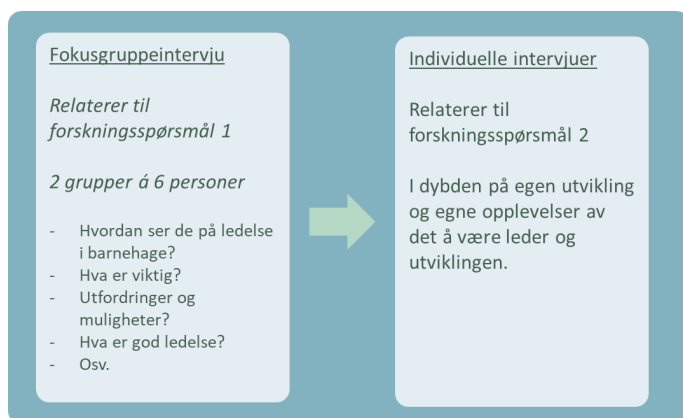
Min tilgang er preget av en forståelse av at viten skapes i koordinert samhandling mellom mennesker, og ikke kan lokaliseres spesifikt i hverken det deltakerne forteller oss, eller det vi tolker ut av våre data. Det er i møtet mellom forskerens forståelse og spørsmål, handlinger og verdier på den ene siden og det komplekse forskningsfeltets verdier, handlinger, mennesker og forståelser på den andre, at vi sammen konstruerer viten om verden (Veseth et al., 2017). Slik jeg forstår det, kan dette også knyttes an til Gadammers forståelse av horisontsammensmeltning. Et godt eksempel på at den kunnskap som kom frem i studien min, er konstruert i fellesskap og gjennom dialog, så jeg i fokusgruppeintervjuene. Her var det tydelig at når en deltaker delte noe, så ble dette møtt med andres erfaringer og holdninger, som så igjen bidro til å nyansere det første som ble sagt. Jeg fikk en klar opplevelse av at temaene som vi var inne på, ikke nødvendigvis ville kommet frem på samme måten i individuelle intervju. Dette kommer jeg mer tilbake til senere i dette kapittelet.

## 3.2 Forskningsdesign

De to forskningsspørsmålene utgjør to linjer i prosjektet, som supplerer og utdyper hverandre. Et naturlig valg for å svare på spørsmål av fenomenologisk karakter er å bruke intervju eller en form for selvrapportering som gir deltakerne anledning til å gi rike og detaljerte førstehåndsbeskrivelser av erfaringer og opplevelser (Smith et al., 2009, s. 56).

Jeg var interessert i å inngå i en dialog med deltakerne, og fant det også nyttig å høre deltakerne utveksle erfaringer og være i dialog med hverandre. Jeg er opptatt av at deltakerne skal få fortelle sin historie, og at det er den som er i sentrum, samtidig som jeg er bevisst på at det de forteller, alltid er påvirket av den sosiale konteksten de befinner seg i, hvor blant annet

jeg som forsker er med å påvirke. Med denne forståelsen har jeg valgt et forskningsdesign i to steg som utgangspunkt for prosjektet. Første steg er fokusgruppeintervju og, andre steg er individuelle dybdeintervju med de samme deltakerne. Målet med fokusgruppeintervjuet var å få deltakerne til å utveksle erfaringer og gi beskrivelser av hva de finner betydningsfullt i ledelse i barnehagen. Dette knyttet seg i utgangspunktet primært til forskningsspørsmål 1, og tanken var å få frem beskrivelser gjennom dialog, noe som kunne gi meg et godt utgangspunkt for å dykke dypere inn i den enkeltes erfaringer og perspektiver i de individuelle intervjuene som jeg hadde etterpå med alle deltakerne.



*Figur 2 Enkel illustrasjon av forskningsprosessen*

### 3.3 Utvalg og rekruttering

Deltakerne i studien er 12 ledere i barnehager. De jobber alle i stillinger som svarer til det som i ulike styringsdokumenter kalles styrer eller enhetsleder. For å rekruttere deltakere fikk jeg gjennom kolleger mange navn, som de visste kunne være aktuelle på bakgrunn av deres erfaring som ledere. Deltagerne i studien er rekruttert ut fra kriteriene til et såkalt strategisk utvalg. Det vil si at de er rekruttert gjennom å være knyttet direkte til studiens tematikk og kontekst (Tjora, 2017, s. 130). Disse er alle ledere med minimum fem års erfaring som ledere, og jobber i barnehager med minimum 15 ansatte. Jeg kontaktet aktuelle deltakere på epost først, og ringte dem deretter for å gjøre nærmere avtale. Jeg spurte flere, men det var en del som sa nei av ulike årsaker. De fleste begrunnet dette med at de ikke hadde mulighet til å delta på grunn av manglende tid. Jeg vurderte at 12 var et passende antall til å ha to fokusgruppeintervju og til å få et rikt datamateriale (Malterud, 2012)

De 12 lederne jobber i 12 ulike barnehager, det er både private og kommunale barnehager representert, og de kommer fra barnehager i to kommuner. Noen har ansvar for flere hus, mens andre er på barnehager som bare består av et «hus».

De har alle utdanning som barnehagelærer, og noen har videreutdanning av forskjellig art, men dette har jeg ikke tatt med i betraktning eller hatt fokus på. 11 av dem er kvinner og 1 mann. I funnene kaller jeg alle for «hun» for å styrke anonymiteten. Kjønn har altså ikke vært noe jeg har tatt med i betraktning her.

### 3.4 Steg 1: Fokusgruppeintervju

Formålet med fokusgruppeintervjuene var å skape en dialog mellom deltakerne om deres opplevelser av barnehageledelse. Som nevnt var fokusgruppeintervjuene i utgangspunktet primært knyttet til forskningsspørsmål 1, men begge forskningsspørsmålene var hele tiden med som bakteppe i prosessen. Jeg støtter meg til det som Malterud (Malterud, 2012, s. 20) karakteriserer som en eksplorerende tilgang, hvor formålet ikke er å gi en heldekkende presentasjon av et fenomen, men snarere å «åpne nye dører til et felt som til nå er relativt ukjent, slik at vi kan utvikle nye problemstillinger som egner seg for nærmere fordypning i videre studier» (Malterud, 2012, s. 20) Dette var nettopp viktig for meg: Jeg ønsket å løfte frem en dialog og få deltakerne til å konstruere mening i fellesskap, og dermed skape åpninger for hva jeg kunne gå videre inn på i individuelle intervju senere. IPA, som studien er inspirert av, retter seg i utgangspunktet mer mot individuelle erfaringer og opplevelser, og dette er en av grunnene til at Smith et al. (2009, s. 71-73) ikke anbefaler å bruke IPA i fokusgruppeintervju. Jeg har allikevel brukt IPA som et utgangspunkt, slik jeg beskriver senere under analyseprosessen og tilføyet flere elementer for å også få frem det som skapes i dialogen og samspillet (Parker et al, 2006). Dette vil jeg komme tilbake til i under beskrivelsen av analyseprosessen.

I fokusgruppeintervju er det ulike meninger om hvor mange grupper man bør ha, og hvor mange deltakere i hver gruppe (Malterud, 2012). Det som er vanligst i studier som ligner denne, er å ha et sted mellom fire og otte deltakere pr. gruppe. I denne studien ble deltakerne delt inn i to grupper, med seks deltakere i hver, og hver gruppe ble intervjuet en gang. Hvert intervju varte ca 90 minutter, og alle deltakere var aktive i samtalene.

Gjennom fokusgruppeintervjuene ønsket jeg å få dialog med deltakerne om deres opplevelser og erfaringer med barnehageledelse. Jeg ønsket en åpen og utforskende samtale, hvor ulike perspektiver og erfaringer kunne utveksles. Jeg ønsket en dialog hvor deltakernes svar kunne

gi meg anledning til å stille nye spørsmål for å utdype og nyansere, slik den hermeneutiske sirkels vekslning mellom forforståelse og forståelse beskriver (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 121). Samtidig ønsket jeg også en viss retning i samtalen, og derfor ble grunnlaget for intervjuene en temaguide, som besto av fire overordnede temaer som jeg ønsket å utforske sammen med deltakerne (Malterud, 2012) En temaguide er åpen og legger opp til å skape en fri samtale, med utgangspunkt i noen overordnede tema, som jeg ønsket at deltakerne skulle komme inn på. Disse temaene var «Utforskning av begrepet god barnehagedeelse», «Refleksjoner om lederens oppdrag», «Muligheter og utfordringer i lederrollen» og «Kapasiteter og ressurser» (se temaguide i vedlegg 1). Under hvert av disse temaene hadde jeg forberedt underspørsmål som guidet meg, men jeg forsøkte å holde samtalen åpen innenfor temaene. De fire temaene ble en mulighet for meg til å ha en rød tråd gjennom intervjuene, og jeg opplevde at deltakerne sammen skapte en god flyt i samtalen, og selv bygget videre på det som jeg spurte om. For begge gruppene gjaldt det at deltakerne var ganske aktive i samtalen, og de kom inn på mye av det jeg hadde forberedt, selv om jeg ikke spurte om alt. De fant fort en fin tone, og det virket som de ble engasjerte av temaet og av å utveksle erfaringer. Slik ble det en god og naturlig flyt og vekselvirkning mellom deltakerne. I et fokusgruppeintervju får deltakerne en særlig mulighet for å høre på hva andre uttrykker, samtidig som de får mulighet til selv å bidra med egne erfaringer, og på den måten konstruere mening i fellesskap (Halkier, 2010). Dette så jeg tydelig her og det var en fornøyelse å se hvordan deltakerne engasjerte seg og supplerte hverandre godt.

Fokusgruppeintervjuene ble avholdt på arbeidsplassen min, Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning, i et klasserom hvor vi kunne sitte uforstyrret, og hvor alle deltakere var på «nøytral grunn», dvs. at ingen av deltakerne var vert eller hadde et tilhørighetsforhold til stedet.

Intervjuene ble tatt opp på diktafon. I fokusgruppeintervju kalles intervjueren moderator, og denne rollen hadde jeg. Med utgangspunkt i temaguiden stilte jeg spørsmål for å få gruppen i gang med å snakke om temaet, og så stilte jeg enkelte oppfølgingsspørsmål. Det er vanlig og anbefalt å ha med en person mer, som Malterud (2012) kaller en sekretær. Den ene av veilederne mine, Camilla, hadde denne rollen. Hun noterte mye av det som ble sagt, og dette kan blant annet være nyttig med tanke på å senere identifisere hvem som sier hva. Vi gjorde også avtale på forhånd om at hun kunne supplere meg underveis om det var noe hun tenkte skulle utdypes, eller om hun så andre behov. Etter intervjuene snakket vi kort sammen om

hvordan vi hadde opplevd det, og jeg erfarte at det var veldig nyttig å ha med henne i prosessen, blant annet for å sjekke ut hvilken forståelse hun hadde av noe av det som ble sagt. Palmer et al. (2010) påpeker at moderatorens rolle bør vurderes. Jeg ser at deltakerne kanskje kan ha en tendens til å bruke ord og vendinger som er mere teoretisk rettet enn de ville gjort i annen setting. Veilederen min underviser blant annet innen ledelse, og kanskje denne status kan oppleves slik at noen ønsker å fremstå mer «akademiske» enn ellers. Jeg vurderer dog at dette ikke er avgjørende for hva deltakerne delte i gruppen, snarere tolker jeg det slik at deltakerne var opptatte av faglige begrep som en måte å forklare og sette ord på det de erfarer.

### 3.5 Steg 2: Dybdeintervju

Steg 2 i genereringen av data var individuelle dybdeintervju. Dybdeintervjuene både bygger på og supplerer dataene fra fokusgruppeintervjuene. Etter fokusgruppeintervjuene gjorde jeg foreløpige analyser av disse, og med dette som bakgrunn ble intervjuguide utarbeidet. Intervjuene tar utgangspunkt i forskningsspørsmål 2: *Hvilken utvikling i eget fokus og perspektiv beskriver barnehageledere?* Jeg lot meg inspirere av Kvale og Brinkmann (2017) sin beskrivelse av livsverdensintervju gjennom følgende setning: «Det kvalitative forskningsintervju gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen» (s.47). En intervjuguide (se vedlegg 2 ) ble utformet etter inspirasjon fra Kvale og Brinkmann (2017) sin beskrivelse av det semistrukturerte livsverdensintervju, som passer bra for å innhente beskrivelser av personers livsverden og deres forståelse av fenomener i denne. Denne intervjuformen ligger tett opp til en vanlig samtale, men karakteriseres ved å ha et mål og et fokus. Intervjuguiden sirkler om ulike tema, og kan ha forslag til spørsmål, men ikke noen stram struktur. I mitt tilfelle hadde jeg noen få overordnede spørsmål som ga meg en rød tråd i intervjuene, men jeg fulgte deltakerne, og hvert intervju ble forskjellig fra de andre ut ifra hva deltakeren var opptatt av. Jeg hadde også notert meg mulige oppfølgingsspørsmål som jeg kunne støtte meg på for å få utdypet det som ble sagt. Jeg forsøkte i hovedsak å stille det som Kvale og Brinkmann (2017) kaller menings-spørsmål, altså spørsmål som ikke bare går på fakta, men mer på hvordan deltakerne opplever, erfarer, kjenner og tillegger mening. Slike spørsmål kan være utfordrende å bruke, og krever at intervjueren er oppmerksom også på det som sies implisitt, og ikke minst på å stille oppfølgende spørsmål for å få tykke beskrivelser og få utdypet noe. Det vesentlige er å få deltakeren til å bli konkret, og å få frem det spesifikke for denne personens opplevelse fremfor generelle meninger. Dette kjente jeg var utfordrende. Deltakerne var ivrige og ville

fortelle mye, noe som kunne bli vanskelig for meg å holde oversikt over. Men ved å bruke oppfølgings spørsmål fant vi tilbake til retningen. Jeg har bakgrunn som veileder, og rollen som intervjuer ligner på noen måter formen som en veiledningssamtale kan ha. Men dette var likevel en annen type samtale, der det i større grad var meg som skulle lære noe om deltakeren, enn deltakeren som skulle bli klokere på seg selv.

Intervjuene ble gjennomført i barnehagene deltakerne jobbet i. Jeg lot dem bestemme hvor vi skulle være, og alle valgte egen barnehage. Det kan ha vært en god trygghet for dem å være «på hjemmebane», og min opplevelse var at alle slappet av og snakket fritt.

### 3.6 Analyseprosessen

Jeg har valgt å skrive ganske omfattende om analyseprosessen, da jeg ønsker å fremstå tydelig i valgene jeg har truffet (både før og under analysen), og i hvordan jeg har jobbet med materialet. Det har vært en både kaotisk og lærerik prosess, med mange frustrasjoner, forvirring og lyspunkter, aha-opplevelser og innsikter – akkurat slik andre beskriver at analyse kan være i kvalitativ forskning.

## Valg og vurderinger omkring Interpretative Phenomenological Analysis som inspirasjon til analysen

*Interpretative Phenomenological Analysis* (forkortet IPA) er en måte å møte datamaterialet i analyseprosessen på, som er influert av både et hermeneutisk og et fenomenologisk syn (Smith et al., 2009). Smith et. al har oppsatt seks punkter, som danner et utgangspunkt for analysen. Disse er ikke ment som en fast oppskrift, men heller som ledetråder som forskeren kan inspireres av (se tabell 1 for de seks punktene). Dette understrekes av de underliggende kvalitetene som de sier kreves av en IPA forsker: «Open-mindedness; flexibility; patience; empathy; and the willingness to enter into, and respond to, the participant's world» (Smith et al., 2009, s. 55). For meg var det et godt verktøy å ha slike punkter å bruke som inspirasjon i analysen, og jeg er enig med Smith et al. (2009, s. 81) i at den kvalitative analyseprosessen beveger seg hit og dit og ikke alltid vil følge slike steg. Men som inspirasjon og ledetråd har de vært fine å ha. Larkin, Watts og Clifton (2006) peker på at IPA mer kan oppfattes som en holdning eller et perspektiv enn en særlig metode. De beskriver to bakenforliggende hensikter med IPA-inspirerte studier. Den første hensikten er å prøve å forstå deltakerens verden og beskrive den. Dette fører til en interesse for deltakernes erfaringer med et fenomen. Et vesentlig poeng er her at forskerens tilgang til disse erfaringene alltid vil være partiell og kompleks. Det er ikke mulig å finne frem til en genuin første-persons beskrivelse fra



deltakerne, siden denne alltid henger sammen med konteksten historien fortelles i. Larkin et al. (2006, s. 104) sier i tillegg at forskeren da må jobbe med å gi en tredje-persons beskrivelse og komme så «tett på» deltakerens opplevelse som mulig. Men hvordan vet vi om vi har kommet «tett nok på» deltakernes erfaringer og opplevelser? Som forsker vil jeg alltid møte deltakeren og dennes beskrivelse med min egen forståelseshorisont, mine egne forforståelser og erfaringer. Når jeg skal lytte til, skrive om og analysere andres erfaringer, så kan jeg ikke vite om dette er akkurat det de mente. Og beskrivelsen av erfaringene har oppstått i en kontekst og et samspill, som også har betydning. Derfor stiller jeg meg skeptisk og undrende til fenomenologiens tendens til å søke etter essensen og den egentlige betydning av det som blir sagt av deltakerne. Det kan tendere mot en form for positivisme, hvor vi må prøve å gjenskape noe så «rett» som mulig. Samtidig som jeg har stor interesse av å prøve å forstå og finne ut hva noe kan bety for deltakeren, ønsker jeg å legge stor vekt på den ydmykhet forskeren må ha med seg inn i dette arbeidet, og den bevissthet forskeren må ha om at det ikke er en bestemt måte å forstå på. Larkin et al (2006, s. 108) vender tilbake til dette dilemmaet mange ganger og sier at det ikke er mulig å oppnå dette fullt ut, men at vi allikevel må prøve. Jeg forstår det slik at forskerens bevissthet om egen forforståelse og posisjon er vesentlig i hele analyseprosessen.

Dette representeres i den hermeneutiske forståelsen, som danner bakgrunnen for den andre bakenforliggende hensikten Larkin et al. (2006) nevner. Denne andre hensikten er å skape en mer åpent tolkende analyse for å sette den innledende beskrivelsen av deltakernes erfaringer inn i en større sosial, kulturell og teoretisk kontekst. Et vesentlig poeng for meg er at denne tolkningen starter allerede i møtet med deltakerne, og ikke – som det kan forstås her – i to ulike prosesser, hvor det først handler om å få frem beskrivelser og deretter å tolke.

Underveis i studien utviklet prosessen seg til å bli mer abduktiv. Abduksjon har elementer i seg fra både induktiv og deduktiv tilnærming, men tilføyer nye elementer (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 5). En abduktiv tilnærming har, i likhet med en induktiv tilnærming, sitt utgangspunkt i empirien, men gir mulighet for å bruke teori eller tidlige antakelser som en kilde til inspirasjon i prosessen med å oppdage mønstre i materialet. I en slik tilnærming beveger man seg hele tiden frem og tilbake mellom teori og empiri i en gjentakende, syklisk prosess. Slik gir empirien nye måter å forstå og utvikle teorien på, og teorien gir nye måter å forstå empirien på. Den sirkulære måten å tenke på kan ligne på den hermeneutiske sirkelens bevegelse mellom forståelse og forforståelse, del og helhet. Denne dialogiske formen stiller hele tiden nye spørsmål og tar inn de svar materialet gir underveis, slik at våre nye forståelser

skaper nye måter å se materialet på. IPA har som utgangspunkt en induktiv tilgang, og jeg har langt på vei vært tro mot den. Men jeg så også at i den hermeneutiske prosessen ble min forforståelse påvirket av nye teoretiske perspektiv som jeg oppdaget underveis, og som uunngåelig ble en del av min nye forståelse, som igjen hjalp meg til å oppdage mønstre og se sammenhenger.

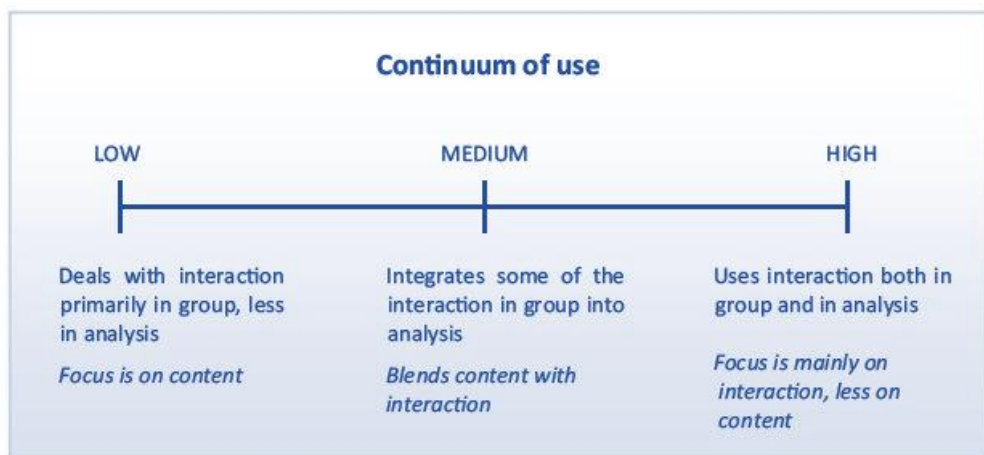
## IPA og fokusgruppeintervju

Smith et al (2009, s. 71-73) nevner at fokusgruppeintervju ikke alltid egner seg i en IPA-inspirert studie. Forskeren må vurdere om intervjuet faktisk får frem deltakernes personlige historier, erfaringer og opplevelser. Det kan være en tendens til at deltakere i grupper heller forteller tredje-persons-historier hvor fokus snarere er på meninger og evalueringer enn på egne opplevelser og historier. Hvis dette er tilfellet, er IPA ikke en egnet analyseform. Smith et al går ikke så dypt inn i dilemmaet omkring fokusgruppeintervju; eneste anbefaling er å gå gjennom intervjuene to ganger – en for å se etter individuelle historier og en for å se på gruppemønstre og dynamikker (Smith et al., 2009, s. 71).

Jeg ser at dette er en vesentlig vurdering for forskere som ønsker å bruke fokusgruppeintervju og IPA, og det stiller blant annet krav til intervjueren om å være ekstra oppmerksom på å skape trygghet i gruppen, se på hvordan gruppen settes sammen, og vurdere hvilke spørsmål som stilles. I prosjektet mitt opplevde jeg det slik at gruppedeltakerne fort ble trygge på hverandre og snakket ganske åpent om hvordan de opplever det å være leder. De delte erfaringer og var både enige og uenige med hverandre. De snakket primært ut ifra seg selv og om egne erfaringer, det vil si at de sa primært «jeg» fremfor «man», og de kom med selvopplevde eksempler og refleksjoner fra praksis. Jeg vurderer det slik at det dermed oppsto fortellinger, refleksjoner og erfaringsdeling som åpner for en analyse med et hermeneutisk-fenomenologisk utgangspunkt.

I fokusgruppeintervju har forskeren en mulighet for å ta i betraktning samspill, kroppsspråk og interaksjon mellom deltakere, og dette er ett av denne metodens særlige kjennetegn og en av fordelene ved den (Halkier, 2010). Belzile og Öberg (2012) beskriver og diskuterer hvordan denne interaksjonen i veldig mange studier ikke blir brukt aktivt i analysen. De viser til ulike (implisitte) oppfatninger av verdien av denne interaksjonen mellom deltakere, og knytter dette til hvilket vitenskapsteoretisk ståsted forskningen bygger på. I en positivistisk orientert studie vil forskeren ha en grunnleggende antakelse om at svarene ligger hos den enkelte, og at de skal «hentes ut» ved hjelp av en metode – for eksempel fokusgruppeintervju.

I en mer sosialkonstruksjonistisk orientering vil forståelsen være at svarene skapes i interaksjon mellom deltakerne i en spesifikk sosial kontekst (Belzile & Öberg, 2012, s. 462), og det vil derfor være naturlig å ta med interaksjonen mellom deltakerne i en analyse i en slik studie. Belzile og Öberg (2012) skisserer dette som et kontinuum, hvor graden av fokus på deltakernes interaksjon henger sammen med forståelsen av hvordan svarene skapes (se figur 3)



Figur 3 Continuum of use (Belzile & Öberg, 2012, s. 469)

Når jeg valgte fokusgruppeintervju som metode, så var det i første omgang primært for å fokusere på innholdet i det som ble sagt – historiene, utsagnene og erfaringene som deltakerne kommer med, og ikke så mye interaksjonen mellom deltakerne. Dette valget gjorde jeg selv om jeg er av den oppfatning at viten skapes i samspill og alltid er kontekstuell. I prosessen med å transkribere og gjennomlese datamaterialet har jeg mer og mer innsett at det er elementer av dette samspillet og konteksten som kan være vesentlige og interessante å ha med, og som har stor betydning for hvordan deltakerne i felleskap kommer frem med erfaringer og bygger på hverandre. Om prosjektet skulle plasseres på Belzile og Öberg sitt kontinuum, ville det ligge rundt midten, da analyseprosessen har hatt fokus på så vel interaksjon som innhold.

Jeg ble underveis i prosessen usikker på om den hermeneutisk-fenomenologiske tilgangen som IPA har, var egnet, da det her er fokus på individers opplevelser og erfaringer, og ikke så mye på samspillet og gruppen. Dette motiverte meg til å utvide perspektivet mitt, men fastholde mitt utgangspunkt i IPA. Jeg har funnet inspirasjon i både Palmer et al. (2010) sin

måte å tilføye elementer i analyseprosessen på som fokuserer mer på interaksjon, og Belzile og Öberg sine anbefalinger om hvordan interaksjon kan integreres i analysen.

Palmer et al. (2010) har bygget videre på de grunnleggende elementene i IPA som Smith et al. (2009) har utviklet. De tilføyer nye elementer som åpner for å gå nærmere inn i konteksten og samspillet disse erfaringene fremstilles i. Jeg har her satt de otte stegene som de anbefaler at man jobber med, overfor Smith et al. sine seks steg, for å gi et veldig forenklet overblikk (min fremstilling/oversettelse). Jeg har kalt elementene i analysen for steg. Det er vesentlig å si at så vel Smith et al. som Palmer et al. er tydelige på at dette ikke nødvendigvis skal gjennomføres som en oppskrift, men heller være inspirasjon til å gjøre analysen. Jeg har likevel valgt å fremstille det slik for å få frem hovedpoeng på en tydelig måte.

*Tabell 1 IPA og Palmer et al (2010) sine tilføyelser*

IPA (Smith et al., 2009)	IPA for fokusgruppeintervju (Palmer et al., 2010)
1: Lese og gjenlese 2: Innledende notering 3: Utvikle begynnende temaer	1: Lese og gjøre innledende notater samt utvikle begynnende tema
	2: posisjoneringer - fasilitators rolle? Deltakeres interne posisjoneringer?
	3: Roller og relasjoner – se på referanser til andre personer. Hvilken mening tillegges disse relasjonene? Og konsekvenser av disse?
	4. Organisasjoner og systemer – hvordan refereres til og beskrives systemer/organisasjoner? Konsekvenser av disse?
	5. Historier. Strukturen, hvordan bygges de opp, er det enighet/uenighet?
	6. Språk. Bruk av metaforer, idiomer?
4: Lete etter sammenheng på tvers av begynnende temaer	7. Gå tilbake til de begynnende temaene og arbeide dem sammen med de foregående stegene (2-6) Stille spm som Hvordan deles? Konflikter? Konsensus?

5: Gå videre til neste case	8. Lete etter mønster på tverrs av cases – sjekke mot materialet, teoretisere
6: Lete etter mønster på tverrs av cases – sjekke mot materiale – og teoretisere	

En vesentlig grunn til å ta med dette ekstra laget i analysen av et fokusgruppeintervju er at erfaringene og historiene som kommer frem i et slikt intervju, skapes av dialogen. Dette ble tydelig i denne studien. Når en deltaker startet med å snakke om et tema, så fulgte andre på. De oppdaget elementer i egen erfaring, som sannsynligvis ville kommet frem på andre måter hvis de hadde blitt intervjuet alene. Det ble også tydelig hvilke deler av samtalen som engasjerte og var viktig for flere deltakere. Det ble en diskusjon og erfaringsutveksling som ga utsagnene dybde og kompleksitet (Palmer et al., 2010, s. 100).

Som beskrevet innebærer IPA en forståelse og fremgangsmåte som fokuserer på individets opplevelser og erfaringer. I fokusgruppeintervju vil disse fortellingene møtes med og influeres av andre deltakeres erfaringer og opplevelser. Derfor ser jeg det som nyttig å nyansere og utvide de grunnleggende stegene i IPA med et blikk på konteksten og interaksjonen mellom deltakerne. Med IPA som bakteppe og med inspirasjon fra Palmer et al (2010) og Belzile og Öberg (2012) vil jeg i det følgende vise hvordan jeg har gått gjennom analyseprosessen med et blikk for så vel innhold som interaksjon.

### ***Analyseprosessen***

I denne delen vil jeg gjennomgå studiens analyseprosess steg for steg med utgangspunkt i stegene skissert i tabell 1. Som nevnt tidligere er analyseprosessen ikke nødvendigvis så stegvis, og det erfarte jeg også. Det var hopp frem og tilbake når jeg for eksempel gjorde uventede oppdagelser, som brakte meg tilbake til et tidligere stadium og ga behov for å lese på nytt. Jeg velger likevel å fremstille prosessen i steg, for å vise hvordan jeg har brukt de ulike anbefalingene fra både Smith et al. og Palmer et al. til å få frem interessante nyanser i funnene.

### ***Transkribering og start på analysen***

Når de to fokusgruppeintervjuene var gjort, transkriberte jeg dem selv. Det å lytte til intervjuene var en fin første måte å gå gjennom dem på. Ifølge Rennstam og Wästerfors

(Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 67) må materialet først sorteres for ikke å fremstå kaotisk og overveldende. Selve det å transkribere er også en måte å sortere på (Halkier, 2010) og analyseprosessen begynner så smått allerede under transkriberingen. Når jeg transkriberte, gjorde jeg meg allerede små notater og tanker om hva dette kan bety, og dette er med meg i analyseprosessen videre. Jeg var bevisst på at jeg måtte legge disse første inntrykkene litt til side i videre analyse, men de er allikevel interessante å bære med seg og vende tilbake til senere i prosessen. Smith et al (2009, s. 82) anbefaler å notere disse tankene og etterpå legge dem bort før man beveger seg inn i en grundigere analyse.

### ***Lesing og gjenlesing***

Jeg fortsatte nå med å lese og gjenlese transkripsjonene – i tabell ... satt opp som pkt 1 hos Smith et al (2009). Her var jeg inspirert av det som Lindseth og Norberg (2004, s. 149) beskriver som naiv lesing. Dette innebærer å lese teksten så åpent som mulig og uten å dømme. Lindseth og Norberg (2004, s. 147) er opptatt av at forskeren aldri kan sette forforståelsen i parentes slik som fenomenologien anbefaler, men i stedet sette vurderingen i parentes. Forskeren skal ikke vurdere om det som sies, er rett eller galt, men godta det som en erfaring og opplevelse. Her opplevde jeg at for hver gang jeg leste – og begynte å notere – kom jeg tettere på materialet. Jeg ble kjent med det, og opplevde at jeg oppdaget nye ting for hver gang jeg så gjennom teksten.

### ***Notering***

Underveis i lesingen begynte jeg å notere mer strukturert– det som i tabell 1 er satt opp som pkt 2 hos Smith et al (2009). I denne første noteringen anbefaler Smith et al (s. 84) å ha tre ulike typer kommentarer. Disse er deskriptive kommentarer, språklige kommentarer og konseptuelle kommentarer. Disse tre typene av kommentarer ble for meg et godt uttrykk for hva som er i fokus i IPA: Det beskrivende, som har en fenomenologisk vinkel hvor essensen i det som sies, er i fokus, kombinert med oppmerksomheten mot det språklige (eller lingvistiske) og dermed kontekstuelle, og til sist de konseptuelle notatene, som åpner for tolkninger, spørsmål og konseptualiseringer – altså det hermeneutiske. I tabell 2 sees eksempel på hvordan jeg noterte. Hele tiden var forskningsspørsmålet mitt ledende for notatene jeg gjorde meg. De ulike typer kommentarer er markert med ulike farger, selv om det ikke alltid var mulig å kategorisere kommentarene helt nøyaktig.

Jeg gjorde først deskriptive notater gjennom hele teksten om hva de ulike delene handler om. Dette blir en slags kondensering av materialet, og er et aspekt ved det som Rennstam og

Wästerberg (2015, s. 103) kaller å redusere materialet. Disse kommentarene fokuserte på innholdet og på hva det er deltakerne snakker om. Larkin et al. (2006 s. 102 - 103) beskriver hvordan IPA av og til kritiseres for å bli værende for mye på dette deskriptive nivået. For meg ble denne deskriptive delen viktig for å få taket på hva det er deltakerne snakker om. Her blir den fenomenologiske beskrivende tilgangen i fokus, men denne skal i en IPA-studie etter hvert settes inn i en mer tolkende ramme. Her dukket det tidligere nevnte dilemmaet opp om hvorvidt det er mulig å beskrive hva andre mennesker opplever fullt ut. Jeg kjente på dette underveis – at jeg måtte jobbe for å se og oppdage hva det var deltakerne uttrykte på en beskrivende måte, og vente litt med tolkningen.

Etter dette fortsatte jeg med språklige og konseptuelle kommentarer. Samtidig med dette brukte jeg anbefalingene fra Palmer et al. (2010) (Punktene 2-6 i tabell 2) i kolonnen med Palmer et al) for å få med de aspektene som kan være særlig fremtredende i et gruppeintervju. Jeg gikk ikke punktvis fram, men hadde hele tiden de ulike stegene med meg inn i lesningen, og ofte ble de innlemmet som en del av de språklige og konseptuelle kommentarene.

De språklige kommentarene var mange ganger interessante, fordi det blant annet ble skapt metaforer i samtalen (f.eks. «innsiden og utsiden»), og dette ble bygd opp i fellesskap av deltakerne gjennom intervjuet. Dette nevner Palmer et al. (2010) som vesentlig å ha med seg i analysen. I tabell 2 vises et eksempel fra datamaterialet på hvordan interaksjonen mellom deltakerne er med til å utvikle en metafor – en starter med å snakke om viktigheten av å være «på innsiden», mens en annen fokuserer på viktigheten av å være «på utsiden». Denne utvekslingen og bevegelsen i samtalen kom frem flere ganger gjennom intervjuet, og det er tydelig at selve dialogen gjør at deltakerne sammen bygger svar. Det gir en ekstra dimensjon i refleksjonen at de møter noen som vektlegger det motsatte, og det kommer inn bud på hvordan man kan balansere mellom disse to måtene å være til stede som leder på.

Tabell 2 Eksempel på kommentarer i transkripsjon

<u>Transkripsjon</u>	<u>Eksplorerende kommentarer</u>
<p>5) jeg kjenner nok litt på, vi snakker mye om vi og oss, og jeg får lov på å være på innsida av det, så hvis vi lykkes så er jeg med på det lissom. Og vi hadde en foreldresamtale i forrige uke som var komplisert. Og når den var ferdig, og dørene gikk igjen og så sier spesialpedagogen YES, [navn]., NÅ! og da var jeg med, ikke sant, vi fikk det til sammen. Og lissom den der følelsen av lissom å få lov å være med, den er kjempeviktig for meg. Hvis ikke jeg får være med, da daurer jeg som sagt. Jeg kan ikke være en administrativ leder, det går ikke. Jeg må jo være det og da, men</p>	<p><b>Deskriptive</b> Språklige <b>Konseptuelle</b> Andre kommentarer</p> <p><b>Vi-følelse med personalet – lykkes sammen</b> <b>Viktig å få følelsen av å være med</b> <b>Vil ikke bare være administrativ leder</b></p> <p>Utrop og prater høyt- understreker engasjementet – kraftig ordbruk «dauer»</p> <p>Viktig for henne å være tett på faget – på det som skjer i praksis. Og føle mestring sammen. Er dette noe særlig for bhg?</p>
<p>1) jeg kjenner på det at jeg må være litt på utsiden og. (5: men du har en annen jobb, [navn]) Ikke for mye på innsiden altså, for jeg skal og være den som skal ha litt koll på kvaliteten og da må en faktisk og være litt på utsiden</p>	<p><b>Må være litt på utsiden også for å ha koll på kvaliteten</b></p> <p>Den motsatte pol av innsida – viktig å bevege seg mellom? Agility?</p>
<p>4) Men man kan jo velge, å lissom sette seg litt, nå har jeg behov for å trekke meg litt ut og se litt, og få et litt annet perspektiv, tenker jeg. Men sånn som jeg tenker sånn som den kollektiv. Jeg var innom kongsgården og så på (??) vi sitter i [navn]nettverket og så når jeg lissom ser hva man har fått til, vi er så gode! Da får du en sånn. Åh! (flirer og mange sier ja..)</p>	<p>Metafor bygges opp – og uenighet vises og gir nye vinkler</p> <p><b>Mulig å trekke seg ut, skifte perspektiv</b> Dialogisk nyansering av hvordan utsiden/innsiden kan være i spill.</p> <p><b>Kollektiv mestringsfølelse over noe bhg har fått til sammen</b> Her er det en underliggende gjenkjennelse fra de andre – flirer, sier ja!</p>
<p>5) ja, men da er du med, ikke sant, da er du på innsida. 4) det har stor betydning og stor motivasjon i.. det som ligger i det. 5) og det er klart, man skal passe seg for at man blir så vi at man ikke ser.</p>	<p>Bygger opp under hverandres utsagn</p> <p><b>Innsida – da er du med</b></p> <p><b>Motiveres av kollektiv mestringsfølelse</b> <b>Ikke bli så mye vi at man ikke ser</b></p>
<p>1) ja.. men det tror jeg er endret for jeg har jo hatt bhg i veldig forskjellig størrelse og i hvert fall når det var veldig små bhg, så hadde en jo kanskje kombinert stilling, litt sånn ped.leder og litt styrer og sånn, og da var det vanskeligere å se ting fra utsiden, og faktisk vanskeligere å ta tak i ting som var nødvendig å ta tak i fordi at en var for mye vi, så jeg tenker at jeg har behov for å være litt på utsiden.</p>	<p><b>Størrelsen på bhg har betydning – Tidligere kombinert stillinger (styrer/pedleder) små bhg: vanskeligere å se ting fra utsiden og ta tak i ting. For mye vi.</b></p> <p>Den motsatte siden – utsiden – nødvendigheten av å kunne bevege seg mellom. Agility? Fleksibilitet?</p>

Til sist gjorde jeg konseptuelle notater, som har en mer tolkende tilgang. Ofte var disse kommentarene formulert som spørsmål og umiddelbare tanker om hva dette kan bety, omkring kopling til teori og assosiasjoner jeg fikk.



Palmer et al. (2010) anbefaler å se etter hvordan systemer og organisasjoner refereres til. Dette ble tydelig når deltakerne snakket om systemet som de er en del av i form av styring fra eier og kommune. De snakker om at det kan være utfordrende å balansere krav utenfra om rapportering og målstyring, samtidig som de skal fokusere innad i barnehagen på prosesser og implementering av for eksempel rammeplanen. Dette dilemmaet bygger de opp om sammen gjennom dialog, og flere sier at de gjør bare akkurat det de må, og at de er litt «rampete». Her ser man en holdning til «systemet» som de bekrefter hverandre i, og som er en faktor som har innflytelse på hverdagen til deltakerne.

Det var også interessant å se at deltakerne uttrykker stor enighet om at barna er den viktigste interessenten for deres arbeid. Det uttrykkes direkte når jeg stiller spørsmål om det. I begge gruppene svarer de «det er jo barna», og så flirer de og kommenterer at noe annet hadde ikke vært bra. Måten dette sies på, og måten gruppen ler på, tolker jeg som uttrykk for en implisitt selvfølgelighet omkring at barnas beste er hovedfokus for både leder og ansatte i barnehagen. Gjennom intervjuet uttrykkes dette på ulike vis. Denne forståelsen oppleves veldig implisitt og selvsagt for deltakerne. Dette tar jeg med meg videre fordi jeg opplever det som en grunnleggende premiss og uttrykk for en viktig verdi for deltakerne, selv om det kanskje ikke er så overraskende.

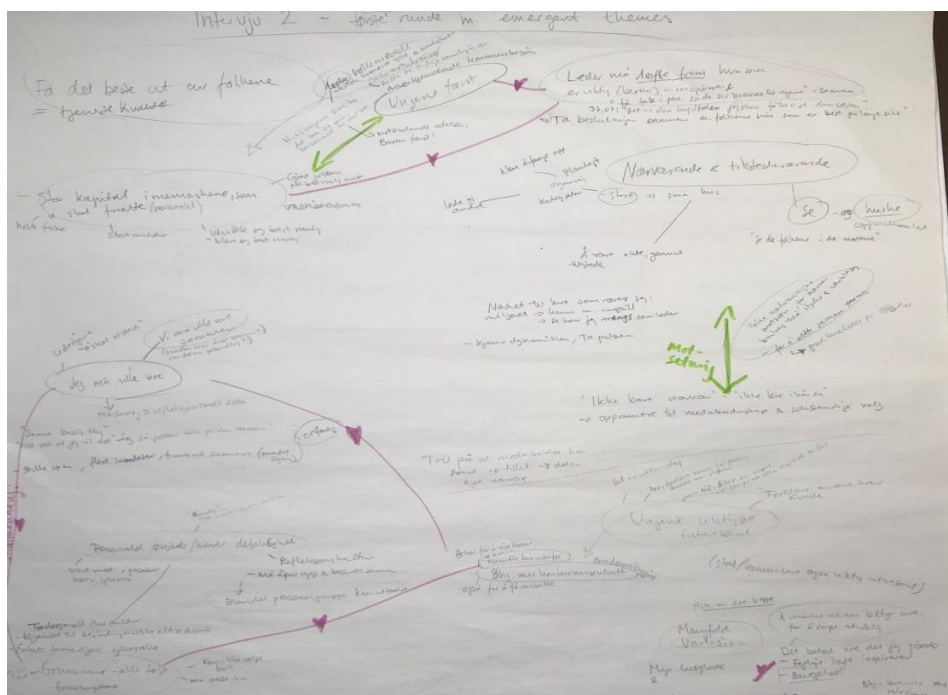
Jeg har også sett på om alle kommer til orde i samtalen, og om det synes å være hierarkier blant deltakerne. Jeg vurderer at alle kom godt til orde, selv om det var noen som sa mer enn andre. Jeg så ikke tegn til hierarki eller relasjoner utenom denne settingen som kunne ha påvirket deltakerne. Jeg opplever at deltakerne kommer frem med egne erfaringer, de bruker for eksempel mye «jeg» fremfor «man» om seg selv, og er personlige og åpne i det de forteller om.

Gjennom analyseprosessen opplevde jeg å nærme meg materialet på en gradvis dypere og mer nyansert måte, noe som gir et godt utgangspunkt for å gå videre inn i arbeidet med å finne temaer i teksten. Som nevnt tidligere er dette et steg på veien i å redusere datamaterialet (Rennstam & Wästerfors, 2015), men samtidig kjennes det ut som datamaterialet vokste med mine kommentarer, notater og tanker. Dette kan vel beskrives som ett av paradoksene forskeren ofte står i: Et kaos som dog også har begynnende strukturer og linjer, som videre i prosessen skal samles og etter hvert gi mening.

### *Utvikling av begynnende tema*

Analysen av materialet fortsetter nå, ifølge Smith et al (2009, s. 91), med utviklingen av begynnende tema (i tabell 1 satt opp som pkt nr. 3). Jeg startet med å jobbe videre med en tabell som vist i vedlegg 3. Her sees et litt lengre utdrag av tidligere eksempel. Jeg tilføyde nå en ny kolonne i venstre side til å notere meg begynnende tema. Disse temaene utvikles med avsett i de eksplorerende kommentarene, men jeg gikk hele tiden tilbake til rå-materialet for å se hva som egentlig ble sagt. Derfor fungerte et oppsett som vist (og anbefalt av Smith et al.) bra, da det ga en nærhet til teksten, og de første notatene var lett tilgjengelige. Disse temaene var preget av språk og uttrykk fra materialet. Dette har ikke vært bevisst, men var intuitivt det som passet best. I denne prosessen er fokus både på å redusere detaljomfanget i materialet og på å kartlegge mønstre og sammenhenger i de eksplorerende kommentarene. Dette fungerte en stund, men etter en tid følte jeg at jeg ikke hadde kommet så mye videre. Materialet var fremdeles fragmentert, og jeg hadde ikke klart å få frem mening gjennom prosessen.

Jeg hadde behov for å visualisere dataene mer. Jeg ønsket å lage et bilde eller et kart over hva som ble sagt, og ikke minst trengte jeg å visualisere sammenhenger og danne klynger. Derfor tok jeg store ark og lyttet til opptakene igjen, mens jeg på nytt prøvde å skrive notater og refleksjoner jeg gjorde meg med bakgrunn i tidligere gjennomgang. Denne gangen forsøkte jeg å samle innholdet mer i tema. Jeg laget streker for å markere sammenhenger, og streker i andre farger for å markere motsetninger. Denne arbeidsformen var drevet av et behov for å endre form, for å legge til farger og for å visualisere sammenhenger og klynger. Det å lytte til opptakene igjen gjorde også at jeg la merke til nye ting og nyanser, som for eksempel latter mellom utsagn og at mange sier «ja» eller på annen måte tilkjenner at de er enige. Dette ble altså enda en måte å få med nyanser på i analysen av interaksjonen mellom deltakerne.



Figur 4 Visualisering av arbeid med tema

Ved å bruke visuelle hjelpemidler og jobbe mer kreativt med materialet tilføyet jeg arbeidsmåter som passer godt for meg. Dette ga meg muligheten for å se på materialet på en litt annen måte, noe som jeg synes tilførte nyanser, men også bekreftet sammenhenger jeg allerede var oppmerksom på. På denne måten kunne jeg bygge litt videre på stegene som er anbefalt i IPA. Jeg opplevde her at jeg ikke trenger å binde meg til en bestemt måte å gjøre tingene på, men at IPA ga meg en trygghet og sikkerhet til å tenke litt mer kreativt og teste ut et mer visuelt verktøy som passet godt for meg (Kara, 2015, s.21).

Denne visualiseringen ga meg et bedre overblikk over hvor det dukker opp ting som sammen gir mening, og hvor det vises dilemma eller motsetninger i det som sies. Når jeg hadde dette «kartet», forsøkte jeg igjen å skifte fokus og sette deler sammen til tema. Jeg brukte nå post-it-lapper, hvor jeg skrev en overordnet, foreløpig tittel til klynger av tema.

### **Skape sammenheng mellom tema og lete etter mønster**

Neste steg er, ifølge Smith et al. (2009), å se etter sammenhenger mellom de begynnende temaene og samle dem i klynger eller «cluster» (Smith et al., 2009). (Dette er vist som siste

punkt i tabell 1 i begge kolonner) Først laget jeg en liste for hvert fokusgruppeintervju. På den ene listen ble det 18 foreløpige tema og på den andre 27. Heretter forsøkte jeg å gå på tvers av casene og samle disse i klynger, og kom frem til 8 klynger. Disse fikk i første runde titlene «Relasjonen som drivkraft», «Innsiden og utsiden», «Erfaring gir mot», «Barn og fag i fokus», «Å ville noe», «Prioritering og struktur», «Styring utenfra» og «Kultur for delaktighet».

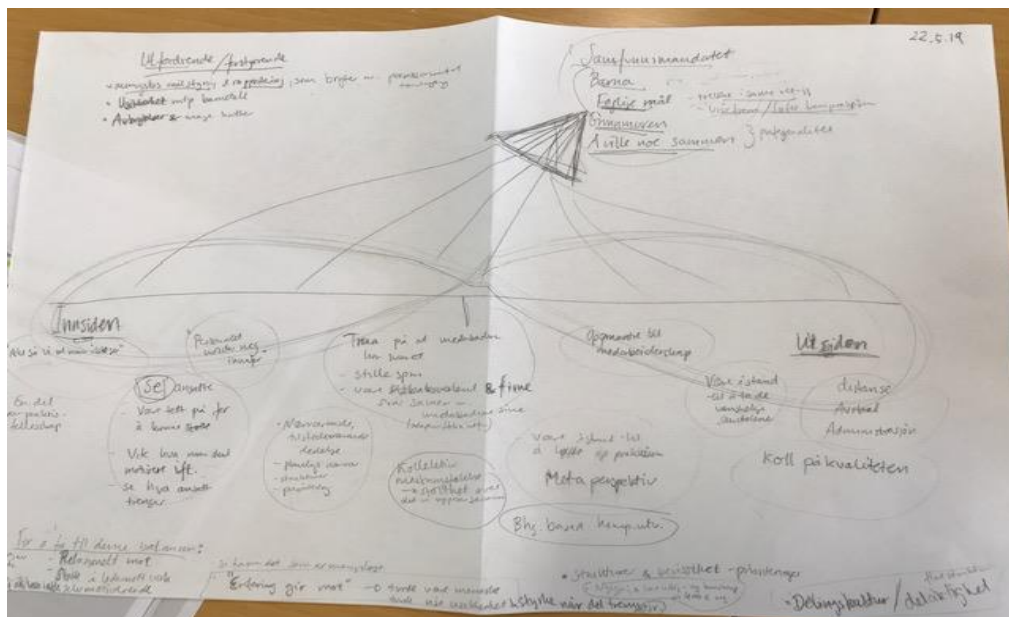
Denne jobben med å sortere og dele inn var utfordrende. Det ble litt firkantete og unaturlig å skulle dele opp og forsøke å sette sammen igjen i rammer som ofte forekom meg for lite fleksible. Allikevel var denne delen av prosessen også oppklarende, da jeg ble godt kjent med materialet gjennom å veksle mellom datamaterialet og temaene. Den hermeneutiske sirkelens beskrivelse av å veksle mellom del og helhet ble her tydelig (Smith et al, 2009, s. 28). Delene ble representert av temaene, som jeg gikk inn i og prøvde å få til å belyse helheten. Samtidig måtte jeg vende tilbake til helheten – altså det samlede datamaterialet – for å få nytt lys på temaene. Det ble også tydelig hvordan min forståelse hele tiden påvirket det jeg så, slik Gadamer også beskriver det (Smith et al, 2009, s. 26). Å jobbe seg gjennom datamaterialet mange ganger på ulike måter ga meg hele tiden nye forståelser, og jeg ble oppmerksom på nye elementer og sammenhenger.

Dette førte meg videre til å ta et nytt analytisk grep, som gikk utenfor IPA sine rammer. Dette kan sees som et eksempel på at forskeren kan bruke en kreativ tilgang og utvide og utvikle etablerte metoder hvis det er en hjelp til å svare på forskningsspørsmålet, slik som det beskrives hos Kara (2015, s.21). Dette behovet for en ny vri kan også relateres til at data her er skapt i fokusgruppeintervju. Temaene ble mer komplekse og fasettete, og inndelingen i tema alene virket unyansert for meg. Jeg kom hele tiden tilbake til temaet «innsiden og utsiden», og så at veldig mye av det deltakerne snakket om, kunne relateres til dette temaet. Det var som om dette temaet favnet om veldig mye, og jeg bestemte meg for å bruke dette temaet i et analytisk grep for å skape en ny sammenheng mellom temaene. Forståelsen av at dette var viktig, ble avgjørende for min beslutning om å avvike fra IPA og tilføye et nytt analytisk grep. Jeg vil i det følgende beskrive hvordan jeg jobbet med dette som et utgangspunkt for videre analyse og drøfting.

### ***Arbeidet mot en analytisk illustrasjon***

På papir laget jeg et kontinuum, hvor innsiden og utsiden står på hver sin side. Imellom disse plasserte jeg mange av de øvrige temaene. Jeg gikk litt bort fra klyngene, men plasserte

temaene mer fritt. Temaene «Barn og fag i fokus», og «Å ville noe» ble plassert over dette kontinuum med piler mot dette, for å vise en form for mål eller felles retning. Øverst laget jeg en overskrift som het «Utfordringer /forstyrrelser» og listet opp noe av det deltakerne hadde nevnt om dette, som mye handlet om «styring utenfra». Nederst laget jeg en overskrift som het: «For å få til denne balansen». Her skrev jeg temaer som pekte på hva lederen uttrykker at de trenger for å kunne bevege seg mellom og holde balansen mellom «innsiden og utsiden». Figur 5 viser førsteutkastet til den analytiske illustrasjonen.



Figur 5 Første utgave av analytisk modell

### Analytisk illustrasjon

Slik jeg ser det, så er dette ikke en modell, men heller en illustrasjon, fordi den skal illustrere hvordan temaene kan forstås og reflekteres over, og ikke være noe som avspeiler en objektiv virkelighet<sup>4</sup>. Illustrasjonen er et forsøk på å vise et sammenhengende bilde av funnene som etter hvert kom til syne i materialet. Dette bygger på hvordan jeg forstår det som kommer

<sup>4</sup> Ifølge Persvold, A. Z. (2021, 7.11.2021). Modell. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/modell> betyr modell: «En modell er en naturtro gjengivelse av noe, oftest i formensket målestokk». Og «Modell betyr forbilde, mønster eller form som noe utføres etter. Det er en forenklet fremstilling av en teori, en prosess eller en situasjon».

Kalleklev, K. (2019, 30.12.2019). Illustrasjon. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/illustrasjon> beskriver en illustrasjon slik: «En illustrasjon er et bilde som uttrykker et budskap eller en idé, oftest knyttet til en tekst. En illustrasjon kan for eksempel være en tegning eller et foto som har til hensikt å forklare, belyse eller forsterke et tekst- eller meningsinnhold».

frem mellom deltakerne i fokusgruppene. I illustrasjonen er dermed min tolkning og forståelse av hva lederne vektlegger i deres opplevelse av barnehageledelse. I en analyse blir materialet delt opp i biter og derfra satt sammen på nye måter (Kvale & Brinkmann, 2017, s.219). Jeg har her valgt å sette det sammen i et bilde som kan danne utgangspunkt for drøfting og diskusjon med teoretiske perspektiver. I det følgende vil jeg trekke frem noen hovedpoeng i denne illustrasjonen, samt peke på noen momenter som kan drøftes videre i arbeidet med avhandlingen.

Temaet «Innsiden og utsiden» ble for meg et bilde på hvordan lederne hele tiden beveger seg i en balanse i hvor tett de skal være på den pedagogiske praksisen og de ansatte. Det uttrykkes et ønske om å være på innsiden i form av å «*være med*» i for eksempel møter med foreldre og pedagogiske diskusjoner knyttet til barnehagehverdagen. Det handler også om å kunne se og kjenne personalet, å vite hva de trenger, og å kunne motivere og styrke dem gjennom å være nærværende. Samtidig fremgår det også at det ikke bare dreier seg om å være nærværende, men om at lederen også av og til må være litt på utsiden – blant annet for å ha «*koll på kvaliteten*», som det uttrykkes. Denne avstanden er nødvendig for å kunne ta de vanskelige samtalene, kunne oppmuntre til medarbeiderskap og kunne hjelpe til å ta et meta-perspektiv på barnehagens pedagogiske praksis. Det uttrykkes som vesentlig å kunne balansere disse måtene å være til stede på/ fungere på som leder. Den kollektive mestringsfølelsen og opplevelsen av stolthet over noe barnehagen sammen har oppnådd, oppleves som motiverende. Samtidig er det også nødvendig med en form for avstand: «*man skal passe seg for at man blir så «vi» at man ikke ser*» sier en deltaker.

Det fremgår tydelig i intervjuene at pedagogikken og det faglige fokuset er viktig. Dette beskrives blant annet som at lederen har en viktig rolle i å «*heise opp fagligheten*», at man i barnehagen må ha en felles grunnmur i form av pedagogikk, at man som leder «*må ville noe*», at det må jobbes mot en felles retning med barna i sentrum. I modellen satte jeg i første omgang dette øverst som en retning det jobbes mot. Jeg forsto det slik at dette er viktige peilemerker for lederne, og dette illustrerte jeg ved å plassere det øverst i modellen med piler som peker opp fra hoveddelen av illustrasjonen.

Nederst i illustrasjonen har jeg skrevet hva lederne opplever må til for å få til denne balansen mellom innsiden og utsiden. Her fremheves relasjonelt mot, at de inspireres og motiveres av mennesker i utvikling, at de må være selvmotiverende, nysgjerrige og lærevillige. De snakker også om viktigheten av å tørre være menneske, å innrømme at man tar feil, og å vise usikkerhet. Som en deltaker uttrykker det: «*... men det også å tillate seg å være menneske,*

*som leder så er en faktisk ... det at en viser at en er på vei, eller ønsker å prøve noe eller at en ikke har svaret på alt også» og videre: «Å vise sårbarhet og vise styrke når det trengs».*

I øverste venstre hjørne har jeg plassert det som oppleves som utfordringer og forstyrrende elementer i arbeidet. Meningsløs målstyring og rapportering er en av disse. Det oppleves at eier kan ha tendens til å stille krav om dette i så stor grad at det forstyrrer og oppleves meningsløst. Samtidig kolliderer det med en prosessorientert tankegang som ellers er fremtredende i feltet. Usikkerhet med tanke på barnetall, avbrytelser og mange ulike roller er andre forstyrrende elementer som lederne må takle.

Det er viktig å presisere at beskrivelsen av illustrasjonen her var et foreløpig bilde på de temaene jeg så langt begynte å se. Temaene var fremdeles åpne, men jeg prøvde med denne illustrasjonen å skissere hvordan det var sammenhenger mellom temaer og undertemaer. Etter analysen av fokusgruppe-intervjuene sto jeg altså igjen med åtte foreløpige temaer, som nevnt tidligere, og en analytisk illustrasjon, som var et forsøk på å binde sammen temaene og få en visualisering av en sammenheng. Neste steg ble da å analysere de individuelle intervjuene og se videre på hvordan de to ulike datamaterialene kunne koples sammen.

### 3.7 Analyse av individuelle intervjuer

Når jeg begynte analysen av de individuelle intervjuene, hadde jeg gruppeintervjuene og de foreløpige funn derfra med som en del av forforståelsen min. Dette har naturligvis spilt inn, og det var jo også et poeng at jeg skulle få med meg impulser inn i steg 2 av prosessen. Analysen av de individuelle intervjuene begynte med at jeg lyttet gjennom hele materialet mens jeg leste transkripsjonen. Første gjennomlytting gjorde jeg uten å notere noe særlig, bare lytte og tenke tilbake til hvordan intervjuene hadde vært. Siden jeg ikke hadde transkribert disse intervjuene selv, ble dette ekstra viktig å bruke god tid på.

Etter dette lyttet jeg på nytt mens jeg gjorde notater i teksten på PC. Jeg vurderte å bruke nvivo, men opplevde at dette ikke passet så bra for en IPA-inspirert analyse. Min opplevelse var at det ble for fragmentert å klippe ut tekst og samle i kategorier, og at jeg bedre beholdt overblikket ved å bruke egne notater i teksten som utgangspunkt for å utvikle temaer etter hvert. I denne prosessen var forskningsspørsmål 2: *Hvilken utvikling i eget fokus og perspektiv beskriver barnehageledere?* ledende for analysen, men samtidig var jeg også interessert i å se etter elementer som knyttet seg til forskningsspørsmål 1, og på den måten integrere data fra begge typer intervju. Dette var naturlig, siden tematikken var overlappende

og peker mot den samme overordnede problemstillingen. Jeg opplevde dette som en god mulighet til å få dybde knyttet til begge forskningsspørsmålene, fordi der kom frem flere nyanser og et bredere innhold i deltakernes fortellinger.

Jeg brukte igjen de ulike typene kommentarer som Smith et al (2009) anbefaler: Språklige kommentarer, deskriptive kommentarer og konseptuelle kommentarer. I denne prosessen ble jeg oppmerksom på at de fleste kommentarene ble på et deskriptivt nivå. Dette gjorde meg litt frustrert og ga meg følelsen av at jeg måtte prøve å komme litt dypere, men etter hvert innså jeg at jeg trengte et overblikk på et deskriptivt nivå før jeg riktig kunne gå inn i det mer tolkende og konseptuelle. Med et stort datamateriale (mer enn 15 timers intervju) ble det viktig for meg å danne meg dette «innholds-overblikk» for å kunne fortsette med å utvikle min forståelse av hva som ble formidlet gjennom intervjuene.

Etter de første gjennomlesingene og notering i Word på PC skrev jeg ut alle intervjuene og tok en ny runde med lesing og notering for hånd. Jeg satt nå med en del notater i alle intervju og var usikker på hvordan jeg skulle komme videre. Ifølge Smith et al (2009) skal notatene føre en frem mot temaer i hvert enkelt intervju, men jeg opplevde fremdeles materialet som litt fragmentert, og synes ikke at temaene var så tydelige enda. Jeg bestemte meg for å gjøre en litt annen vri for å komme frem til tema, og gikk gjennom hvert intervju på nytt, mens jeg i et nytt dokument skrev en slags kondensering av det som kom frem fra hvert intervju. Dette var skrevet i punktform og var et forsøk på å trekke ut hva som ble sentralt i hver samtale. Dette arbeidet ga meg et bra overblikk og begynte å ligne på tema.

Ifølge Smith et al (2009) går prosessen nå videre mot å se etter tema på tvers av cases. Jeg brukte mine punktvisse notater fra forrige steg til å se på hvordan noe av dette kunne forstås som mer overordnede tema, og innimellom måtte jeg gå tilbake til transkripsjonene for å se hvordan detaljer var beskrevet av deltakeren, og underbygge de ideene jeg fikk. Jeg så etter sammenfall i innhold mellom ulike utsagn, men også steder hvor deltakerne supplerte hverandre og kanskje også hadde litt motsatt rettede erfaringer eller refleksjoner.

Stegene fra IPA har vært veldig nyttige for å ha en fremgangsmåte å hente inspirasjon fra, men i praksis opplevdes analyseprosessen mer kaotisk og usammenhengende enn det som er beskrevet i stegene. Beskrivelsen av den hermeneutiske sirkel (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 150) og dens kontinuerlige bevegelse mellom del og helhet, forståelse og forforståelse, ble underveis veldig tydelig for meg. Jeg oppdaget deler som var interessante og relevante for å gi meg svar, gikk dypere inn i disse og prøvde å forstå og samle brikkene. Men så måtte jeg igjen vende meg mot helheten – er dette noe som beskrives andre steder? Hva sies ellers?



Hvordan henger denne forståelsen sammen med andre deler av materialet? Hvordan er dette relevant for å svare på problemstillingen min? Jeg opplevde i høy grad at måten jeg forstår materialet på, hele tiden er i endring jo lengre «inn i» materialet jeg kommer. For hver ny gjennomlesing var det nye detaljer jeg så, og som jeg forsto litt annerledes fordi min forståelse ble utvidet gjennom å lese og kommentere materialet. Dette var på en side frustrerende og forvirrende, og på den andre siden spennende og oppklarende.

Et eksempel på dette er at jeg i starten synes det var vanskelig å finne svar som knyttet seg til deltakernes egen utvikling i materialet. Jeg synes ikke deltakerne svarte helt på det jeg gjerne ville ha svar på, og ble usikker på om spørsmålene mine var for dårlige. Svarene ble i høy grad rettet mot den pedagogiske praksisen og i mindre grad mot deres egen opplevde utvikling. Men etter hvert ble jeg mer og mer oppmerksom på deler i materialet som pekte på denne utviklingen. Jeg så at deltakerne kom med ulike refleksjoner rundt dette, og det var en del spor som pekte på erfaring og hva som blir annerledes med erfaring. Deltakerne forteller mye om sine ideer og tanker om god ledelse, og om hvordan de gjør noe i barnehagen, og en del flytter fokus over mot den pedagogiske praksisen med barna. Men de beskriver også – i litt andre termer enn de jeg starter med – hvordan de opplever seg selv før og nå.

Noen snakket mer om det enn andre, men det ble etter hvert klart for meg at det de beskrev, var det jeg i første omgang kalte «Før og nå», som jeg etter hvert prøvde å sette sammen i et skjema, som jeg kalte «før-og-nå-bilder» (figur 6). Jeg skrev ut tema og deler som jeg synes viste til hvordan deltakerne opplevde seg selv før og nå. Jeg laget et skjema for å få oversikt over dette, og satte inn stikkord som etter hvert utviklet seg til undertema. Dette brukte jeg til å skissere en oversikt for egen del og det støttet meg i utviklingen av undertema. Det viste seg etter hvert at dette skulle utgjøre grunnlaget for temaet *Opplevelsen av utvikling*.

Før	Nå
«Det var enklere før» <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mer tilfeldig</li> <li>- Fant løsning her og nå</li> <li>- Mindre bevissthet og mindre viten</li> <li>- Svart/hvitt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mer viten om hva barn trenger gjør jobben mer kompleks</li> <li>- En kompleks jobb uten lette løsninger</li> </ul>
Opptatt av egen mestring <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rette svar</li> <li>- Kjappe svar</li> <li>- Gjøre ting rett</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeg har ikke svar på alt</li> <li>- Kan gjøre feil og innrømme det</li> <li>- Ting tar tid</li> <li>- Få folk med i prosesser</li> <li>- Ikke så farlig å mestre selv, vi må mestre i lag – bra når andre kan mer enn meg</li> </ul>
«Jag og prestasjonsorientert aktivitet» <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gå foran</li> <li>- Ta beslutninger og initiativ</li> <li>- Styre og kontrollere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kjenner meg selv bedre – mer ydmyk overfor andres opplevelser</li> <li>- Tryggere</li> </ul>
FRA KONTROLL →→→ TIL →→→ OVERSIKT FRA FOKUS PÅ MEG →→→ TIL →→→ FOKUS PÅ KOLLEKTIVET	

Figur 6 Før og nå-bilder

Etter hvert i denne prosessen kom jeg frem til mange foreløpige temaer i de individuelle intervjuene. Jeg sto først med en liste med hele 10 temaer, som var «Kompleksitet», «Motstand og uenighet gir utvikling», «Relasjonelle bevegelser», «Ydmykhet», «Mål, visjoner og faglighet», «Det som kommer utenfra» og «Støtte».

Nå hadde jeg 18 temaer totalt, medregnet de åtte fra fokusgruppeintervjuene. En del av disse overlappet, og mye gikk igjen i de ulike intervjuene. Jeg gikk så gjennom alle temaene samlet, og så hva det var naturlig å slå sammen. Jeg endte dermed opp med fire tema, som var *Innsiden og utsiden*, *Relasjoner som drivkraft*, *Barn og fag i fokus* og *Opplevelsen av utvikling*. Disse temaene rommer mye av det som var med i de første sorteringene, men det er selvsagt også ting jeg så at jeg måtte la ligge. De tre første temaene bygger hovedsakelig på innhold fra fokusgruppeintervjuene, men har også med seg elementer fra de individuelle intervjuene. Det siste temaet henter hovedsakelig innhold fra individuelle intervju, men har også elementer fra fokusgruppene. Alle temaene har undertema (se figur 7 under)



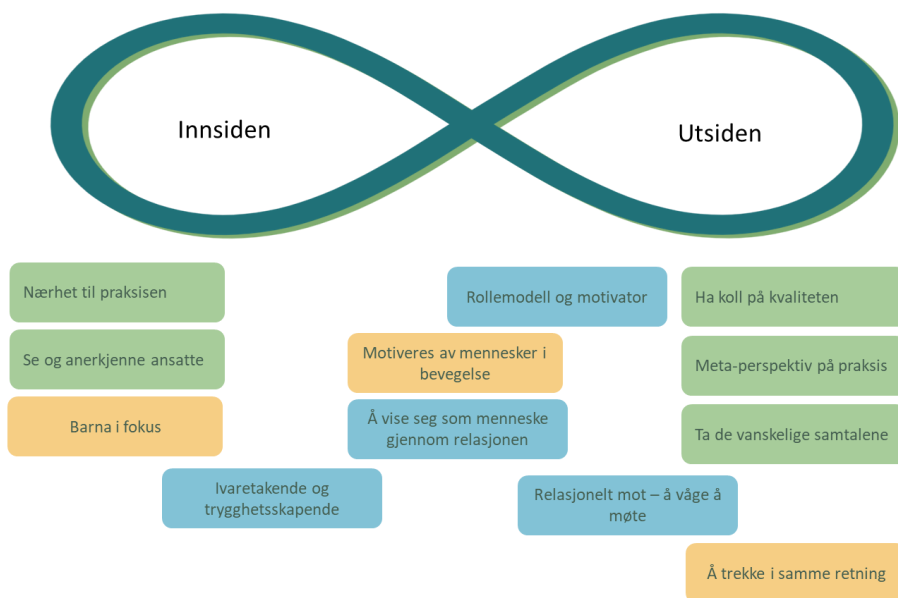
Figur 7 Oversikt over funn gruppert i tema og undertema

Etter at jeg hadde endt opp med disse fire temaene, valgte jeg at den analytiske illustrasjonen skulle være med videre for å illustrere og bygge opp under funnene gjennom avhandlingen. Jeg hadde en forståelse av at denne bevegelsen som syntes å være mellom innsiden og utsiden, var et viktig omdreiningspunkt, og jeg valgte dermed at *Innsiden og utsiden* kunne fungere som et hovedtema. Jeg fant ut at de tre første temaene kunne relateres til denne bevegelsen, og satte undertemaene inn under sløyfen som vist på bildet. Det tredje temaet *Opplevelsen av utvikling* er ikke tatt med i illustrasjonen, da jeg opplever at det beskriver noe annet, som ikke knytter seg til innsiden og utsiden på samme måte. Her under ses illustrasjonen av hvordan *Innsiden og utsiden* fungerer som et gjennomgående tema, der undertemaene er plassert under for å illustrere deres plassering på en slags akse mellom innsiden og utsiden. I kapittel 4 vil jeg gå nærmere inn på de ulike temaene og undertemaene og illustrasjonen.

Innsiden og utsiden

Relasjoner som drivkraft

Barn og fag i fokus



Figur 8 Analytisk illustrasjon

### 3.8 Forskningsetiske overveielser

Når en forsker ber andre mennesker om å fortelle om erfaringer og opplevelser, kan dette være ganske personlig for mange. Derfor har det hele veien vært viktig for meg å forvalte denne tilliten på en god måte og ta kloke valg som sikrer en god forvaltning av data og ivaretagelse av deltakerne. Prosjektet er gjennomført i overensstemmelse med *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2016), og meldt inn til *Norsk senter for forskningsdata (NSD)*, fordi prosjektet omfatter behandling av personopplysninger (se vedlegg nr. 4) Det ble gitt en forenklet vurdering, fordi personopplysningene ikke er sensitive, og fordi prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe.

Retningslinjene fra NESH skal hjelpe forskere til å få kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer. De skal være en støtte i å utvikle forskningsetisk skjønn, gi hjelp til å reflektere over etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis. Retningslinjene

fokuserer blant annet på hensynet til personer som deltar i forskningen. Det fremheves at menneskeverdet og individets ukrenkelighet skal ivaretas, og at individets interesser ikke kan settes til side i forskningen for å oppnå kunnskap til gagn for samfunn eller vitenskapen. Dette medfører at forskeren hele tiden må være seg denne balansen bevisst, og dette er særlig på spill i en studie som denne hvor jeg spør deltakerne om det som kan oppleves som personlige beretninger fra egne liv. Slik har jeg hatt med meg disse etiske refleksjonene hele veien gjennom prosessen – helt fra rekruttering av deltakere, gjennom intervjuene og inn i analysen og presentasjonen av funn. Tjora (2017, s. 46) nevner at begrepene tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet bør prege kontakten med deltakerne i prosjekt. Dette har jeg forsøkt å etterleve gjennom hele perioden, både i direkte kommunikasjon med deltakerne og i behandlingen av datamaterialet. Det ble viktig for meg å være tydelig i kommunikasjonen for å unngå misforståelser, og å forsøke å legge til rette for at deltakerne skulle føle seg trygge i relasjonen til meg.

Ifølge retningslinjene fra NESH må det innhentes samtykke fra deltakere når man behandler personopplysninger. Dette samtykket må være «*fritt, informert og uttrykkelig*». Fritt vil si at deltakeren ikke skal oppleve noe press til å delta, informert vil si at det skal gis tilstrekkelig informasjon om prosjektet til at deltakeren vet hva deltakelsen innebærer, og uttrykkelig betyr at deltakerne gir uttrykk for at de har forstått hva det innebærer å delta – typisk gjennom at de aktivt signerer på dette. Det skal også gis mulighet til å trekke seg fra deltakelse når som helst under prosjektforløpet. Jeg har innhentet samtykke fra alle deltakere gjennom en samtykkeerklæring (se vedlegg 5), som jeg sendte dem på forhånd, men som vi signerte i fellesskap etter at jeg hadde gått gjennom innholdet sammen med dem på første møte. Ved starten av dybdeintervjuet, som var andre møte med deltakerne, viste jeg igjen til samtykket de hadde gitt, og informerte kort særlig om konfidensialitetsaspektet.

### 3.9 Forsker, barnehagelærer, veileder

I kvalitativ forskning er det en forståelse av at forskeren har innflytelse på innsamling, utvelgelse og tolkning av data (Finlay, 2002, s. 531) Som forsker bærer jeg med meg ulike forforståelser, som preger hva jeg interesserer meg særlig for, hva blikket mitt fester seg ved og hvordan jeg forstår de svarene jeg får. Det er komplekst å se seg selv og sine forforståelser helt, men ved å undersøke og reflektere over holdninger, erfaringer og forståelser jeg bringer inn kan jeg skape en større transparenss omkring forskningsprosessen og hva som ligger til

grunn for de forståelsene jeg bringer i spill i møte med materialet. I hermeneutisk filosofi er det, som nevnt tidligere, et viktig krav til forskeren at hen forholder seg aktivt til egne forforståelser (Smith et al., 2009). Målet er ikke å forkaste dem eller overse dem, men derimot oppnå en forståelse av hvordan erfaringer, forståelser og kontekst postensielt kan spille inn i forskningsprosessen. Jeg vil her ta frem noen aspekter ved denne forforståelsen min. I tillegg har jeg gjennom metodekapittelet – og avhandlingen for øvrig - forsøkt å være transparent omkring mine tanker omkring utvelgelse, gjennomføring og analyser jeg har gjort.

For det første har jeg en erfaringsbakgrunn, som spiller inn. Jeg har jobbet som barnehagelærer og kjenner barnehagen godt. Men som forsker er jeg ny og uerfaren og det ser jeg primært som en styrke, fordi jeg stiller ganske åpen for å utforske barnehageledelse. Samtidig vil jeg sikkert begå feil og må lære av dem i prosessen. I årene som barnehagelærer ble jeg opptatt av hva det var som gjorde at noen ledere opplevdes som gode ledere, mens andre ikke riktig ga det samme inntrykk. Jeg har dannet meg erfaringer og forforståelser som sier meg at dette handler mye om kommunikasjon og relasjoner. I tillegg har jeg masterutdanning innen rådgivning. Gjennom denne utdanningen og gjennom etterfølgende jobb som veileder har jeg fått med meg innsikt i hvordan vi påvirker hverandre i relasjoner og jeg har fått erfaring med å få folk til å reflektere og snakke om seg selv og sine erfaringer, drømme og utfordringer. Denne rollen som veileder har jeg erfart gjør meg trygg i intervjusituasjoner. Jeg er ikke redd for å stille personlige spørsmål og jeg har erfaring med å få folk til å snakke åpent. Samtidig ble kunsten å få deltakerne til å snakke om erfaringer og opplevelser, og ikke bringe fokus over til å mestre utfordringer de sto i. I min nåværende jobb underviser jeg studenter på barnehagelærerutdanningen, blant annet på masterutdanning i barnehageledelse. Her møter jeg mange ledere og får innsikt i noen av de utfordringene de står i. Dette har nok også påvirket min nysgjerrighet etter å forstå mer av verden sett fra lederens perspektiv.

Min erfaringsbakgrunn suppleres av min faglige utvikling og forforståelser. Under arbeidet med masteroppgaven ble jeg kjent med sosialkonstruktivistiske perspektiver på voksnes utvikling og på ledelse (Kegan, 1994) Gjennom dette arbeidet fikk jeg perspektiver på hvordan den personlige utviklingen hos en leder kan ha betydning for mange dimensjoner av en leders arbeid (Joiner & Josephs, 2006). Disse teoretiske perspektivene har i stor grad påvirket min vinkling av doktorgradsarbeidet mitt og hva jeg interesserer meg for å finne ut. Slik henger altså de spørsmålene jeg søker svar på sammen med den bakgrunnen jeg har med meg både gjennom erfaringer og teoretiske perspektiver. Jeg har også opplevd at noen av

mine for-forståelser har endret seg i møte med forskningsfeltet. Jeg gikk inn i prosjektet med en tanke om et større fokus på den enkelte lederens personlige utvikling i rollen som leder. Jeg var opptatt av å få deltakerne til å fortelle detaljert om seg selv og om hva de synes de selv var gode på, deres utvikling og hva som gjorde dem til gode ledere. Men så erfarte jeg i de individuelle intervjuene at det var utfordrende å få dem til å snakke mye om det. De flyttet raskt fokus til å handle om hva barnehagen hadde fått til sammen, hvordan de som barnehage hadde jobbet med utvikling osv. Dette frustrerte meg først, men etter hvert i prosessen forsto jeg det slik at det handlet om at deltakerne oppfattet ledelse mer som et felles anliggende enn det jeg hadde sett for meg. Med en slik forståelse så jeg annerledes på de svarene jeg fikk og klarte å forstå deres tanker om utvikling på en annen måte.

Min erfaring og utdanningsbakgrunn har jeg opplevd som en ressurs i arbeidet med avhandlingen. Først og fremst fordi det motiverte meg og guidet meg i å finne fokus for studien. En ekte nysgjerrighet og interesse i å forstå mer av hvordan ledere erfarer å stå i ledelse har vært drivende og det har påvirket mine valg i utarbeidelsen av design og forskningsspørsmål, slik jeg har beskrevet i innledningen.

Jeg har forsøkt å gjøre rede for analyseprosessen på en måte som kan bidra til transparens. Det er komplisert å se seg selv utenfra og til fulle bli klar over egne bias og implisitte forståelser. Men ved å vise hvordan jeg har gått til verks i alle ledd har jeg forsøkt å bidra til at leseren ser hvem jeg er som forsker og hvilke valg jeg tar.

### 3.10 Studiens troverdighet

Det er mange bud på hvordan kvaliteten på en kvalitativ studie vurderes og ulike diskusjoner rundt hvilke kriterier som skal ivaretas (Kvale & Brinkmann, 2017; Tjora, 2017). Uten å gå inn i disse diskusjonene har jeg her valgt å ta frem begrepene reliabilitet, validitet, og overførbarhet.

Reliabilitet – eller pålitelighet - handler om hvorvidt de svarene studien viser faktisk svarer på de spørsmålene studien stiller. Det handler altså om hvorvidt det er konsistens mellom det som spørres om, metodene som brukes og de svarene som analyseres frem (Tjora, 2017, s. 232). Dette er vurderinger som har vært med meg helt fra starten når problemstillingen ble utformet og jeg valgte å operasjonalisere den i form av to forskningsspørsmål. I denne studien har jeg etterspurt erfaringer og opplevelser fra ledere, og dette har jeg søkt å få tak igjennom 2

ulike intervju. Intervju er en svært egnet måte å innhente data til å svare på nettopp denne typen spørsmål. Grundige beskrivelser av hvordan studien er utformet, redegjørelse for valg og refleksjoner i prosessen og beskrivelser av hvordan analysen er gjort kan bidra til en økt troverdighet. Jeg har hatt dette med meg hele veien i prosessen og forsøkt å være transparent og vise både stegene jeg har gått samt mine refleksjoner rundt dem. Jeg har vist hvordan studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt har hatt betydning for vinklingen i analysen og gitt utfyllende eksempler og refleksjoner over analysen. Jeg har forsøkt å være så transparent som mulig omkring valg og fremgangsmåte for å vise at det er konsistens og en rød tråd gjennom prosessen fra formulering av forskningsspørsmål til avsluttende konklusjoner.

Validitet handler i kvalitativ forskning om hvorvidt funn og tolkninger som er gjort i studien er gyldige. Validitet handler ikke bare om metodene som blir benyttet, men også om forskeren som person med sin moralske integritet og praktiske klokskap (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 277). Validitet knytter seg i denne studien da til i hvilken grad mine funn, for eksempel av temaet *innsiden og utsiden* kan anses faktisk å representere datamaterialet på en troverdig måte. Dette har jeg tatt med i betraktning gjennom en grundig analyseprosess med mange runder av gjennomgang av materialet for hele tiden å bekrefte og underbygge de funnene som etter hvert dukket opp. Jeg har vært opptatt av å stille kritiske spørsmål underveis for å sikre at tolkningene mine kunne anses som værende i tråd med det som deltakerne sa. I analyse deles materialet opp i biter for å settes sammen på nye måter gjennom tolkning. (Kvale og Brinkmann, 2017) Jeg opplevde en hårfin balanse i denne prosessen mellom å være tro mot materialet og tillate å gjøre tolkninger. Dette er noe av essensen i hermeneutisk forskning og her kjente jeg på det moralske og refleksive ansvar for å beskrive og gjøre etiske vurderinger av hvordan tolkninger ble gjort. Dette er beskrevet grundig i metodekapittelet, og i forskningsprosessen har en tett dialog med veiledere, der jeg har fått diskutert analyser og funn vært med til å bekrefte at det er gyldighet i funnene. En dialog med feltet i form av å presentere og diskutere foreløpige funn har også vært med til å validere funnene.

Endelig er det spørsmålet om generalisering, som handler om studiens overførbarhet og nytteverdi for andre (Kvale og Brinkmann, 2017). Det kan blant innebære om de tolkninger og den rammen jeg har laget for studiens funn kan kjennes igjen og gi leseren opplevelse av at dette også gjelder i sammenhenger utenfor denne studien. Gjennom beskrivelser av konteksten kan leseren vurdere sammenfall med egne opplevelser. Jeg har ingen mulighet for å si at det jeg har funnet gjelder for alle ledere, men det kan kanskje forstås og overføres av leseren til lignende kontekster. Dette forstås som naturalistisk generalisering (Kval og



Brinkamnn, 2017). En annen tilgang til generalisering er konseptuell generalisering (Tjora, 2007, s. 245). Gjennom å utvikle konsepter eller metaforer, som kan anvendes utenfor den spesifikke konteksten gis det muligheter for denne formen for generalisering. I denne studien ble jeg i analyseprosessen inspirert av funnet *innsiden og utsiden*. Dette brakte meg på sporet av teori om forenende motsetninger (Løgstrup, 1982) og paradoks (Lewis & Smith, 2014) og jeg foreslo en illustrasjon som viser den bevegelsen funnene peker på. Her har jeg forent funnene med teoretiske begreper, som ikke er spesifikt knyttet til denne studien og dette kan ses som en mulighet til å bruke studiens funn utenom den spesifikke kontekst.

## 4 Presentasjon av funn

### 4.1 Oversikt over funn

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens funn i form av de fire temaene som jeg analyserte meg frem til gjennom analyseprosessen av både fokusgruppeintervjuene og de individuelle intervjuene. Data fra fokusgruppeintervjuene ga et utgangspunkt for temaene i studien. Gjennom de individuelle intervjuene fikk jeg en dypere innsikt i den enkeltes deltakers opplevelser og erfaringer, der jeg fikk tilføyet nyanser og utvidelser og fikk en del bekreftelser på funnene fra fokusgruppene. Dermed er data fra begge intervjutypene synlige i funnene. Det er likevel en overvekt av sitater fra fokusgruppeintervjuene, bortsett fra under temaet *opplevelsen av utvikling*, der mye er hentet fra de individuelle intervjuene. Jeg vil først gå inn på hvordan *Innsiden og utsiden* fremstår som et overordnet tema, som på ulike vis knytter seg til de andre temaene. Deretter skriver jeg de andre temaene frem: *Relasjoner som drivkraft*, *Barn og fag i fokus* og til slutt *Opplevelsen av utvikling*. Alt dette bygger på analyseprosessen som er beskrevet tidligere, med fire sentrale temaer, hvorav tre er koplet sammen i en dynamisk illustrasjon som knytter seg primært til forskningsspørsmål 1:

#### *(1) Hva opplever og beskriver erfarne ledere som betydningsfullt i barnehageledelse?*

Illustrasjonen lengre ned er tenkt å skissere en sammenheng mellom funnene, der alle relateres til en bevegelse mellom det overordnede temaet, *Innsiden og utsiden*. Illustrasjonen er ment å gi et bilde av hvordan temaene henger sammen, og at det er en dynamikk mellom dem.



Figur 9 Oversikt over funn gruppert i tema og undertema.

Underveis vil jeg vise hvordan jeg har satt funnene sammen i en dynamisk illustrasjon som vil bli brukt til å diskutere funnene i en teoretisk sammenheng. Det er mange overlappinger mellom temaene, så noen steder vil eksemplene som tas frem kunne illustrere flere tema. Til slutt presenterer jeg temaet *Opplevelsen av utvikling*, som primært knytter seg til forskningsspørsmål 2:

**(2) *Hvilken utvikling i eget fokus og perspektiv beskriver barnehageledere?***

## 4.2 Innsiden og utsiden

Før jeg går nærmere inn på hva som er innhold og bakgrunn for de ulike temaene, vil jeg introdusere hovedtemaet, *Innsiden og utsiden*. Dette temaet bygger på en metafor som deltakerne i fokusgruppeintervju 2 skapte sammen, da de snakket om å være «*på innsiden og på utsiden*». Denne tematikken ble også – med andre ord og på ulike måter – belyst i de andre intervjuene. Det viste seg en dynamikk og en tilsynelatende motsetning mellom å være «*på innsiden*» og «*på utsiden*». Å være *på innsiden* beskrives som å være tett på det som skjer i den pedagogiske praksis, å delta i det daglige pedagogiske arbeidet, å være til stede sammen med ansatte og barn. Dette handler også om å kunne se og kjenne personalet, å vite hva de trenger, og å kunne motivere og styrke dem gjennom å være nærværende.

På den andre siden ble det trukket frem at lederen også av og til må være litt «*på utsiden*» – blant annet for å ha «*koll på kvaliteten*», som det uttrykkes av en deltaker. Dette beskrives som nødvendig for å kunne ta de vanskelige samtalene og stille kritiske spørsmål når det trengs, samt oppmuntre til medarbeiderskap og hjelpe til med å ta et meta-perspektiv på barnehagens pedagogiske praksis. Det uttrykkes som vesentlig å kunne balansere tilstedeværelse på innsiden og på utsiden som leder. Jeg forstår det slik at innsiden og utsiden kan sees som ytterpunkter eller motsetninger, som lederne på ulike vis beskrev at de beveger seg og balanserer mellom. Denne balansen eller bevegelsen på et kontinuum synes vesentlig, og deltakerne legger vekt på at dette også handler om å være bevisst på hvor man befinner seg, og når man trenger å flytte perspektivet sitt. Betydningen av denne dynamikken kom frem på ulike måter både gjennom fokusgruppeintervjuene og gjennom de individuelle intervjuene, og jeg tolket dette som et grunnleggende element. *Innsiden og utsiden* er derfor hovedtema i studien, og de øvrige temaene relaterer seg på ulik vis til dette.

For å illustrere denne dynamiske bevegelsen har jeg valgt følgende illustrasjon:



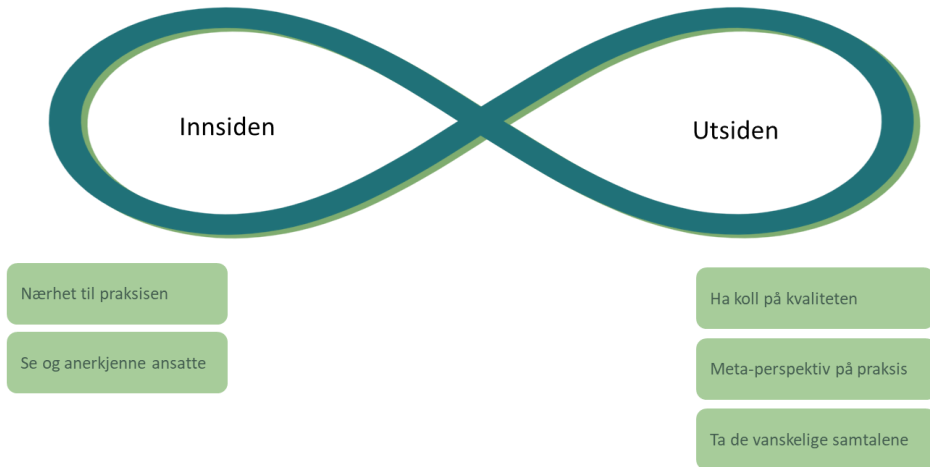
*Figur 10 Dynamisk illustrasjon av innsiden og utsiden*

Jeg forstår deltakerne slik at dette er en kontinuerlig, dynamisk måte å forstå sin egen rolle og måte å forholde seg til denne på, og derfor brukes denne bølgende sløyfen som illustrasjon til å vise at bevegelsen ikke har noen ende.

Jeg vil bruke denne sløyfen som utgangspunkt gjennom presentasjonen av funnene, og fylle på og utvide illustrasjonen etter hvert, for å lage en oversikt over funnene og vise hvordan de på ulik måte kan sees i lyset av denne bevegelsen mellom *innsiden* og *utsiden*. Som beskrevet i metodekapittelet er denne sløyfen introdusert av meg i analyse- og fortolkningsprosessen, og ikke noe deltakerne eksplisitt anvender. Slik har den blitt en måte å samle funnene og vise sammenhenger og koplinger på.

I det følgende viser jeg hvordan deltakerne på ulik vis berører temaet *Innsiden og utsiden*. Først beskriver jeg ulike aspekter av «Å være på *innsiden*» og deretter av «Å være på *utsiden*», og til sist trekker jeg frem dilemmaer og muligheter i balansen og bevegelsen mellom disse to ytterpunktene. For å få frem nyanser i både «*innsiden*» og «*utsiden*» har jeg brukt under-overskrifter som viser til undertemaene, men de er formulert litt annerledes enn de undertemaene som er i illustrasjonen. I Figur 11 er undertemaene lagt inn under illustrasjonen av sløyfen i grønn farge for å vise noen av nyansene i «*innsiden*» og «*utsiden*».

## Innsiden og utsiden



Figur 11 Illustrasjon av temaet «innsiden og utsiden» med undertema

### Å være på innsiden

#### *Nærhet til praksis som glede og motivasjon*

Å være på innsiden handler blant annet om viktigheten av å «bli holdt innafor», som Anne uttrykker det i fokusgruppeintervjuet, i form av å vite hva som skjer i arbeidet med barn og foreldre. Det kom frem på ulike måter hvordan deltakerne ønsker å være tett på praksisen og deltakende i det pedagogiske arbeidet i barnehagene. «Å være innenfor» har flere betydningsnyanser. For det første gir det motivasjon og glede i arbeidet, som vi ser i sitatet fra Anne under. Det oppleves som meningsfullt og givende å kunne være tett på det pedagogiske arbeidet og se hva som gjøres i barnehagens hverdagsliv. Det uttrykkes tydelig av Anne at dette er motiverende for henne og er med på å gjøre jobben spennende:

Og så tenker jeg på nettopp det her med at personalet er gode på å holde meg innafor.. ellers så dauer jeg - altså hvis ikke jeg vet hva som skjer. Hva som skjer for spennende ting, altså sånn pedagogisk i forhold til enkeltbarn, i forhold til familier, i forhold til foreldresamtaler og sånn - da blir det kjedelig altså. Da blir det dritkjedelig, det vil jeg ikke. Det orker jeg ikke, da er jeg ikke med, for å si det sånn (ler).

Anne bruker her sterke uttrykk som «*ellers dauer jeg*» og at det blir «*dritkjedelig*», noe som tyder på at dette virkelig betyr noe for henne. Hun vil «*være med*», og hun uttrykker med ordene og stemmeleiet et stort engasjement for dette.

Et annet eksempel på gleden ved å være med i det konkrete pedagogiske arbeidet uttrykkes av Beate. Hun trekker frem det å være i relasjoner som spennende og viktig:

Men det er jo relasjonen, i hvert fall jeg synes er spennende da, når jeg lissom kunne ha gått hjem en dag og tenkt herregud jeg har ikke fått godkjent de fakturaene der, men ok, det er bare lykkefølelse egentlig, for da har jeg ikke hatt tid til å være på pcen min i det hele tatt for jeg har vært i de der relasjonene, og det kjenner jeg er viktig da.

Her vises det til at de administrative oppgavene kan bli glemt noen dager, og tiden er benyttet til å være i relasjoner. Her uttrykker Beate først at det gir henne en lykkefølelse å være med i det pedagogiske arbeidet, og så sier hun videre at «*det er en utvikling i det*»:

Da kan det være at jeg har vært med på gruppemøter eller at jeg har noen samtaler med personale, eller det kan jo og være utenfor barnehagen at du har de her møtene, det kan være PP-tjeneste eller foreldrene, altså alle de her forskjellige møtene, hvor det er noe som skjer, ikke fordi du skal inn å rette noe (ler), men at du er med fordi at det er en utvikling i det.

Dette forstår jeg slik at det både er et nivå av personlig motivasjon og glede over å være tett på det pedagogiske arbeid og til stede i de relasjonene som knytter seg til det, og en tydelig bevissthet om at dette er viktig for å kunne gjøre en god jobb som leder og bidra til en utvikling – både for seg selv og for andre. Beate har tillit til at de ansatte er kompetente i jobben, men for å kunne støtte personalet ønsker hun å være involvert. Hun sier videre:

Ja, og det er jo ikke fordi at jeg ikke tror de har kompetansen til å håndtere det, for det har jeg full tillit til, men det handler om at jeg ønsker å være involvert og vite hva som skjer og være en støtte hvis det er behov for det. Eller at vi kan reflektere sammen rundt de ulike casene.

### ***På innsiden for å se og bidra til faglig utvikling hos ansatte***

I tillegg til at det gir glede og motivasjon, uttrykte flere at det å være tett på det pedagogiske arbeidet er et viktig redskap for å kunne støtte, se og anerkjenne de ansatte, og dermed bidra til at de kan gjøre en god jobb. Sara uttrykker i fokusgruppeintervjuet at hun mener god ledelse er å være ganske nær det som skjer i barnehagen, slik at hun kan forstå hva de ansatte trenger, og støtte dem til å komme videre mot mål. I tillegg skal de ansatte kjenne at hun vet hva de gjør, og dette gir en opplevelse av nærhet, både for lederen og for de ansatte:

Jeg tenker også at god ledelse går på at en treffer den som er i praksisfeltet og dem som jobber på avdelingene. At dem kjenner at ledelsen er klar over hva dem holder på med og at det er en nærhet der. Så ledelse er ganske nært det som skjer i bedriften, i barnehagene, tenker jeg da. Ikke at jeg som leder går inn der, men at jeg vet hva dem trenger på en måte, og jeg kan være med på å lede det da også. I de retningene vi eventuelt har bestemt oss for eller jeg ser at vi har behov for nye mål. Det er noe med å gi inspirasjon og motivasjon også. Det tror jeg også er en viktig lederoppgave.

Rita uttrykker i fokusgruppeintervjuet at det å være deltakende i barnehagens praksis ikke nødvendigvis handler om å tilføre noe, men om å kunne se og forstå hvor personalet er, for å kunne støtte i videre utvikling av praksis:

Jeg tenker at i en sånn stor organisasjon som vi er så er det en konflikt for meg å være så mye på kontoret, der jeg gjerne skulle ha vært mer deltakende sammen med personalet og ungene. Ikke fordi at jeg skal tilføre noe, men fordi jeg synes det er viktig å se, å kunne forstå, og ha drøftinger i etterkant med personalet, hva er det som er innholdet og hvordan har ungene det.

Videre uttrykker Rita et ønske om å kunne være mer «deltakende sammen med personalet og ungene», noe vi kan forstå som en verdsetting av å kunne være på innsiden og dermed bidra til å støtte personalet i arbeidet med barna. Her forstår jeg det slik som også Sara uttrykker i sitatet over, at hun har tillit til de ansatte når hun sier «ikke for å tilføre noe», men at det handler om et eget faglig engasjement og ønske om å være med i drøftinger som kan støtte arbeidet med barna.

Marthe forteller i fokusgruppeintervjuet at hun er opptatt av å være innom alle hver dag. Videre legger hun vekt på at dette ikke handler om kontroll eller å følge opp oppgaver, men om å få til å se den enkelte og ha fingeren på pulsen med hensyn til hva som skjer i gruppene:

Sånn for min del så er det veldig viktig å ha kontakt med alle mine ansatte hver dag. Å også på en måte vite hvor de er og hvordan dynamikken er på de forskjellige avdelingene. Og der, på en måte, ligger hovedfokuset mitt. Jeg skal være innom alle sammen hver dag.

Dette kan kreve planlegging og struktur, særlig i større enheter med flere hus. Det kommer frem at nærværet ikke trenger handle om den fysiske tilstedeværelsen, men om at man har fingeren på pulsen, og at styrer er en katalysator som legger til rette for ledelse gjennom strukturer og dialog, og dermed har en kontakt med *innsiden*. Hanne uttrykker det slik:

Og så tenker jeg som har tre hus da, så må jeg se på det kanskje på en annen måte enn dem som har ett hus, og så tenker jeg at jeg er jo en katalysator. Jeg må jo sørge for at det er nærvær der det trengs hver eneste dag, og gjøre stadige omprioriteringer på det, men og at jeg sikrer å støtte og legge til rette for at det skal være best mulig ledelse gjennom dialoger og strukturer. Ikke bare nærvær.

Gjennom eksemplene her ser vi hvordan lederne opplever det å være tett på den pedagogiske praksis og de ansatte som en glede og en motivasjon, og at det er viktig for å kunne se og støtte de ansatte i å kunne gjøre jobben på en god måte. Det kommer frem at dette er en del av arbeidet med å utvikle praksis og jobbe med å ha god kvalitet i det pedagogiske arbeidet.

## Å være på utsiden

### ***På utsiden for å kunne se og ha overblikk over kvaliteten og ta de vanskelige samtalene.***

Som en motsetning til å være på innsiden kom det frem opplevelser av at lederen også må være «på utsiden». Her kommer deltakerne inn på at de ikke alltid bør være helt tett på de ansatte og følge med på hva de gjør, men derimot være mer på sidelinjen, støtte selvstendige valg og være i stand til å ta et metaperspektiv på det som skjer i barnehagen, blant annet for å bidra til å sikre god kvalitet i arbeidet. Dette uttrykkes tydelig av Torunn i fokusgruppe 2. Hun sier at hennes rolle også er å oppmuntre til medarbeiderskap og selvstendighet hos medarbeiderne, og at nærvær derfor ikke alltid er viktigst:

Men det er jo og viktig å ikke bare vektlegge det her med sånt nærvær, for de skal jo også bli selvstendige i forhold til å utøve yrket sitt uten at det er noen som går og leier dem i hånden hele tiden. Og det å oppmuntre til



medarbeiderskap i den forstand at dem tar selvstendige valg og stoler på at det kan dem.

Torunn sier videre at dette for henne som styrer også handler om å være i stand til å ha overblikk over kvaliteten på arbeidet som gjøres.

I forrige avsnitt uttrykte deltakerne at de må være tett på for å støtte og bidra til kvaliteten i arbeidet. Men her sies det altså at nærværet også kan bli for tett:

Jeg kjenner på det at jeg må være litt på utsiden og ... Ikke for mye på innsiden altså, for jeg skal også være den som skal ha litt koll på kvaliteten og da må en faktisk og være litt på utsiden.

Gjennom dialogen kommer det frem en opplevelse av at lederen må kunne være litt på utsiden for å være i stand til å «se», som det beskrives – og dermed ta tak i ting som kan være vanskelige. Dette forstår jeg som en opplevelse av at hvis man kommer for tett på de ansatte, kan det bli vanskelig å sikre en god kvalitet i arbeidet gjennom for eksempel å si fra hvis man opplever at ansatte ikke gjør jobben sin. Det uttrykkes et behov for å kunne ta et meta-perspektiv på praksis, noe som kan være vanskelig om man er for tett på. Dette uttrykker Marthe i fokusgruppeintervjuet slik:

Balansegangen mellom å være nær, men også samtidig ha den avstanden som må til for å kunne ta tak i ting og se ting og det er en balansegang. Jeg tror det kan være lett å gå for langt i hvor nært du kommer personalet, hvis ikke du er det bevisst da.

Marthe snakker her om en balansegang mellom å være nær nok og samtidig være bevisst på at du ikke «går for langt i hvor nært du kommer personalet». Balansen hun her beskriver, kan sees som en bevegelse mellom å være på utsiden og på innsiden, der lederen må jobbe med bevissthet om hvor hun er i denne bevegelsen.

Helle snakker om at hun må «ta perspektiv» og sier blant annet i det individuelle intervjuet:

Samtidig så må jeg tenke på at jeg ikke skal bli for åpen og imøtekommende også, for det skal ikke bli noen venninne-relasjoner. Jeg må ta det perspektivet hvor jeg kan gjøre noe med situasjoner som er utfordrende.

I denne konteksten kan Helles måte å bruke «perspektiv» på vise til det som Marthe kaller å være bevisst. Hun utdyper dette med at hun må jobbe med en balanse mellom styring og ledelse. I denne konteksten kan «styring» ligne på det å være på utsiden, der hun kan «ta et

*lite perspektiv på»* rollen som leder og være bevisst på å ikke bevege seg mot det hun kaller en «*venninne-relasjon*»:

Nei, det at jeg blir så åpen og imøtekommende at jeg ikke kan stille spørsmål tilbake, at jeg ikke ansvarliggjør eller stiller krav og forventninger. Det er jo på en måte mye en har å forholde seg i forhold til planer og styring sentralt. Jeg er også arbeidsgiver og har andre å forholde meg til, så det skal jo være litt styring også. Men at vi klarer å få den balansegangen mellom styring og ledelse da, jeg har ikke tenkt så mye over det. Men det er jobben min i alle situasjoner, det å kunne ta et lite perspektiv på min rolle som ledelse.

I fokusgruppeintervju 2 diskuterer deltakerne at nærhet også vil variere med barnehagens størrelse. Torunn uttrykker her at det å klare å holde seg litt på utsiden kan være krevende om man har stillinger der man både er litt styrer og litt pedagogisk leder:

Ja, jeg har jo hatt barnehager i veldig forskjellig størrelse og i hvert fall når det var veldig små barnehager, så hadde en jo kanskje kombinert stilling, litt sånn ped.leder og litt styrer, og da var det vanskeligere å se ting fra utsiden, og faktisk vanskeligere å ta tak i ting som var nødvendig å ta tak i fordi at en var for mye vi, så jeg tenker at jeg har behov for å være litt på utsiden.

Ifølge deltakerne ser det ut som det å være på utsiden kan være viktig for lederen, for å ha overblikk over kvaliteten på arbeidet som gjøres, og være i stand til å ta et metaperspektiv slik at man får øye på ting som ikke fungerer, og/ eller som kan videreutvikle kvaliteten. Dette ser ut til å kreve bevissthet fra lederen om å holde balansen mellom å være nær og samtidig holde nok avstand.

### ***På utsiden for å kunne løfte praksis og ta metaperspektiv***

Deltakerne snakker også om viktigheten av å kunne «løfte praksisen» og hjelpe ansatte til å ta et metaperspektiv. De uttrykker at de har en viktig rolle i å hjelpe ansatte med å løfte blikket opp fra hverdagens handlinger slik at de får et bredere faglig perspektiv. Den rollen styreren da tar, ser ut til å kreve at styreren beveger seg mot utsiden på kontinuumet mellom innsiden og utsiden. Sara kaller det i fokusgruppeintervjuet «*å finne den røde tråden*»:

Så jeg har også opplevd at det i den strukturen er viktig å gå tilbake igjen som leder i en organisasjon som er til de grader opptatt av hverdagen, altså dem blir slukt av

hverdagen, så er det på hvert møte, så har jeg fått en sånn opplevelse av at jeg må hjelpe dem å finne den røde tråden. Når vi da skal snakke om et nytt felt i rammeplanen eller en del av dagsrytmen som vi skal se nærmere på, voksenrollen, bare for å gi et eksempel ... da er det det å trekke i trådene og finne ut hva vi tenkte om det her, hva var planen med det, og hvilke erfaringer fikk dere med det og hvor er vi i dag da.

Sara viser her til at de ansatte blir «slukt av hverdagen», og at hun derfor på møter må hjelpe dem med å se den «røde tråden» i hvordan det de gjør i hverdagen, er koplet til for eksempel rammeplanen eller planer de selv har lagt for arbeidet. Her forstår jeg beskrivelsen av hverdagen som alle de små ulike handlinger og praksiser som barnehagen består av, og som er sentrale i pedagogisk arbeid. Dette er altså arbeid som også kan forstås som værende på innsiden. Styrerens oppgave blir da å hjelpe med å løfte denne hverdagen opp og sette den i sammenheng med for eksempel mål man har satt seg, eller pågående prosjekter barnehagen jobber med, noe som kan bli glemt i en hektisk hverdag. Så med en forståelse av at det er hektisk i hverdagen, kan Sara støtte sine ansatte ved å «trekke dem» mer mot utsiden og hjelpe dem til å ta et bredere og mer faglig metablikk på hverdagen enn de kanskje er i stand til når de er veldig mye på innsiden. Hun sier videre:

Og av og til har jeg blitt litt lei av det som daglig leder og styrer da, og sånn «åhr, henger dem ikke med da», men vet du, det er så hektisk, og når jeg har erkjent det at ja, det er hektisk, så er det jo mye greiere og jeg klarer å sammen med ped ledere å se den røde tråden og så kjenner dem at dem er en del av en prosess.

Hun uttrykker at det kan være frustrerende, men at det er et vilkår og en viktig forståelse hun må ha med seg for å kunne støtte de ansatte i å holde et faglig fokus og relatere hverdagen til de større mål og føringer som barnehagen har.

Å være på utsiden ser altså ut til å kunne forstås som en form for metaperspektiv, som blant annet handler om å knytte faglige tråder og reflektere over de hverdagslige handlinger som barnehagen er så full av. Dette blir ytterligere belyst i temaet «barn og fag i fokus».

### ***Dilemma og balansegang***

Som det kommer frem, uttrykker deltakerne at det er et dilemma eller en balanse mellom disse to tilsynelatende ytterpunktene som innsiden og utsiden kan representere. Deltakerne i intervju 2 snakker mye om de ulike sidene ved dette, og det kommer frem at måten man

finner balansen på både er knyttet til konteksten og til hvem man er som person. Det å være på utsiden kan forstås som å ta et metaperspektiv, hvor lederen bevisst ser ting mer utenfra. Hanne sier at det kan dreie seg om et aktivt valg hvordan man beveger seg mellom innsiden og utsiden, og hun viser videre til hvordan hun får en følelse av et «vi» når hun ser noe barnehagen har lykkes med. Følgende sitat er et utdrag av dialogen om dette:

Hanne: Men man kan jo velge, å lissom sette seg litt, nå har jeg behov for å trekke meg litt ut og se litt, og få et litt annet perspektiv, tenker jeg. Men sånn som jeg tenker sånn som det kollektive ... jeg var og så på [noe barnehagen hadde laget] og så når jeg lissom ser hva man har fått til, vi er så gode! Da får du en sånn. ÅH! (1er)

Anne: Jamen da er du med, ikke sant, da er du på innsida.

Hanne: Det har stor betydning og stor motivasjon i det som ligger i det.

Her viser Hanne til bevegelsen mellom å kunne trekke seg ut og være litt på utsiden, men på den andre siden også ta del i den kollektiv mestringsfølelse det kan gi å være «på innsiden». Lederen opplever seg som en del av dette å ha oppnådd noe sammen. Det ser ut til å ligge en høy grad av motivasjon og glede i å være en del av dette «vi» i barnehagen. Dialogen fortsetter videre med at Anne sier:

Og det er klart, man skal passe seg for at man blir så «vi» at man ikke ser.

Igjen vises til det at lederen må være i stand til å «se». Dette kan i denne konteksten forstås som å se hva som skjer, og å tørre se det som er vanskelig og ikke fungerer like godt også, slik det er beskrevet tidligere i sammenheng med kvaliteten i arbeidet.

Her vises igjen til de to sidene av det å være tett på – å oppleve seg som en del av et «Vi» og så samtidig være i stand til – og bevisst om – å «trekke meg litt ut og se litt», slik Hanne beskriver det. Stine peker på at dette handler om både kontekst og person og om det å være autentisk og kjenne seg selv.

Ja, vi fyller jo rollene med de personene vi er, og for å være en autentisk leder så må du ha nærhet til deg selv, kjenne deg selv og så må man ta noen valg da, og det er klart at jo større enheter, jo større på utsia på en måte må man være, tror jeg, for ikke å miste helt oversikten. Så jeg tror at det er noe som størrelsen på arbeidsplassen på en måte regulerer da - måten du utøver lederrollen din på.

Her vises det til det å kjenne seg selv og være autentisk, noe som kan forstås som at lederen må ha en bevissthet om hvordan hen balanserer mellom innsiden og utsiden.

Slik det er vist her, rommer temaet *Innsiden og utsiden* ulike elementer av deltakernes opplevelse av å både ønske å være tett på praksis, være med der det skjer, og få en følelse av «vi», samtidig som det også pekes på å måtte være *på utsiden* i form av å trekke seg litt unna og være i stand til å ta et metaperspektiv på praksis, på kvaliteten og relasjonene lederen er i. Dette leder videre til neste tema, *Relasjoner som drivkraft*.

### 4.3 Relasjoner som drivkraft

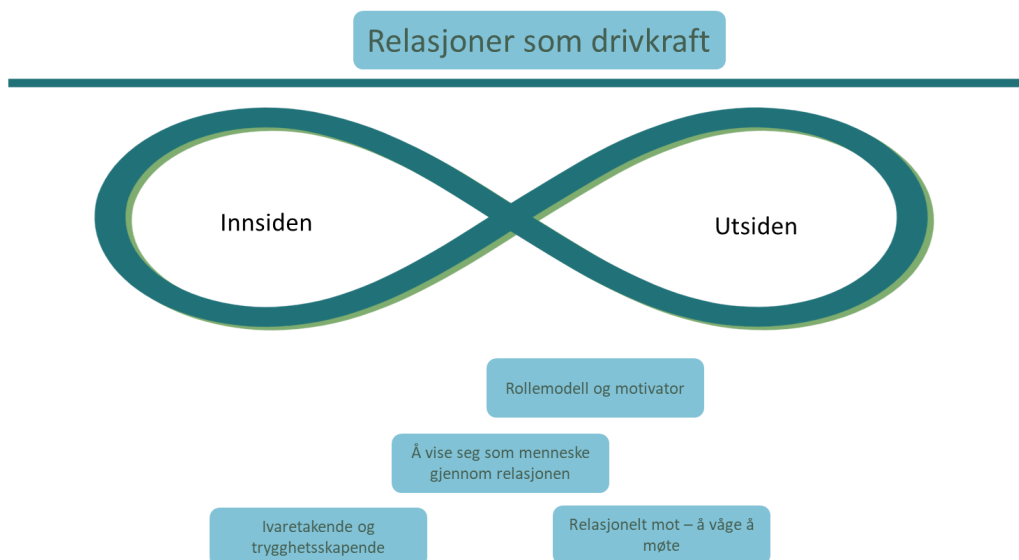
Det å være i relasjoner trekkes frem av deltakerne, og beskrives på ulike måter som en vesentlig del av det å jobbe som leder. Det relasjonelle er i spill når det gjelder både relasjonene i det pedagogiske arbeidet med barna og lederens relasjoner til ansatte og andre samarbeidspartnere. Helle sammenfatter relasjonens betydning for ledere i barnehage i en setning, og sier at «*nesten alt handler om relasjon*». Denne opplevelsen av at alt handler om relasjoner, synes å vekke gjenkjennelse hos de andre deltakere, og det kommer ulike vinkler på betydningen av dette for styrerens arbeid.

Helle sier i fokusgruppeintervjuet:

Jeg tenker når du spurte hva er anerledes med å lede en bhg, så tenker jeg at nesten alt handler om relasjoner, ja, det relasjonelle hele tiden, du er i en relasjon, og det krever noe annet... på en annen måte enn når du er på systemnivå hele tiden.

Jeg bruker dette sitatet som anslag for videre å vise de aspektene ved relasjonens betydning som kommer frem i intervjuene. I relasjonen til ansatte beskriver deltakerne seg både som rollemodell for de ansatte og som en viktig sparringspartner i utviklingen til de ansatte. Det stiller krav til styreren å kunne være i disse relasjonene hele tiden, og det kommer blant annet frem at det krever relasjonelt mot, at man må tørre å være menneske og innrømme feil, vise at man er på vei og ikke alltid har svar på alt, at man må være bevisst hvordan man virker på andre, og kjenne seg selv. De ulike aspektene ved å være i relasjon illustreres gjennom undertema. Disse undertemaene har jeg kalt: *Rollemodell og motivator, Ivaretakende og trygghetsskapende, Å vise seg som menneske i relasjonen, Å våge å møte/relasjonelt mot*. Det er overlapping mellom undertemaene, og poenget er at undertemaene til sammen utgjør nyanser av temaet Relasjonen som drivkraft. For å vise sammenhengen med hovedtemaet har jeg plassert undertemaene inn i illustrasjonen som representerer *Innsiden og utsiden*. Med

dette vil jeg vise hvordan også relasjonen kan ses i *Innsiden og utsiden*, der noen aspekter kan forstås plassert mot innsiden, og andre mot utsiden.



Figur 12 Illustrasjon av temaet «relasjon som drivkraft» med undertema

## Rollemodell og motivator

Funnene peker på motivasjon på flere måter. I den forrige delen om *innsiden* kom det frem funn som peker på at deltakerne motiveres av å være *på innsiden*, og hvordan de ønsker å være tett på for å kunne motivere. Her vil jeg ta frem hvordan lederen ser på seg selv som en motivator. I dette legger deltakerne blant annet at lederen må ha en bevissthet om egen rolle i relasjonene. Det å være rollemodell beskrives både som vesentlig for arbeidsklimaet i barnehagen (noe som igjen vil påvirke de ansattes måte å være med barna på), og som vesentlig for å være med å skape utvikling hos de ansatte, og dermed bidra til at de kan gjøre et bra arbeid. I fokusgruppeintervjuet uttrykker Rita sin opplevelse av å være en rollemodell for de ansatte slik:

Jeg som leder har en stor makt og innflytelse og jeg må vite at min utøvelse av det her den er en rollemodell for mine medarbeidere i forhold til deres væremåte overfor barn. Så jeg har en stor oppgave i å vise respekt, ved å inkludere, i å la personalet medvirke i alle de prosessene som er nødvendige for å få en god organisasjonflyt. Dem vil kunne kjenne seg igjen i det og kjenne en komfort i det, som dem overfører til barnegruppen

igjen. Det er parallelle prosesser det her. Så min jobb, min væremåte, har veldig stor betydning for hvordan kulturen og klimaet blir i barnehagen.

Rita trekker her frem hvordan lederens måte å være i relasjon med de ansatte på kan ha direkte betydning for måten de ansatte er sammen med barna på. Bruken av ord som «*stor makt og innflytelse*» og at hennes væremåte har «*veldig stor betydning for hvordan kulturen og klimaet blir i barnehagen*» indikerer at dette er noe hun mener er veldig viktig. Dette forstår jeg slik at hun opplever at måten hun inngår i disse relasjonene på, kan være med å påvirke kvaliteten i arbeidet, og at hun derfor må være bevisst på dette. I tillegg ser det ut til at motivasjonen også kan støttes ved at styreren er inkluderende og legger opp til medvirkning for de ansatte til å bygge en kultur. Det er altså ikke bare et spørsmål om den enkelte ansattes motivasjon, men om å skape en kultur i barnehagen.

Stine beskriver det å være opplagt og «*holde koken*» som noe av det viktigste hun gjør, og setter det i sammenheng med å motivere de ansatte, skape faglig utvikling og å være anerkjennende overfor både barn og ansatte. Hun er opptatt av sin rolle som motivator og av å være en som «*holder koken*», fordi hun ser seg selv som en rollemodell for både barn og ansatte. Hun sier i fokusgruppeintervjuet:

At det er dem som vi må se, vi må være bevisst hvilken rollemodell vi er selv som leder og at vi klarer å være motiverende og at vi klarer å holde humøret oppe og at vi klarer lissom å se mulighetene og at vi ikke sykner ned i en eller annen sånn dal, på grunn av at det er et eller annet som går oss imot, for vi skal se mulighetene og det...

Her virker det som om Stine er opptatt av å være positiv ved å bruke ord som «*klare å være motiverende*», «*klare å holde humøret oppe*», «*se mulighetene*». Hun uttrykker at hun må vise det til sine ansatte for å medvirke til at denne innstillingen også kommer barna til gode, for som hun sier videre:

Hvis vi ikke får til det så får ikke ungene det bra heller, og måten vi kommuniserer på, at det er anerkjennede kommunikasjon til hverandre, da er vi modeller for ungene og da er det lettere å få det til å flyte på avdelingene.

Det kommer også fram at hun ikke nødvendigvis opplever dette som enkelt. Hun sier at det er en «*ensom rolle å være leder i en barnehage på mange måter*», så man må være «*selvmotiverende*»:

Å være selvmotiverende, for det er en ensom rolle å være en leder i bhg på mange måter og det å så klare å holde koken og delta på faglige samlinger for eksempel sammen med de lederne vi skal lede, kjempeviktig for skal vi klare å være motiverende så må vi vite hva vi skal motivere i forhold til og hva vi skal samle oss om, og da tenker jeg er det det vi må gjøre.

Hun kopler også det å være rollemodell og motivator til det å delta på faglige samlinger. Dette kan forstås som at hun ønsker å være med for å se hvor de ansatte trenger motivasjon, og dermed er det også en link til det å være på innsiden. Å kunne motivere ansatte forbindes hermed også til faglig utvikling og til at lederen må være involvert i for eksempel faglige samlinger, noe som kan forstås som en anledning til å jobbe med felles retning. Dette ses også under temaet *Barn og fag i fokus* senere i dette kapittelet.

## Ivaretakende og trygghetsskapende

Deltakerne trekker på ulike måter frem det å skape trygge relasjoner til ansatte, og det er ulike elementer som bygger opp om denne tryggheten. Det handler om å bli møtt med respekt, å bli sett, og så er det flere som tar frem det at man må være glad i mennesker. Et eksempel på dette gir Stine i det individuelle intervjuet:

En god leder må være glad i mennesker, og ønske å få medarbeidere til å bli på sitt beste. Legge til rette for at alle skal få lov til å utvikle seg, delta og medvirke i egen hverdag.

Dette ser ut til å oppleves som premiss for å bidra til at de ansatte kan trives og utvikle seg. En del av dette ser ut til å handle om trygghet som kan danne utgangspunkt for utvikling. Marthe sier i det individuelle intervjuet:

Det er viktig for meg at de jeg er leder for stoler på meg, og at jeg kan være utgangspunktet for den utviklingen de skal ha, at de finner støtten hos meg. Det synes jeg er viktig, at jeg kjenner de så godt at jeg ser de og, at de opplever å bli sett.

Det å skape trygghet og tillit i relasjonen til ansatte beskrives på ulike måter av deltakerne som noe lederen bevisst må legge til rette for. I fokusgruppeintervjuet sier Henny:

Det å også gjøre seg tilgjengelig som leder og relasjonsledelse, jeg tenker jo at uansett hvor stor eller liten vi er så må vi gi dem trygghet. Jeg tenker, små og store mennesker - det er ikke noe annerledes å være voksen enn å være barn. Hvis du skal tørre å bli



den beste utgaven av deg selv så må du oppleve trygghet. Så må du oppleve at det er greit å stille dumme spørsmål. Å be om hjelp da. Og da er det viktig at man organiserer seg sånn at det ikke blir tilfeldig ... ja, det er en oppgave for oss som er ledere. Å legge til rette for at det skjer.

Henny nevner ulike aspekter ved det å skape trygghet: «å gjøre seg tilgjengelig som leder», at det er «greit å stille dumme spørsmål» og «å be om hjelp». Av dette leser jeg at det å gjøre seg tilgjengelig ikke bare handler om en fysisk tilgjengelighet, men at lederens innstilling og måte å forholde seg til ansatte på, skal vise at det skal være greit å stille dumme spørsmål og å be om hjelp. Dette kaller hun også relasjonsledelse, og sier at det er noe lederen må legge aktivt til rette for. Dette forstår jeg som å skape en kultur der man tør si fra hvis man trenger hjelp. Henny uttrykker at dette også er en måte å bidra til å skape utvikling på – til å bli den beste utgaven av seg selv.

Denne tryggheten ser ut til å handle om å se og anerkjenne de ansatte – det jeg forstår som en ivaretagende og trygghetsskapende tilgang. Å vise respekt for medarbeiderne ved å lytte til hva de bringer inn, samt se og bekrefte dem, beskrives videre som vesentlig. Den ivaretagende tilgang beskrives blant annet av Henny, som sammenfatter det slik:

Jeg har et sånt mantra: Sett, hørt og bekreftet, alle voksne og alle barn, hver dag. Og det er litt sånn styrende og har vært for meg egentlig siden jeg begynte å jobbe med unger. Jeg har hatt det bestandig - og jeg tenker at det er... der har vi jobbet litt med hva legger vi i det.

Jeg forstår deltakerne slik at lederen grunnleggende må være glad i mennesker og søke å skape trygghet for sine ansatte gjennom å se og anerkjenne dem. Denne tryggheten er et viktig utgangspunkt for at de ansatte kan utvikle seg og oppleve deltakelse.

## Bevissthet om å vise seg som et menneske gjennom relasjonen

Utenom den ivaretagende tilgangen vektlegger deltakerne også lederens egen bevissthet om hvordan hun selv er som menneske, og hvordan det påvirker andre. Deltakerne beskriver hvordan lederen gjennom sin egen måte å være på kan bidra til en opplevelse av at det er rom for å gjøre feil, ved å vise seg som et menneske som selv er på vei og i utvikling. Sara uttrykker i det individuelle intervjuet at hun også ønsker å utvikle seg og å «være menneske»:

Men det også å tillate seg å være menneske, som leder så er en faktisk ... det at en viser at en er på vei, eller ønsker å prøve noe eller at en ikke har svaret på alt også. For

det gir også rom, tenker jeg, til utvikling. Jeg vil utvikle meg som leder og jeg er nødt til å få noe igjen fra dere, akkurat som vi sier at vi er det speilet som ungene ser på når de skal finne ut hvem dem er. Så vi lissom.. der tror jeg at jeg tør å være menneske. Å vise sårbarhet og vise styrke når det trengs. Og ikke minst tenker jeg vi må være sånne ledere når vi driver en sånn bedrift.

Sara sier her at hun tør å vise sårbarhet og vise at hun selv er på vei og ikke har svar på alt, som eksempler på det å *«tillate seg å være menneske»*. Hun trekker parallell til det å være speil for barna når de skal finne ut hvem de skal være, og sier at hun trenger å få noe igjen fra sine ansatte for å utvikle seg, akkurat som barna trenger det. Hun sier at *«jeg vil utvikle meg som leder og jeg er nødt til å få noe igjen fra dere»*.

Dette kan forstås som at hun tenker at hun ikke bare skal bidra til de ansattes utvikling, men at de ansatte også kan bidra til hennes utvikling og støtte henne. Hun sier også *«å vise sårbarhet og vise styrke når det trengs»*. Dette forstår jeg slik at Sara opplever at hun kan vise begge sider av seg selv, og at det er positivt for de ansatte og for barna. I en tradisjonell tankegang ville man kanskje tenkt at lederen bare skal vise styrke og skjule sin sårbarhet. Dette kan også indikere at hun mener det ligger en styrke i nettopp å vise sårbarhet. Hun viser med dette at hun gir av seg selv, at hun vil prøve – og eventuelt feile, fordi det gir rom til utvikling. Dette kan i denne konteksten tolkes som utvikling både for henne selv og for de rundt henne. Hun vil vise at hun er på vei og ikke har svar på alt, og hun virker opptatt av at dette er positivt for de rundt henne også. Dette kan også sees i sammenheng med å være en rollemodell som beskrevet tidligere, og at hun er opptatt av felles utvikling. Til sist i sitatet sier hun: *«Og ikke minst tenker jeg vi må være sånne ledere når vi driver en sånn bedrift»*. *«En sånn bedrift»* tolker jeg i denne konteksten som en bedrift bestående av mange relasjoner, av mange mennesker og med et fokus på utvikling. Barnehagen er en bedrift der et viktig fokus er å støtte barnas utvikling, og det Sara sier her, indikerer at hun må være en leder i utvikling, som tør å vise sårbarhet, og at dette er et direkte bidrag til bedriften.

Helle trekker frem det å kjenne seg selv og vite hvordan man er i forhold til andre. Å vise seg som et menneske beskriver Helle som det å tørre å gjøre feil og innrømme det, samt å kjenne seg selv og hvordan man reagerer sammen med ulike mennesker.

Og at du også som leder kan si at du kan ta feil. Du kan prøve ut ulike ting, men at du

også innrømmer at det her var kanskje ikke så lurt. For det er noe med det menneskelige aspektet i det da.

Videre sier hun at hun ønsker å være samlende, og som en del av det at hun er sårbar og ikke minst bevisst seg selv og hvordan hun er sammen med andre.

.. ønsket er jo at en skal være den samlende, men jeg tror det å være litt sårbar selv og, at du på en måte viser ulike sider av deg selv og at du er kjent med hvordan du er som person og hvordan du er i forhold til ulike andre personer eller personligheter.

Dette kan knyttes til det Sara sier over, og peker på at lederen ved å vise sårbarhet og kunne være feilbarlig viser seg som et ekte menneske og ikke som en heroisk person som klarer alt. I tillegg kan vi forstå det i lys av det Henny sier tidligere om å skape trygghet og gi plass til å be om hjelp. Det ser ut som deltakerne ønsker å bidra til en kultur for trygghet og menneskelighet ved å selv være bevisste hvordan de fremstår.

Beate trekker frem et eksempel på det å stoppe opp når noe ikke går akkurat slik hun tenkte det. Hun opplever at det har vært en utvikling i dette gjennom årene, og at hun i dag tør å innrømme at noe ikke gikk så bra:

jeg tenker jo og det her med at man tør å vise usikkerhet, den her prosessen er så mye viktigere på en måte enn å .. jeg synes ikke det er farlig lengre å si nå er vi jo helt... nå kom vi helt ut av det... hvordan kan vi hente oss inn nå?

Hun viser her til at det har vært en utvikling for henne. Dette vil jeg komme tilbake til under temaet *Opplevelsen av utvikling*.

## Relasjonelt mot

Å ha det som flere deltakere kaller relasjonelt mot, ser ut til å være et viktig aspekt av lederens arbeid med relasjoner. Henny beskriver hvordan det å våge å møte personen eller utfordringen ofte er det som kreves når en jobber som styrer i barnehage. Hun setter her ord på noe av det som deltakerne synes å oppleve som både viktig og krevende:

Jeg tenker i noen sammenhenger så er det jo ganske viktig å vite noe om lovverk og saksgang og det å på en måte søke kunnskap. Noen situasjoner krever jo det, men de

aller fleste situasjoner krever jo at du møter personen eller utfordringen og våger det da. Å bare møte.

Her uttrykker Henny at i jobben som leder krever de fleste situasjoner at man «møter personen eller utfordringen» og våger det. Hun setter dette opp imot at det også er situasjoner som krever det vi kan kalle en mer teknisk tilgang, der lederen må søke en form for kunnskap for å løse en situasjon. Men ifølge Henny så handler det oftest om å tørre å møte personen. Hun formulerer det som at man må «våge» å møte, og gir et inntrykk av at dette kan være krevende. Det «å våge å møte» kan ligne på det andre beskriver som relasjonelt mot, som blant annet handler om å kunne ta opp vanskelige ting med de det gjelder. I det individuelle intervjuet gir Henny et eksempel på at dette både kan dreie seg om at det er klima for at ansatte gjør det, og for at hun selv må tørre å gjøre det:

Ei som er en av våre absolutt dyktigste pedagoger hun trodde at hun taklet krisen og begynte på jobb og ... hadde en god periode til å begynne med, og så ser du at både barnegruppen og de ansatte rundt opplever at hun ikke takler hverdagen. Og det å skulle si det da til noen som er i så sterk sorg, da krevde det pedagogisk mot og relasjonelt mot altså. Det å gå inn i det, det opplevdes som en seier for meg som leder, at noen kom til meg og sa at nå må du og vi hjelpe vedkommende til å forstå at hun kan ikke være på jobb. Jeg tenker når du har klima for det, det synes jeg var en god opplevelse da.

Hun sier at denne situasjonen krevde både «pedagogisk mot og relasjonelt mot». Her viser hun til en situasjon som ikke var god for hverken barna eller medarbeideren, og som derfor krevde at hun måtte si fra til medarbeideren. Henny uttrykker at det opplevdes som en seier for henne, og dette indikerer at her er noe hun mener er både viktig og vanskelig. Men ved å ha det relasjonelle motet klarer hun å få sagt det til medarbeideren. Hun tilskriver også «klima for det» en betydning, og dette indikerer at det ikke bare er en individuell prestasjon av henne å kunne si det, men at det også er bygd opp en kultur der man kan være ærlige med hverandre. Dette kan peke på en trygghet og forståelse mellom kolleger om at hvis noe ikke kjennes greit, ut så må vi adressere det.

Rita beskriver i fokusgruppeintervjuet relasjonelt mot som det å stille spørsmål ved både egen og andres praksis. Jeg forstår det slik at det relasjonelle motet trengs for å sikre et bra arbeid med barna og skape et åpent samarbeidsklima, der man tør stille spørsmål ved praksis:

Det å kunne jobbe utviklingsstøttende i forhold til barn krever at du har et sett med verdier, som du må vise frem og som også er veldig synlige for andre, men noen ganger så må da vi ledere ha det relasjonelle motet som er nødvendig for å stille spørsmål ved andres praksis, og ved vår egen praksis.

Det ser ut til at det som kalles relasjonelt mot, handler om å si det som er vanskelig, samt å stille spørsmål til andres og egen praksis. Det beskrives som en form for forpliktelse – det er noe lederen MÅ gjøre, og noe situasjonen krever. Det virker som en etisk forpliktelse for å ivareta at både barn og ansatte har det bra, men også som en forpliktelse til å sikre god kvalitet i hele arbeidet i barnehagen. Det relasjonelle motet handler ikke bare om en relasjon til den enkelte ansatte, men også om hvordan den ansattes relasjoner til barn, foresatte og andre ansatte påvirkes hvis ikke lederen tør å si fra eller reagere overfor ansatte.

Beate viser til at hun er opptatt av å spørre direkte og kommunisere med personalet om det er noe hun blir usikker på. Hun spør åpent og har også med seg en åpenhet om at det kanskje ikke alltid oppleves greit. Hun uttrykker det slik i det individuelle intervjuet:

Det er småting, jeg er opptatt av hvor jeg setter meg, eller jeg kan spørre og jeg kjenner at- "er du usikker på meg, fordi jeg føler at det ikke er så lett å få øyekontakt med deg?" eller "når jeg kommer på rundten, så synes jeg du ser bort heller enn å si hei, hva handler det om?". Det er ikke farlig å spørre, for da får du ofte en forklaring som gir mening, så skaper du trygghet og tillit i relasjonen. Det tar tid å lære seg å stille disse spørsmålene. Av og til så kan man gjøre feil, det skjer. Da kan jeg si "det var ikke det jeg mente altså, det må jeg bare beklage hvis du kjenner at jeg tråkket over dine grenser". Vi har våre grenser, så er det å ha respekt for de. "Føler du at jeg gikk over de nå? synes du det blir ubehagelig, hvordan opplevde du dette?"

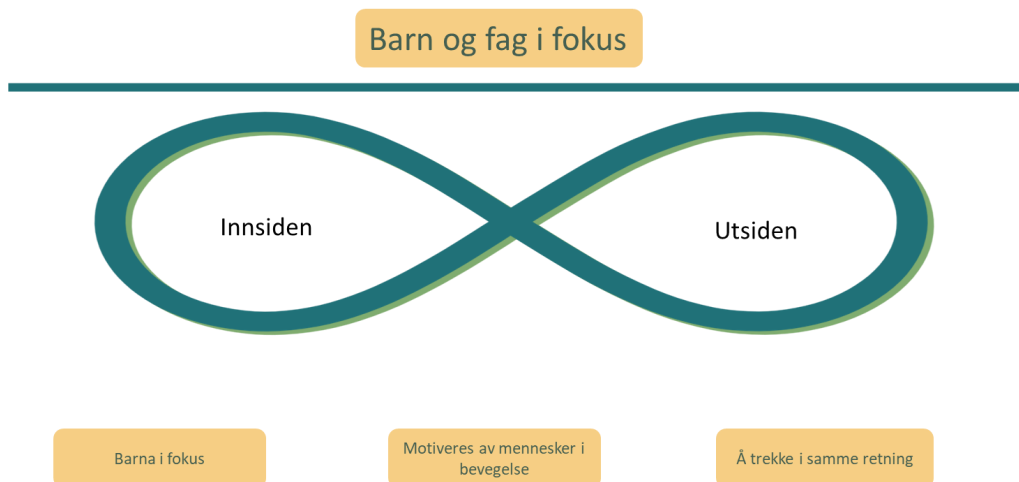
Det kan virke som Beate har en særlig åpen måte å snakke med de ansatte på, som kanskje ikke finnes hos alle. Men essensen i det hun sier, går igjen hos deltakerne: at de ønsker å være modige og skape en kultur for å stille spørsmål til hverandre og praksisen. Her uttrykker hun at det ikke er farlig å spørre, fordi det kan åpne for en samtale om hvordan relasjonen er. Men

samtidig uttrykker hun at lederen må ha en varhet for om hun går over grensene til den andre – og ha respekt for dette. Da må hun innse at hun har feilet, og beklage.

Som vi ser her, så er deltakerne opptatt av å vise seg som mennesker som kan gjøre feil, innrømme det og skape rom for at ansatte også tør gjøre det. Dette ser ut til å handle om å bidra til å skape en åpen kultur, der man kan si ting som de er, og åpne for tvil og usikkerhet. Dette koples igjen til det å skape trygghet. Jeg forstår det slik at deltakerne jobber aktivt for å skape et romslig og raust miljø, blant annet gjennom å selv modellere en åpenhet og takhøyde for å gjøre feil.

#### 4.4 Barn og fag i fokus

*Barn og fag i fokus* handler om at deltakerne forteller at de i deres ledelsespraksis har et tydelig fokus på barna og på fagligheten knyttet til arbeidet med barna. Jeg har valgt å dele det inn i følgende undertemaer: «Barna i fokus», «Å trekke i samme retning» og «Motiveres av mennesker i bevegelse». Alle disse aspektene av temaet *Barn og fag i fokus* er sammenvevde og overlappende. Jeg vil i det følgende nyansere med støtte av sitater fra både fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer, og jeg vil starte med det som tilsynelatende er en sterk drivkraft og motivasjon for deltakerne, nemlig fokuset på barna.



Figur 13 Illustrasjon av temaet «barn og fag i fokus» med undertema

## Barna i fokus

Deltakerne uttrykker et sterkt engasjement for barna, og det er tydelig at barnas beste er sentralt i arbeidet deres. Dette er naturlig siden barnehagen har barnas beste som del av sitt grunnleggende mandat. Allikevel ønsker jeg å trekke det frem som et funn, da det ser ut til å ligge en særlig drivkraft og motivasjon knyttet til dette samfunnsmandatet. Når det i fokusgruppeintervjuene snakkes om hvem som er den viktigste interessenten for deres arbeid, er det ikke tvil om at dette er barna. I gruppe 2 flires det nesten av spørsmålet i første omgang. At deltakerne ler og sier at det ikke hadde vært bra om de hadde svart noe annet, viser at det er selvsagt for dem at barna er viktigst.

Utdrag fra ordvekslingen:

Sine: Hvem er det dere opplever er den viktigste interessenten for den jobben som dere gjør. Hvem er de viktigste dere jobber for?

Anne: Det er jo ungene da. Det var et lett spørsmål (latter)

Stine: Enn hvis vi hadde svart noe annet nå, det hadde ikke vært noe særlig bra. (latter og utydelige kommentarer)

Denne inngangen til temaet nyanseres gjennom intervjuene, men ligger tydelig som grunnholdning hos alle deltakerne. Torunn sier:

I oppdraget, samfunnsmandatet, så tenker jeg først og fremst på ungene, jeg altså. (i bakgrunnen: *ja, også meg*) at det er derfor jeg har denne jobben, jeg vil at vi skal gi gode kvalitative tjenester til ungene, og dem kommer først både før foreldre og personale.

Stine sier i det individuelle intervju at det å ha med barneperspektivet hele tiden er med henne:

Jeg ønsker å være en leder som skal få maskineriet til å gå rundt på en veldig smidig måte, samtidig som man skal ha med barneperspektivet hele tiden. Det er det vi jobber ut fra.

Deltakerne uttrykker en indre drivkraft til å jobbe med barna i fokus, slik det også kom tydelig frem i temaet *Innsiden og utsiden*. Det er underliggende at barnas beste er styrende og vesentlig for dem. Dette barnefokuset koples også til barnehagens samfunnsmandat og

føringer gitt gjennom Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), men inntrykket gjennom intervjuene er at deltakerne også har et sterkt indre engasjement knyttet til det å jobbe for barns beste, uavhengig av føringer. Sara viser til hvordan det å gi barna en god barndom er en målsetting for henne, og hvordan hun ut ifra denne må definere hvordan dette skal gjøres, sammen med personalet sitt. Hun sier i det individuelle intervjuet:

Min leder-måte er nok at jeg har en målsetning med å drive barnehage. Jeg vil gi ungene en god barndom. Men hva som er innholdet i det, må vi være med på å definere. Noe sitter i ryggmargen min, altså dette med trygghet, omsorg.

Dette utgangspunkt i å skape et godt tilbud for barna danner premisser for arbeidet til deltakerne. Det blir en basis for måten de handler på, og særlig nevner de at måten de jobber med personalet på, påvirkes av dette. I fokusgruppene diskuteres det om det er barna eller personalet som skal være i sentrum, og det er ulike vinkler på dette. Det kommer frem at for at barna skal ha det bra, må også personalet ha det bra, og det er her styreren kan jobbe aktivt for å støtte de ansatte i å gi god kvalitet til barna. Marthe uttrykker det slik i fokusgruppe 2:

Det er der jeg tenker.. da kommer kanskje en av de viktigste oppgavene våre frem, det er å greie å få tatt tak i personalet på en måte som gjør at de ser det behovet til ungene på en måte som de føler at - jo det her er viktig, da får du det, for jeg tror ikke, jeg har ikke trua på at du går inn og så tramper: nei, sånn må vi gjøre det, og så er personalet ikke enig i det. Da tror jeg ikke du får den ypperste kvaliteten i måten å gjennomføre det på. Da er det vi som må stå frem, det er vi som må greie å få frem visjon, tanken, hvorfor er det her til beste for barna, og få personalet med, og igjen da greie å oppnå den... formålet med barnehagen, at ungene skal ha det bra. At vi hele tiden får tatt tak i det og driver personalet mot det vi ser de trenger. For det er jo personalet som er verktøyet vårt.

Her viser Marthe til hvordan styreren må jobbe med å «*få tak i personalet*» slik at de ser hva det er barna trenger. I motsetning til å gå inn og være styrende og si «*sånn må vi gjøre det*», legger hun vekt på at styreren skal støtte personalet i å se hva som er den beste måten å gjøre det på, ved å se på formål, visjon og det barna trenger. Dette kan forstås som at styreren fungerer som en slags katalysator eller fasilitator, som jobber sammen med personalet om hva som er rett å gjøre, fremfor å gi beskjed om hva de skal gjøre. Styreren kan her bidra til å hjelpe med å ta et metaperspektiv på barnehagens praksis med utgangspunkt i barnas beste, noe som også utforskes videre i dette temaet.



Rita viser til at premissen om å arbeide med barna i fokus blant annet innebærer at hun må «være tydelig» på vegne av barna overfor ansatte som ikke gjør en god jobb i barnehagen. Hun utdyper ikke hva det vil si å være tydelig, men det kan forstås som at hun må si ifra hvis noe ikke er greit. Dette oppleves som krevende, men noe hun må tåle nettopp fordi hun er opptatt av å ha barna i fokus. Hun sier i det individuelle intervjuet:

Du har folk som jobber i barnehagen som kanskje kunne gjort en mye bedre jobb med noe annet. Det synes jeg er vanskelig. Eller krevende. På vegne av ungene så velger jeg å være tydelig, da kan det bli en del motstand og mye arbeid. Men er man barnas ambassadør så må en tåle det, og det er vel det som har vært mest krevende opp gjennom årene synes jeg da.

Dette fokuset på barna kan også forstås i sammenheng med en forandring i rollen til barnehagen over tid. Barnehagen har gjennom årene fått tydeligere føringer og krav gjennom rammeplan og styringsdokumenter, noe som også stille krav til større profesjonalitet hos de som jobber der. Kvalitet har blitt et viktig fokus, der barns trivsel og utvikling står sentralt, og da trenger man ansatte som gjør en god jobb. Dette ser ut til å gjenspeile seg i deltakernes opplevelse av sin rolle i forhold til barna.

Barnefokuset henger tett sammen med den andre delen av dette funnet, nemlig det faglige fokuset som deltakerne gir uttrykk for, og som beskrives videre i undertemaet «Å trekke i samme retning».

## Å trekke i samme retning

Fokus på faglighet knyttet til arbeidet med barna innebærer at deltakerne er opptatt av å få til felles prosesser, som støtter opp under de målene og det formålet barnehagen har. I dette ligger det både å ha en felles drivkraft og retning for egen barnehage, et felles sett av grunnleggende kompetanser og verdsett, samt å hele tiden orientere seg mot overordnede mål og føringer for barnehagen. Jeg har her delt temaet inn med grønne overskrifter for å vise til nyansene i dette undertemaet.

Agnes sier i fokusgruppeintervjuet at god ledelse handler om å bidra til en organisasjon som trekker i samme retning, og viser i samme setning til at dette også handler om at den enkelte opplever å være en del av sin andel i dette.

Da tenker jeg at det handler om en organisasjon som - og en kultur i organisasjonen som drar i samme retning og at hver enkelt skal kjenne at en betyr en forskjell for organisasjonen og at en er en viktig person som opplever arbeidet sitt som meningsfylt.

Her uttrykkes hvordan den enkelte medarbeider er viktig, idet hun nevner at alle skal føle at de «*betyr en forskjell for organisasjonen*» og at arbeidet føles meningsfullt. Så det handler ikke bare om å få alle til å være med, men også om at den enkelte skal oppleve det meningsfullt. Denne sammenhengen mellom individene og det kollektive berøres flere ganger. Deltakerne uttrykker at de må jobbe både med den faglige utviklingen til den enkelte medarbeideren og med barnehagen som helhet, og at dette kan innebære utfordringer knyttet til ulik utdanningsbakgrunn og erfaring. Helle kopler dette til den enkeltes indre motivasjon og å ha «*god ledelse i alle ledd*». Hun sier i fokusgruppeintervju 1:

Jeg tenker jo det å gjøre alle i de ulike faggruppene i stand til å bli kjent med seg selv, altså de ulike perspektivene som finnes, det er jo litt som [navn] sier - det er ikke bare en som kan trekke alt, du må gjøre alle i stand til å forstå denne kompleksiteten og det at vi kjører i felles retning i forhold til faget og det er jo noe med den indre motivasjonen. Du må på en måte bygge opp den indre motivasjonene til alle da. At du gjør lederne i stand til å lede fagarbeiderne igjen og på en måte ... du har god ledelse i alle ledd.

Her ses igjen hvordan det individuelle og det felles nevnes sammen. Det handler både om å støtte de ansatte i å bli kjent med seg selv og å bidra til en indre motivasjon, samt en felles forståelse av hvor vi skal hen.

Et annet aspekt av denne felles retning som omtales på ulike måter i intervjuene, handler om lederens egen drivkraft og ønsker for barnehagen, og om hvordan denne koples til barnehagens felles retning. Kari trekker i det individuelle intervjuet frem det å kjenne seg selv og vite hva man selv står for, og videre å kople dette til en refleksjon sammen med andre.

Jeg tenker at man må starte med seg selv og vite hvem jeg er og hva står jeg for, hva tenker jeg at barnehagen min skal bli eller være for barn. Det å ha noe egen refleksjon rundt dette, eller i samspill med andre ha kunnskap, om hva en barnehage kan være.

Denne innsikten i seg selv og bevisstheten om hva man selv står for, koples av Anne i fokusgruppeintervjuet til en kollektiv drivkraft. Hun sier at hun «*må ville noe*» med barnehagen, og dette uttrykket danner utgangspunkt for dialog omkring hvordan lederens indre drivkraft og verdier blir viktige å kople med barnehagens retning og verdier. Dette setter Anne sammen gjennom å si at «*vi må ville noe sammen*», og dermed vise til barnehagen som helhet:

Men så tenker jeg på en sånn annen ting, som er viktig for meg i hvert fall. Jeg må ville noen ting jeg må ha en ledestjerne i meg selv i forhold til at jeg skal et sted. Og jeg må tro på det og så må jeg prøve å presentere det for de jeg jobber sammen med og høre om de synes det. Fordi for meg så er det sånn at jeg har noen ting som er helt sentrale for meg eller som jeg tror på og som jeg vil. Og resten må jo folk som jobber på gulvet gjøre ... men vi må ville noe og vi må ville det sammen... men jeg må ville noen ting, jeg må tro på noe, ser jeg veldig godt. Og så kan det være at folk sier jammen det tror jeg ikke på, men da får vi nå finne ut av det sammen da.

Her snakker hun om «*en ledestjerne*» og «*ting som er helt sentrale for meg*», noe som uttrykker et personlig engasjement i hva barnehagen skal være, og kan forstås som et ønske om å selv være med å prege barnehagens pedagogiske retning. Hun viser til vekselvirkningen og sammenhengen mellom det man kunne kalle hennes egen retning, og hva barnehagens retning er eller skal være. Hun ønsker å ha en felles refleksjon omkring denne retningen, og at de må finne ut av det sammen hvis det ikke er overensstemmelse mellom hva hun og de ansatte vil. Hun legger opp til at dette er en dialog og en refleksjonsprosess, der det handler om å få frem hva det er vi vil med barnehagen vår, for som hun sier: «*Vi må ville noe og vi må ville det sammen*». Videre uttrykker deltakerne at dette også handler om å kunne jobbe med å vise «*hvem vi er*» som barnehage, til for eksempel foreldre og nye ansatte. Stine sier:

Vi må da vise et realistisk bilde til de foreldrene som kommer rundt. Samtidig så må vi vite at vi står for det vi viser. Vi må være veldig nøye på det med verdiene og hvordan vi tenker da.

Her snakker Stine også om «*vi*». Denne opplevelsen av et «*vi*» synes viktig for å jobbe med den felles retning og en kopling mellom den enkelte medarbeider og barnehagen som helhet. Stine sier at «*vi må vise et realistisk bilde*» og at «*vi må stå for det vi viser*», og det ser ut til å

handle om at praksisen og de konkrete handlingene i barnehagens hverdag må gjenspeile de verdiene og den retningen «vi» som barnehage ønsker å ha. Denne følelsen av et «vi» kan også koples til det overordnede temaet, *Innsiden og utsiden*, der det å være på innsiden blant annet beskrives som å være en del av et «vi».

Det å vite hva man vil med barnehagen, koples også til erfaringen til styrerne. Det indre engasjementet ser ut til å vokse og bli tydeligere med erfaringen. Stine sier i fokusgruppe 2 at når man har «holdt på en stund» så blir man også tydeligere og vet hvordan man ønsker at barnehagen skal fremstå:

Altså sånn at vi blir tydeligere, vi tørr å være tydeligere, vi vet hvem vi er, vi vet hva vi står for, hva vi ønsker at barnehagene våre skal fremstå som, og da er det, som du sier, at du må ... du må ville noen ting, og da må du være tydelig på det, og det er klart at det er lettere når du har holdt på en stund.

I tilknytning til dette sitatet ble det interessant å tenke på om Stine snakker om «vi» som «vi styrere» eller «vi i barnehagen vår», eller om «vi» kanskje egentlig betyr «jeg». Jeg forstår det slik at dette i høy grad er Stines egen opplevelse av å være tydeligere og vite hva hun står for, som gir henne en slags selvtilit til å «ville noe» med barnehagen. Man kan si at hun tar på seg en opplevelse av et «vi» som kanskje like mye er et uttrykk for egen opplevelse av mer mot til å vise hvem hun er, og som da igjen kommer barnehagen til gode ved at de ansatte trekker i en felles retning.

I fokusgruppe 2 kommer det frem en metafor for å jobbe med denne felles retningen, der en deltaker kaller det å lage en «grunnmur». Denne grunnmuren består både av noen grunnleggende kompetanser hos alle ansatte og av holdninger og verdier som støtter opp om arbeidet. Å skape en grunnmur av kompetanse og felles fokus hos de ansatte fremstår som sentralt for deltakerne. De er opptatt av at hele personalet må ha eller utvikle en viss grad av kompetanse på tross av at ansatte i barnehagen har veldig forskjellig utdannings- og erfaringsbakgrunn. Dette kan sees i sammenheng med at den enkelte barnehagen må skape et «vi», altså en form for felles identitet, slik jeg forstår det, der barnehagen gjennom det de gjør, «viser frem» hvilke verdier og hvilken pedagogikk de jobber med. Dette stiller krav til at de ansatte jobber i tråd med det man har blitt enige om, og om det er ansatte som ikke gjør det,, blir det styrerens oppgave å ta tak i dette.

Torunn uttrykker en tydelig holdning til dette, og introduserer begrepet «grunnmur» i fokusgruppeintervjuet:

Så det er noen ting å stadig jobbe med for jeg synes jo fra mitt ståsted som leder så vil jeg ha en grunnmur, altså en grunnkompetanse som alle sammen skal inneha. Og som alle sammen skal følge. Det går på relasjonsarbeidet med ungene. Å ha alternative måter å tenke på relasjoner til barn, det aksepterer ikke jeg. Sant. Så da må du ha en grunnmur som vi må bli enige om, og hvis det er noen som går utenom det, ja så er jeg faktisk nødt å gjøre noe med det som leder, for det er ikke akseptabelt. Men her er det altså en sånn tradisjon for at enhver kan forme sin egen yrkesrolle. Så det er et ganske viktig arbeidspunkt å jobbe med altså.

Torunn virker bestemt i sin holdning til at denne grunnmuren må være på plass, og sier at hvis noen går utenom grunnmuren, så er det «*ikke akseptabelt*». Hun sier ikke hvordan hun vil håndtere dette, men virker klar på at dette ikke vil være greit. Hun viser til en «*tradisjon for at enhver kan forme sin egen yrkesrolle*». Dette forstår jeg som at det har vært en utvikling i barnehagen over år, som nevnt tidligere med tanke på faglige krav til ansatte. Deltakerne forteller at tidligere var det mindre krav til de ansatte, og de opplever at det i dag stilles krav til en større faglighet.

Deltakerne opplever at de har en større myndighet i dag enn tidligere når det gjelder å si fra til ansatte som ikke gjør jobben sin. Denne myndigheten koples både til erfaring og til at det i dag generelt er et større fokus på å stille faglige krav til ansatte gjennom rammeplan og føringer. Torunn sier:

Og det er jo en hel annen måte, vi var mye snillere før og udugelige folk fikk lov å gå i disse jobbene her i årevis, uten at vi gjorde noen ting med det, men vi.. jeg opplever at vi har blitt mer myndige i forhold til å ta tak i dem som ikke har den rette kompetansen da.

Hun sier ikke direkte hvor denne myndigheten kommer fra, men det kan nok sees i sammenheng med at det er større krav til barnehagen gjennom barnehagelov og rammeplan, som nevnt tidligere under «Barna i fokus».

Stine uttrykker videre at det å ha felles faglige diskusjoner og grunnlag også kan gi en forståelse for at det kan bli nødvendig for styrer å «*pirke borti noen*», altså ta tak i det hvis

man opplever at folk ikke jobber slik at det gagnar barnehagens formål. Dette viser viktigheten av de felles diskusjoner om hva personalet vil med barnehagen, og hva som er «*grunnmuren*» til barnehagen, fordi alle ansatte da vil ha en tydelig og felles forståelse av hva det er vi «*egentlig er her for*», slik Stine uttrykker det:

Men det å ha en felles forståelse for hvor man vil hen, hva man er her for. Hvorfor er vi på jobb? Jo vi har faktisk noen unger vi skal gi gode hverdager og det å være bevisst rundt det her, og man er nødt til å pirke bort i noen da, så er det ikke av en annen årsak at det herre her gagnar ikke det vi egentlig er her for. Sånn at man løfter det og har et sånn felles fokus på det, synes jeg jo er kjempeviktig.

Å jobbe med en grunnmur blir en måte å jobbe med kvaliteten i arbeidet på, og det ser ut som dette er noe som har utviklet seg over år.

Denne retningen som barnehagen skal jobbe mot, henger for deltagerne tett sammen med de sentrale føringene barnehagen gis i form av barnehageloven og rammeplanen, og andre føringer fra eier. Deltakerne beskriver hvordan disse føringene har blitt tydeligere gjennom årene, og de opplever at det har blitt en større grad av profesjonalisering i sektoren, slik at man innad i barnehagen stiller større krav til den enkelte medarbeideren. Som nevnt tidligere viser de til at det tidligere mere har vært en holdning om at «alle kan jobbe i barnehage», mens man i dag har høyere krav til de ansatte. Dette stiller krav til lederne om å jobbe aktivt med «grunnmuren» og være klar på hvordan de jobber med den faglige utviklingen til de ansatte, som nevnt over. Torunn sier i fokusgruppeintervjuet:

Men der har jo og - formålet endret seg i de tiårene vi har vært, for da ... for tyve år siden, bhg åpnet jo fordi foreldrene skulle levere barna og gå på jobb, og vi hadde en helt annen rolle da. Mens nå har vi større - er en del av et utdanningsløp. Hvor oppdraget er total forandret. Vi snakker ikke bare om omsorg, men læring er et veldig sterkt begrep og danning og.

Deltakerne refererer til rammeplanen for barnehagen som noe de støtter seg på og bruker aktivt i arbeidet. Agnes viser til begrepet praksisbasert kompetanseutvikling i fokusgruppeintervjuet. Hun er tydelig begeistret i sin beskrivelse av at rammeplanen trekker frem det praksisnære («*det direkte arbeidet med ungene våre*»), og sier at det å trekke frem praksisen så tydelig kan være med til å heve statusen til yrket. Jeg forstår det slik at det oppleves en anerkjennelse av det pedagogiske arbeidet med barna, noe som kanskje ikke har

vært så tydelig før. Det å sette praksisen i forhold til teori og føringer viser også til denne bevegelsen mellom de ulike nivåene av retning barnehagen jobber med.

Rammeplanen, den siste som kom nå den er jo veldig flott da, synes jeg. Der står det jo at vi skal arbeide med praksisbasert kompetanseutvikling. Og det er jo feltet vårt og det er jo det direkte arbeidet med ungene våre, og det er jo med å heve statusen til yrket vårt å få frem det.. praksisen og så kan en sette teori i forhold til det og sette de føringene som vi har å forholde oss til og det gjør jo det levende livet som er i barnehagen levende i kraft av når vi er med å trekke det frem på ulike møtearenaer og. Så jeg synes jo at den siste rammeplanen er helt kjempeflott.

«Å ville noe», å jobbe med «grunnmuren» og å jobbe etter sentrale føringer er tett sammenvevde aspekter av arbeidet med å trekke i samme retning. Inntrykket deltakerne gir, er at deres egen motivasjon og faglige stolthet i høy grad er knyttet mot arbeidet med å skape en faglig utvikling, en felles forståelse og engasjement innad i egen barnehage. Rita sammenfatter dette i fokusgruppeintervjuet jeg synes tydelig viser til tre ulike nivåer i dette arbeidet. Hun sier:

For meg så handler det om å realisere målene som vi i barnehagen har. Og det er jo føringer fra stat og eier. I tillegg til at vi skal heise opp fagligheten og styrke det fagpersonlige hos alle som jobber i barnehagen. Det som er så spennende med barnehagen er at faget og personligheten er så tett knyttet sammen så det vises så godt hvem du er når du er i samspill med andre hele tiden. Og det synes jeg er så spennende. At vi må våge å vise frem praksisen vår til hverandre og våge å drøfte den opp imot faglige standarder som vi selv har laget eller som vi finner i rammeplanen.

Dette sitatet illustrerer noe sentralt om måten deltakerne tenker faglig utvikling på. Først viser Rita til at jobben hennes handler om å realisere mål barnehagen har gjennom føringer fra stat og eier. Hun sier at i barnehagen henger faget og personligheten tett sammen, og derfor må vi *«våge å vise frem praksisen vår til hverandre»*. Når personligheten og faget henger tett sammen, blir praksisen sentral, og deltakerne er opptatt av felles refleksjon omkring det som konkret gjøres i barnehagens hverdag. De trekker blant annet frem Marte Meo<sup>5</sup> og

---

<sup>5</sup> Marte Meo metoden er en kommunikasjons- og relasjonsorientert veiledningsmetode, der man med utgangspunkt i konkrete, filmede samspill får anledning til å reflektere over og utvikle samspillet med barn. Hafstad, R. & Øvreide, H. (2004). Marte Meo-en veilednings-og behandlingsmetode. *Tidsskrift for norsk psykologforening*.

praksisfortellinger som eksempler på måter å vise frem praksisen på, og legger vekt på styrerens rolle når det gjelder å bidra til å ta et metaperspektiv på denne praksisen. Dernest nevnes «å våge å drøfte den opp imot faglige standarder som vi selv har laget», som jeg forstår som barnehagens egne pedagogiske idealer og arbeidsmåter – noe vi kan kople til «grunnmuren», som tidligere beskrevet. Til sist nevnes faglige standarder «som vi finner i rammeplanen». Her skapes altså en kopling mellom praksisen til den enkelte, de standarder (eller den retningen) vi selv har valgt for vår barnehage, og det overordnede nivået av føringer og mål for barnehagen. Her bindes en sløyfe mellom tre ulike nivåer av retning, og det vises til hvordan alle disse spiller inn når styreren og ansatte skal jobbe med å skape en felles retning for barnehagen. Gjennom dialogene viser deltakerne på ulik vis hvordan de beveger seg mellom og kople disse tre ulike aspektene, og dette vil jeg utforske nærmere i drøftingen.

Hanne trekker frem en aktuell situasjon hvor vi også kan se hvordan lederen må navigere mellom de ulike nivåene. Hun kaller det å «ta beslutninger sammen med folkene sine som er best på lang sikt»

Det handler mange ganger... i forlengelse av det du sier - om å ta beslutninger sammen med folkene sine, som er best på langt sikt. Og det kan utfordre veldig, men det er kjempeviktig lederoppgave. Jeg sto senest i det i dag og måtte tilbakekalle ei fra kurs og hun tok jo ikke telefonen da, sånn at det ble sendt ei melding, og klart at hun var jo rasende. For det var det kortsiktige perspektivet hennes, mens vi har ansvaret for barnegruppa og når ikke vi klarer å se det sammen da og ikke ønsker å ha dialog rundt det, så må vi som ledere ta det ansvaret og da blir det litt ubehagelig, men vi snakker sammen om det når vi treftes etterpå og da må vi lære oss sammen noen annen måte å tenke på. Det er alltid dagen i dag og tjenestekvaliteten som er det viktigste, hver eneste dag. Og det kan være annerledes enn vi planla det i utgangspunktet.

Her viser Hanne til at hun må ta en avgjørelse på vegne av en ansatt om at hun ikke kan delta på et kurs, selv om det var planlagt. Sitatet viser hvordan hun i sin handling forholder seg til ulike nivåer. Først er det individnivået, som her er behovet til medarbeideren som skulle på kurs, dernest ser vi den aktuelle barnehagens hverdag og hvordan de skal løse dagens oppgaver, noe som igjen henger sammen med det hun her kaller «tjenestekvaliteten». Dette kan bli ubehagelig, og her skapte det raseri, men da må Hanne allikevel ta ansvaret. Hun sier



at hun da kan snakke med den ansatte etterpå og «lære oss sammen noen annen måte å *tenke på*», fordi det handler om kvaliteten på tjenestene. Dette kan forstås som at de må snakke om hva som er viktig for akkurat deres barnehage, og hva som er viktigst for å gi god kvalitet i arbeidet med barna (noe de kanskje også tidligere har snakket om).

## Motiveres av mennesker i bevegelse

Deltakerne uttrykker at det gir en stor motivasjon og glede å se andre mennesker – både barn og ansatte som mestrer nye ting, lykkes og er i bevegelse. Som nevnt tidligere er faglig utvikling viktig for hele barnehagens virke, men deltakerne uttrykker også en personlig glede ved å se dette skje rundt seg. De snakker både om en kollektiv mestringsfølelse, om en følelse av å gjøre en forskjell, og om en følelse av glede og motivasjon for jobben som skapes ved å se andre være i bevegelse. Jeg forstår det slik at begrepet bevegelse kan romme en form for utvikling eller at noe er annerledes. Det kan også være uttrykk for at noe flytter seg, og jeg forstår det slik at det er en bevegelse mot noe som i en eller annen form er bedre eller gir nye muligheter. Kanskje inneholder det også elementer av det å se nye perspektiver. Her vil jeg trekke frem hva deltakerne sier om dette, og i drøftingen vil jeg utforske det nærmere. Helle bruker begrepet å være «*i bevegelse*» både om barnehagens oppdrag og om arbeidet med ansatte. Hun sier:

Jeg tenker det handler mye om bevegelse, at du beveger mennesker, ikke fordi dem ikke er god nok, men fordi at vi er under utvikling hele tiden og samfunnet endrer seg og vi endrer oss og vi møter ulike mennesker. Så jeg tenker hvis vi skal bevege ungene - altså det er hovedoppdraget vårt, vi skal bevege dem, hjelpe dem og styrke dem, og da må vi bevege alle ledd. Og jeg tenker som øverste leder så må du ha noe - hvor skal vi hen? Skal vi bevege oss i ulike retninger eller skal vi ha en felles tanke om at jo, der skal vi, vi må forstå, se det samme bilde da, tenker jeg. Noen vil bevege seg fort og noen vil bevege seg litt saktere. At man er i bevegelse da. Det tenker jeg er mye ledelse.

Helle beskriver at barnehagens oppdrag er «*å bevege ungene*» og at vi derfor må «*bevege alle ledd*», og hun uttrykker at ledelse mye handler om denne bevegelsen. Mens barnehagens retning synes å handle om HVOR vi skal, kan bevegelsen som nevnes her, knyttes mer til HVORDAN vi kommer oss dit, altså til hvordan menneskene i barnehagen flytter seg,

utvikler seg eller beveger seg. Begrepet å bevege seg synes komplekst og litt diffust, og jeg vil både her og i drøftingen utforske videre hva deltakerne legger i det, og hvordan vi kan forstå det.

Marthe beskriver i fokusgruppeintervju 2 at hun føler at hun lykkes når hun ser hvordan andre «*vokser og blomstrer*»:

Ja, jeg føler jo at jeg lykkes gjennom de andre, det er ikke så veldig ofte at jeg går hjem og føler at i dag var jeg god. Men når jeg begynner å se at de andre virkelig vokser og blomstrer og jeg vet at jeg har vært en del av det, da føler jeg at jeg har lyktes.

Hun knytter sin egen følelse av å lykkes til at andre lykkes, og dette sier noe om hva hun ser som jobben sin. Vi må anta at hun anser det som en viktig oppgave for henne å bidra til at andre «*vokser og blomstrer*», siden dette gir henne en følelse av å lykkes. Det å vokse og blomstre ser ut til å ligne på det Helle beskriver som å bevege seg. Det ligger i begge utsagnene en opplevelse av at andre trives eller ser nye muligheter. Det er en bevegelse mot noe positivt, noe som åpner nye perspektiver for de involverte og gir mulighet for mestring. Dette gir altså deltakerne en opplevelse av egen glede og mestring.

Kari beskriver i fokusgruppe 1 hvordan hun får «*fylt opp på plussiden*» av å se kolleger i bevegelse, og å se at det gjøres endringer som får flere barn til å lykkes bedre:

Jeg tenker.. å oppleve at en gjør en forskjell da, at det skjer noen ting med mennesker rundt deg og det gir meg noen ting da. Om det er kolleger som er i bevegelse eller jeg ser at vi gjør en endring til barn, vi har jobbet mye med de fysiske rommene og jeg ser at den energien som personalet har fått av å gjøre det, som igjen har sett at oi, ungene oppfører seg annerledes, sant, flere barn lykkes bedre når det fysiske miljøet er endret da, og jeg tenker at det er veldig artig da, å få fylt på på plussiden, det er jo klart at det er jo minussider som tapper deg for ulike ting, men jeg tenker det å få fylt opp meg og føle at du er med å skape noen endringer, som er bra for barn. Det er litt greit.

Her viser hun til hvordan kolleger får energi av å gjøre et tiltak for barna, noe som igjen gjør at barna lykkes bedre, og hvordan dette gir henne noe. Den bevegelse som er rundt henne hos både barn og personale, gir Kari en positiv opplevelse av å gjøre en forskjell.

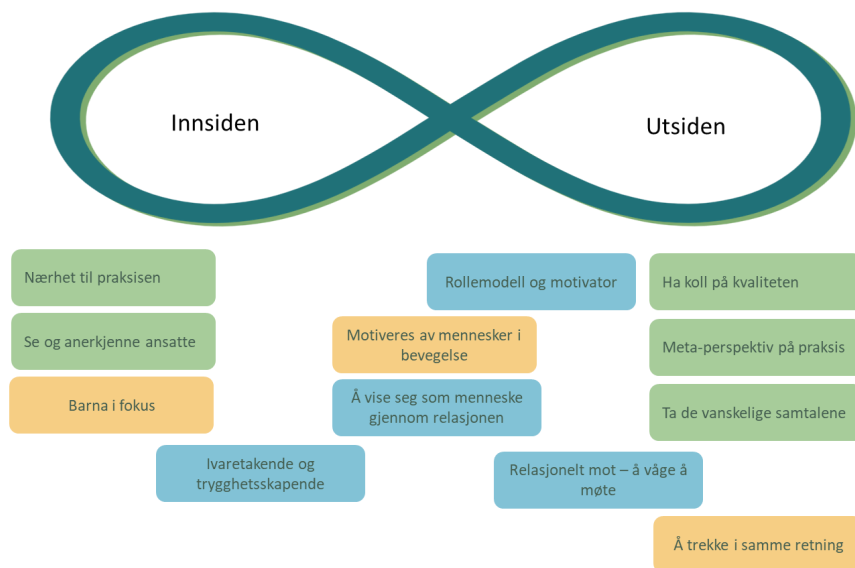
Anne går så langt som å si at «*meningen med livet*» i barnehagen for henne ligger i å se ansatte som mestrer og får til å skape god kvalitet i barnehagen:

Det å se at folk mestrer, forstår, får til, går i dybden på relasjon - åh, yes, da blir jeg så glad at jeg blir sånn.. ja, altså det å få, kunne få sagt det til folk, sånn at de ser at det betyr enormt mye for meg, fordi den kvaliteten som ligger i det der - det er meningen med livet altså. i bhg da. Jeg har et annet liv og... (ler)

Hun kopler det de ansatte gjør, «*mestrer, forstår, får til, går i dybden på relasjon*», til kvalitet og sier at dette gir henne stor glede. Hun ønsker å formidle til de ansatte at dette betyr mye for henne og gir henne glede. Dette sitatet viser hvordan Annes idealer og ideer om hva som er god kvalitet, utspiller seg foran henne når hun ser ansatte som mestrer. Det ser ut som om denne opplevelsen av kvalitet har sterk sammenheng med Annes egne personlige verdier, siden hun uttrykker det som «*meningen med livet*». Dette indikerer et sterkt engasjement og viser igjen hvordan det personlige henger tett sammen med det faglige i barnehagens arbeid.

#### 4.5 Samlet illustrasjon av de tre første temaene

Som vist gjennom dette kapitlet kan de ulike undertemaene tenkes plassert under sløyfen for å illustrere at de på ulike måter knytter seg til det å være «på innsiden» eller «på utsiden». Figur 14 viser hvordan alle undertemaene er plassert inn under sløyfen, som illustrerer forbindelsen og bevegelsen mellom *Innsiden og utsiden*. Fargene representerer hvilket tema undertemaene relaterer seg til. For å ta et eksempel kan det å ha «relasjonelt mot» forstås som noe som handler om å bevege seg mot utsiden, der det blir viktig å ta et metaperspektiv og trekke seg litt bort fra en eventuelt nær relasjon. Samtidig krever det også et nærvær og en kontakt med innsiden, slik at innsiden også er i spill her. Dette viser til et viktig poeng i illustrasjonen, nemlig at det ikke er en statisk modell, men heller et utgangspunkt for en dynamisk forståelse av en kontinuerlig bevegelse mellom innsiden og utsiden.



Figur 14 Samlet illustrasjon av de tre første temaene med undertema

Funnene i denne delen av materialet peker på at deltakerne opplever at de må være på *innsiden*, nær praksisen i barnehagen, og samtidig være i stand til å ta et metaperspektiv på denne praksisen ved å bevege seg mer mot *utsiden*, for blant annet å kunne ha et blikk på kvaliteten i arbeidet og kunne ta tak i vanskelige ting. Dette ser ut til å kreve at lederne kan balansere mellom disse ulike måtene å være til stede på.

I tillegg trekkes relasjoner frem som grunnleggende drivkraft for mye av arbeidet som lederne gjør. De opplever seg motivert av å være tett på det pedagogiske arbeidet, og samtidig ser de det som en viktig rolle å være motivatorer for de ansatte. De er opptatt av å skape trygghet, samtidig som de skal ha relasjonelt mot til å ta tak i vanskelige ting. For å kunne ivareta dette trekkes det frem at de må kjenne seg selv og våge å vise seg som mennesker som kan feile og ikke alltid har svar på alt.

I temaet *Barn og fag i fokus* indikeres det at lederne har et sterkt engasjement for arbeidet med barna og et tydelig faglig fokus. De er opptatt av at de skal finne en retning for arbeidet i fellesskap med sine ansatte, og de ønsker at det opparbeides god faglig kompetanse i personalgruppen. De er opptatt av utviklingen til de ansatte og motiveres av å se andre – både barn og voksne – som mestrer og utvikler seg.

## 4.6 Opplevelsen av utvikling

Denne delen av funnene er sentrert rundt forskningsspørsmål 2 og handler dermed om deltakernes opplevde utvikling. Innholdet i dette temaet er primært hentet fra de individuelle intervjuene, men det er også elementer fra fokusgruppeintervjuene. Dette temaet er ikke tatt med i illustrasjonen fra forrige del, da det ikke i like stor grad ses i sammenheng med dynamikken mellom innsiden og utsiden, men dreier seg mer om deltakernes opplevde utvikling og forandring gjennom tiden som leder.

Temaet *Opplevelsen av utvikling* handler om hvordan deltakerne opplever at de forstår og handler annerledes i sin ledelse i dag enn tidligere i karrieren, hvordan de tenker annerledes, hva de gjør annerledes, hvordan det å være leder oppleves annerledes. Som beskrevet tidligere opplevde jeg at deltakerne i de individuelle intervjuene utdypet mye om sitt engasjement i det faglige innholdet i barnehagen, mens det å fokusere på egen utvikling virket litt uvant for flere. Allikevel har jeg fått frem ulike opplevelser av hvordan de ser at de selv har utviklet seg. Disse beskrivelsene og refleksjonene har jeg delt inn i tre undertemaer, som jeg har kalt «*Fra enklere til kompleks*», «*Fra opptatt av egen mestring til å mestre sammen med andre*» og «*Trygg, raus og ydmyk*». Disse tre undertemaene overlapper og supplerer hverandre, og en del av sitatene belyser flere undertemaer. Jeg har allikevel valgt å presentere dem hver for seg for å tydeliggjøre og få frem nyansene i datamaterialet.

### Fra enklere til kompleks

Deltagerne uttrykker at det å ha erfaring kan gi en opplevelse av bevissthet knyttet til en større kompleksitet og flere nyanser. Dette beskrives på ulik vis av deltakerne, og Anne beskriver en opplevelse av at hun som ny leder gjorde ting mer på intuisjon, og ikke var så bevisst på hva hun gjorde. Hun uttrykker at «*det er når man forstår mer at utfordringene kommer*»:

Det er som jeg sier at når man er ny og ikke vet så mye, eller kan så mye så gjør man kanskje mer på intuisjon og så gjør man helt håpløse ting som jeg kan rødme over enda. Både i forhold til ledelse og i forhold til pedagog og i det hele tatt, slik at det er når du forstår mer at utfordringene kommer. Jeg så de jo ikke. Du må ha levd et stykke tid.

Videre sier hun:

Hvis ikke jeg gjør en ordentlig jobb i forhold til de jeg jobber med - i forhold til barna - hvis man begynner å tenke det perspektivet, men det jeg mener er

at det blir skumlere jo lengre man jobber, fordi ansvaret blir så mye tydeligere.

Anne beskriver en opplevelse av at det blir skumlere med årene fordi bevisstheten rundt det store ansvaret man har som barnehageansatt, har vokst. Dermed viser hun også til at erfaringen åpner blikket for en større kompleksitet i jobben. Jeg forstår det som om man ser et større bilde og innser et større ansvar med årene.

Deltakerne uttrykker også at de tidlig i sin karriere som ledere opplevde en større trang til å løse problemer kjapt, og var opptatt av å gi et svar her og nå. Dette kan forstås som en enklere måte å se problemer på enn den de har i dag som mer erfarne, der de ikke nødvendigvis må ha svaret på alle spørsmål som dukker opp. Dette uttrykker blant annet Marthe:

Nei, jeg tenker sånn når jeg var helt ny i rollen så var jeg kjappere på å komme med et svar, fordi jeg opplevde at det burde jeg ha. Det datt jo raskt bort, men jeg tror at det gjør noe med de som blir ledet av en leder, som bestandig har svaret. Jeg tenker at det kan være pasifiserende i forhold til å ta egne avgjørelser og egne valg. Hvis de vet at jeg tar et valg nå så kan det bli feil, fordi han som står på kontoret har et svar og det er ikke sikkert at vi kom frem til det samme svaret. Så der er jeg mer opptatt av de prosessene, hvis noen kommer med et spørsmål om hvordan de kan gjøre ting. Så snakker man om det og forsøker å finne en vei sammen. Istedenfor at jeg bare gjør det slik. Da er jeg med på å utvikle personalet, fremfor at de blir å springe inn på kontoret hver dag.

Her beskriver Marthe hvordan det å ikke alltid ha ett rett svar kan bidra til at de ansatte blir bedre i stand til å ta egne valg. Hun er opptatt av å ha en felles prosess for å finne et svar sammen, noe som kan bidra til å utvikle personalet, ifølge henne. Hermed viser hun til en mer kompleks tilgang, der ledelse dreier seg om å finne svar i lag gjennom prosesser, fremfor å gå foran og gi rette svar.

Hanne sier at hun tidligere trodde mer at hun var den som hadde svaret, men med årene har hun innsett at det ikke er så enkelt.

Jeg har utviklet meg mye vil jeg si at jeg som person blir en bedre utgave av meg selv hver eneste dag, i møte med mennesker. Det tenker jeg. Jeg tenker at hvis jeg hadde vært i en statisk jobb "slik gjør vi det her", så hadde jeg ikke

blitt et rausere menneske, tenker jeg. Ydmyk og raus på en helt annen måte, samtidig som at jeg er opptatt av at det er jeg som står foran og viser retning, må jeg si «slik er det nå, dette må vi gå for». Jeg har en grunnleggende tro på at det er sammen med andre at vi finner resultater, eller svar eller løsninger eller veien da. Jeg trodde nok at jeg hadde mye svaret selv, at jeg visste svaret. Helt klart.

Det er også en kompleksitet i dette, for selv om hun har en grunnleggende tro på at svarene må finnes sammen, så må hun også være den som går foran og viser retning. Hennes opplevelse er at hun hver dag har utviklet seg i møte med mennesker og blitt et mer ydmykt og rausere menneske. Igjen vises utviklingen fra å forstå verden mer enkelt («*jeg hadde mye svaret selv*») til å tenke mer komplekst og nyansert («*Jeg har en grunnleggende tro på at det er sammen med andre vi finner resultater eller svar*»). Denne bevegelsen i retning av å se en større kompleksitet og flere nyanser i ledelse kan altså koples til det å finne svarene sammen med andre. Dette utforsker jeg nærmere i neste undertema *Fra egen mestring til å mestre sammen med andre*.

## Fra egen mestring til å mestre sammen med andre

Gjennom intervjuene beskriver deltakerne på ulike vis hvordan de tidligere har vært mer opptatt av å mestre ting selv, mens de i dag har større fokus på å mestre sammen med sine ansatte. Beate fremhever dette poenget når hun sier:

Hvis jeg tenker gjennom de atten årene, så tror jeg nok at jeg de første årene hadde et større fokus på det at jeg måtte mestre på det personlige plan, det å kjenne at jeg håndterte det. Nå er jeg mer avslappet i forhold til at det er ikke alt som jeg trenger å håndtere, så lenge at jeg har andre gode rundt meg slik at vi gjør det sammen da, så jeg tenker at det er god ledelse.

Sitatet viser hvordan Beates fokus har flyttet seg fra å være opptatt av egne evner til heller å fokusere på det hun kan få til i lag med andre. Hun flytter altså fokus vekk fra seg selv og over på kollektivet og det å ha andre rundt seg å mestre sammen med. Denne opplevelsen beskrives med litt andre ord av Torunn. Hun uttrykker at hun gjennom årene mer og mer har innsett at hun ikke trenger å ha kontroll på alt, og at hun ikke er uunnværlig. Dette uttrykker hun som en opplevelse av at hun er mindre nødvendig for folk enn det hun trodde før. Hun sier:

Ja, altså at jeg ikke er så nødvendig for folk som jeg trodde. Altså det trodde jeg jo ... at hvis jeg ikke var på jobb så gikk ikke verden videre. Det går jo fint. Jeg kan jo ta ferie og så går verden videre. Men det handler jo om.. jeg snakker om at det var viktig å ha oversikt – det betyr ikke å ha kontroll ... Hvis du har veldig stort kontrollbehov, så ligger det også stor fare for kritikk. Selv om du ikke mener det sånn så blir det større fare for at du går og kritiserer ting –hvis du har et stort kontrollbehov. At det er best om ting blir sånn og sånn.

Torunn forteller her om hvordan en opplevelse av å måtte være til stede hele tiden, har endret seg slik at hun klarer å slippe mer opp. Hun skiller her mellom det å ha oversikt og det å ha kontroll, og viser til at det å skulle ha kontroll også innebærer å ville ha ting på en særlig måte, og dermed følger også faren for å fremstå kritisk til det andre gjør. Hun uttrykker at hun har gått fra å ville ha kontroll til å ville ha oversikt. Med denne bevegelsen følger også det å slippe andre mere til. Hun sier at dette dels henger sammen med egen trygghet og dels med det å ha mer kunnskap om medarbeiderskap. Det virker som hun opplever det bedre for egen del å slippe ansvaret ved å skulle ha kontroll hele tiden, og samtidig er det bedre for de ansatte, som får «slippe til» og dermed får anledning til mer innflytelse og ansvar.

Ja, det har vel litt med trygghet å gjøre også. Det å slippe til folk mer, men det har og med kompetanse og kunnskap og lært litt mer om medarbeiderskap og, men det har jo og med sånn erfaring å gjøre. Og så er det veldig slitsomt å ha kontroll hele tiden – en blir så klar. (ler)

Denne bevegelsen fra kontroll til oversikt ser jeg også som en måte å «mestre sammen» på. Før var det Torunn som måtte ha full kontroll, og dette var slitsomt for henne. Man kan tolke det slik at denne tanken om å ha kontroll satte henne i sentrum som den som måtte mestre, og det virker som om dette har hatt betydning for måten hun opplever det å være leder på. Det å ha oversikt innebærer at hun i høyere grad legger opp til at hun og personalet må være felles om å drive barnehagen og mestre sammen. Denne utviklingen kopler hun også til det å gå fra små til større enheter, siden hun da ikke kunne følge med på absolutt alt, da hun ikke kunne «være der hele tiden», som hun uttrykker det. Her ser vi altså at en endring i strukturer var med å føre til en endring hos Torunn:



Vi kunne ikke være der hele tiden. Så noe av det har vært bra for folk også. Noen savnet det voldsomt i starten, at vi var der hele tiden og så alt, men så fant dem vel ut selv at det går jo bra. Og jeg fant jo ut at det går jo bra.

Helle forteller om hvordan hun tidligere følte at alt skulle være så rett, og at hun nå har innsett at det ikke er så farlig lenger. Hun har innsett at det å kunne være fleksibel fordi ting er i endring, har blitt viktigere for henne. Hun sier det slik:

Men også dette med at ting ikke er så farlig, at det i en periode skulle være så rett alt du gjorde. Det er mange veier man kan gå. Det er viktig å ha planer og at man følger retningslinjene, men så er det også det at det oppstår ting som gjør at man må fravike, må heller gå over til noe annet. Det er fleksibilitet da, alt er i endring hele tiden og slik er det. Det trives jeg egentlig med også, at det skjer.

Dette kan også ses som et uttrykk for å se et mer komplekst bilde, der alt ikke trenger å være på en særlig måte. Hun sier at «det er viktig å ha planer og at man følger retningslinjene», men at det også «oppstår ting som gjør at man må fravike». Dette kan forstås som en måte å slippe kontrollen på og godta at alt ikke alltid blir som planlagt. Det uttrykkes fleksibilitet og en ydmykhet for at konteksten kan endre seg slik at mange veier kan åpne seg, og det er ikke bare én rett måte å gjøre ting på.

Utviklingen som deltakerne beskriver, synes å være en bevegelse fra å ha et fokus på seg selv til å fokusere mer på det kollektive eller helheten. Inntrykket er at dette har gjort dem godt. De føler seg friere i jobben, og de kan se flere muligheter og flere nyanser. Samtidig uttrykker også en deltaker at dette kan oppleves som litt skummelt, fordi ansvaret føles tyngre når man ser et større bilde. Det generelle bildet ser likevel ut til å være at det å ha en bevissthet om at man ikke trenger å mestre eller ha kontroll alene, oppleves som positivt og noe som bidrar til at de kan gjøre en god jobb. Denne utviklingen beskriver noen deltakere som at de har blitt mer trygge, raus og ydmyke med årene. Undertemaet «Trygg, raus og ydmyk» utdyper dette videre.

## Trygg, raus og ydmyk

I undertemaet «Fra enklere til kompleks» sier Hanne at hun tidligere ofte trodde hun hadde svaret selv, mens hun i dag er opptatt av at de ansatte skal finne svar sammen. Hun kopleter dette sammen med at hun har møtt mange mennesker og blitt mer ydmyk og raus gjennom

det. Slik kan «Trygg, raus og ydmyk» ses som en forlengelse og supplering av de to andre undertemaene, og jeg vil her utfolde hva som ligger i det. Beate viser i fokusgruppeintervjuet til at det «ikke er så farlig lengre» å si at noe har gått feil. Hun har blitt bedre til å stoppe opp og si at dette gikk ikke bra, vi må prøve på nytt, fremfor å gå og kjenne på at hun selv hadde gjort en dårlig jobb:

Hvordan kan vi hente oss inn nå? og det kan og være i en vanskelig foreldresamtale, at vet du nå må vi bare sette stopp, det her blir for vanskelig, nå trenger vi å tenke oss litt om. Og så kan vi møtes om tre dager igjen, men ... det er lissom ikke så farlig lengre. Før var det veldig farlig. Om jeg satt og hadde en utviklingsamtale, og kjente at det her bærs helt gærnt, så gikk jeg hjem og følte på at det her mestret jeg ikke, istedenfor bare å stoppe og si at vi må prøve en gang til det her ble ikke helt greit. Det torde jeg ikke for ti år siden.

Hun sier her at hun tør vise sin usikkerhet, samtidig som hun uttrykker en større trygghet gjennom å si at «*det er lissom ikke så farlig lengre*». Tryggheten gir henne anledning til å tørre vise at hun også kan bli usikker, og at det finnes løsninger, som for eksempel å stoppe opp og snakke om det der og da. Tidligere har slike situasjoner gitt henne en følelse av å ikke mestre, men nå er hun tryggere, og jeg forstår det slik at det er denne tryggheten som gjør henne i stand til å vise sin usikkerhet og sette ord på at her er det noe som ikke går bra akkurat nå. Med erfaringen ser det ut til å komme en følelse av å være mer trygg i det som tidligere kunne være utfordrende. Rita gir et eksempel på at det som tidligere opplevdes som utmattende, i dag kan henne energi fordi det er en situasjon der hun kan gjøre en forskjell:

Jeg blir trigget av det som er vanskelig, fordi da tenker jeg at her har vi en jobb å gjøre. Da er det bare å brette opp ermene, å se hva som kommer frem. Det synes jeg at er spennende. Det som kunne være utmattende tidligere. Det kan jeg kjenne at jeg får energi av. Jeg vet at her er det en reell situasjon, hvor jeg kan gjøre en forskjell.

Hun viser til å «*se hva som kommer frem*», noe som også peker på at hun ikke kommer med en løsning, men ser etter løsninger sammen med de involverte, hvilket indikerer en ydmykhet for hva andre bringer inn. Hun sier videre:

Å vite at hvis du går inn og stiller de riktige spørsmålene, så vil du heller åpne opp for et godt samarbeid, enn å stenge. Det å ha den tryggheten og erfaringen i å vite at det er noe som hjelper også ...

Det å ha en ydmykhet med seg da inn i møter. Der jeg vil se og forstå hva folk vil, mer enn at jeg er opptatt av å skal bestemme da, for det trenger jeg sjelden å gjøre. Hver gang jeg har tatt det grepet, så har det blitt feil.

Hun uttrykker at hun må være ydmyk og er opptatt av ikke å bestemme, men heller forstå hva det er folk vil. Dette viser også et fokus bort fra «meg» og over til «oss», der hun gir fra seg kontrollen for å finne ut sammen med de andre hva som er løsningen på utfordringen:

Ja, med å ha erfaring så blir man tryggere på å vite hvilke veier man skal gå, og hvordan man skal støtte folk uten å ta fra folk verdigheten. Det har blitt mer og mer klart for meg at alle vil noe godt. Hvis man møter folk med velvilje og godhet, så får man oftest det tilbake også.

Hanne forteller om hvordan hun har jobbet hardt, og tidligere ikke forstått hvorfor andre ikke bare gjorde det samme. Gjennom å møte motstand har hun lært noe om både seg selv og andre, og blitt mer ydmyk for relasjonen og andres oppfattelse av henne:

Jeg tenker- jeg har hatt masse motstand. Det har lært meg utrolig mye ... Fordi at jeg har vært flink pike og vært god til mye bestandig og hardtarbeidende. Så har det vært vanskelig for meg som yngre leder å forstå at andre ikke bare kunne jobbe hardt (latter). Jeg har lært så mye, spesielt av motstanden som jeg har hatt, av å forstå folk og forstå hvordan jeg påvirker andre og - mer og mer ydmyk da for relasjonen.

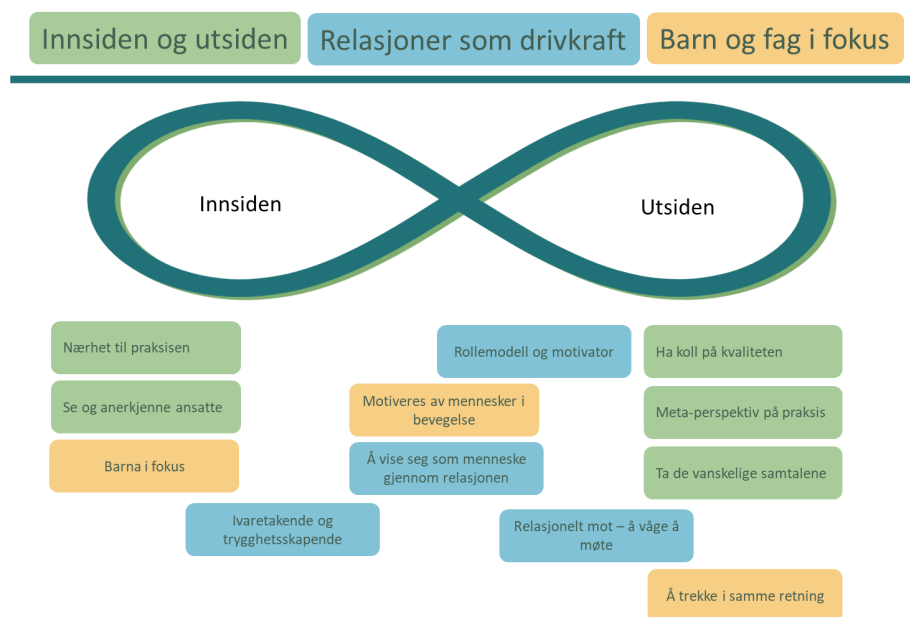
Her ser vi forskjellen Hanne opplever mellom å ha vært den som skal jobbe hardt og gjerne få andre til å gjøre det samme, og å nå være mer ydmyk for relasjonen, som hun sier. Hun ser at ting ikke alltid er så enkle som å «jobbe hardere», men at relasjonene mellom folk også har noe å si. Denne ydmykheten viser igjen til en større forståelse av at dette er komplekst og blant annet handler om hvordan vi påvirker hverandre.

Samlet sett forstår jeg deltakernes beskrivelser av sin egen utvikling som at deres fokus har flyttet seg fra dem selv, egen mestring, egen prestasjon, det å vite svaret selv, til kollektivet, å mestre ting sammen, å innrømme feil, å være ydmyk og raus mot hverandre. Et aspekt av dette er å flytte fokuset fra at lederen skal ha kontroll, til at lederen skal ha oversikt. I dette

ligger en mer kollektiv måte å tenke på og lede på, hvor ansvaret deles mer. Et annet aspekt er å bevege seg til å se flere dilemmaer og en større kompleksitet. Dette handler blant annet om å se at det ikke alltid finnes ett rett svar, men at de må lete etter svar sammen med de ansatte og at ting ikke alltid blir slik man så for seg. Denne utviklingen kan ses i sammenheng med illustrasjonen av de første tre temaene slik at deltakerne har blitt mer bevisste på at de trenger å være med på *utsiden* og ta metaperspektiv på egen rolle. I tillegg har barnehagen blitt mer profesjonalisert og fått flere ytre krav som også stiller nye krav til lederne om å kunne balansere mellom det nære og individuelle og de større, mer kollektive perspektiver. Hva dette betyr for barnehageledelse, vil bli diskutert videre i drøftingen.

## 5 Drøfting

Hensikten med denne avhandlingen er å få innsikt i hva erfarne ledere beskriver som betydningsfullt i barnehageledelse, samt hvordan de har opplevd egen utvikling som ledere over tid. Som beskrevet kapittel 4 er funnene sentrert rundt fire tema, som er *Innsiden og utsiden*, *Relasjoner som drivkraft*, *Barn og fag i fokus* og til slutt *Opplevelsen av utvikling*. I dette kapittelet vil funnene bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning. For å kunne forklare og nyansere funnene utviklet jeg, som beskrevet tidligere, en illustrasjon som skulle symbolisere bevegelsen og dynamikken i det å være mellom utsiden og innsiden. Denne har blitt brukt for å fange inn og se relasjoner mellom de ulike elementene som deltakerne trekker frem, og for å se koplinger og overlapp mellom temaene. Som funndelen viser, så ble bevegelsen mellom innsiden og utsiden et gjennomgående tema, og derfor trer det også frem, i større eller mindre grad, i alle de delene som drøftes. Paradokstenkning vil bli brukt som en teoretisk ramme for å forstå denne dobbeltheten. Dermed vil de analysene jeg har gjort i forrige kapittel, bli løftet inn i rammer hvor andre forskeres stemmer og teorier støtter og utdypet perspektivene deltakerne kommer med, og som jeg har valgt ut som sentrale i denne studien. Dette illustrerer igjen at funnene blir til i møte mellom deltakerne, meg som forsker, og teori som jeg velger å løfte inn for å belyse og forstå det som oppstår. Hver del av kapittelet tar utgangspunkt i ett tema, men det vil være elementer av flere temaer til stede.



Figur 15 samlet illustrasjon av tre tema med undertema

## 5.1 Barnehageledelse i spenningen mellom innsiden og utsiden

Som beskrevet i forrige kapittel er et gjennomgående tema i studien det som jeg har kalt Innsiden og utsiden. Dette funnet bygger på beskrivelser fra deltakerne av at de på den ene siden opplevde å måtte være «på innsiden» – det vil si tett på den daglige praksisen i barnehagen og tett på de ansatte – og på den andre siden også måtte være «på utsiden», der de ser praksisfeltet i et metaperspektiv og kan ta tak i det som er vanskelig, ved å ha en viss avstand til det, bidra til en felles retning og ha et blick mot det som kommer av føringer og krav utenfra. Funnene mine peker med andre ord på at deltagerne står i komplekse og sprikende oppgaver og ansvar. At ledere står i komplekse og paradoksale utfordringer, er godt beskrevet fra mange ulike perspektiver (For eksempel hos Bøe et al., 2020; Jordan, 2011 ; Mowles, 2015b; Smith & Lewis, 2011; Smith et al., 2016). I Rapport om barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 169) sies det at mye tyder på at styrerrollen er i ferd med å bli overbelastet. Her vises til et ekspanderende ansvar, der personalledelse, relasjonen til barnehagens omgivelser, faglig ledelse og administrative oppgaver drar lederen i mange retninger. I Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) vises til tydeligere ansvarsområder, der det blant annet legges vekt på styrers ansvar i implementering av rammeplanen i barnehagens arbeid og oppfølging av det pedagogiske arbeidet. Bøe et al. viser til en lang liste over oppgaver og forpliktelser styrere forteller at de har, og det fremgår at disse spriker i mange retninger. Dette sprikende landskapet kan oppleves stressende. Det er mye som tyder på at styrere opplever belastninger og utfordringer i å ivareta et stort og komplekst ansvar (Bøe et al., 2020) .

Å stå i komplekse og sprikende oppgaver og ansvar kan forstås som å stå i et spenningsfelt, eller det jeg i dette kapitlet vil kalle paradokser. Å stå i en dobbelthet der man trekkes mellom ulike ytterpunkter, i dilemma og tvetydighet, beskrives på ulike måter av deltakerne i studien min, der de for eksempel beskriver verdien av å bli godt kjent og være nær de ansatte, samtidig som de må holde seg litt på avstand også. Denne opplevelsen av å måtte bevege seg mellom innsiden og utsiden kan forstås som å bevege seg i et paradoks, og med inspirasjon hovedsakelig fra Marianne W. Lewis' beskrivelser av paradoks-tenkning (Lewis, 2000; Lewis & Smith, 2014; Lüscher & Lewis, 2008; Smith & Lewis, 2011) vil jeg løfte og nyansere paradokser i barnehageledelse. Paradokstenkingen gjøres dermed sentral og brukes som en linse til å se gjennom. Lewis og Smith (2014) beskriver paradokstenkingen som en meta-teori, som nettopp kan brukes som en slik linse til å nyansere forståelsen av komplekse utfordringer og spenninger ledere står i.

Paradoks forstås av Smith og Lewis (2011, s. 386) som motsatt rettede og allikevel sammenhengende elementer som eksisterer samtidig. De kan virke logiske hver for seg, men blir selvmotsigende når de settes overfor hverandre. Det er denne forståelsen av en paradokslinse som ligger til grunn for å utforske opplevelsen av innsiden og utsiden, fordi jeg opplever at den kan tilføye nyanser og hjelpe til å forstå mer av praksisfeltet barnehageledelse.

Det er ifølge Lüscher og Lewis (2008) ofte slik at paradokset ikke nødvendigvis står klart og tydelig som et paradoks, men derimot er en form for spenning eller utfordring, som lederen møter. Denne spenningen ble i funnet *innsiden og utsiden* av deltakerne beskrevet som det at lederen må være tett på, men ikke så tett at hun ikke er i stand til å for eksempel ta tak i ting som er problematisk eller vanskelig. Flere av deltakerne snakket om hvor stor betydning det hadde for dem å være tett på den pedagogiske praksisen, å være med i det daglige arbeidet med barna, og å være tett på sine ansatte. Det bygget seg opp en metafor i gruppa, der en deltaker kalte det å være *på innsiden*. Når da en annen sa at det også var viktig for henne å være litt *på utsiden*, så var det flere som kjente seg igjen i begge sidene, og det var som om hele gruppen innså dette paradokset eller denne motsetningen. De fastholdt at de ønsket å være *på innsiden*, men i dialogen kom det frem at man måtte være begge deler. Dermed kan vi med Smith og Lewis sin definisjon (2001, s. 386) forstå dette som et paradoks som motsattrettede, men allikevel innbyrdes sammenhengende elementer. Deltakerne ser at begge sidene er nødvendige og viktige, men det ser ut som de oppleves som vanskelige og krevende å forene. Dermed vises også den andre delen i definisjonen, nemlig at de er selvmotsigende og absurde når de settes overfor hverandre.

Paradokset i funnet *Innsiden og utsiden* var altså noe deltakerne gjennom samtalen mer og mer oppdaget var en realitet for dem. Dermed fikk alle muligheten til å kjenne på ytterpunktene i paradokset, og til å reflektere rundt betydningen av det for lederens utøvelse av rollen sin. Deltakerne snakket om hvordan dette er mulig, og hvilke farer det ligger i å være for tett på eller for langt unna kjerneoppgavene og hverdagspraksisen i barnehagen. Denne beskrivelsen ligner også på filosofen K.E Løgstrups bruk av begrepet forenende motsetninger. Løgstrup (1982, s. 183) beskriver med dette begrepet hvordan fenomener får liv og energi av spenningen til fenomener som i en bestemt henseende er det motsatte. Løgstrups beskrivelse viser til at det er en spenning mellom motsetningene, som gir liv og energi – det er altså noe dynamisk og nærmest skapende over disse forenende motsetninger, noe som tilsier en bevegelse og et større perspektiv enn bare det å velge enten/eller. Det er altså selve spenningen mellom ytterpunkter som tilfører noe, her «liv og energi», og det er

også det inntrykket deltakerne gir i deres måte å snakke om dette på. Det kan forstås slik at ledelse foregår i et spenningsfelt der dynamikken ser ut til å være sentral. Det er ikke en stillstand eller et statisk svar på hva som er viktigst eller rett å gjøre, men nettopp en dynamikk, der det ene ytterpunktet ikke utelukker det andre. For eksempel viser mine funn at deltakerne ønsker å ha innsikt i og til dels være med der hvor kjerneoppgaven med barna gjøres, altså i barnehagens hverdag og daglige praksis i det direkte arbeid med barna. Samtidig er de bevisste på at de også hele tiden må ha fokus på andre deler av jobben som ikke direkte handler om arbeidet med barn, men mer orienterer seg mot for eksempel å jobbe mer overordnet med kvalitetsarbeid, være sparringspartner for ansatte og ha et metaperspektiv på barnehagens praksis. Disse to motsetningene henger sammen og ser ut til å kreve en form for bevegelse av lederne. Nissen et al. (2020) undersøkte hvordan nærledelse kommer til uttrykk i barnehagelederes praksis, med bakgrunn i endring av lederstruktur i en kommune. Her finner de, som i min studie, at lederne ønsker å være tett på de ansatte og utøvende praksiser og verdsetter betydningen av å være nær, samtidig som det kan være krevende. De trekker inn elementer av uro og tvil i disse nære møtene, og dette tenker jeg kan illustrere den dynamikken som synes å være i det å være mellom innsiden og utsiden, fordi lederen hele tiden må ha med seg en bevissthet om sin rolle i det nære. Nissen et al. viser også til at lederne beveger seg i et kontinuum med tydelighet (forklart som entydighet og forenkling) i den ene enden og ubestemmelighet i den andre. Hermed peker de også på at lederne står i utspenning som kan forstås som paradokser. Det er klare likhetstrekk mellom funnene mine og deres studie, imidlertid går de ikke videre inn i implikasjoner av funnene og hvordan denne spenningen kan jobbes med, noe jeg vil komme mer tilbake til senere i kapittelet.

Mogens Pahuus' måte å fremstille motsetning på (2008, s. 7-9) kan også gi oss forståelse for det paradokset lederne i barnehagen synes å stå i. Han bruker begrepene «involverthet» (kalles også nærvær) og «distanse» til å beskrive en slags grunnleggende vilkår for mennesket. Å være på innsiden ser ut til å inneholde elementer av å være involvert. I det å være involvert og nær ligger, ifølge Pahuus, spontanitet og selvforglemmelse og en umiddelbar opptatthet av andre mennesker. Dette beskrives av deltakerne i deres møter med barna og de ansatte. Beskrivelsene av å være på innsiden handler blant annet om å møte mennesker, være i relasjoner og ha en nærhet til både barn og ansatte. Deltakerne opplever at de trenger å være nær – ikke bare fysisk, men også i form av å ha kjennskap til praksis, og å ha en tett og åpen kommunikasjon for å vite hvem de ansatte er, og hvor de står. Samtidig trenger de distansen for å kunne se både seg selv, de ansatte og hele barnehagens virke utenfra



for både å kunne vurdere kvaliteten og å treffe valg, noe som kan ha etisk karakter – for eksempel spørsmål om hva som er riktig vei å gå, og hvordan eventuelle konflikter løses på beste måte. Å være «på utsiden» ser ut til å inneholde elementer av det Pahuus (2008) beskriver som distanse. Et vesentlig element her er det å forholde seg til seg selv. Det vil si å se det man er involvert i, litt fra utsiden, med en form for metablikk, slik deltakerne i studien også beskriver. Dette knytter seg til det å sette seg mål og jobbe med oppgaver som krever at man kan reflektere over sin egen rolle og hvordan oppgaven løses best mulig. For barnehageledere kan dette blant annet handle om å hjelpe til å løfte hverdagens handlinger og relatere dem til mål og føringer som barnehagen jobber etter.

Både paradokstenkingen til Lewis og Smith samt Løgstrup og Pahuus' filosofiske betraktninger kan hjelpe til å forstå hvordan ledere i møte med motsetninger ikke alltid bare står med ett valg om enten det ene eller det andre. Lewis og Smith (2014) beskriver paradokstenkingen som et «både/og» fremfor et valg mellom «enten/eller», som har vært fremført som et ideal for ledere. Det ligger altså en helhetlig og dynamisk forståelse i paradokstenkingen, der spenningen ikke nødvendigvis skal løses opp, men heller brukes aktivt. Å jobbe mellom innsiden og utsiden ser ut til å være dynamisk og kreve en bevissthet, ifølge deltakerne i studien, og dette vil jeg komme mer inn på i kapittelet *Lederens bevegelse og posisjonering*.

Det to tilsynelatende ytterpunktene innsiden og utsiden fremstår på et vis som motsetninger, men kan forstås, med Løgstrups ord, som forenende motsetninger, fordi de hver især i sin overdrivelse eller ensidighet ikke er forenlige med god ledelsespraksis. De er motsetninger som trenger hverandre (Løgstrup, 1982). Ved å tenke på *utsiden* og *innsiden* som adskillende fremfor forenende motsetninger kommer det frem hvordan de to ville være i sin overdrivelse. For eksempel, om lederen er for mye på innsiden, kan hen risikere å over-identifisere seg med de ansatte eller barnehagen og ha vanskelig for å vurdere for eksempel kvaliteten i arbeidet som gjøres. Som en deltaker sier: «*Man skal ikke bli så «vi» at man ikke ser*». Om lederen derimot velger å være bare på utsiden, kan dette også bli en karikatur, som Løgstrup kaller det. På denne måten kan hen bli fraværende og fjern for de ansatte og bare opptatt av det som kommer utenfra. Også dette kan gå utover relasjoner og kvalitetsarbeid i barnehagen, fordi det kan bli vanskelig for lederen å vite hva som faktisk skjer i barnehagens hverdag, og følge opp det som deltakerne kaller en «rød tråd» mellom praksis og en mer overordnet pedagogikk, kvalitet og retning.

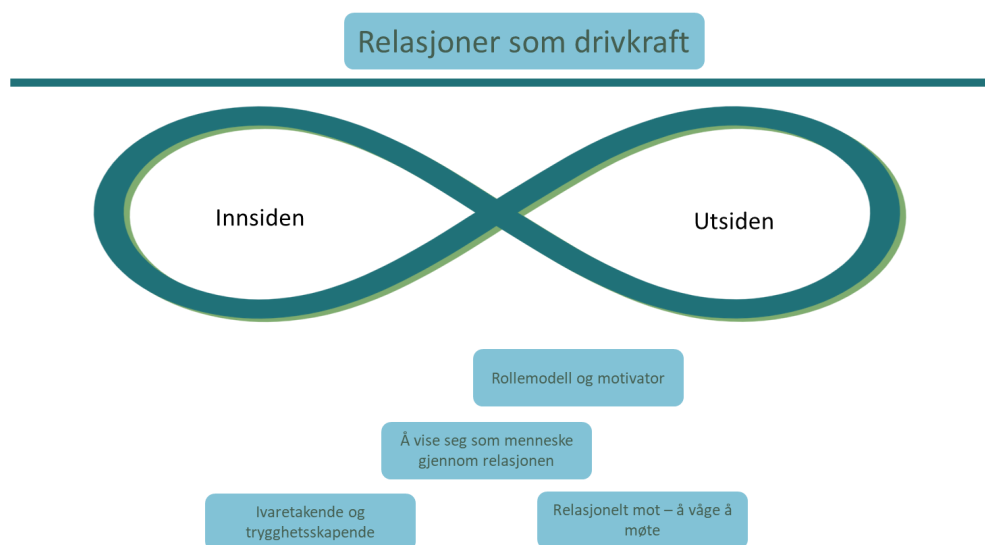
Denne studiens bruk av begrepet *på utsiden* kan lede tankene mot begrepet utadrettet ledelse (Iversen et al., (2021). Gotvassli (2021, s. 28) beskriver utadrettet ledelse som «ledelse som på

ulik vis retter blikket mot og knytter relasjoner til aktører i barnehagens omgivelser». Moen et al. (2021) trekker dessuten frem at når det snakkes om utadrettet ledelse, så forutsetter det at det finnes en utsiden og en innsiden. Moen et al. drøfter hvordan grensen mellom innsiden og utsiden da kan defineres, og konkluderer med at den ikke er fast, og viser også til at begrepet er komplekst og kan «være gjenstand for konstruksjon og rekonstruksjon». Den utadrettede ledelse dreier seg om samarbeidet utenfor barnehagen og hvordan ledelse henger sammen med ytre krav og strategisk arbeid. Slik jeg har fortolket funnene i studien min, så rommer *utsiden* andre nyanser og tilføyer et litt annet perspektiv. Her peker det å «være på utsiden» på en særlig posisjon eller innstilling som lederen kan være bevisst på å ta. I denne posisjonen trer lederen noen steg tilbake fra den praksisen som utøves i arbeidet med barna, og tar en form for metaperspektiv på det som skjer. I dette kan det også ligge elementer av den utadrettede ledelse, da det også handler om å se barnehagen med et utenifra-perspektiv og se å kvaliteten i arbeidet og hvordan barnehagen omsetter sin ønskede pedagogikk i praksis. En vesentlig forskjell her blir at det å være på utsiden også kan handle om en form for refleksiv innstilling og posisjon, og ikke nødvendigvis knytter seg til aktører utenfor barnehagen. Slik jeg ser det, så er det å være på utsiden ikke bare et spørsmål om å forholde seg til mål og føringer fra for eksempel rammeplanen, men også i høy grad en mer reflekterende posisjon, der etiske overveielser, som Pahuus (2008) viser til, blir et viktig element. Den bevegelsen mot utsiden som jeg ser i funnene mine, inneholder altså også elementer av utadrettet ledelse, slik den fremstilles hos Iversen et al. (2021), Gotvassli (2021) og Moen et al. (2021). Bevegelsen tilføyer også andre dimensjoner, som handler mer om den dynamiske sammenheng med innsiden, som jeg har skissert over.

Temaet Innsiden og Utsiden handler, slik det er beskrevet over, i utgangspunktet om hvor tett på praksisen lederne opplever at de trenger å være, og samtidig har jeg her vist hvordan dette temaet kan ses på som et paradoks. Senere i kapittelet vil jeg gå mer i dybden på hvordan lederens bevegelse i paradokset kan forstås. I den følgende delen vil jeg gå nærmere inn på hvordan relasjoner oppleves å være en drivkraft for deltakerne, og drøfter derfor ledelse som relasjonell tilnærming i sammenheng med barnehageledelse.

## 5.2 Relasjonelle prosesser i barnehageledelse

I denne delen vil jeg drøfte de ulike dimensjonene knyttet til det relasjonelle som deltakerne trekker frem som viktige for ledelse i barnehagen. Deltagerne fremhevet det relasjonelle som sentralt og en stor drivkraft i arbeidet, som Rita uttrykker det: «Fordi faget i barnehage er samspill og relasjoner og det er parallelle prosesser mellom det som foregår mellom de ansatte mellom barnegruppen og det som foregår mellom lederen og personalgruppen». Først vil jeg drøfte hvordan en forståelse av ledelse som relasjonelle prosesser kan bidra til forståelse av barnehageledelse. Jeg vil videre gå inn i hvordan funnene kan forstås i tilknytning til motivasjon, og deretter på hvordan lederen står i en spenning mellom å være ivaretakende og å være tydelig. Dette er aspekter av det relasjonelle i barnehageledelse som deltakerne trekker frem som betydningsfulle for dem i ledelse, og som dermed bidrar til å belyse problemstillingen.



Figur 16 Relasjoner som drivkraft

Funnene viste at relasjoner er sentralt i måten deltakerne forstår ledelse på. Deltakerne fremhevet mennesker og relasjoner som særlig viktig i barnehageledelse. «Alt er relasjoner i

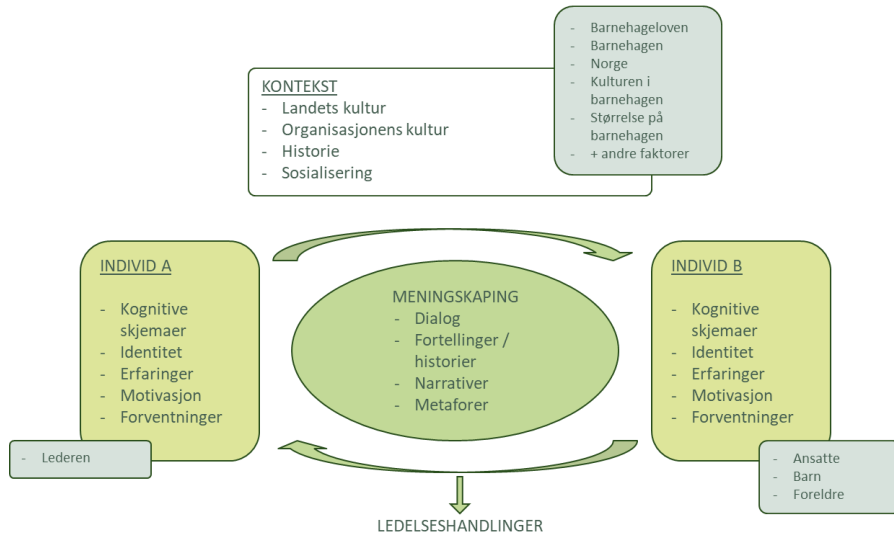
barnehagen», uttrykker en deltaker i fokusgruppeintervju, og denne forståelsen synes å være grunnleggende for deltakerne.

Bøe og Hognestad (2017, s. 142) finner i sin studie at handlinger knyttet til det å vise omsorg og omtenkksomhet i møte med ansatte er en viktig del av pedagogisk ledelse. Deltakerne i deres studie uttrykker at dette er grunnleggende viktig for å skape gode relasjoner mellom de ansatte og for å skape et godt samarbeid. Også Børhaug og Lotsberg (2014) finner at pedagogiske ledere fremhever sine tette relasjoner med assistentene. Mine funn peker på at dette også står sentralt for ledere på styrenivå, og dette kan vel ikke sies å være overraskende, men allikevel en viktig premisse for å forstå hvordan barnehageledelse oppfattes fra styrerens perspektiv. I det følgende vil jeg utforske dette nærmere.

Når deltakerne snakket om relasjoner, så virket det som at det lå mange ulike forståelser bak. Et eksempel på en slik forståelse er at de er opptatt av de relasjonene de selv inngår i til så vel medarbeidere som gruppen av ansatte. De er også opptatt av at relasjoner er sentrale i arbeidet med barna. Andre eksempler på relasjoner ledelse foregår i, er relasjonen til omliggende institusjoner, relasjon til eier, relasjon til foreldre eller til andre samarbeidspartnere, altså den mer utadrettede delen av ledelse (Iversen et al., 2021). Alle disse relasjonene er en del av kompleksiteten lederne står i, med mange ulike mennesker og kontekster å forholde seg til. For å forsøke å illustrere og drøfte den relasjonelle kompleksiteten deltagerne beskriver at de står i av samspill og relasjoner og parallelle prosesser, har jeg valgt Clarke sin illustrasjon (2018, s.31):

# The social construction of leadership

Clarke, N. (2018) *Relational leadership: Theory, practice and development*. Routledge.



Figur 17 Inspirert av Clarke (2018) med mine tilføyelser for å illustrere barnehagekonteksten

Clarke sin illustrasjon av relasjonell ledelse som en sosial konstruksjon gir et godt utgangspunkt for å prøve å forstå og nyansere deltakernes opplevelse av barnehageledelse. I denne illustrasjonen forstås ledelse (Clarke, 2018, s. 32) som en sosial konstruksjon som forhandles og konstrueres gjennom meningsskapende prosesser i sosiale interaksjoner, der også konteksten tillegges stor vekt. Her ligger altså vekten på meningsskapning som oppstår i relasjoner og i samspillet, og mindre på hvilken formell rolle eller hierarkisk posisjon man inntar. Her ser vi at konteksten og det som omgir barnehagen, påvirker og blir en del av det relasjonelle samspillet også på innsiden, og samtidig er det relasjonelle prosesser på innsiden som til sammen danner utgangspunkt for ledelseshandlingene som til enhver tid utøves. I figuren har jeg her tilføyet eksempler på hvordan de ulike elementene kan forstås i konteksten barnehageledelse.

**Konteksten:** Ser vi nærmere på begrepet kontekst, blir det tydelig at det er mange ulike kontekster som er relevante for barnehageledelse. Politiske føringer (for eksempel Kunnskapsdepartementet, 2005, 2017, 2022) er vesentlige for måten ledelse kan utspille seg på. Disse føringene kan ses i sammenheng med den utadrettede ledelse (Iversen et al., 2021) som gjøres i barnehagen. Den ledelse som foregår i samspill med aktører utenfor barnehagen, har altså også innflytelse på den ledelse som skjer inne i barnehagen, for eksempel i form av

at ulike krav som kommer fra aktører utenfor barnehagen, kan skape press eller uro i relasjonen mellom individene.

Andre eksempler på kontekstuelle faktorer i barnehagen kan sies å være mer «på innsiden», som for eksempel hvilken gruppe ansatte som er i barnehagen, hvilken pedagogikk det er tradisjon for å ha, hvilken historie den spesifikke barnehagen har, og hvilket sosiokulturelt landskap barnehagen er en del av. Med denne forståelsen som bakgrunn kan det argumenteres for at barnehageledelse er noe særlig, siden det foregår i en særlig kontekst med særlige faktorer som påvirker. Samtidig er denne konteksten også forskjellig mellom barnehager og for ulike mennesker som inngår i relasjonene, noe som igjen gjør det vanskelig å sette spesifikke merkelapper på hva som kjenner seg akkurat som barnehageledelse. Det som altså er tydelig, er at kontekst spiller inn, men at det aldri kan bli en uavhengig forklaringsfaktor, eller noe vi kan bruke til å predikere hva god barnehageledelse er. Det åpnes for en dynamisk forståelse av ledelse som noe relasjonelt og fremvoksende snarere enn noe vi kan forklare ut fra spesifikke kontekster eller personlige egenskaper. Individene, som i illustrasjonen kalles A og B, viser til det de enkelte bringer inn. Individene og konteksten er altså elementer som har betydning for samspillet, og et poeng er at disse elementene er dynamiske og dermed inngår i en forhandling og samskaping av mening (Clarke, 2018, s. 32). Det er altså ikke statiske egenskaper hos mennesker som kan beskrives og overføres til enhver situasjon, men erfaringer fra levd liv, som vil utspille seg forskjellig alt etter konteksten og relasjonen de inngår i (Gergen, 2009, s. 232). Gjennom dette samspillet kan ledelseshandlinger utspille seg. Når en deltaker i min studie for eksempel forteller at hun pleier å stille spørsmål tilbake til ansatte når de kommer til henne for å søke løsninger, så vil det som skjer videre, oppstå i en dynamikk mellom for eksempel de forventninger den ansatte har til lederen, hvordan kulturen i organisasjonen er, hvilke tidligere historier de to har med hverandre, hvordan den ansatte ser på seg selv, og mange andre faktorer. Om denne handlingen (å stille spørsmål tilbake til den ansatte) i det hele tatt blir betraktet som ledelse, er også avhengig av disse faktorene. Denne tanken om å stille spørsmål tilbake kan vi se på som individ A sin måte å fasilitere ledelse på, med bakgrunn i denne personens erfaringer, forventninger osv. Eksemplet illustrerer godt hvordan nettopp dynamikken mellom de involverte har mye å si for hvordan ledelse oppstår. Om den ansatte ikke ønsker å inngå i en dialog om en løsning, men derimot vil bli fortalt hva hen skal gjøre, vil utfallet bli ganske annerledes enn hvis den ansatte blir med på å bidra med egne tanker og løsningsforslag. Eksemplet illustrerer også at det kan være flytende og dynamisk hvem som faktisk utøver ledelse i slike situasjoner.

En flytende og dynamisk forståelse av ledelse viser her at ledelse er mer enn det den enkelte leder i sin formelle rolle gjør eller er. Her åpnes det andre muligheter for å forstå deltakernes fortellinger om ledelse. Det åpnes spørsmål om det er gunstig å ha fokus på den individuelle lederen, eller å heller ha et mer helhetlig perspektiv på hvordan ledelse skapes sammen. Clarke illustrer dette ved å bruke ordet ledelseshandlinger om det som oppstår gjennom samspillet. Forståelsen av at ledelse oppstår i et komplekst samspill, nyanserer synet på den formelle lederen som den sentrale utøvende person i ledelse. Ledelse kan ikke forstås alene ved å undersøke individuelle egenskaper (Uhl-Bien, 2006), men krever et større blikk, der kontekst og meningsskaping tillegges større betydning. Dette er i tråd med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv på ledelse som relasjonell, og kan åpne for å forstå det deltakerne i studien sier, på en annen måte enn jeg gjorde i utgangspunktet. Når jeg slet med å få deltakerne til å snakke om seg selv, så kan det relasjonelle perspektivet åpne for at det handler om en implisitt forståelse av ledelse som noe mer enn det de selv gjør og bringer inn. Denne måten å se ledelse på gir flere nyanser, og åpner i et analytisk perspektiv for en bredere forståelse av hvordan barnehageledelse kan forstås, og hva som har betydning for lederne. Når deltakerne uttrykker at de er opptatt av «kollektiv mestring», av «å se andre blomstre», og at de «lykkes gjennom andre», så kan dette forstås som at de ikke er opptatt av hva det presis er de selv har gjort, eller hvilke egenskaper de bringer i spill, men mer opptatt av et utfall som er oppstått i et dynamisk samspill mellom individer og kontekst. Som Clarke (2018, s. 5) viser til, så åpner nettopp dette perspektivet for at det i organisasjoner ligger et stort potensial for ledelse, og at det handler om å hente ut kunnskap og styrker fra alle aktører i organisasjonen. Deltakerne i denne studien viser flere eksempler på dette, som når en ansatt sier at det gleder henne når ansatte kan mer enn henne. De ønsker å gi plass til andre, snakker mindre selv, og snakker om å «lykkes gjennom andre», noe som kan forstås som en mer relasjonell tilgang til ledelse, der lederen ikke nødvendigvis er den som setter retningen alene.

Utsagnet «jeg må ville noe sammen med andre», som trekkes frem i funnene mine, kan også ses som uttrykk for en forståelse av ledelse som et kollektivt anliggende, der både lederens og de ansattes forståelse av retning for organisasjonen er viktig. Funnene viser her en vektlegging av samaktualisering (Ivey et al., 2011; Motschnig-Pitrik & Barrett-Lennard, 2010), der lederne legger til rette for gjensidige relasjonelle prosesser hvor de opplever en positiv utvikling av et «vi», som gir en opplevelse av utvikling hos alle de involverte parter. Relasjoner preget av respekt, aksept, empati, gjensidighet og ikke-dømmende holdninger kan gi næring til slike samaktualiseringsprosesser (Ivey et al., 2011, s. 373), og disse verdiene trer

tydelig frem i denne studiens funn i form av deltakernes ønske om å inkludere de ansatte i prosesser, og deres fokus på å se og anerkjenne de ansatte. Når disse verdiene ses i sammenheng med deltakernes uttrykte ønske om å være en del av et «vi» i barnehagen, og om at lederen må være «på innsiden», så kan dette forstås som at deltakerne legger til rette for samaktualisering. I samaktualisering trer den enkeltes individuelle utvikling og opplevelse av mestring i bakgrunnen, og en felles følelse av å mestre sammen og utvikle seg som et «vi» blir i fokus. I intervjuene hadde deltakerne hele tiden fokus på hva de som barnehage hadde fått til av spennende ting, og de var lite opptatt av å fortelle om hva de selv var gode på. Det ser ut til at deres blikk i høyere grad er på det «vi» får til sammen, enn på det «jeg» leverer som individ, og her kan vi altså se elementer av samaktualisering, som beskrevet over. I funnet *Opplevelsen av utvikling* ser det ut som et slikt kollektivt fokus har utviklet seg over år. Her kommer det fram at deltakerne har flyttet fokus fra seg selv, selvaktualisering og egen mestring i sin ledelse, til en mer kollektiv form for mestring, som kan ses på som samaktualisering (Motschnig-Pitrik & Barrett-Lennard, 2010).

Som vist i denne delen kan et sosialkonstruksjonistisk syn på ledelse, ledelse som en relasjonell prosess, bidra med en forståelse av barnehageledelse som mer samskapt og som et mer kollektivt fenomen, som oppstår i samspillet mellom mennesker. Det åpnes for at ledelse er det vi får til i fellesskap, selv om noen har og andre ikke har formelle lederroller. Deltakerne i denne studien setter ikke seg selv som leder i sentrum, selv om de allikevel har en viktig rolle. Poenget er at det er det som skjer mellom mennesker, som skaper ledelse. I funnene som handler om det relasjonelle, trekkes det frem ulike dimensjoner, som vil bli drøftet i det følgende.

### 5.3 Drivkraft og motivasjon

I denne delen vil jeg diskutere motivasjon og drivkraft som en del av arbeidet med relasjoner, slik det kommer frem i funnene. Det handler både om hvordan det å motivere ansatte er en del av lederens arbeid, og om lederens egen motivasjon.

Det å være en rollemodell og motivator beskrives av deltakerne som et aspekt ved relasjonen til de ansatte. Her vises det til at lederen i samspillet med ansatte kan sees som en rollemodell for de ansattes samspill med barna, og at denne rollen er noe lederen må være oppmerksom på og bevisst om. De trekker også frem at de må være tett på de ansatte for å vite hva de trenger, og hva som motiverer dem. Motivasjon er komplekst, og i funnene kom det også tydelig frem



at lederne var opptatt av å skape felles retning, og at hver enkelt skulle få en følelse av å bidra og ha betydning for organisasjonen, noe som koples til motivasjon. I tillegg gir deltakerne uttrykk for at de finner stor motivasjon og en drivkraft i å være tett på det pedagogiske arbeidet med barna og faget, og i å se både barn og ansatte som mestrer og utvikler seg.

Styreres arbeid med motivasjon løftes også frem som funn hos blant annet Børhaug og Lotsberg (2016), som i en studie fant at motivasjonsarbeid var en stor del av styreres hverdag. De fant at mer enn 80 % av de deltakende styrere utførte motivasjonsarbeid flere ganger i uka. De foreslår at disse tallene kan tolkes som at barnehagen har store utfordringer med tilstrekkelig motivasjon, og at det kan henge sammen med manglende opplevelse av mening og sammenheng, samt et høyt press i arbeidet. Måten deltakerne i studien min snakker om motivasjon på, kan se ut til å romme andre aspekter enn å få umotiverte ansatte til å bli mer motiverte. Deltakerne er opptatt av å skape trygghet, av å anerkjenne og kjenne de ansatte, og de er opptatt av å støtte dem i å utvikle og utfordre seg selv. Alt dette, tenker jeg, kan forstås som motivasjonsarbeid. Det deltakerne her sier, kan forstås i lys av selvbestemmelsesteori, som har fokus på at tre grunnleggende behov skal være dekket for å oppleve motivasjon og utvikling (Gagné & Deci, 2005; Ravn, 2021). Disse tre behovene er opplevelsen av kompetanse (eller mestring), av tilhørighet og av autonomi. Gagne og Deci (s. 337) argumenterer for at tilfredsstillelsen av disse behovene kan ha positiv sammenheng med blant annet effektivitet i arbeid, jobbtilfredshet, positiv innstilling til arbeidet og psykologisk velbefinnende. Med dette perspektiv på funnene ser jeg at dette er noe som deltakerne er opptatt av å legge til rette for i sin relasjon med de ansatte. De uttrykker et ønske om å skape en organisasjon der ansatte trives og opplever at de får brukt og utviklet sin kompetanse, at de har innflytelse, og at de er trygge og opplever seg verdsatt. Det er tydelige spor av at det jobbes aktivt med alle disse tre behovene i barnehagene, og det kan se ut som det er godt integrert i lederne at dette er viktige elementer i å støtte ansatte og skape et miljø der både ansatte og barn trives. Rita uttrykker at det er parallelle prosesser – det er en overføringsverdi mellom den måten lederen er i relasjonen med de ansatte på, til hvordan de ansatte er i relasjon med barna.

Å skape et miljø som legger til rette for at ansatte opplever kompetanse, tilhørighet og mestring, er komplekst. I funnet som jeg har kalt «Å trekke i samme retning», nevnes det blant annet at fag og person henger tett sammen, og at det er et kontinuerlig arbeid å ha alle med i en felles retning, eller «grunnmur» som deltakerne også kaller det. Med begreper fra selvbestemmelsesteorien (SDT) kan vi forstå det slik at dialoger omkring verdier og hvordan

vi ønsker at pedagogikken skal være, kan være med på å styrke den enkeltes opplevelse av både tilhørighet og autonomi. Tilhørighet i kraft av å få frem en felles retning, der hver enkelt føler at de bidrar og er verdsatt. Og autonomi i kraft av at det er anledning til å diskutere og få innflytelse på hvordan denne felles retning eller grunnmur skal se ut. Dette er kontinuerlige prosesser i barnehagens praksis, slik det beskrives av deltakerne i denne studien. Denne forståelsen og vektleggingen av motivasjon henger godt sammen med det sosialkonstruksjonistiske synet på ledelse, og på ledelse som en relasjonell samskapende prosess, som drøftet tidligere.

Det kommer også tydelig frem i funnene at deltakerne motiveres av å se andre i utvikling og trivsel. Det virker som de får en drivkraft og motivasjon gjennom å se ansatte som mestrer jobben og utvikler seg. Det kan se ut som det er en form for gjensidighet i dette arbeidet med motivasjon: Om lederen bidrar til de ansattes motivasjon, så får hen selv motivasjon tilbake. Slik kan ledernes arbeid med motivasjon forstås som en viktig del av arbeidet med god kvalitet i barnehagens virksomhet, noe som også studien til Børhaug og Lotsberg (2016) viser, hvor 96 % av deres deltakende styrere mener at det å kunne inspirere og motivere er en viktig lederferdighet. Uttrykket lederferdighet kan tydes mer ensidig, og løfter ikke like eksplisitt frem den flersidige og sammensatte drivkraften og motivasjonen som tydelig kommer frem som en sentral del i mine funn.

Når Børhaug og Lotsberg (2016) hevder at barnehagen har store utfordringer med tilstrekkelig motivasjon, så kan det være at de knytter det til sykefravær, stress og høyt arbeidspress i norske barnehager, noe som utvilsomt er en utfordring for både ansatte og styrere. Samtidig kan det være mange andre faktorer som spiller inn. Funnene mine kan nyansere bildet av at motivasjonsarbeid primært gjøres fordi det er problemer med lav motivasjon. Her ser det tvert imot ut til å være en drivkraft og motivasjon for lederne å se deres ansatte trives og være motiverte, så det kan være en form for kraft og dynamikk i å forstå motivasjon som noe som skapes i fellesskap.

Deltakerne argumenterer for at å kunne motivere handler også om å være nær nok til å kjenne ansatte for å vite hvordan deres ressurser og styrker kan settes i spill, og dermed hvordan de kan bidra i en felles retning. Motivasjon og støtte fremstår ikke her som statisk, men kan i et relasjonelt perspektiv handle om hvor den enkelte er, og om det å se og tune seg inn på det vesentlige for å vite hvordan akkurat denne personen eller denne personalgruppen kan motiveres, utfordres og støttes fremover. Dette leder oss videre til neste del, der jeg vil drøfte

hvordan ledelse både handler hvordan lederen beveger seg mellom mellommenneskelighet og tydelighet.

## 5.4 Utspent mellom mellommenneskelighet og tydelighet

I denne delen drøfter jeg hvordan deltakerne ser på ledelse som både å ivareta og skape trygghet og å ha relasjonelt mot. I funnene fremheves det at du trenger å "være glad i folk", og deltakerne er opptatt av å bli kjent med de ansatte, se og anerkjenne dem. Her ligger en av de opplevde spenningene som kommer frem i funnene, mellom på den ene siden å ha en nær relasjon med ansatte, og på den andre siden å ha det som flere kaller relasjonelt mot til å ta vanskelige samtaler eller si fra om noen ikke gjør jobben sin på en god måte. Jeg forstår det slik at det er et opplevd paradoks mellom disse to måter å være i relasjonen på. Det å være på innsiden handler, som nevnt, om å være tett på praksisen og arbeidet med barna, men det er også et element av å være tett på de ansatte. I rapporten om barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv trekkes nettopp det frem at «*kombinasjonen av tydelig ledelse og mellommenneskelig orientering er noe av det som kjennetegner barnehageledelse og som gjør det krevende*». (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 160) En slik krevende kombinasjon av å være både tydelig leder og medmenneske kan ses som en utspenhet barnehagelederen står i (Lüscher, 2018). For på den ene siden viser rapporten til at «barnehagen på mange måter [har] fått de tydelige ledere man har ønsket seg» (Kunnskapsdepartementet, 2018) og på den andre siden viser den til at det også er fokus på det mellommenneskelige. Denne utspenheten viser seg også i funnene i denne studien, der undertemaet «ivaretagende og trygghetsskapende» kan relateres til det mellommenneskelige, mens «relasjonelt mot» kan relateres til å være tydelig<sup>6</sup>. Jeg vil her stille spørsmålet om dette trenger å være motsetninger, eller om vi ved å se dette som komplementære størrelser – eller kanskje forenende motsetninger? – kan ha mulighet for å være både tydelig og mellommenneskelig. Dette spørsmålet vil jeg forsøke å løfte og drøfte videre her.

Funnene i denne studien, verdien av å være glad i folk, ivaretagende og trygghetsskapende, understøttes av Børhaug og Lotsberg (2016) sin studie som viser til at når styrere ble spurt om hvilket rollenavn de opplevde passet best til styrerrollen, så skåret «medmenneske» høyest, -

---

<sup>6</sup> Jeg er oppmerksom på at det å være tydelig også handler om å sette tydelig retning og en form for myndighet, men her vil jeg fokusere på det som handler om de relasjonelle sidene.

etterfulgt av personalsjef, administrator og bedriftsleder. Deltakerne i studien min viser stor enighet om at «du må være glad i folk» og «menneskeorientert». Det virker som om dette er helt basalt for dem – at det å være barnehageleder også er å være medmenneske. De er opptatt av å skape trygghet og av å lytte til de ansatte. Et sitat fra deltakeren Henny viser et eksempel på det: «Jeg tenker, små og store mennesker - det er ikke noe annerledes å være voksen enn å være barn. Hvis du skal tørre å bli den beste utgaven av deg selv så må du oppleve trygghet». Henny forbinder dette med å oppleve at det er rom for å spørre om hjelp og for å begå feil. I funnene viser deltakerne flere steder til at de legger vekt på å «vise seg som mennesker». I det legger de å tørre vise usikkerhet, innrømme feil og vise at de er i utvikling. Ved å gjøre dette ønsker de å vise at det er åpent for å gjøre feil og lære og utvikle seg sammen. Funnene i studien ser derfor ut til å peke på at psykologisk trygghet (Edmondson, 2020; Edmondson & Lei, 2014) er noe deltakerne er opptatt av og opplever som vesentlig i barnehageledelse. Psykologisk trygghet handler blant annet om at lederen oppmuntrer til og legger til rette for at ansatte kan komme med innspill og ideer uten å måtte være redd for at det skal få uheldige konsekvenser for dem selv. Den psykologiske tryggheten handler om et klima hvor mennesker er trygge ved å uttrykke seg og være seg selv (Edmondson, 2020, s. 20).

I funnene mine kommer det frem at deltakerne for eksempel er opptatt av å «gå runder» i barnehagen. Slike runder kan åpne for å bidra til trygghet, og det nevnes også at disse rundene kan brukes til å snakke om pedagogisk praksis, stille spørsmål og invitere til input. Et psykologisk trygt klima handler ikke bare om den formelle lederen, og ikke bare om relasjonen mellom leder og ansatt, og samtidig fremhever Edmondson at måten lederen møter ansatte på, har mye å si for om psykologisk trygghet kan eksistere. De tre momentene som hun gjør oss oppmerksomme på for å stimulere til psykologisk trygghet: å sette rammer, etterspørre innspill og reagere konstruktivt på innspill (2020, s. 210), kan ses i sammenheng med det deltagerne blant annet gjør ved å «gå runder». Disse rammene og holdningene oppstår ikke tilfeldig, men trenger å være en del av en bevisst måte å bidra på til et miljø der folk er trygge på hverandre. Lederen kan dermed ses som en fasilitor som kan legge til rette for at en slik trygghet kan oppstå i teams og i barnehagen som helhet, men den er ikke statisk og må derfor være kontinuerlig i fokus. Med en sosialkonstruksjonistisk forståelse og en oppfatning av ledelse som relasjonelle prosesser så kan ikke lederen skape psykologisk trygghet alene; den samskapes. En trenger ikke være formell leder for å bidra ved måten en viser seg som menneske på, ved å vise usikkerhet, innrømme feil og ta imot innspill og gi tilbakemelding.

Deltakerne i studien min beskriver at de er opptatt av mye av det som Edmondson (2020) anbefaler å gjøre for å skape psykologisk trygghet. I funnene sies det at det er en oppgave for lederen å legge til rette for at alle opplever trygghet, og at det ikke kan være tilfeldig, men må organiseres slik at denne tryggheten blir gjennomgående og noe det jobbes profesjonelt med, fremfor bare å handle om å «ha det bra og være snill». Dette understøttes av Edmondson, som sier at det å jobbe med psykologisk trygghet er en vedvarende prosess og ikke noe som kommer av seg selv. Å legge til rette for denne tryggheten knyttes i funnene til det å utvikle praksis i fellesskap, noe som kan knyttes direkte til at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Personalet trenger derfor å utfordre hverandre og lære slik at de kan ivareta og utvikle kvaliteten både i det daglige arbeidet og i organisasjonen for fremtiden. Et trygt miljø med åpenhet om feil og utfordringer kan også være krevende, fordi man må tørre å stille spørsmål ved både sin egen og andres praksis. Å si fra om ting som oppleves ugreit, kan kreve det som deltakerne kaller relasjonelt mot. I dette kan ligge noe av det samme som i den tidligere nevnte *tydelige ledelse*, og kan forekomme å være en motsetning til det å være «mellommenneskelig orientert». Wadel og Knaben (2021) peker på at refleksjon er et viktig trekk ved en lærende barnehage, men at det ser ut til å være utfordrende for barnehager å få til tilstrekkelig refleksjon i hverdagens praksis. De finner at dette synes å henge sammen med en redsel for å «tråkke noen på tærne» og ødelegge harmonien. Dette viser betydningen av tillit og psykologisk trygghet i barnehagen. Om ansatte ikke tør å stille spørsmål ved praksis og utfordre hverandre, så går et stor potensial for læring og utvikling tapt. Dette understreker hvilken betydning lederen kan ha for å bidra til et miljø med trygghet til å uttrykke seg, være uenige og ta opp ting.

I funnene mine viser Henny til en situasjon der kolleger sa fra om at en annen kollega ikke var i stand til å håndtere jobben sin. Dette ble Henny veldig glad for, fordi hun så at de hadde klart å skape en kultur der de ansatte torde å si fra, noe som kan forstås som en kultur med god psykologisk trygghet omkring denne situasjonen. Deler av Edmondsons forskning er på teams på sykehus, der det viser seg at de teams som meldte inn flest feil, var de teamene som hadde høyest psykologisk trygghet. I en barnehagekontekst vil slik feilrapportering ikke være aktuell på samme måte, men det kan likevel være likhetstrekk. Det er viktig for å skape læring gjennom den daglige praksisen at de ansatte tør å stille spørsmål, be om hjelp, og drøfte både egne utfordringer og dilemma, og samtidig bidra til felles dialog knyttet til praksis. I funnene trekkes det også frem at faget og personligheten er tett knyttet, og det kan gjøre det vanskelig.

Deltakerne uttrykker at de gjennom årene har blitt tydeligere omkring hva som kan aksepteres i barnehagen. De stiller større faglige krav, noe de ser i sammenheng med blant annet at barnehagen generelt har fått større krav gjennom rammeplan og føringer. Slik kan det ses som en myndighet lederne har fått gjennom en større faglig trygghet. De virker bevisste på at de ønsker å være nær de ansatte, men at de må være i stand til å ta den distansen det krever å være faglig tydelig. Tidligere studier har vist til at ledelse i barnehagen tradisjonelt har vært preget av en omsorgskultur (Gotvassli, 1996) En flat struktur har rådet, og relasjonen mellom ansatte og ledere har vært preget av en «snill og omgjengelig» tone, noe som ikke alltid er positivt, ifølge deltakerne i studien. Det uttrykkes blant annet at «vi var mye snillere før – udugelige folk fikk gå i jobb i årevis». Dette kan ses som et uttrykk for at lederen og de ansatte har fått en for nær og jovial relasjon, der det har blitt vanskelig å ta de vanskelige samtalene eller valgene som lederrollen kan innebære. Det kan forstås som en overdrivelse av å være «på innsiden», noe som kan se ut til å ha hatt konsekvenser for kvaliteten i barnehagens arbeid. Edmondson (2020) presiserer nettopp at psykologisk trygghet ikke handler om å «være snill og ha harmoni», men om en bevisst holdning om at det skal være trygghet til å uttrykke seg, til å være uenig og til at meninger kan brytes. Det ser ut som deltakerne i studien også opplever at tryggheten skal handle om å ha plass til alle, å kunne utvikle seg og utvikle pedagogikken sammen gjennom å tørre å reflektere høyt og si fra til hverandre.

Det ser ut til at lederne i studien har opplevd en utvikling, der et mer profesjonelt og faglig fokus preger barnehagen og dermed også deres rolle som ledere. Den tydeligheten som de nevner – og som også nevnes i rapporten om barnehagelærerprofesjonen (Børhaug et al., 2018), kan forstås som rommende en faglig trygghet og henge sammen med tydeligere føringer som har kommet til. Men deltakerne ser også ut til å ha en tydelig forankring i barnehagens tradisjon for relasjoner, for omsorg og for anerkjennelse av hverandre. Denne kombinasjonen kan også ses i et paradoks-perspektiv. Kanskje kunne man sagt at omsorg og anerkjennelse står i kontrast til oppnåelse av faglige mål/tydelighet/relasjonelt mot. Men det kan se ut som at forankringen i en «omsorgskultur» ikke er lagt bort, den er derimot utviklet videre til en mer integrert form for relasjonell kompetanse. Om denne kombinasjon anses som et paradoks, vil henge sammen med hvordan de to ytterpunktene forstås, men det kan tenkes å ha paradoksal karakter fordi det kan virke som motsetningsfullt og umulig å være begge deler samtidig. I denne delen har jeg diskutert en forståelse av tydelighet som det å være faglig orientert, direkte og åpent undrende, noe som ikke nødvendigvis utelukker det å ha en

mellommenneskelig orientering. I funnene ses det at lederne er opptatt av å vise seg som et menneske med alt det innebærer av usikkerhet og utvikling, slik at andre også skal kunne gjøre det samme. Dette kan bidra til en psykologisk trygghet, som igjen er en viktig forutsetning for å skape utvikling, kvalitet og læring i organisasjonen. Slik kan det – veldig forenklet sagt – se ut til at mellommenneskelighet ikke trenger å utelukke tydelighet, og at deltagerne i denne studien mestrer å kople de to sammen, noe som vil være et godt utgangspunkt for faglig utvikling.

## 5.5 Barn og fag i fokus

Som vi har sett, henter deltakerne i studien sin motivasjon og energi gjennom å være nær praksis, og de ønsker å bidra til en kultur for å kunne lære sammen og finne svar i fellesskap gjennom å ha trygghet på hverandre. Samtidig er de opptatt av å være tydelige. Denne tydeligheten kan forstås som en personlig tydelighet i direkte samspill, slik det ble utforsket over. I tillegg ser det ut til å handle om å sette en klar faglig retning, det vil si å forvalte ansvaret for at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Funnene i denne studien viser at deltakerne har et sterkt engasjement for det faglige arbeidet i barnehagen, noe som også Lundestad finner i sin studie (2012). De er opptatt av å skape en felles retning for arbeidet i barnehagen, der barnas beste står sentralt og uttrykker at barna er de viktigste interessenter for det arbeidet de gjør. Å sette barnas beste høyt er i tråd med føringer til barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2005, 2017, 2022) og kan ses som en naturlig del av det å jobbe som styrer. Det virker som deltakerne har et særlig engasjement i dette, og her vil jeg drøfte sider ved det å ha barna og faget som et sterkt fokus i arbeidet. Som nevnt over er det en personlig motivasjon og drivkraft i å være på innsiden og nær den pedagogiske utviklingen for deltakerne. Flere studier har sett på hvordan styrere forstår rollen sin, gjennom å undersøke om de identifiserer seg mest som styrer eller som fagperson, altså barnehagelærer (Møller, 2009, Granrusten, 2016, Børhaug og Lotsberg, 2016). Resultatene er til dels sprikende, der Møller og Granrusten finner at profesjonsidentiteten er mest framtrødende, og Børhaug og Lotsberg viser at det er lederidentiteten som er sterkest. Dette ser blant annet ut til å henge sammen med at Granrusten sin studie gir deltakerne større anledning til å nyansere svarene sine, slik jeg forstår det. Blant annet uttrykker alle deltakere i studien til Granrusten, med unntak av en, at de ser det som en forutsetning for styrerjobben at

man er barnehagelærer. Å uttrykke sin lederidentitet er komplekst, og i denne studien har jeg ikke gått inn på identitet spesifikt. Men det er tydelig at det faglige engasjementet er høyt, og at dette er en stor personlig drivkraft hos deltakerne til å jobbe med pedagogisk utvikling. Jeg ser dette som uttrykk for at de fleste ledere vil oppleve en kombinasjon av det å være leder og det å være barnehagelærer. I funnene mine gis det tydelig uttrykk for at deltakerne vil være tydelige, utvikle praksis og skape retning og resultater sammen med medarbeiderne sine, noe som kan forstås som ledelse. Samtidig er de tydelige på at barnas beste er sentralt, de er opptatt av pedagogikken og det nære arbeidet med barna, noe som kan forstås som forenlig med en profesjonsidentitet. Så kanskje er det også her slik at det ikke dreier seg om et valg mellom to posisjoner, men heller om å jobbe med bevegelsen og dynamikken i to forskjellige posisjoner i ledelse.

Så lenge en er bevisst på dynamikken og bevegelsen, kan en slik Løgstrup (1982) fremhever, forene tilsynelatende motsetninger slik at de gir hverandre liv og kraft. I materialet mitt ser jeg en kraft og motivasjon som synes å omfatte både det å være leder og det å være barnehagelærer. Deltakerne er tydelige på at barna er de viktigste interessenter, de motiveres av å være nær barna og se dem utvikle seg, og de har et glødende engasjement for å se utvikling og bevege barnehagen. Kanskje kan dette forstås slik at de rett og slett identifiserer seg som barnehageledere, og at et forsøk på å dele dette opp i to blir et kunstig skille som er lite nyttig?

Når det kommer til arbeidet med faglig utvikling, trekkes det frem at det er flere lag eller nivå som ser ut til å ha betydning. Et sitat fra deltakeren Rita viser til tre nivå, som henger sammen. Dette representerer godt de fortellinger om arbeidet med faglighet som de andre deltakerne også gir. Rita viser til at personalet må «våge å vise frem praksisen vår til hverandre», og at personlighet og fag henger tett sammen. Dette kan ses som et nært, mellommenneskelig nivå, der den psykologiske tryggheten (Edmondson, 2020) blir viktig. Det å stille spørsmål til praksis, bruk av praksisfortellinger og felles refleksjon trekkes frem som viktige måter å få frem refleksjoner på omkring seg selv som barnehagelærer og leder. Det neste nivået jeg ser i Ritas fortelling, er å «drøfte dette mot faglige standarder som vi selv har laget». Her er det altså fokus på å kople praksisen til den enkelte opp til det barnehagen har som sin «grunnmur», altså de standarder og den pedagogikk som den enkelte barnehagen har. Det siste nivået er da å kople dette til føringer som finnes i rammeplanen og barnehageloven. Å få til refleksjon og koplinger mellom de tre nivåene ser ut til å være sentralt, og det henger jo også godt sammen med måten det forventes å jobbe på i barnehagen.



Det ser ut til at deltakerne har en høy bevissthet om dette, og det er gjennomgående i materialet at de beveger seg mellom disse nivåene hele tiden, og at deres engasjement for det er stort. En deltaker (Anne) sier at «vi må ville noe, og vi må ville det sammen». Her viser hun til at hun som leder selv må «ville noe» og at hun må jobbe sammen med personalet om å finne ut hva de «vil sammen». Den viktige oppgave som ligger i å skape en felles faglig forståelse uttales også av ledere i andre studier (Børhaug et al., 2011; Lundestad, 2012) uten at de går videre inn på styrerens personlige engasjement og motivasjon.

Disse kodingene mellom det individuelle, det felles i barnehagen og de føringene som kommer fra rammeplanen, synes viktige. Dette har stor betydning for den ledelse som foregår i barnehagen, og det er tydelig at dette ikke er noe styreren gjør alene. Hen kan ha en viktig rolle i å muliggjøre og legge til rette for adaptive mellomrom (Uhl.Bien og Arena, 2018) men er avhengig av et personale som også er villige til å lære, stille spørsmål og være i utvikling. Hverdagen i barnehagen er ofte bygget omkring ganske faste rutiner, og det kan være travelt og hektisk med en strøm av hendelser, aktiviteter og samspill i mer eller mindre planlagte former. Hvis vi tar i bruk tanken om adaptive mellomrom, så vil disse rutinene og strukturen være en viktig del av arbeidshverdagen på den ene siden, samtidig som barnehagen trenger å utforske og utvikle seg på den andre siden. Det er nettopp i spenningen mellom disse to motsetningene at det må legges til rette for at nye muligheter kan prøves slik at det kan skapes refleksjon og læring. Konkret kan dette handle om å skape muligheter og strukturer for dialog og utveksling i form av for eksempel møtepunkter og nettverk, og i tillegg å jobbe for å skape et miljø preget av psykologisk trygghet, det vil si rom for å dele erfaringer og være uenige, som nevnt tidligere (Edmondson, 2018, Clarke 2013)

En viktig del av det å jobbe med faglig utvikling er at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Senge, 1997), noe poengteres i styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2022). Å løfte praksisen opp og hjelpe med å finne en «rød tråd» mellom hverdagens arbeid med barna og de overordnede føringer er noe som deltakerne uttrykker som en viktig del av jobben, og dette er en del av det å jobbe med å bli en lærerende organisasjon. Gotvassli (2014) finner at en fremtredende forståelse av begrepet lærende organisasjon blant styrere er barnehagen som læringsarena for barn. Utviklingen av en lærende barnehage forbindes først og fremst med barns læring, og mindre med de ansattes læring. Det kan synes overraskende, men sett i lyset av funnene mine kan det kanskje henge sammen med at det fokuseres så mye på barna i forståelsen av hva som er viktig i barnehagen. Barna oppleves som den viktigste interessenten for arbeidet, noe som kan ses som naturlig i kraft av både samfunnsmandat og

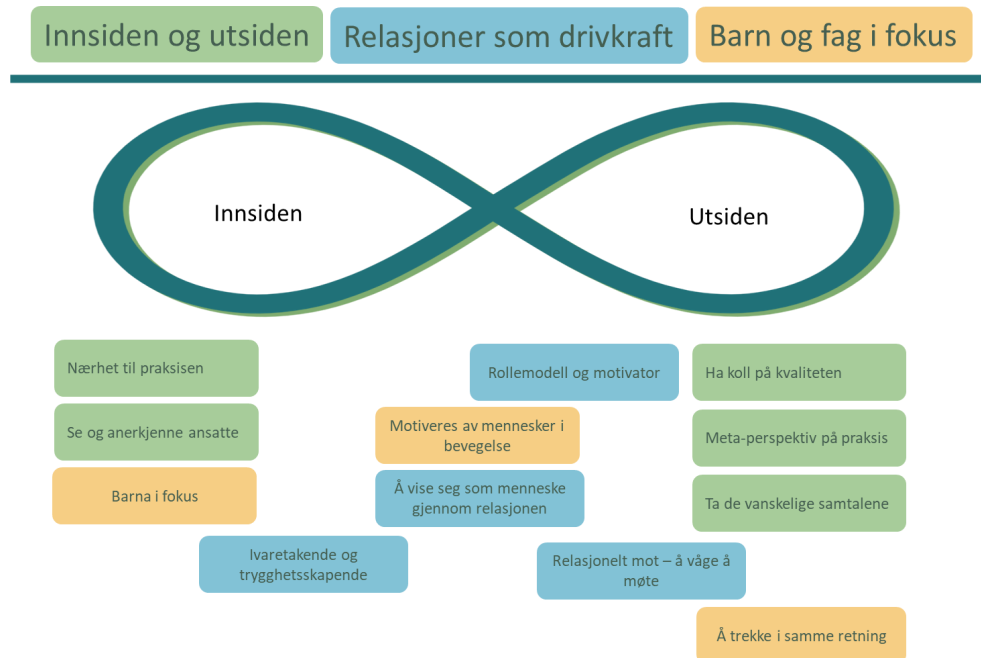
barnehagens kultur. At dette fokuset er så sterkt, kan kanskje også henge sammen med at barnehagene tidligere var mindre og ledernes rolle var nærmere barna, en større del av styrene hadde den gang også delte stillinger. I funnene mine uttrykkes det at det i slike stillinger er en større risiko for å bli for mye på innsiden, der man glemmer å løfte blikket for å se på personalets læring og utvikling. Barns beste og deres læring er sentralt i barnehagen, og samtidig kan det være relevant å stille spørsmålet om fokus på barna og deres læring kan bli for overskyggende? Funnene mine tyder ikke på at barne-fokuset blir overdrevet, men derimot er en drivkraft. Det kan se ut som deltakerne klarer en balanse mellom blikket for barna og det å løfte perspektivet til å se hvordan de sammen med personalet kan jobbe for en lærende barnehage. Med en bevissthet om et dobbelt perspektiv blir det mulig å både ha barna i fokus og løfte blikket til å vurdere hvor organisasjonen er nå, og hvordan den har behov for å lære og utvikle seg.

I studiens funn kommer det frem komplekse forståelser av hva som er betydningsfullt i barnehageledelse, og det relasjonelle ser ut til å ha en stor plass. Dette kan knyttes til tidligere forskning, som har vist til at barnehagen har hatt tradisjon for en såkalt «flat struktur» (Børhaug et al., 2011).), slik som også mine deltakere uttrykker det. Denne betegnelsen peker på at det har vært (og til dels fremdeles er) en ikke-hierarkisk arbeidsdeling, der ansatte i ulike stillinger ivaretar mange av de samme oppgavene, og at mange beslutninger tas i fellesskap. Utviklingen i barnehagen over de siste 20 årene med tydeligere føring og satsninger på kvalitet har vært medvirkende til at denne flate strukturen etter hvert har blitt mindre flat. Dette viser blant annet Bøe og Hognestad (2017), Bøe (Børhaug og Lotsberg (2014) og Børhaug og Lotsberg (2016) til, særlig i forbindelse med de pedagogiske lederes posisjon og arbeid i barnehagen. Det vises til at pedagogiske ledere står mellom en demokratisk og kollektiv form for ledelse på den ene siden og en mer styrende og kontrollerende form på den andre siden. Bøe og Hognestad viser at begrepet hybrid ledelse (Gronn, 2008) kan se ut til å være kjennetegnende for den ledelse pedagogiske ledere gjør. Det vil si en blanding av en mer hierarkisk og individuell fokusert ledelse på den ene siden og en kollektiv og samarbeidende ledelse på den andre. I sin studie av pedagogiske lederes personalledelse viser Bøe (2016) til at pedagogisk leders ledelse kan betegnes som hybrid praksis (Gronn, 2009), der hen veksler mellom det som kan betegnes som en faglig, myndig ledelse og en omsorgsfull, dialogisk ledelse. Den pedagogiske lederens rolle er i sin natur tett på – og involvert i – den pedagogiske kjernevirksomheten i barnehagen på en annen måte enn styreren er. Derfor vil det nok også oppleves i enda større grad for pedagogiske ledere at denne balansen mellom

nærhet og distanse eller myndig og omsorgsfull ledelse er en del av utøvelsen av ledelse, og som kan utfordre. Det som særlig kommer frem i funnene mine er at deltakerne finner en stor verdi i å være med og involvert i deler av arbeidet med barna. De må ikke – som pedagogiske ledere – stå i det hele tiden, men de ønsker et innblikk og et nærvær, som de da på ulike måter har mulighet for å få. Slik er perspektivet her annerledes enn hos Bøe, da pedagogisk leder i mye større grad står *inne* i praksis, mens styreren har en annen mulighet til å velge og bevege seg mellom de ulike posisjoner, både for å få innblikk og mulighet til å støtte faglig utvikling og fordi de finner det motiverende og har et stort engasjement for det arbeidet som gjøres.

## 5.6 Lederens bevegelse og posisjonering i paradokser

Det ble tidlig i analyseprosessen tydelig at det å stå i paradokser var et vilkår som hadde betydning på flere områder for deltakerne, noe som ble introdusert i funnkapittelet (figur 18) I denne delen vil jeg se på hvordan denne bevegelsen som illustrasjonen symboliserer, kan forstås, og hvordan lederen kan jobbe med denne bevegelsen.



Figur 18 Samlet illustrasjon av 3 tema med undertema

Den bølgende figuren eller sløyfen skal illustrere den bølgende, uavsluttede forbindelsen mellom de to ytterpunktene «innsiden og utsiden». Uansett hvor på linjen du befinner deg, så fortsetter veien, og når du treffer det ene ytterpunktet, så blir du sendt tilbake mot det andre. Denne dobbeltheten lederne står i når de involverer seg i «innsiden og utsiden», kan forstås som en bevegelse. Smith og Lewis (2011) beskriver dette som en iterasjon – eller en gjentakende bevegelse – mellom ulike alternativer, der man hele tiden kan velge på nytt. Denne bevegelsen synes å være sentral for deltakerne i studien. De beskriver hvordan de må være bevisste om hvor tett på de går, og når de skal være mer «på utsiden». Dette er ikke et valg mellom «enten/eller», men er mer et «både/og», (Lewis og Smith, 2014). Jeg forstår dette som en kontinuerlig, dynamisk bevegelse. Illustrasjonen av denne bevegelsen viser nettopp til dynamikken og den evige bevegelse frem og tilbake, som krever at lederen må prioritere og balansere ytterpunktene. I denne bevegelsen vil de to motsetningene hele tiden holde hverandre i live, slik Løgstrup (1982) beskriver det, fordi det nettopp er en bevegelse. Å være i denne bevegelsen krever en oppmerksomhet og bevissthet fra lederen. Om hen ikke er oppmerksom på balansen, er det en risiko for at hen «forfaller til overdrivelse» som både Løgstrup (1994) og Pahuus Pahuus (2008), viser til.

Å jobbe med denne oppmerksomheten på balansen virker å være viktig for deltakerne i studien her. Det å måtte bevege seg mellom innsiden og utsiden ser ut til å fordre en årvåkenhet og bevissthet om når du skal være hvor, hvordan du holder balansen, og hvordan du prioriterer akkurat nå og her. Lüscher (2018) kaller det å posisjonere seg, og beskriver at lederen skal være «på kanten av organisasjonen». Hun beskriver en posisjon der lederen både skal være en del av organisasjonens «store vi», og samtidig være såpass utenfor dette «vi» at hen kan forholde seg instrumentelt til organisasjonen og se den med et utenifra-blikk. Anne uttrykker i fokusgruppeintervjuet at «man ikke må bli så mye «vi» at man ikke ser». Dette kan forstås som å være «på kanten», der lederen kan innta et metaperspektiv som hjelper til å se hva som er viktig å gjøre.

Det er tydelig at dette er noe deltakerne opplever som utfordrende og viktig, selv om de ikke bruker de samme ordene om det. Det gjelder utspenningen mellom det å være tett på, å bli kjent med de ansatte, å ha en opplevelse av et «vi» på den ene siden og samtidig være opptatt av å «se ut» - av å gå foran og ha visjoner for egen barnehage, å støtte ansatte i å «løfte praksisen» og ta metaperspektiv på det daglige arbeidet med barna, og dermed forbinde det til føringer for barnehagen og kvalitet i arbeidet. Funnene indikerer at barnehageledelse i høy grad oppleves som utspent i paradokser, og dermed stiller krav til at lederne forholder seg

refleksivt til sin egen posisjonering. Å forholde seg til spenningene krever en smidighet og at man hele tiden er bevisst hva det er man «snur ryggen til» (Lüscher, 2018).

Bevegelsen i paradokset ser ut til å ha en kraft og dynamikk i seg. Løgstrup (ref) sier at det er kraft og liv i motsetningene, og Lüscher er opptatt av lederens handlekraft og handlingsrom. Kraften ligger i at begge sidene i en spenning er viktige og verdifulle, og derfor er det ikke et mål å velge en gang for alle, men å være i en bevegelse der begge sidene blir viktige og bringes i spill. Det handler om å akseptere og favne paradoksene fordi de er unngåelige i den virkeligheten ledelse utspiller seg i (Lüscher, 2018). Så for ledere betyr det at de må møte paradoksene med en forståelse av at begge sider er viktige, og at det ikke nødvendigvis er enkelt å vite hva som er den beste måten å møte dem på. Det finnes ikke en enkel løsning, men heller en mulighet til å utforske spenningen, motsetningene, uenigheten og kompleksiteten som ligger i det. Slik forstår jeg at deltakerne er opptatt av begge sider – de ønsker både å være nær og involvert sammen med de ansatte og samtidig å ha en viss distanse. De ønsker å være tydelige, samtidig som de ønsker å være demokratiske og inkluderende. De vil være med der hvor det daglige arbeidet skjer, samtidig som de ønsker å jobbe mer utadventt og strategisk. Hermed blir det en itererende bevegelse mellom innsiden og utsiden, som de hele tiden må balansere og handle i, som på et vippebrett der man aldri helt kan slippe den ene delen (Lüscher, 2018, s. 76). For å balansere på det metaforiske vippebrettet er det feedback-mekanismer som gjør at du endrer trykket og opprettholder en dynamisk balanse. På samme måten må lederen se etter feedback for å vite hva som er rette posisjonen nå, og ha en oppmerksomhet mot hvor vi er nå, hva som kreves av meg for å kunne handle.

## 5.7 Metaperspektiv og refleksjon

I lederens bevegelse mellom innsiden og utsiden ser to begreper ut til å være sentrale, nemlig metaperspektiv og refleksjon. Metaperspektiv kommer frem i funnene der deltakerne blant annet er enige om at man må være litt på utsiden, slik at man klarer å se og dermed ha koll på kvaliteten. Refleksjon går igjen som et viktig arbeidsredskap for å lære og utvikle seg sammen. Disse to begrepene vil jeg utforske nærmere her.

I arbeidet med kvalitet og utvikling i barnehagen kan det se ut som lederen trenger å bevege seg mot utsiden av og til. Dette vil blant annet si å stille viktige spørsmål: om vi gjør det vi ønsker å gjøre, og om vi jobber i tråd med våre pedagogiske idealer. Funnene indikerer at

lederne er opptatt av å ha felles verdier, en faglig grunnmur og en felles retning, og at de har en særlig forpliktelse til å følge opp denne retning med de ansatte. Deltakerne uttrykker at de må hjelpe de ansatte til å løfte praksisen opp, og hjelpe dem til å se den faglige røde tråden i arbeidet. Dette ser ut til å kreve at lederen kan kople innsiden og utsiden, samt ha en bevissthet om sin egen posisjonering i det paradokset det kan oppleves som Torunn formulerer det slik: «Du må være litt på utsiden for å ha koll på kvaliteten». På utsiden tar lederen et metaperspektiv på det som skjer.

Metaperspektiv kan forstås gjennom Heifetz et al (2009) sin metafor om å være på ball. Her brukes dansegulvet om det å være midt i hverdagens handlinger. Hvis man går opp på balkongen og ser ut over dansegulvet, så vil man se annerledes på det og være i stand til å se hva som egentlig skjer, interaksjoner og dynamikker mellom folk. For å kunne forstå hva som egentlig skjer, kan et slikt overblikk fra balkongen hjelpe. Dette metaperspektivet ser ut til å være viktig for lederne i studien. De ønsker å være «på dansegulvet», altså der hvor den pedagogiske virksomheten skjer, samtidig som de også må bevege seg «opp på balkongen» for å få et blikk på hva som egentlig skjer, hvordan kvaliteten ivaretas i arbeidet, og hvordan vi beveger oss dit vi ønsker. For å få til et metaperspektiv må lederen forsøke å ta seg selv «out of the action» og observere for å se hva som skjer, ifølge Heifetz et al. Det ser ut til å være noe av det deltakerne gjør når de for eksempel «går runder» i barnehagen. De danner seg et bilde av det som skjer, ved å være på innsiden, snakke med folk, delta i dagliglivet, samtidig som de også har utsiden med seg, der de observerer og får inntrykk av det som skjer. Det er disse lokale interaksjoner (Stacey, 2012, s. 137), som hele tiden foregår mellom mennesker i alle handlinger og all kommunikasjon i barnehagen som er sentrale, og som utgjør organisasjonen. Dermed vil lederen kunne få stor innsikt ved å være til stede og involvere seg i dialoger og refleksjoner i denne hverdagen. Det som foregår i møter og i strategisk planlegging, blir abstraksjoner (Solsø & Thorup, 2015) over det som skjer i hverdagen, noe som for eksempel kan føre til at det som faktisk skjer, slett ikke er det som ble avtalt i strategien. Deltakerne uttrykker at de ser det som en viktig oppgave å hjelpe medarbeiderne med å «se den røde tråd» mellom hverdagens praksis og føringer og pedagogikken, og dette kan se ut til å henge sammen med det å være tett på hverdagens hendelser. Wadel og Knabens (2021) uttrykker det samme i deres etterlysning av plass til refleksjon i hverdagen, nettopp fordi refleksjonen på møter ofte blir på et abstrakt nivå, som ikke kommer til kjernen i hvordan jobben faktisk utføres. Det ser ut til å være sentralt at

refleksjonen ikke bare blir refleksjon over handling, men at det også skapes rom for refleksjon i handling (Schön, 1991).

Deltakeren Henny forteller hvordan hun pleier å stille spørsmål tilbake til ansatte, som kommer og ber henne svare på spørsmål de har. Slik skaper hun en mulighet for et felles metaperspektiv og utforskning av muligheter og svar. Hun tar så å si medarbeideren med opp på balkongen istedenfor å komme med hurtige svar. Her bidrar Henny i en hverdagssituasjon til å skape en mulighet for felles refleksjon og læring sammen med medarbeideren. Sammen kan de utforske situasjonen og få mulighet til å finne løsninger og svar på hva som blir rett å gjøre. Henny er refleksivt deltakende i samtalen med medarbeideren (Solsø & Thorup, 2015) istedenfor å fortelle henne hva hun skal gjøre. Dette krever at Henny i situasjoner der hun blir spurt om å svare her og nå, klarer å bevisst posisjonere seg litt på utsiden og stille gode spørsmål tilbake, som åpner for refleksjon over gode løsninger.

Funnene mine indikerer at lederne er opptatt av å skape felles refleksjonsprosesser for å bidra til utvikling og kvaliteten i barnehagen. Barnehagen har lange tradisjoner for felles refleksjon og veiledning (Moxnes, 2016), og det kan se ut som paradokstenkningen kan bidra til å støtte slike prosesser og forstå utfordringer på nye måter. Schad og Miron-Spekter (2021, s. 7) skriver at styrken i paradokstenkning er at den stimulerer dialog og nye oppdagelser, noe som er veldig godt i tråd med barnehagens tradisjon for felles refleksjon over det pedagogiske arbeidet. Lüscher og Lewis (ref) beskriver hvordan de i en aksjonsforskningsstudie har jobbet med en sparringsprosess som skal støtte ledere i å «jobbe gjennom paradoks», som de kaller det. Her formuleres først hva problemet er, deretter formuleres dette om til et dilemma, for å bli tydelig på hva ytterpunktene er. Så omformuleres dette dilemmaet til et paradoks, hvilket vil si at det formuleres som et «både/og» fremfor et «enten/eller». Til slutt reflekteres det over det som kalles en «*More workable certainty*» (en sikker nok handlegrunn), som skal gi en plattform å handle ut ifra på tross av den paradoksale karakteren utfordringen har. I denne typen prosess gis lederne anledning til å teste ut ulike måter å håndtere paradokset på, og ikke minst innse mulighetene i paradokset. Arbeidet til Smith & Lewis (2011) og Lüscher & Lewis (2008) peker på hvordan ledere (og andre i organisasjonen) kan møte paradokser. Jeg oppfatter dem ikke som anvisninger til handling, men de gir rammeverk for hvordan man kan tenke omkring paradokser og motsetninger. Mowles (2015a) kritiserer arbeidet til Lüscher og Lewis for å være for opptatt av å løse paradokset, mens Lüscher (2018) argumenterer for at det trengs handlekraft i arbeidet med paradokser, slik at de ikke paralysere organisasjonen. Dette synes jeg er et viktig poeng for å ikke bli sittende fast i refleksjon og tenking. Ansatte i

barnehagen trenger å kunne handle, og samtidig er det viktig læring og sikring av kvalitet i å reflektere sammen. Da kan det se ut som at slike sparringsprosesser og bevisste måter å adressere paradokser på kan være nyttige. Lüscher sier at det er en ledelsesoppgave å reflektere over de mange komplekse situasjoner, og forsøke å introdusere nettopp nok linearitet til at personalgruppen kan kjenner at de jobber sammen om et felles mål. Med metaforen og illustrasjonen mellom innsiden og utsiden kan det forstås som at både leder og ansatte beveger seg mellom handling og refleksjon. Begge deler blir viktige, og nettopp bevegelsen i sløyfen har betydning for at den ene siden ikke blir en overdrivelse (Løgstrup, 1982).

Deltakerne er opptatt av refleksjon og av å skape en kultur med psykologisk sikkerhet (Edmondson, 2020) og det trekkes frem i rammeplanen at barnehagens ledelse skal jobbe reflektert og kunnskapsbasert for å lede arbeidet med vurdering og kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Beate sier at hun jobber bevisst med å være direkte og spørre de ansatte om hvordan de opplever situasjoner i samspill med henne. Hun kan for eksempel spørre direkte om hun har gått over deres grense, eller om en ansatt er usikker på henne. Dette kan ses som måter å skape kraftfull refleksjon på (Søndenå, 2004), der man inviterer inn ulike perspektiver for å gå i dybden med refleksjonen. Slike invitasjoner til refleksjon over hvordan ansatte opplever lederen, kan både ses som bidrag til å skape psykologisk trygghet og som bidrag til at lederen får anledning til å forstå hvordan hun virker på andre. Beate åpner her for en mulighet til å utvikle selvinnsikt gjennom å undersøke hvordan hennes handlinger oppleves av den andre (Jordan, 2002). Flere av deltakerne viser til at de gjennom årene har blitt mer bevisste om seg selv og hvordan de virker på andre. Ved å skape rom for slike personlige refleksjoner over seg selv kan det også skapes rom for utviklingen av selvinnsikt. Å ta et metaperspektiv på seg selv og sin egen måte å påvirke og være i relasjon på kan være en måte å skape personlig utvikling på. Ved å forsøke å ta et utenfra-blikk – å gjøre seg selv til objekt for refleksjon (Kegan, 1994) kan lederen bli oppmerksom på nye sider ved seg selv og bli i stand til å treffe valg om det. Torunn gir som eksempel at hun tidligere hadde et stort behov for kontroll i jobben sin, mens hun i dag viser til at det er nok med oversikt, og at hun ikke trenger å ha kontroll på alt. Hermed har Torunn gjennom årene blitt bevisst om at hennes kontroll ikke var hensiktsmessig, og hun har klart å endre på denne antakelsen og handlingsmønsteret det førte med seg. Vi kan jobbe bevisst med å utvide området for hva vi kan ta som objekt, og dermed skape muligheter for utvikling, blant annet ved å stille oss åpen for tilbakemelding fra andre og ved å jobbe bevisst med det



slik Beate viser her (Kegan, 1994, Joiner og Josephs, 2007). Vi kan bevisst bevege oss opp på balkongen, slik Heifetz (2009) sier, og forsøke å forstå mer av det som foregår i oss selv, og dermed bli i stand til å endre på det.

I denne avhandling har jeg fokusert på en forståelse av at ledelse konstrueres i samhandling, og at det dermed er vanskelig å peke på universelle trekk eller kompetanser hos lederen som gjør denne til en god leder. Jeg har allikevel vist at det kan være nyttig å se nærmere på hva den enkelte lederen kan bidra med i dette samspillet, og særlig pekt på verdien av å kunne reflektere over egen adferd og hvordan denne kan påvirke ledelsesprosessen. For selv om samspillet preges av en kontekst og vi ikke kan forutse samspillet og hvordan ledelse vil utspille seg, så vil det gi mening å forholde seg med en refleksiv etisk forpliktelse til hvordan man som leder bringer seg selv i spill (Cunliffe & Eriksen, 2011). Lederen kan være opptatt av helheten, konteksten og dynamikken samtidig som hen hele tiden jobber med å forstå og reflektere over det hen selv bringer inn i situasjonen.

## **6 Sammenfattende og konkluderende tanker samt veier for videre forskning**

Bakgrunnen for denne avhandlingen var å få økt innsikt i hva erfarne ledere beskriver som betydningsfullt i barnehageledelse, samt hvordan de har opplevd egen utvikling i sin forståelse og utøvelse av ledelse over tid. Målet med å frembringe denne kunnskapen har vært å bidra med nye perspektiver på hvordan barnehageledelse kan forstås, beskrives og utøves. Problemstillingen som har vært ledende for denne studien går ganske bredt ut og stiller seg åpen til hvordan lederes erfaringer kan få betydning for forståelser av barnehageledelse. Forskningsprosessen har vært båret av deltakernes fortellinger i intervju, som har satt meg på sporet av teori som kunne bidra til å forstå og forklare funnene, og dette har igjen fått meg til å stille nye spørsmål til det jeg hadde sett. Slik kan hele prosessen ses som en hermeneutisk spiral (Gadamer, 2004), der min forståelse har utviklet seg og bidratt med nye forforståelser underveis. Det har vært kaotisk, spennende, frustrerende og litt nervepirrende å få frem forståelser og erfaringer som deltakerne har bidratt med, og forsøke å løfte dem inn i en ramme, der mine analyser og forståelser løfter det de har sagt frem til lesere, som igjen gjør sine tolkninger i kraft av egne erfaringsrammer.

I denne delen vil jeg sammenfatte det jeg mener er studiens bidrag, diskutere styrker og begrensninger ved studien og trekke frem hovedlinjene i funnene samt komme med forslag til videre forskning. Gjennom analysearbeidet kom det frem fire temaer, som var Innsiden og utsiden, Relasjoner som drivkraft, Barn og fag i fokus og Opplevelsen av utvikling. Studiens teoretiske basis er i en forståelse av ledelse som relasjonell, og for å belyse og nyansere funnene er det også bragt inn elementer fra kompleksitetsteori og paradoks tenkning. Sammen med teori om psykologisk trygghet, motivasjon, refleksjon og utvikling har dette utgjort en ramme til å drøfte studiens funn.

## 6.1 Studiens betydning for forståelser av barnehageledelse

Utgangspunktet for denne studien var å se nærmere på hvordan erfarne lederes opplevelser kan få betydning for forståelser av barnehageledelse. Her vil jeg trekke frem noen tanker rundt dette.

I denne studien uttrykker deltakerne at de i mange sammenhenger beveger seg i en balanse, som jeg har illustrert som å bevege seg mellom *innsiden og utsiden*. Denne metaforen rommer en forståelse av at lederen må ha en bevissthet om hvor tett på hen er og når det trengs å ta et metaperspektiv. Dette viser en kompleks rolle, som krever at styreren må være i stand til å utvise forståelse for egen rolle og en refleksiv innstilling. Metaforen om å stå mellom innsiden og utsiden kan bidra som et bilde på en utspenhet styreren står i og kan også brukes om andre områder av lederens arbeide og til å gi en generell forståelse av at det også kan ligge en kraft og dynamikk i å jobbe i slike motsetninger.

Deltakerne uttrykker på ulike vis en utvikling til å nå ha et fokus som er mer komplekst og kollektivt orientert enn tidligere. De er opptatt av at andre skal mestre og å mestre i lag. De ønsker å finne svar sammen med andre og de har fått en større ydmykhet, som blant annet betyr at de tørr innrømme når det er noe de ikke vet, og at de ikke er like opptatt av å måtte ha kontroll. Denne utviklingen i retning av en mer helhetlig, kollektiv forståelse kan ses i sammenheng med å være i stand til å mestre å stå i utspenhet i paradokser. De ser ut til å romme en forståelse av at barnehagen er kompleks og det ikke alltid finnes en riktig løsning, men derimot et mangfold av perspektiver, som trenger å utforskes i fellesskap.

At styrerne viser et engasjement og motivasjon, som knytter seg til å være tett på barnehagens praksis og til å se andre utvikle seg og mestre kan indikere av at styrerrollen fremdeles er båret av grunnleggende verdier som ligger i barnehagelærerprofesjonen slik som omsorg og det å legge til rette for andres utvikling. Det viser seg samtidig et bilde av styrere som har et

fokus på å være leder, å skape retning, er opptatt av barnehagens samfunnsmandat og har visjoner om retning for egen barnehage. Jeg vil våge å fremføre at denne kombinasjonen kan anses som svært gunstig for muligheten til å bidra til ansatte og barn som trives og en barnehage med en faglig retning og mulighet for læring og utvikling av pedagogisk praksis. Hvorvidt dette utspiller seg slik i praksis vil sikkert variere. Her trenger vi mere forskning, jeg vil komme inn på under.

Til sist vil jeg fremheve at jeg i denne forskningsprosess har møtt engasjerte og glødende ledere, som opplever at kjernevirksomheten i barnehagen er viktig og inspirerende. De opplever også frustrasjoner og vanskeligheter med å få hverdagene til å henge sammen slik de helst skulle ønske, men de uttrykker et hjerte for barnehagen som har berørt meg. En slik kraft hos de som leder barnehagen tror jeg personlig har stor betydning for ledelse i barnehagen.

## 6.2 Studiens styrker og begrensninger

Bruken av fokusgruppeintervju og individuelle intervju har gitt et spennende materiale, der jeg har fått en opplevelse av at de har utdypet hverandre svært godt. Siden tematikken var overlappende dannet fokusgruppeintervjuene et godt utgangspunkt for å utdype tematikken i de individuelle intervjuene. Alle deltakere fikk anledning til å uttrykke seg i to intervju, hvor det ene i dialog med andre ledere, og videre fikk de mulighet til å tenke videre mellom intervjuene og deretter utdype egne erfaringer og opplevelser individuelt. Slik har jeg fått et rikt materiale, der jeg har kunnet kople temaene som kom frem sammen til sist (Halkier, 2010). Samtidig kan det være utfordrende å blande datakilder, men ved å være grundig i gjennomgangen av materialet og gå over mange ganger så mener jeg at det kan argumenteres for at det ble en styrke i denne studien. Jeg har bukt strategisk utvalg i denne studien, noe som påvirker studiens vinkling. Andre utvalg ville ha gitt andre svar, for eksempel kunne jeg ha tatt med mer spesifikke kriterier som mer spesifikk størrelse på barnehagene for å se på hvordan det kunne påvirke opplevelser og erfaringer. I denne studien utforsker jeg bare ledernes perspektiv og ikke hvordan ansatte eller pedagogiske ledere opplever ledelsen som skjer i barnehagen. Om flere perspektiver hadde vært inkludert så hadde det vært mulig å se på hvordan dette oppleves fra flere hold.

Gjennom avhandlingens kapitler har jeg forsøkt å få frem et grundig og ikke minst ærlig bilde av forskningsprosessen med vekt på analysen av dataene. Jeg har valgt å bruke mange sitater for å gi en nærhet til og innlevelse i datamaterialet som ligger til grunn for studien, og

jeg har forsøkt å beskrive valgene som er tatt underveis i prosessen. Dette ser jeg som en styrke ved studien, fordi det gir leseren en mulighet til å følge hvordan funnene er analysert frem. Jeg har også beskrevet mine forforståelser og forsøkt å være transparent i prosessen og tydelig på å vise frem tolkningene mine i de ulike steg i prosessen. Samtidig så kan mine forforståelser også være en begrensning og jeg kan ikke si meg fri for å ha ubevisste forforståelser, som har spilt inn i prosessen, selv om jeg har prøvd å ta de frem i lyset og vært reflektiv og transparent. En begrensning kan også være at jeg er ny som forsker og ny i feltet barnehageledelse, og samtidig kan dette også være en styrke, da jeg kanskje møter feltet med mere åpenhet og nysgjerrighet enn en som har forsket og beveget seg innen barnehageledelse lenge. Jeg anser det som en styrke at jeg har en oppriktig nysgjerrighet og engasjement for å utforske ledelse.

### 6.3 Bruken av en analytisk illustrasjon av bevegelse i paradoks

Den analytiske illustrasjonen som jeg har brukt gjennom analyse og presentasjonen av funnene knytter sammen tre av temaene og viser hvordan bevegelsen mellom innsiden og utsiden er bølgende, dynamisk og kontinuerlig. Det som startet med å være en måte å se overblikk og sammenhenger i datamaterialet har gjennom avhandlingen blitt med videre og kan også ses som en måte å tenke *Innsiden og utsiden* inn i flere områder av lederens arbeid. Slik kan dette bildet være et nyttig bakteppe for å bruke paradokstenkningen inn i møte med utfordringer ledere står i. (Lewis & Smith, 2014; Lüscher & Lewis, 2008; Smith & Lewis, 2011)

I denne avhandlingen har bevegelsen blitt utforsket med utgangspunkt i *Innsiden og utsiden* i litt ulike former og med ulikt fokus. Slik jeg ser det så kan den bølgende bevegelsen brukes til å tenke med i andre sammenhenger også, der det oppleves paradokser og utspenning i ulike former. Noe av det som også ble antydnet i materialet mitt, men som ikke er tatt med spesifikt i avhandlingen er paradokset mellom styringssignaler, som på den ene siden innebærer krav om dokumentasjon, rapportering og kontroll mens det på den andre siden gir signaler om prosessorientering, helhetstenkning og samskaping. Disse ulike styringssignalene kan oppleves frustrerende og krevende, men de er et vilkår som henger sammen med at ulike styringsdiskurser lever side om side, noe som kan se ut til å kreve at ledelse også forholder seg til denne dobbeltheten (Carstensen et al., 2022)



*Figur 19 Illustrasjon av Innsiden og utsiden*

En tanke kan være at denne sløyfen og paradokstenkningen kan inspirere og bidra til refleksjon hos ledere og åpne spørsmål som hvordan forholder jeg meg til motsatt rettede krav og forventninger? Hvordan kan jeg ha oppmerksomheten mot begge sider i en opplevd motsetning uten at jeg utelukker noe helt? Hvordan inngår jeg i hverdagens samhandlinger med en bevissthet om motsatt rettede interesser og konflikter? Dette kan synes abstrakt og er ikke noen quick fix for å komme til løsninger, men kanskje kan det være et bidrag til refleksjon og mulighet til å se etter sikker nok handlingsgrunn (Lüscher, 2018).

Det kan også være et interessant potensial i å ta paradokstenkning inn i utdanning av barnehageledere og barnehagelærere for å bidra med et konkret og dynamisk bilde på utfordringer en kan møte i barnehagens ledelsespraksis. Å kjenne på ytterpunkter i paradokser i en abstrakt form vil jeg mene kan være en god basis for å utforske handlemuligheter, diskutere problemstillinger og kople seg på utfordringer som kan oppstå.

## 6.4 Nærheten til praksis

I studien har det trått fram et bilde av ledere som ønsker å være tett på praksis. De engasjeres og motiveres av arbeidet med barna og de uttrykker verdien av å være tett på de ansatte. De motiveres av å se både barn og ansatte som mestrer og utvikler seg. I tillegg til et personlig engasjement for dette arbeidet er det også et faglig fokus, som handler om å se, forstå og kunne reflektere rundt det som skjer. I praksis er det varierende i hvilket omfang det faktisk er mulig og hensiktsmessig for dem å være så tett på. Dette kan henge sammen med størrelse på barnehagen, ledelsesstrukturer og de omfattende og forskjelligartede oppgavene de har (Bøe et al., 2020). Pedagogiske lederes rolle er tettere på og involvert i barnehagens kjernevirksomhet, men har også elementer av en mer faglig og myndig ledelse, som det beskrives av Bøe (2016). Det overordnede ansvaret for å kunne ta metaperspektiv og knytte praksis til føringer ligger hos styrer, så det er klart at hen blir mer på utsiden enn en

pedagogisk leder ville være, og samtidig viser funn i studien at det altså er en stor motivasjon og engasjement i å være tett på praksis også, selv om det praktiseres på ulike måter. Det kan se ut til at styreren må være bevisst på å tilrettelegge for denne nærheten, noe som kan skje gjennom å for eksempel å gå runder i barnehagen for å møte og se praksis og de ansatte eller gjennom organiserte møter, veiledning av ansatte og deltakelse i samtaler med foreldre eller tverrfaglig samarbeid omkring barn. Dette beskrives også hos Nissen et al (2020). Samarbeid med pedagogiske ledere kan være en viktig brikke når det gjelder det å være tett på praksis, noe som ikke har blitt behandlet konkret i denne studien, selv om det ligger implisitt i mye av det deltakerne sier om det å være nær de ansatte. Her kan ligge et potensial for videre forskning på hvordan samarbeidet mellom styrer og pedagogisk leder rommer denne bevegelsen mellom nærhet og distanse, og for eksempel hvordan de supplerer hverandre i hverdagens samhandlende ledelse. Ikke for å se på hvilke oppgaver de utfører, men hvordan samskaping av ledelse mellom pedagogisk leder og styrer foregår i praksis. Det kunne for eksempel vært interessant med studier der både pedagogiske ledere og styrere er deltagere, eventuelt i grupper, der de to ulike perspektivene kan utforskes. Et annet område for nærmere utforskning kan være hvordan styrerens mulighet for å være tett på praksis varierer med størrelse på barnehagen. I denne studien har jeg ikke sett på slike variasjoner, men det kan være interessant å undersøke nærmere.

## 6.5 Faglig fokus og relasjonelt mot – utsiden for å få metaperspektiv

Sammen med beskrivelsen av det å være nært kommer også frem en motsats, nemlig det å ha distanse, eller være på utsiden. For det kan se ut som det kan være en risiko for å bli for mye på innsiden, slik at det blir en overdrivelse. Innsiden og utsiden trer frem som forenende motsetninger, der gir hverandre kraft så lenge lederen har en bevissthet om å bevege seg mellom de.

Lederen må være bevisst på og i stand til å posisjonere seg mot utsiden for å ta et metaperspektiv på praksis, blant annet for å sikre kvalitet i arbeidet (Lüscher, 2018). Dette metablikket handler om å se ting litt på avstand og forsøke å forstå hva som egentlig skjer inne i alle hverdagens handlinger og samspill. Deltakerne uttrykker at de må støtte ansatte i å se den røde tråden og løfte praksis opp i form av å kople til pedagogisk retning og barnehagens føringer. Det store faglige fokuset som deltakerne uttrykker henger også sammen med en tydelighet, som blant annet består i å ha relasjonelt mot. I tillegg kan metaperspektivet blant annet bidra til å sette lederen i stand til å forstå når hen må ta tak i utfordringer

barnehagen kan ha knyttet til enkeltansatte. Deltakerne uttrykker at de har blitt mer tydelige på dette faglige fokus gjennom årene, noe som også har gitt dem et større relasjonelt mot til å våge å møte utfordringer av relasjonell karakter. Lederens reelle muligheter for å foreta slike posisjoneringer og ta metaperspektiv kan være interessant å utforske nærmere i videre forskning. Et spørsmål kan være hvilke strategier ledere bruker for å kople innsiden og utsiden slik at de bidrar til metaperspektiv på praksis.

## 6.6 Å skape muligheter for utvikling og refleksive praksiser gjennom å vise seg som menneske

Å jobbe med og i relasjoner er et gjennomgående trekk ved barnehagen og i denne studien har ulike sider ved dette arbeidet blitt belyst. Et sentralt funn er at deltakerne uttrykker en villighet til å vise seg som menneske i form av å tørre innrømme feil, være i utvikling og si at man ikke har svar på alt. Gjennom en slik væremåte kan ledere bidra til å skape et miljø i barnehagen som er båret av psykologisk trygghet (Edmondson, 2020; Edmondson & Lei, 2014). Å kunne ha gode og konstruktive refleksjoner sammen er en viktig brikke for barnehagens mulighet til å utvikle seg og jobbe i hverdagen med kvalitet (Senge, 1997; Wadel & Knaben, 2021) Denne refleksive praksis krever en tillit og trygghet i miljøet, som åpner for at både leder og ansatte deler tanker, stiller åpne og undrende spørsmål og engasjerer seg i felles læring. Dette funnet sett i sammenheng med et stort faglig fokus og ønske om felles retning for barnehagen ser ut til å skape gode muligheter for å legge til rette for barnehagen som en lærende organisasjon. I hvor stort omfang dette utspiller seg i praksis kan selvsagt variere. Det er mange faktorer som spiller inn på hvordan intensjoner og verdier får plass i hverdagens praksis, men med en bevissthet om sin egen rolle i hverdagens handlinger ligger det en mulighet for også å utføre dette i praksis.

Gjennom drøftingen har jeg skrevet frem refleksjon og selvvinnsikt som mulige elementer i å kunne ta et metaperspektiv på seg selv og dermed få mulighet til å utvikle seg (Kegan, 1994). Selv om deltakerne har et veldig fokus på det kollektive og fokus i intervjuene ofte beveger seg mot det barnehagen skaper sammen, så uttrykkes det også et grunnleggende ønske om å reflektere over egen rolle og forsøke å forstå hvordan de selv påvirker samspillet med andre. Videre forskning innen dette feltet kunne ha sett nærmere på hvordan ledere legger til rette for å skape trygghet og tillit mellom ansatte som en forutsetning for å skape en lærende kultur. En mulighet hadde også vært å bruke en survey, som Amy Edmondson har utviklet for å måle

psykologisk trygghet (2020) i en kvantitativ undersøkelse for å se nærmere på psykologisk trygghet i barnehager og hvordan det henger sammen med forståelse og utøvelse av ledelse.

Jeg har her gitt mine avsluttende bud på hvordan denne studiens funn kan få betydning for forståelser av barnehageledelse og hvilke veier der kan ligge for videre utforskning av noe av det jeg har forsøkt å formidle. Hvis dette på noen måte var en liten sti, som kan lede til nye veier så er det mye spennende å utforske videre. Mitt håp er at det blir en spennende reise for den som begir seg videre i dette landskapet av paradokser, spenninger, engasjement og kraft i barnehageledelse.



## 7 Etterord

Når jeg står ved enden av det som har føltes som et endeløst prosjekt så dukker mange følelser og tanker opp. Og mange paradokser. For prosessen har vært både spennende og givende, men også stressende og tærende. Jeg har både elsket og hatet jobben og prosessen.

Men nå er jeg ferdig og det er mange som skal ha en stor takk.

Først meg selv. For at jeg har klart å stå imot selvkritikk og frustrasjoner, korona med alt den førte med seg, dager med avmakt og mørke. For at jeg har gjennomført dette på tross av at jeg så mange ganger holdt på å miste motet. Jeg klarte det.

Takk til deltakerne i studien. Takk for at dere stilte opp og for å være engasjerte, ivrige og for måten dere har delt deres erfaringer med meg. Dere har berørt meg og jeg tror på at dette kan bli viktig for mange, så stor takk til dere.

Takk til veilederne mine, Camilla og Ottar. For å tro på meg, gi støtte, utfordre, inspirere og løfte meg opp.

Takk til alle kolleger – takk fordi dere ER der. For å lytte, snakke, gi klemmer og le. For viktige lunsjer som dro ut i tid. For oppmuntring og skulderklapp. For faglig sparring og inspirasjon. For hverdagen.

Takk til gode venner og familie – for å gi andre ting å tenke på, for å være der selv om jeg har vært fraværende, for gode samtaler, klemmer, støtte og oppmuntring – både i Norge og i Danmark. Jeg ser frem til mere tid og overskudd til dere nå.

Og takk til de fantastiske 3 som så tålmodig har holdt ut der hjemme, Bertil, Johanne og Richard. Dere er det som betyr mest i livet mitt og jeg har ikke ord for hvor mye det betyr å komme hjem til dere hver dag. Takk til deg, Richard for at din tro på meg aldri har sviktet på tross av mine humørsvingninger og stress. Takk for at du aldri ble med på mine ideer om å gi opp i prosessen. Takk for inspirasjon og motivasjon.

Sine.

## 8 Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Sage.
- Autio, T. (2014). The internationalization of curriculum research. *International handbook of curriculum research*, 2, 17-31. <https://doi.org/10.4324/9780203831694>
- Belzile, J. A. & Öberg, G. (2012). Where to begin? Grappling with how to use participant interaction in focus group design. *Qualitative Research*, 12(4), 459-472. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.4.5>
- Birkeland, J., Glosvik, Ø. & Aasen, W. (2021). Systemic Leadership in Nordic Kindergartens. *Educare-vetenskapliga skrifter*, (4), 114-163.
- Bøe, M. (2016a). Pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon. *Barn– forskning om barn og barndom i Norden*, 34(3).
- Bøe, M. (2016b). Personalledelse som hybride praksiser: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen.
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2015). «Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket» - Refleksjon i praksis i personalledelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(05), 351-361 <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-04>
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Bøe, M., Rydjord Tholin, K. & Kristiansen, E. (2020). Barnehagestyreres opplevelse av stress i det komplekse lederarbeidet. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 26.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H. & Bøe, M. (2018). Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. *Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Børhaug, K., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, Organisering og ledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3).
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess.
- Carstensen, M. B., Sørensen, E. & Torfing, J. (2022). Why we need bricoleurs to foster robust governance solutions in turbulent times. *Public Administration*.
- Clarke, N. (2013). Model of complexity leadership development. *Human Resource Development International*, 16(2), 135-150.
- Clarke, N. (2018). *Relational leadership: Theory, practice and development*. Routledge.
- Clarke, N. & Mahadi, N. (2017a). Differences between follower and dyadic measures of LMX as mediators of emotional intelligence and employee performance, well-being, and turnover intention. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(3), 373-384. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1263185>
- Clarke, N. & Mahadi, N. (2017b). Mutual Recognition Respect Between Leaders and Followers: Its Relationship to Follower Job Performance and Well-Being. *Journal of Business Ethics*, 141(1), 163-178. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2724-z>
- Cunliffe, A. L. (2016). Republication of “On becoming a critically reflexive practitioner”. *Journal of management education*, 40(6), 747-768. <https://doi.org/10.1177/1052562916674465>

- Cunliffe, A. L. & Eriksen, M. (2011). Relational leadership. *Human relations*, 64(11), 1425-1449. <https://doi.org/10.1177/0018726711418388>
- Douglass, A. L. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>
- Edmondson, A. C. (2020). *Den frygtløse organisation*. Djøf FORlag.
- Edmondson, A. C. & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 23-43.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2015). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A. T. & Janssen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger - på vei til innsikt og forståelse*. Fagbokforlaget.
- Finlay, L. (2002). "Outing" the Researcher: The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity. *Qualitative health research*, 12(4), 531-545. <https://doi.org/10.1177/104973202129120052>
- Fonsén, E., Varpanen, J., Strehmel, P., Masayo, K., Inoue, C., Marchant, S., Modise, M., Szecsi, T. & Halpern, C. (2019). International review of ECE leadership research: Finland, Germany, Japan, Singapore, South Africa and the United States under review. *Leadership in Early Education in Times of Change Research from five Continents*.
- Gadamer, H.-G. (2003). Sannhet i Humanvitenskapene. I *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter* (s. 7 - 32). Cappelen.
- Gadamer, H.-G. (2004). Sandhed og metode (1960). *Århus: Systime*.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self - determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Gibbs, L. (2019). Complexity Leadership Theory: a framework for leading in Australian early childhood education settings. I P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala & M. Waniganayake (Red.), *Leadership in education in times of change: Research from five continents*. Verlag Barbara Budrich.
- Gjerde, S. (2022). *Ledere og ledelse i utvikling. Refleksjon for problemløsning, innsikt og nytenkning*. Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2021). Utadrettet barnehageledelse - en forskningsgjennomgang. I W. Iversen, B. Ljunggren & K. H. Moen (Red.), *Utadrettet barnehageledelse*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (1990). *Barnehagestyreren - mellom barken og veden*. Nordtrøndelag distriktshøgskole (NTDH).
- Gotvassli, K. Å. (1996). *Barnehager - organisasjon og ledelse*. Tano Aschehaug.
- Gotvassli, K. Å. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Granrusten, P. T. (2016). Styrerens profesjonelle identitet. I K. H. Moen, K. Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena: Mellom styring og ledelse* (s. 215 - 233). Universitetsforlaget.
- Gronn, P. (2009). *From distributed to hybrid leadership practice*. Springer.
- Hafstad, R. & Øvreide, H. (2004). Marte Meo-en veilednings-og behandlingsmetode. *Tidsskrift for norsk psykologforening*.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Haltunen, L., Sims, M., Waniganayake, M., Hadley, F., Bøe, M., Hognestad, K. & Heikka, J. (2019). Working as early childhood centre directors and deputies: Perspectives from Australia, Finland and Norway. *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from five continents*. <https://doi.org/10.3224/8474219918>

- Heifetz, R. A., Heifetz, R., Grashow, A. & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1741143212462700>
- Hognestad, K. (2016). Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie.
- Iversen, W., Ljunggren, B. & Moen, K. H. (Red.). (2021). *Utadrettet barnehageledelse*. Universitetsforlaget.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J. & Ivey, M. B. (2011). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (7. utg.). Sage.
- Joiner, W. B. & Josephs, S. A. (2006). *Leadership agility: Five levels of mastery for anticipating and initiating change* (Bd. 307). John Wiley & Sons.
- Jordan, T. (2011). Skillful Engagement with Wicked Issues A Framework for Analysing the Meaning-making Structures of Societal Change Agents. *Integral Review: A Transdisciplinary & Transcultural Journal for New Thought, Research, & Praxis*, 7(2). <https://doi.org/https://www.integral-review.org/documents/old/Jordan,Skillful-Engagement-Wicked-Issues,Vol.7,No.2.pdf>
- Kalleklev, K. (2019, 30.12.2019). Illustrasjon. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/illustrasjon>
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in the social sciences: A practical guide*. Policy Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager*. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag*. <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelærerrollen/rapporter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 12.10.2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansestrategi-barnehage/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (Bd. 3.). Gyldendal.
- Langsrud, E., Lichtwarck, W. & Fauske, H. (2020). Barneverntjenestens problemfragmentering i lys av kompleksitetsteori: En lineær problemløsningsstrategi innenfor et ikke-lineært system? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 23(2), 113-125.
- Larkin, M., Watts, S. & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 102-120. <https://doi.org/https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp062oa>
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Nordisk barnehageforskning*, 7.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2017). Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk. *Nordisk barnehageforskning*, 14.

- Ledelseskommisjonen. (2018). *Sæt borgerne først. Ledelse i den offentlige sektor med fokus på udvinning af driften*. Clausen grafisk  
[https://ledelseskommisjonen.dk/files/media/documents/hovedpublikationer/saet\\_borgerne\\_foerst\\_-\\_ledelseskommisjonenens\\_rapport.pdf](https://ledelseskommisjonen.dk/files/media/documents/hovedpublikationer/saet_borgerne_foerst_-_ledelseskommisjonenens_rapport.pdf)
- Lewis, M. W. (2000). Exploring paradox: Toward a more comprehensive guide. *Academy of management Review*, 25(4), 760-776.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707712>
- Lewis, M. W. & Smith, W. K. (2014). Paradox as a metatheoretical perspective: Sharpening the focus and widening the scope. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 50(2), 127-149. <https://doi.org/10.1177/0021886314522322>
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of caring sciences*, 18(2), 145-153. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Love, B., Vetere, A. & Davis, P. (2020). Should interpretative phenomenological analysis (IPA) be used with focus groups? Navigating the bumpy road of “iterative loops,” idiographic journeys, and “phenomenological bridges”. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920921600.
- Lund, H. H. (2021). ‘We are equal, but I am the leader’: leadership enactment in early childhood education in Norway. *International Journal of Leadership in Education*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1969039>
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass - å vare som pedagog og leder*. Fagbokforlaget.
- Lüscher, L. (2018). *Lederen mellem tvivl og handlekraft: paradokser og personligt lederskab*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Lüscher, L. S. & Lewis, M. W. (2008). Organizational change and managerial sensemaking: Working through paradox. *Academy of management Journal*, 51(2), 221-240.  
<https://doi.org/10.5465/amj.2008.31767217>
- Løgstrup, K. E. (1982). *System og symbol: essays*. Gyldendal.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*.
- McNamee, S. (2004). Relational bridges between constructionism and constructivism. *Studies in meaning*, 2, 37-50.
- Moe, M., Mørreaunet, S. & Nissen, K. (2018). Barnehageledelse i bevegelse (Bib). Forsknings- og utviklingsarbeid i tilknytning til Trondheim kommunes ledelsesutviklingsprogram og opprettelse av nye avdelingslederstillinger.
- Moen, K. H., Gotvassli, K. Å. & Granrusten, P. T. (Red.). (2016). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Universitetsforlaget.
- Moen, K. H., Ljunggren, B. & Iversen, W. (2021). Oppspill: utadrettet ledelse - ledelse i grenseland? . I W. Iversen, B. Ljunggren & K. H. Moen (Red.), *Utadrettet ledelse*. Universitetsforlaget.
- Mordal, S. (2014). Ledelse i barnehage og skole-en kunnskapsoversikt.  
<https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2499893/A26525+Ledelse+i+barnehage+og+skole.pdf?sequence=1> (Opprinnelig utgitt SiNTEF)
- Motschnig-Pitrik, R. & Barrett-Lennard, G. (2010). Co-actualization: A new construct in understanding well-functioning relationships. *Journal of Humanistic Psychology*, 50(3), 374-398.
- Mowles, C. (2015a). *Managing in uncertainty: Complexity and the paradoxes of everyday organizational life*. Routledge.
- Mowles, C. (2015b). Sample chapter from *Managing in Uncertainty: Complexity and the paradoxes of everyday organizational life*. I Rputledge (Red.).

- [https://uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/16089/1\\_Why\\_write\\_about\\_paradox\\_and\\_uncertainty.pdf?sequence=1](https://uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/16089/1_Why_write_about_paradox_and_uncertainty.pdf?sequence=1)
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*. <https://doi.org/10.7577/nbf.1563>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Nissen, K., Moe, M. & Mørreaunet, S. (2020). Barnehageledelse i bevegelse-nær/ledelse i praksis. *Utbildning & Demokrati-tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 29(3), 69-88. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2020/nr-3/kjerstinnissen-merete-moe--sissel-morreaunet---barnehageledelse-i-bevegelse---nar-ledelse-i-praksis.pdf>
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Pahuus, M. (2008). *Distance og involverethed: et tema i eksistenstænkning og eksistensdigting*. Aalborg University Press.
- Palmer, M., Larkin, M., de Visser, R. & Fadden, G. (2010). Developing an interpretative phenomenological approach to focus group data. *Qualitative research in psychology*, 7(2), 99-121. <https://doi.org/10.1080/14780880802513194>
- Persvold, A. Z. (2021, 7.11.2021). Modell. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/modell>
- Ravn, I. (2021). Selvbestemmelsesteorien: Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster. *København: Hans Reitzels Forlag*.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie-Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur AB.
- Sando, S. E. (2018). Forenende motsetninger i barnehagelærerhverdagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 17(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.2843>
- Schad, J. & Miron-Spektor, E. (2021). Lewis, Marianne W.: Paradoxes of change and changing through paradox. I *The Palgrave handbook of organizational change thinkers* (s. 951-965). Springer. [https://doi.org/DOI: 10.1007/978-3-030-38324-4\\_114](https://doi.org/DOI: 10.1007/978-3-030-38324-4_114)
- Scharmer, C. O. (2009). *Theory U : leading from the future as it emerges : the social technology of presencing* (3. printing. utg.). Berrett-Koehler.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner. How professionals think on their feet*. Routledge.
- Senge, P. M. (1997). The fifth discipline. *Measuring business excellence*, 1(3), 46-51.
- Skjæveland, Y., Granrusten, P. T., Moen, K. H. & Lillemyr, O. F. (2017). Ledelse og læring i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 239-251. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-05>
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, method and research*. Sage Publications.
- Smith, W. K. & Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of management Review*, 36(2), 381-403. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0223>
- Smith, W. K., Lewis, M. W. & Tushman, M. L. (2016). "Both/and" leadership. *Harvard Business Review*, 94(5), 62-70. [https://doi.org/https://www.apdata.com/upload/file/Edition\\_May\\_2016.pdf](https://doi.org/https://www.apdata.com/upload/file/Edition_May_2016.pdf)
- Solsø, K. & Thorup, P. (2015). *Ledelse i kompleksitet - en introduktion til Ralph Satceys teori om organisation og ledelse*.
- Stacey, R. (2012). *Tools and techniques of leadership and management: Meeting the challenge of complexity*. Routledge.

- Stacey, R. D. (2007). *Strategic management and organisational dynamics: The challenge of complexity to ways of thinking about organisations*. Pearson education.
- Stacey, R. D., Griffin, D. & Shaw, P. (2000). *Complexity and management: Fad or radical challenge to systems thinking?* Psychology Press.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Torfinn, J. & Triantafyllou, P. (2013). What's in a name? Grasping new public governance as a political-administrative system. *International review of public administration*, 18(2), 9-25.
- Turani, D. & Bloem, S. (2019). The TALIS starting strong survey: Implications for the leadership discourse in early childhood education and care. *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from five continents*, 277-290.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The leadership quarterly*, 17(6), 654-676.
- Uhl-Bien, M. & Arena, M. (2017). Complexity leadership: enabling people and organizations for adaptability. *Organizational dynamics*.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The leadership quarterly*, 18(4), 298-318. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.007>
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152.
- Veseth, M., Binder, P.-E., Borg, M. & Davidson, L. (2017). Collaborating to stay open and aware: Service user involvement in mental health research as an aid in reflexivity. *Nordic Psychology*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/19012276.2017.1282324>
- Wadel, C. C. (2021). Samlederskap i barnehagen. Erfaringer med delt lederskap mellom likestilte pedagogiske ledere. *Søkelys på arbeidslivet*, 38(1), 59-73. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2021-01-04>
- Wadel, C. C. & Knaben, Å. D. (2021). Barnehagen—en lærende organisasjon? Styreres forståelser av en lærende organisasjon og kjennetegn ved en lærende barnehage. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), 397-408. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-04>
- Waniganayake, M. (2014). Being and becoming early childhood leaders: Reflections on leadership studies in early childhood education and the future leadership research agenda. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 65-81.
- Waniganayake, M. & Sims, M. (2018). Becoming critically reflective about early childhood education *Handbook of international perspectives on early childhood education*, 229.
- Wright, K., Golder, S. & Rodriguez-Lopez, R. (2014). Citation searching: a systematic review case study of multiple risk behaviour interventions. *BMC Medical Research Methodology*, 14(1), 73. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-73>

## **9 Vedlegg**



## Intervjuguide (temaguide) fokusgruppeintervju

### Mine mål med dette:

- Å få frem perspektiver på god barnehageledelse.
- Å få de til å snakke sammen om muligheter, erfaringer, opplevelser, hvordan de ser på ledelse i barnehage.... Hva som er viktig for en leder i barnehagen.
- Å finne ut hva de «vektlegger»... kanskje noe med hva er deres fokus? Noe som er felles?

### (hvordan konstruerer de mening – hva blir de opptatt av?)

START MED EN KORT INTRO AV ALLE. SIER NAVNET SITT + EVT HVOR DE JOBBER

MIN INTRO: Takk for at dere vil være med. Kort samtykke. Anonymitet. Dere kan trekke dere.

Dette skal være en dialog. Jeg ønsker at formen skal være åpen og legge opp til at alle skal få snakke underveis.

Jeg vil stille litt spørsmål og spørre inn underveis, men veien skal bli til mens vi går, så vi må utforske det som kommer opp.

Viktig å si at det ikke er noen rett og gale svar her – jeg ønsker å få frem deres opplevelse og erfaring knyttet til det å være leder. Vær gjerne personlige, om dere ønsker (vi har naturligvis taushetsplikt!) Jeg vil heller høre hva DU opplever og erfarer enn det du har lest i en bok.

*Gruppen skal være et sted hvor vi skal utvikle kunnskap sammen og ikke et sted hvor vi skal lete etter riktige svar.*

## Utforskning av «begrepet» God ledelse i barnehager

(Øverst i trakten – hva er det første de tenker, spore inn på begrepet, litt overordnet..)

### Hva er det første dere tenker når jeg sier god ledelse i barnehagen?

- Er det andre ting?
- Kan du si noe mer om det?
- Hva legger du i ...? Få frem eksempler, beskrivelser, opplevelser, refleksjoner,
- Hvor /når ser du det? Hvor opplever dere det?

### Hva opplever dere er spesielt for ledelse i barnehagen?

- «Hva har barnehagen som andre steder ikke har?

### **Refleksjoner om lederens oppdrag**

#### **Hva opplever dere er deres viktigste oppdrag som leder?**

- Er det fokus på barna? På personalet? På «oppdragsgivere»?

#### **Hvem opplever dere er de viktigste interessentene for den jobben dere gjør?**

- Hvorfor er disse viktige?
- (Hvordan forholder du deg til disse interessentene?)
- Har dette endret seg over tid?
- Er det flere? Si litt mer? Kan du utdype?

### **Muligheter og utfordringer i lederrollen**

#### **Hva opplever du er det beste med å være leder i barnehage?**

- (spørsmål som orienterer seg mot muligheter, mot det som fungerer...)
- Gi eksempler – når opplever du det?

#### **Når opplever dere mestring i jobben?**

- Hva skjer da? Hvordan kjennes det ut?
- Hva gjør det med deg? (kontekst, relasjon, emosjon) Gå på jakt etter suksessopplevelser (- som kan løftes til større perspektiv og ikke bare være anekdoter)
- Eller noe i stil med det – når opplever du å lykkes du som leder?
- Hvordan vet du at «dette var god ledelse»

#### **Hva opplever dere som utfordrende i rollen som barnehageleder?**

- Kontekst, relasjon og emosjon – kan brukes her...
- Situasjoner? Kommunikasjon? Hvilke følelser..?
- Når skjer det?

#### **Hvordan oppleves det når noe er utfordrende?**

- Hvor kjenner du det? Hva gjør det med deg?

### **Kapasiteter og ressurser**

#### **Hva skal til for å møte disse utfordringene?**

- Har du noen strategier for å møte utfordringene? (hvordan har du funnet ut at det var lurt? – prosessen)
- Hvordan gjør du?

**Hvilke ressurser (i deg selv, i situasjonen, i relasjonen, knyttet til følelser) ser du på som viktige og som styrker dine muligheter for god ledelse du beskriver?**

**Er det noen menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger som du opplever spesielt viktige i ledelse? Evt. Hvilke?**

- Hvordan kommer disse til uttrykk?
- Når er dette viktig?

**Hva er ditt engasjement/ inspirasjon for ledelse?**

- Interessant, usikker på hvordan jeg skal formulere dette.

**Hva er du spesielt oppmerksom på som leder?**

### **AVSLUTTING:**

Er det noe dere ønsker å tilføye?

Hva sitter du igjen med etter denne samtalen? Hvordan var det å være m

## Intervjuguide individuelle intervju

(Hvordan beskriver barnehageledere sin utvikling til å bli de ledere de er i dag?)

HUSK: **OPPLEVELSER** - HANDLINGER – FØLELSER – TANKER

**Kort Intro: Hvor lenge har du jobbet som styrer/enhetsleder? Med ledelse ellers?**

**Hvordan vil du beskrive en god leder? ( eller evt hvordan vil du beskrive god ledelse)**

- Få tak i eksempler, opplevelser, erfaringer

Hva er du spesielt oppmerksom på som leder?

**Hva opplever du er utfordrende med ledelse?**

(Hva opplever du er utfordrende for deg som leder? – hvis de ikke blir konkrete nok)

- Hvordan er dette for deg? Følelsen? Hvordan kjennes det? Kropp? Hode? Selvopplevelse? (eksempler – bli konkret)
- Hva gjør du når noe er utfordrende? Strategier? Noe konkret? Fortell om en gang hvor noe var utfordrende – konkret. (**handlinger, følelser, tanker i situasjonen**)

**Er det noe annet i dag enn tidligere som er utfordrende? Hvordan?**

- Hva var vanskelig før og ikke nå lengre? Hvorfor er det ikke like utfordrende lengre? (dette ble nevnt i gruppeintervju – at det er «ikke så farlig lengre»)
- Eksempler! Kan du si mer om det? Beskriv!
- Hva er annerledes nå? Hva har du erfart har vært viktig i disse situasjoner? (kontekst) Hva har hjulpet deg? Situasjoner, personer, deg selv?

**Har du noen særlige opplevelser / erfaringer/situasjoner eller prosesser eller mennesker som har vært viktige for deg i din utvikling som leder?**

**Er det noe med deg selv som du ser nå som du ikke så før?**

- Hva? Hvordan oppdaget du det?
- Hva har gjort en forskjell?

**Hva har vært meningsfullt for deg underveis i din tid som leder?**

- Kan du huske særlige opplevelser av å lykkes som leder?
- Hva får deg til å blomstre ?
- Hva skjedde? Hvordan kjentes det? Fortell hva som var viktig i situasjonen (kontekst)
- Hva betyr disse gode opplevelsene for deg?
- Hva inspirerer deg og hvordan opprettholder du denne inspirasjonen?

**AVSLUTTENDE: Hvis du skulle gitt et råd til nye barnehageledere i dag. Hva ville det vært?**

**Og hvis du skulle gi et råd til de som utdanner barnehageledere –hva ville det vært?**

Vedlegg 3 Eksempel på utvikling av begynnende tema

<u>Begynnende tema</u>	<u>Transkripsjon</u>	<u>Eksplorerende kommentarer</u> Deskriptiv Språklige Konseptuelle Andre kommentarer
Følelsen av å være med/vi-følelse  Være på innsiden  Kollektiv mestringsfølelse motiverer	5) jeg kjenner nok litt på, vi snakker mye om vi og oss, og jeg får lov på å være på innsida av det, så hvis vi lykkes så er jeg med på det lissom. Og vi hadde en foreldresamtale i forrige uke som var komplisert. Og når den var ferdig, og dørene gikk igjen og så sier spesialpedagogen YES, [navn]..., NÅ! og da var jeg med, ikke sant, vi fikk det til sammen. Og lissom den der følelsen av lissom å få lov å være med, den er kjempeviktig for meg. Hvis ikke jeg får være med, da durer jeg som sagt. Jeg kan ikke være en administrativ leder, det går ikke. Jeg må jo være det og da, men ...	Vi-følelse med personalet – lykkes sammen Viktig å få følelsen av å være med Vil ikke bare være administrativ leder Utrop og prater høyt- understreker engasjementet – kraftig ordbruk «durer» Viktig for henne å være tett på faget – på det som skjer i praksis. Og føle mestring sammen. Er dette noe særlig for bhg?
Trenger å være på utsiden også    Bevege seg mellom	1) jeg kjenner på det at jeg må være litt på utsiden og. (5: men du har en annen jobb, [navn]) Ikke for mye på innsiden altså, for jeg skal og være den som skal ha litt koll på kvaliteten og da må en faktisk og være litt på utsiden  4) Men man kan jo velge, å lissom sette seg litt, nå har jeg behov for å trekke	Må være litt på utsiden også for å ha koll på kvaliteten Den motsatte pol av innsida – viktig å bevege seg mellom? Agility? Metafor bygges opp – og uenighet vises og gir nye vinkler

<p>perspektiver (ut og inn)</p> <p>Kollektiv mestringsfølelse motiverer</p>	<p>meg litt ut og se litt, og få et litt annet perspektiv, tenker jeg. men sånn som jeg tenker sånn som den kollektiv... jeg var innom kongsgården og så på (??) vi sitter i reggio-nettverket og så når jeg lissom ser hva man har fått til, vi er så gode! Da får du en sånn. Åh! (flirer og mange sier ja...)</p> <p>5) jamen da er du med, ikke sant, da er du på innsida.</p> <p>4) det har stor betydning og stor motivasjon i.. det som ligger i det.</p>	<p>Mulig å trekke seg ut, skifte perspektiv</p> <p>Dialogisk nyansering av hvordan utsiden/innsiden kan være i spill.</p> <p>Kollektiv mestringsfølelse over noe bhg har fått til sammen</p> <p>Her er det en underliggende gjenkjennelse fra de andre – flirer, sier ja!</p> <p>Bygger opp under hverandres utsagn</p> <p>Innsida – da er du med</p> <p>Motiveres av kollektiv mestringsfølelse</p> <p>Ikke bli så mye vi at man ikke ser</p>
<p>Kan bli for mye «vi»</p>	<p>5) og det er klart, man skal passe seg for at man blir så vi at man ikke ser.</p> <p>1) ja.. men det tror jeg er endret for jeg har jo hatt bhg i veldig forskjellig størrelse og i hvert fald når det var veldig små bhg, så hadde en jo kanskje kombinert stilling, litt sånn pedleder og litt styrer og sånn, og da var det vanskeligere å se ting fra utsiden, og faktisk vanskeligere å ta tak i ting som var nødvendig å ta tak i fordi at en var</p>	<p>Størrelsen på bhg har betydning – Tidligere kombinert stillinger (styrer/pedleder) små bhg: vanskeligere å se ting fra utsiden og ta tak i ting. For mye vi.</p> <p>Den motsatte siden – utsiden – nødvendigheten av å kunne bevege seg mellom. Agility? Fleksibilitet?</p>

	for mye vi, så jeg tenker at jeg har behov for å være litt på utsiden.	
<p>Trenger å være litt på utsiden også</p> <p>Forskjellig hvilket behov man har for å være på insiden/utsiden</p> <p>Balansegangen mellom insiden og utsiden avhenger av hvem du er</p>	<p>5) Jeg har hatt sånne kombistillinger, det er... da blir du for mye kolleger altså.</p> <p>1) Så du trenger ... jeg trenger i hvert fald det å være litt på utsida</p> <p>Sine: ja, det er interessant begrep det her med utsida og innsida, hvor er man henne</p> <p>4) Men jeg tror at det der er og.. veldig styrt av hvem vi er som person, altså vi klarer jo ikke bare å være ledere uten at vi har en personlighet med oss i bunnen da, tenker jeg. Det er kanskje det jeg merker - jeg har ønsket å gå over til ett hus, for akkurat den runden jeg tar hver morgen og den det samspillet jeg ser og hvordan jeg føler at jeg er med der. det gir meg veldig mye energi, mens før hadde jeg to hus litt fra hverandre og da kjente jeg veldig på at jeg skulle ønske jeg var... eg følte jeg var på feil plass hele tiden, og jeg tror det handler om meg, det kunne ha fungert helt fint med noen andre, men for meg ble det vanskelig på sikt. Men da hadde jeg vært der i 11 år, så jeg tenkte at det er lurt å flytte på seg og få litt andre perspektiver både på egen lederrolle og at andre kan se og løse bedre de utfordringene vi sto i der. Men for meg</p>	<p>For mye kolleger i kombinert stillinger</p> <p>Trenger å være litt på utsida</p> <p>Personavhengig hvor tett på man vil være</p> <p>Autensitet – være tro mot den man er.</p> <p>Ønsker å ta runden hver dag – se samspill, føler at jeg er med</p> <p>Gir energi.</p> <p>Før: to hus – følte seg hele tiden på feil plass. Avhenger av personen</p> <p>Ville bytte jobb for å få annet perspektiv på lederrolle og gjøre plass til noen som kunne løse</p>



	<p>var det viktig, mens for [navn] kan det jo være andre ting.. vi er forskjellige.</p>	<p>utfordringer på tidlige arbeidsplass. Forskjellig fra person til person.</p>
<p>Autensitet – nærhet till seg selv, kjenne seg selv</p>	<p>2) ja, vi fyller jo rollene med de personene vi er (4: nemlig) og for å være en autentisk leder så må du ha nærhet til deg selv, kjenne deg selv og så må man ta noen valg da, og det er klart at jo større enheter, jo større på utsia på en måte må man være tror jeg for ikke å miste helt oversikten. så jeg tror at det er noe som--- str på arbeidsplassen på en måte regulerer da - måten du utøver lederrollen din på. så... 4) og så det man lærer... altså jeg er veldig styrt av den... eh.. de kursene jeg har tatt igjennom relasjonsledelse på NTNU,og så kjente jeg at her var det jeg kjente meg igjen i, og det gjorde noe med meg og min lederrolle. Og da kjente jeg at jeg måtte lissom ta noen grep for å selv klare å kjenne på hva handler det om da.</p>	



Sine Bjerregård Hanssen

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.04.2018

Vår ref: 59686 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

## Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.03.2018.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>59686</i>	<i>God barnehageledelse - Hva og hvordan? En kvalitativ studie av ledelse i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sine Bjerregård Hanssen</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.  
Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

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

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

#### **Forskningsetiske retningslinjer**

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

#### **Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet**

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endrings skjema.

#### **Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet**

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### **Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt**

Ved prosjektslutt 01.12.2021 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

### **Gjelder dette ditt prosjekt?**

#### **Dersom du skal bruke databehandler**

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

#### **Hvis utvalget har taushetsplikt**

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

#### **Dersom du forsker på egen arbeidsplass**

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *God barnehageledelse – Hva og Hvordan?*

### *En kvalitativ studie av ledelse i barnehagen*

Navnet mitt er Sine Bjerregård Hanssen og jeg er doktorgradsstipendiat ved Dronning Mauds minne høgskole for barnehagelærerutdanning og NTNU. Jeg vil med dette spørre om din deltakelse i forskningsprosjektet mitt.

Jeg skal i forskningsprosjektet utforske barnehagelederes perspektiver på ledelse og deres utvikling som ledere i barnehagen. Deltakerne vil være styrere/enhetsledere med minimum fem års erfaring som leder i barnehage.

Problemstillingene for studien er:

- Hva opplever ledere i barnehagen at god barnehageledelse er?
- Hvordan beskriver barnehageledere sin utvikling til å bli de ledere de er i dag?

Datainnsamlingen i studien gjøres gjennom fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer med styrere/enhetsledere i barnehager. Etterfølgende ønsker jeg å avholde en dialogkonferanse. Jeg ønsker derfor din deltakelse i følgende:

- Ett fokusgruppeintervju med en varighet av cirka 2 timer
- Ett individuelt intervju med en varighet av cirka 1,5 time
- Deltakelse i én dialogkonferanse hvor alle deltakere i studien inviteres til å diskutere funn, implikasjoner og visjoner for fremtiden. Konkret form og innhold avklares etter hvert. Dialogkonferansen vil vare ca 2 timer.

Fokus for alle intervjuene vil være å få kunnskap om barnehageledelse og den enkelte leders opplevelse av sin utvikling som leder. Jeg ønsker med dialogkonferansen å løfte disse perspektivene ytterligere frem og ha dialog med deltakerne om funn fra studien.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og etterfølgende transkribert. Opptakene vil bli oppbevart på forsvarlig måte og behandlet konfidensielt. Bare jeg og veilederne mine vil ha tilgang til materialet. Alle data vil bli anonymisert og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakere i avhandlingen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes sommeren 2021. Etter dette vil alle innsamlede data bli slettet.

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

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

Ph.d.-stipendiat Sine Bjerregård Hanssen Tlf: .....eller email: [.....](#)

Veileder: Førsteamanuensis Camilla Fikse. Tlf: ..... eller email [.....](#)

Veileder. Professor Ottar Ness. Tlf: .....eller email: [.....](#)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

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

Jeg har gitt informasjon om studien

-----  
(Signert av ph.d.-stipendiat, dato)

## *Vedlegg 6 Forespørsel om deltakelse*

Hei

Jeg er stipendiat ved DMMH og NTNU og holder på med en doktorgrad innen barnehageledelse. Jeg kontakter deg for å spørre om du kan tenke deg å bidra som deltaker i prosjektet mitt.

... som er kollegaen min, har foreslått å spørre deg, og jeg håper at dette er noe du har mulighet og lyst til å være med på.

Jeg skal i forskningsprosjektet utforske barnehagelederes perspektiver på ledelse og deres egen utvikling som ledere i barnehagen. Deltakerne vil være styrere/enhetsledere med minimum fem års erfaring som leder i barnehage.

Datainnsamlingen i studien gjøres gjennom fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer med styrere/enhetsledere i barnehager. Etterfølgende ønsker jeg å avholde en dialogkonferanse. Til sammen vil jeg ha cirka 14 ledere som deltar. Jeg ønsker din deltakelse i følgende:

- Ett fokusgruppeintervju med en varighet av ca 2 timer, med ca 6-8 ledere i hver gruppe (i løpet av juni 2018)
- Ett individuelt intervju med en varighet av cirka 1,5 time (ca september/oktober 2018)
- Deltakelse i én dialogkonferanse hvor alle deltakere i studien inviteres til å diskutere funn, implikasjoner og visjoner for fremtiden. Konkret form og innhold avklares etter hvert, og denne vil bli avholdt mot slutten av prosjektperioden. Dialogkonferansen vil vare ca 2 timer.

Innsamlet datamateriale vil bli anonymisert.

Datoer for fokusgruppeintervju er foreløpig: Onsdag 13.6. ELLER mandag 18.6.

Om dette ikke passer kan vi gjøre andre avtaler, og individuelle intervju avtaler vi senere.

Du kan se litt mer om prosjektet i samtykkeerklæringen som er vedlagt, og ta gjerne kontakt med spørsmål eller kommentarer.

Jeg vil prøve å ringe deg i løpet av noen dager for å høre hva du tenker om dette, og jeg håper du har lyst å bidra.

Med vennlig hilsen

Sine Bjerregård Hanssen

Dronning Mauds minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning

ISBN 978-82-326-7224-0 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-7223-3 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)  
ISSN 2703-8084 (online ver.)