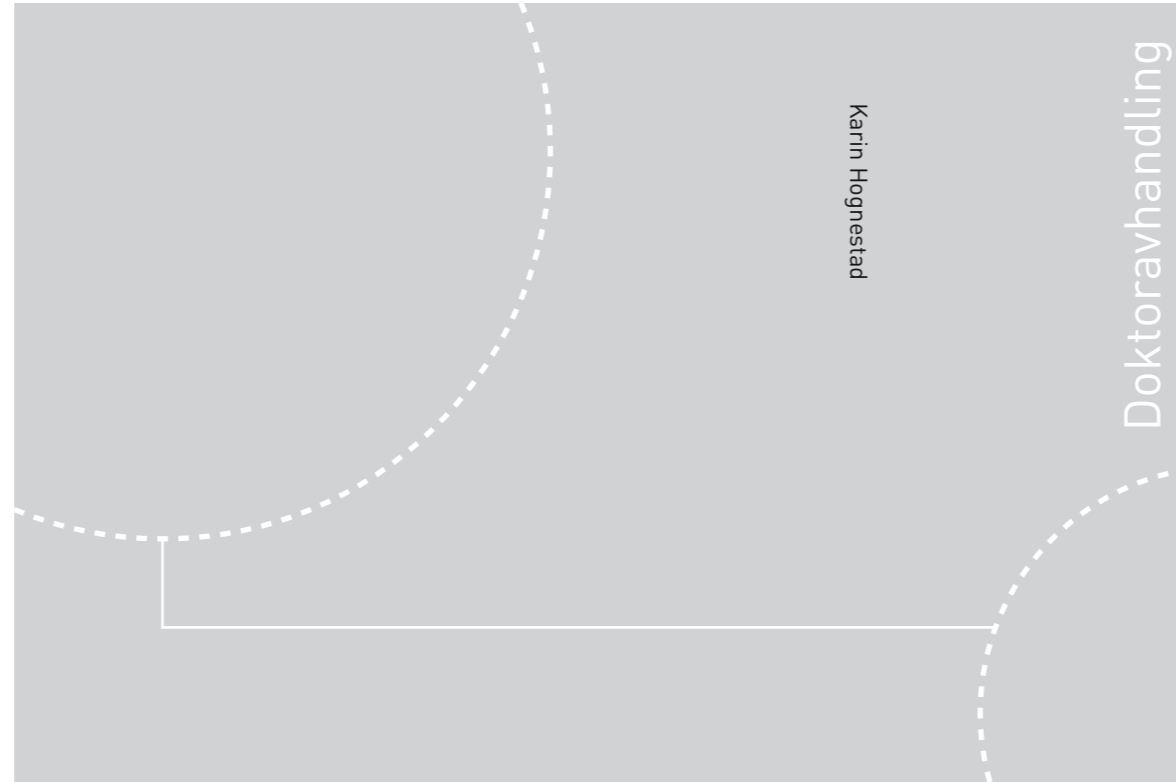


ISBN 978-82-326-1612-1 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-1613-8 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2016:137

Karin Hognestad

## Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen

Et kvalitativt og tolkende skyggestudie

Karin Hognestad

# **Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen**

Et kvalitativt og tolkende skyggestudie

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, juni 2016

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



Kunnskap for en bedre verden

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Karin Hognestad

ISBN 978-82-326-1612-1 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-1613-8 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2016:137

Trykket av NTNU Grafisk senter

## Forord

Denne forskerprosessen har kommet til sin ende, og det er med stor takknemlighet jeg slutfører dette arbeidet. Først av alt vil jeg rette en stor takk til Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Telemark) som har gitt meg økonomisk mulighet til å gjennomføre dette arbeidet. Takk for støtte både gjennom fire år som stipendiat og for støtte til mitt tre måneder lange forskeopphold ved Macquarie University, Sydney –Australia. Jeg vil også takke mine veiledere, Kjetil Steinsholt ved NTNU og Lars Frers, HiT/HSN som har introdusert sentral litteratur, lest og gitt meg konstruktive kommentarer på min tekst. Takk for at dere, særlig i den siste fasen som har bestått av å skrive denne overbyggende kappen, har fulgt meg og bidratt både med detaljerte tilbakemeldinger og oversiktsblikk.

En stor takk må rettes til de seks pedagogiske lederne som takket ja til å være informanter i dette prosjektet. Takk for at dere sa ja til å bli skygget, ikke bare av en forsker, men av to forskere samtidig. Uten deres positive og velvillige innstilling hadde jeg ikke vært i stand til å få innsikt i deres lederhandlinger i hverdagsarbeidet på avdelingen i barnehagen. Takk også til styrene i disse barnehagene, hele personalet og alle barn som tok imot meg.

I dette arbeidet har jeg hatt privilegiet av å være en del av Nasjonal forskerskole for utdanning (NAFOL). En stor takk rettes til NAFOL som har arrangert fruktbare og interessante seminarer med høy kvalitet. Takk også for økonomisk støtte til kurs, internasjonale konferanser og forskeropphold ved Macquarie University. Takk også til faglig diskusjon og sosialt samvær med alle NAFOL-stipendiater med en spesiell takk til kull 3.

Et PhD-arbeid blir av mange betraktet som et ensomt arbeid og en ensom reise. Mine varmeste klemmer går til Marit Bøe for nært og konstruktivt samarbeid både i feltarbeidet og i de 5 delstudiene. Jeg tror få stipendiater har ledd så mye og fortvilt så lite som vi. Sammen har oppturene blitt høyere og nedturene blitt grunnere. Å være to har gjort oss modigere. Vi har deltatt på forskerkurs, på internasjonale nettverk, vært på konferanser og på forskeropphold i Sydney. Takk for alle de mange og lange faglige diskusjonene. Takk for tryggheten i samarbeidet som har hatt god takhøyde for ulike synspunkter, som har gitt grobunn for å utvikle kunnskap videre, og som har delt felles mål.

Takk til hele min store, herlige familie for all støtte i dette arbeidet. Takk for all interesse og for forståelse. Kjærlig takk til Karoline, Henriette, Kamilla og Ask for at dere hele tiden er det aller viktigste i mitt liv. En varm takk også til Ronja Marte.

Til slutt går min varmeste, kjærligste takk til Anders. Takk til deg og til Ask for at dere ble med meg på forskeropphold i Australia. Takk for at du, Anders, har oppmuntret meg, støttet meg, varmet meg og tatt vare på alle hjemme både i hus og i stall når jeg har vært på jobb i helger og ferier, på NAFOL seminarer, på konferanser og nettverksmøter. Uten deg hadde ingen ting av mitt arbeid vært mulig!

Under arbeidet med denne avhandlingen har vi blitt besteforeldre til tre nydelige, sterke jenter; Eiril, Othilie og Dorothea. Dere er nå er midt i deres barnehageliv. Jeg dedikerer dette arbeidet til dere med ønske om at mitt arbeid kan bidra til å utvikle kvaliteten på den barnehagedagen dere møter hver dag, videre.

Notodden, 15. Januar 2016

Karin Hognestad

## Sammendrag

Denne avhandlingen inneholder fem delstudier (artikkel 1-5) og en overbyggende kappe. Hensikten med avhandlingen er å få en dypere forståelse og mer kunnskap om pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis i uformelt arbeid i barnehagen, der uformelt arbeid viser til arbeid som ikke er planlagt på forhånd, men som oppstår der og da i respons til situasjonen.

For å bedre forstå hva som kjennetegner kunnskapsledelse slik den utspiller seg i praksis, bygger det overordnede teoretiske perspektivet på praksisteorier som bidrar til å belyse de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse som praksis. Gjennom praksisteori utvides forståelsen av ledelse av kunnskapsutvikling som noe mer enn bare handlingene den pedagogiske lederen gjør i sin ledelse. Et praksisperspektiv på kunnskapsledelse krever en bevegelig metodologisk tilnærming som ikke bare registrerer ledelseshandlinger, men også er med å forklare og belyse meningen som ligger bak, og hva som muliggjør eller hindrer handlingene. I dette tolkende studiet benyttes kvalitativ skygging som metodologisk tilnærming for å forsøke å forstå den pedagogiske lederen som en operativ kunnskapsleder. Gjennom å skygge seks erfarne pedagogiske ledere har data blitt samlet gjennom videoobservasjon, feltnotater, kontekstuelle intervjuer og *video stimulated recall*-intervjuer. Det er også foretatt ett fokusgruppeintervju.

Gjennom de 5 delstudiene har ulike sider ved de pedagogiske ledernes ledelse i uformelt arbeid på avdelingen i barnehagen blitt belyst, med et spesielt fokus på den nye ledelseskategorien *Ledelse av kunnskapsutvikling* som ble oppdaget i delstudiet 3. Praksisteori har bidratt til å se den udefinerte, uhåndgripelige ledelsen av kunnskapsutvikling på en klarere og tydeligere definert måte som et nytt perspektiv på ledelse i barnehagen. Kunnskapsledelse som praksis kombinerer kunnskap, dømmekraft, forståelse og improvisasjon for å imøtekomme uforutsette situasjoner i praktisk arbeid med barn og personale. Fire praksiser av kunnskapsledelse i barnehagen har vist seg gjennom 1) å tilby og gi spontan faglig veiledning til personalet i aktuelle praksissituasjoner på avdelingen og 2) kunnskapsledelse gjennom å opptre som rollemodeller i pedagogisk arbeid med barn. Kunnskapsledelse har også vist seg gjennom

3) å sette ord på delte førstehåndserfaringer i praksis og ved at pedagogiske ledere løfter fram sine tanker om det som foregår og 4) gjennom å støtte ønskede pedagogiske praksiser som finner sted på avdelingen. Som improvisasjoner har disse handlingene opptrådd på bakgrunn av de pedagogiske ledernes erfaring.

Avhandlingen konkluderer med at kunnskapsledelse i barnehagen kjennetegnes ved å være hybrid, skapende, sammenvevd og betinget. De pedagogiske ledernes kunnskapsledelse betinges av erfaring og profesjonskunnskap, tid og rom og sist, men ikke minst: pedagogiske lederes tilstedeværelse i pedagogisk arbeid med barn sammen med sitt personale på avdelingen i barnehagen.

**Nøkkelord:** barnehage, kunnskapsledelse, praksis, praksisteori, kvalitativ skygging, pedagogiske ledere

## Abstract

This thesis contains five sub-studies (Articles 1–5) and one comprehensive summary. The aim of the thesis is to deepen the understanding of formal teacher leaders' knowledge management from a practice perspective in informal work in early childhood education and care. In the study, informal work refers to work that is not planned in advance but which occurs there and then in response to a situation.

To better understand the characteristics of knowledge management as it unfolds in practice, an overarching theoretical perspective of practice theories helps to illuminate the formal teacher leaders' knowledge management as practice. Through practice theory, the understanding of knowledge management is extended as something more than just the actions which the formal teacher leader performs as part of his or her leadership.

A practice perspective on knowledge management requires a movable methodological approach that not only records management actions, but also contributes to explaining and illuminating the meaning behind the leadership actions and what enables or constrains these actions. This interpretive study uses qualitative shadowing as a methodological approach to understand formal teacher leaders as operational knowledge leaders. Through shadowing six experienced formal teacher leaders in everyday work, data was collected through video observation, field notes, contextual interviews and video stimulated recall-interviews. One focus group interview was also conducted.

Through the five sub-studies, various aspects of the leadership of formal teacher leaders at the department level in early childhood education and care were illuminated, with a special focus on a new leadership category, 'leading knowledge development', introduced in the third sub-study. Through the lens of practice theory, undefined, intangible knowledge management can be seen in a clearer and more defined way as a new perspective on leadership in early childhood education and care. Knowledge management as practice, which combines knowledge, judgment, understanding and improvisation, can accommodate unforeseen situations in practical work with children and personnel. Four practices of knowledge management in early childhood education were discovered. The



first two practices include 1) providing spontaneous professional guidance to staff in current practice situations and 2) engaging in knowledge management by acting as a role model in the performance of work. Knowledge management was also discovered through 3) putting practices into words in order to share first-hand experiences and 4) supporting desired teaching practices that occur within the teacher leader's department. As improvisations, these actions are based on the formal teacher leaders' experience.

The thesis concludes that knowledge management in early childhood education and care is characterised by being hybrid, creative, intertwined and conditional. Formal teacher leaders' knowledge management is conditional upon experience and professional knowledge, space and time, and last but not least, upon these teacher leaders' presence in educational work with children along with their department staff in early childhood education and care.

**Keywords:** early childhood education and care, knowledge management, practice, practice theory, qualitative shadowing, formal teacher leaders

## Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>ii</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>iv</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vi</b>
<b>1 Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for studiet.....	2
1.1.1 Barnehageledelse og barnehagen som lærende organisasjon.....	2
1.1.2 Forskning på ledelse på avdelingsnivå i barnehagen.....	4
1.1.3 Personlige erfaringer som bakgrunn for studiet.....	7
1.1.4 Oppsummering .....	9
1.2 Hensikt, forskerspørsmål og studiens oppbygning .....	9
1.3 Begrepsavklaring .....	12
1.3.1 Pedagogisk leder .....	12
1.3.2 Kunnskapsledelse i barnehagen .....	14
1.3.3 Barnehagen som kunnskapsorganisasjon .....	16
<b>2 Teoretisk landskap</b> .....	<b>19</b>
2.1 Kunnskapsledelse .....	23
2.2 Praksisteori på ledelse .....	29
2.3 Kunnskap og handling i ledelse .....	33
2.4 Kunnskapsledelse sett gjennom linsen av Praksisarkitekturer .....	38
2.4.1 Kulturelle-diskursive arkitekturer .....	41
2.4.2 Materielle-økonomiske arkitekturer .....	42
2.4.3 Sosiale-politiske arkitekturer .....	43
2.5 Oppsummering .....	44
<b>3 Metodologisk tilnærming</b> .....	<b>45</b>
3.1 Det filosofiske grunnlaget for studien.....	45
3.2 Forskningsdesign .....	47
3.2.1 Skygging som forskningsstrategi .....	49
3.2.2 Toforskersamarbeid.....	52
3.2.3 Ledelsestaksonomi som utgangspunkt for skygging.....	52
3.3 Informantene i studien .....	54

3.4	Metoder og fremgangsmåter for innhenting av data.....	55
3.4.1	<i>Videobservasjoner</i> .....	56
3.4.2	<i>Feltnotater</i> .....	58
3.4.3	<i>Kontekstuelle intervjuer</i> .....	59
3.4.4	<i>Video stimulated recall-intervju</i> .....	60
3.4.5	<i>Fokusgruppeintervju</i> .....	63
3.5	Analyse.....	64
3.5.1	<i>Forberedelse</i> .....	65
3.5.2	<i>Organisering av analyseprosessen</i> .....	66
3.6	Studiens gyldighet.....	68
3.6.1	<i>Troverdighet</i> .....	69
3.6.2	<i>Overførbarhet</i> .....	74
3.6.3	<i>Etterprøvbarehet</i> .....	75
3.6.4	<i>Bekreftbarhet</i> .....	75
3.7	Etikk.....	76
3.7.1	<i>Etiske retningslinjer for forskningsarbeid</i> .....	77
3.7.2	<i>Etiske implikasjoner i skyggeprosessen</i> .....	77
<b>4</b>	<b>Resultater</b> .....	<b>81</b>
4.1	Delstudie 1: Studying practices of leading- Qualitative shadowing in early childhood research. ....	82
4.2	Delstudie 2: Qualitative shadowing as a research methodology for exploring early childhood leadership in practice .....	83
4.3	Delstudie 3: Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education.....	84
4.4	Delstudie 4: Knowledge development through hybrid leadership practices.....	84
4.5	Delstudie 5: Leading site-based knowledge development; a mission impossible? Insight from a study in norway .....	85
4.6	Sammenslåtte resultater .....	86
4.6.1	<i>Hybrid</i> .....	88
4.6.2	<i>Skapende</i> .....	88
4.6.3	<i>Sammenvevd</i> .....	88
4.6.4	<i>Betinget</i> .....	89
<b>5</b>	<b>Diskusjon og konklusjon</b> .....	<b>91</b>

5.1	Kunnskapsledelse som praksis i barnehagen .....	91
5.1.1	<i>Kunnskapsledelse som sammenvevd</i> .....	92
5.1.2	<i>Kunnskapsledelse som hybrid</i> .....	92
5.1.3	<i>Kunnskapsledelse som skapende – fra koordinator til kunnskapsleder i barnehagen</i> .....	94
5.1.4	<i>Kunnskapsledelse i barnehagen som lærende organisasjon</i> .....	100
5.1.5	<i>Oppsummering</i> .....	102
5.2	Metodologiske betraktninger .....	103
5.3	Konklusjon .....	104
5.3.1	<i>Implikasjoner</i> .....	106
5.3.2	<i>Anbefalinger til videre forskning</i> .....	107
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>109</b>

## Artikler og vedlegg

Figur 1	Oversikt over forskningsprosessen .....	11
Figur 2	Oversikt over det teoretiske landskapet .....	23
Figur 3	Oversikt over fire typer av ledelsespraksiser (min oversettelse) .....	30
Figur 4	Teorien om praksisarkitekturer gjengitt etter Kemmis et al. (2014, s. 38) .....	40
Figur 5	Praksis arkitekturer; kulturelle og diskursive arrangementer .....	41
Figur 6	Praksisarkitekturer; materielle og økonomiske arrangementer .....	42
Figur 7	Praksisarkitekturer; sosiale og politiske arrangementer.....	43
Tabell 1	Relationships of communities to official organizations .....	27
Tabell 2	Oversikt over ti teser på ledelse (Tengblad,2012a, s. 339-347) .....	31
Tabell 3	De ulike metodene knyttet til nær- og fjernskygge og typer av data.....	56
Tabell 4	Oversikt over artiklene og nåværende status .....	82
Tabell 5	Oversikt over de inkluderte studiene og hovedfunn.....	87



## Oversikt over artikler

Denne avhandlingen er basert på følgende artikler:

### Metodologiske artikler:

**Artikkel 1:** Hognestad, Karin & Bøe, Marit. (Publiseres 2016). Studying practices of leading: Qualitative shadowing in early childhood education research.

*European Early Childhood Research Journal*, 24 (4)

**Artikkel 2:** Bøe, Marit, Hognestad, Karin & Waniganayake, Manjula. (Publiseres 2016). Qualitative shadowing as research methodology for exploring early childhood leadership in practice. *Educational Management Administration & Leadership*.

### Empiriske artikler:

**Artikkel 3:** Bøe, Marit & Hognestad, Karin (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education.

*International Journal of Leadership in Education; theory and practice*.

doi: 10.1080/13603124.2015.1059488

**Artikkel 4:** Hognestad, Karin & Bøe, Marit. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices. *Nordisk barnehageforskning*, 8(6), 1-14. doi:

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

**Artikkel 5:** Hognestad, Karin & Bøe, Marit (2015). Leading site-based knowledge development: A mission impossible? Insights from a study in Norway I M. Waniganayake, J. Rodd & L. Gibbs (Red.), *Thinking and learning about leadership: Early childhood research from Australia, Finland and Norway*. (s. 210-230). NSW- Australia: Community Child Care Co-operative Ltd.



*Å føre en samtale krever at man ikke argumenterer den andre sonder og sammen, men tvært imot virkelig overveier den saklige vekten av den andres oppfatninger.  
(Gadamer, 2010, s. 408)*

## 1 Introduksjon

Denne avhandlingen studerer pedagogiske leders kunnskapsledelse av sitt personale i uformelt arbeid på avdelingen i barnehagen. Tittelen for avhandlingen er *Pedagogiske leders kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen: et kvalitativt og tolkende skyggestudie*.

I personalgrupper med store innbyrdes forskjeller i formell kompetanse, har pedagogiske ledere et uttalt ansvar for å legge til rette for og bidra til å sette i gang refleksjonsprosesser over pedagogisk arbeid gjennom sin ledelse (Rammeplan for barnehagen, 2011). En sentral oppgave for pedagogiske ledere er å dele, oversette og gjøre ny kunnskap kjent i personalgruppen. Å arbeide i barnehagen vil, både for pedagogiske ledere og assistenter, være komplekst og sammensatt. Arbeidet består av tett samarbeid i team med ansvar for større barnegrupper, å ha ansvar alene for enkeltbarn og mindre barnegrupper og av kontakt med foreldre. Arbeidet består også av formelle møter innad på avdelingen, sammen med andre avdelinger og med barnehagens styrer. I dette komplekse arbeidet kan kunnskapsledelse både henvise til ledelse av formelle situasjoner og knyttes til formell læring, og til tilrettelegging for sosial interaksjon og uformell læring (Gotvassli, 2015; Newell, Robertson, Scarbrough, & Swan, 2009) i uformelt arbeid som ikke er planlagt på forhånd. Denne avhandlingen har et praksisperspektiv på kunnskapsledelse og retter oppmerksomheten mot de pedagogiske ledernes kunnskapsledelseshandlinger når de arbeider sammen med sitt personale på avdelingen i barnehagen. I et praksisperspektiv på kunnskapsledelse er fokuset lederhandlinger som trer fram i det dagligdagse arbeidet som svar på situasjoner som oppstår. Ved å se på ledelse som arbeidspraksiser blir oppmerksomheten i studiet trukket til de handlinger som ledere bruker i sin daglige ledelse (Tengblad, 2012c).

I 2014 var det 23000 årsverk som pedagogiske ledere barnehager i Norge, og disse utgjør 28% av den samlede personalstyrken som jobber i barnehagen (Vassenden, Thygesen, Brosvik, Alvestad, & Abrahamsen, 2011). Selv med det store antallet årsverk som pedagogiske ledere utgjør er det begrenset forskning på det spesielle ved å være leder på dette nivået i barnehagen (Mordal, 2014). Når hensikten i min avhandling er å få mere kunnskap om pedagogiske leders kunnskapsledelse i uformelt arbeid i barnehagen, utfordrer dette hvordan man som forsker tilnærmer seg et praksisperspektiv på ledelse. Avhandlingen er



basert på 5 delstudier (artikler) og denne overbyggende kappen. For å få mer kunnskap om den komplekse hverdagen og lederes arbeidspraksiser, utforsker de to første delstudiene som inngår i avhandlingen, hvordan kvalitativ skygging kan gi fruktbare data for å forstå kunnskapsledelse som praksis i barnehagen. Fordi det ikke er funnet forskningsarbeider som benytter skygging i forskning på ledelse i barnehagen, er kvalitativ skygging og utvidelse av skygging som metodologi, en sentral del av denne avhandlingen, både gjennom delstudiet 1 og 2 og kapittel 3 i kappen. Resultater fra delstudiene 3,4 og 5 bidrar videre til ny kunnskap om kunnskapsledelse som praksis i barnehagen og samlet danner artiklene grunnlag for å svare på følgende overordnede problemstilling for denne avhandlingen: *Hva kjennetegner kunnskapsledelse som praksis i uformelt arbeid på avdelingen i barnehagen?* Denne overordnede problemstillingen blir undersøkt gjennom resultatene fra delstudiene og teoretisering av kunnskapsledelse som praksis i barnehagen gjennom denne kappen. Før det redegjøres videre for studiets hensikt og oppbygning, er det nødvendig å klargjøre den bakgrunnen studiet springer ut fra.

#### 1.1 BAKGRUNN FOR STUDIET

Bakgrunnen for studiet kan sees på som et puslespill der tre brikker til sammen danner en helhet. Dette er 1) politiske signaler og føringer på barnehagefeltet, 2) resultater og kunnskap fra tidligere forskning med fokus på ledelse på avdelingsnivå i barnehagen og 3) personlige erfaringer fra å ha jobbet i barnehagefeltet.

1.1.1 Barnehageledelse og barnehagen som lærende organisasjon  
Som en offentlig samfunnsinstitusjon kan barnehagen i Norge på mange måter fortsatt sies å være i en tidlig utviklingsfase og en pioner som pedagogisk institusjon i det sosiale felleskapet. I 2014 gikk 90,2% av barn i alderen 1-5 år i barnehage og i aldersgruppen 3-5 år gikk hele 96,6% i barnehagen, mens det ti år før kun var en dekningsgrad på 61 % for alle barn mellom 0-5 (Statistisksentralbyrå, 2015). Etter å ha oppnådd tilnærmet full dekningsgrad, har *kvalitet* og ikke bare *kvantitet* blitt et politiske satsningsområde i barnehagefeltet (Kompetanse for framtidens barnehage, 2013; Meld. St. 24, 2013; Meld.St. 41, 2009), og for å heve kvaliteten på barnehage tilbudet, er personalets kompetanse sett på som avgjørende (Kompetanse for framtidens barnehage, 2013; Meld. St. 24, 2013; Meld.St. 41, 2009; Steinnes, 2014; Vannebo & Gotvassli, 2014; Vassenden et al., 2011; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Forskning viser at ledelse er en forutsetning for kvalitet i barnehagesektoren (Hujala, Waniganayake, & Rodd, 2013a; Sommersel, Vestergaard, & Larsen, 2013), og også politiske signaler er tydelige på viktigheten av ledelse for god kvalitet

i barnehagesektoren i Norge (Kompetanse for framtidens barnehage, 2013; Meld. St. 24, 2013; Meld.St. 41, 2009; Rammeplan for barnehagen, 2011). Med Rammeplanens krav til at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Rammeplan for barnehagen, 2011), forventes det at barnehageledere har fokus på at personalet tilegner seg og videreutvikler sin kompetanse. Dette gjelder i forhold til å takle endringer i barnehagesektoren og utvikle kompetanse som bidrar til å forbedre det pedagogiske arbeidet. Kunnskapsledelse i barnehagen kan derfor knyttes til føringer om at barnehagen skal være en lærende organisasjon.

Begrepet *barnehagen som lærende organisasjon* ble introdusert i barnehagefeltet da ansvaret for barnehagene i Norge ble flyttet over fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005. Første gang begrepet ble brukt i barnehagesammenheng i et offentlig politisk dokument var i et høringsutkast til odelstingsproposisjonen *Om lov om barnehager (Ot.prp.nr.72 (2004-2005))* fra Utdanningsforbundet. Begrepet var vel kjent innenfor skolesektoren fra tidligere, og i 2006 slo den nye rammeplanen for barnehager fast at barnehagen skulle være en lærende organisasjon (Skjæveland, 2014). Selv om begrepet har vært i sektoren siden 2006, er det stadig uklarhet omkring hvordan barnehagen som lærende organisasjon skal oppfattes innenfor sektoren, og om det skal oppfattes direkte i forhold til barns læring eller mot utvikling av personalets kompetanse (Gotvassli, 2014b; Vannebo & Gotvassli, 2014). Skjæveland (2014) hevder at selv om en analyse av offentlige dokumenter i barnehagesektoren slår fast at barnehagen som lærende organisasjon i første rekke knyttes til læring og kompetanseutvikling for personalet, er det først gjennom *Kompetanse for framtidens barnehage* (Kompetanse for framtidens barnehage, 2013) at departementet presenterer begrepet mer detaljert ved å gi praktiske og konkrete føringer for arbeidet med barnehagen som lærende organisasjon. Fra at barnehagen som lærende organisasjon i begynnelsen først og fremst ble knyttet til føringer for eier og styrer for barnehagene, er det i *Kompetanse for framtidens barnehage* (Kompetanse for framtidens barnehage, 2013) også klare føringer til mellomledernivå i barnehagen og de pedagogiske lederne:

Barnehagen må ha en pedagogisk ledelse som setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. Ledelse av utviklings- og endringsprosesser er en sentral oppgave for styreren i samarbeid med de pedagogiske lederne. Sammen skal de bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon. Styrer og pedagogisk leder har ansvar for å lede medarbeidere i det daglige arbeidet med barna. Styrerne og de pedagogiske lederne er rollemodeller med et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag og rammeplanens intensjoner etterleves i praksis. Barnehagen må

systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur bidrar til å fremme disse verdiene (Kompetanse for framtidens barnehage, 2013, s. 11).

Videre argumenteres det for at alle ansatte i barnehagen må forholde seg til føringene om at barnehagen skal være en lærende organisasjon, og engasjere seg i å skape og dele kunnskap. I barnehagen som lærende organisasjon skal de ansatte stimuleres til å se ting på nye måter og til å kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen (Kompetanse for framtidens barnehage, 2013).

Til tross for vektleggingen av å utvikle barnehagen som lærende organisasjon, klargjør ikke Rammeplanen eller andre dokumenter hva dette innebærer for lederne på de ulike nivåene i barnehagen. Selv om det er løftet frem som viktig, er barnehagen som lærende organisasjon ikke definert, utforsket eller forklart. Dette betyr at lederne i barnehagen må tolke dette og finne arbeidsmåter som bidrar til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon (Vannebo & Gotvassli, 2014).

Arbeidet med kunnskapsledelse i det uformelle arbeidet på avdelingen i barnehagen kan derfor være med å bidra i debatten om barnehagen som lærende organisasjon og i arbeidet med å heve personalkompetansen som et ledd i å løfte kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

#### 1.1.2 Forskning på ledelse på avdelingsnivå i barnehagen

Det andre bidraget som danner bakgrunnen for denne studien, er kunnskap som springer ut av tidligere aktuell forskning på ledelse på avdelingsnivå i barnehagen. I arbeidet med å få oversikt over større forskningsprosjekter som fokuserer på mellomledernivå i barnehagen, er det gjort søk i Nordic Base of Early Childhood Education and Care; NB – ECEC som inneholder barnehageforskning fra Danmark, Norge og Sverige. Med fokus på kunnskapsledelse er det aktuelt å undersøke studier med fokus på ledelse, nyere vitenskapelig litteratur om ledelse i barnehagen og følge opp aktuelle referanser. Det ble gjort et guidet søk med søkeord *ledelse* og med *førskolelærer* som informant. I tillegg er det brukt søkeordene *leadership, management + early childhood education and care*. Søkemotoren Oria er også benyttet. I dette arbeidet har det blitt bekreftet at det er lite aktuell forskning på kunnskapsledelse i barnehagen som direkte kan være med å danne bakgrunn for studiet. Begrenset forskning på ledelse i barnehagen generelt er også bekreftet av SINTEF som høsten 2014 lagde en kunnskapsoversikt om ledelse i barnehagen på oppdrag fra Utdanningsforbundet. SINTEF har i denne oversikten konsentrert seg om nyere forskning som er gjennomført eller publisert de siste ti årene (Mordal, 2014). Rapporten tar for seg

nordisk og nord-europeisk forskning på ledelse, men også annen internasjonal forskningslitteratur i engelske tidsskrifter er inkludert.

Forskning med fokus på barnehageledelse er i stor grad rettet mot styrer og eiernivå i barnehagen og ikke mot mellomledere og pedagogiske ledere på avdeling i barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2014; Mordal, 2014). Med begrenset forskning på ledelse med fokus på mellomledernivået i barnehagen er det nødvendig å se til annen forskning som kan være relevant for ledelse i barnehagen, for å se om og hvordan denne kan bidra til bakgrunnen for denne studien.

Selv om kunnskapsledelse ikke blir omtalt i rapporten *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving* (Gotvassli, Haugset, Johansen, Sivertsen, & Nossom, 2012), er denne interessant. Gotvassli et al. (2012) finner at styrerne i barnehagen mener at assistentene har størst behov for kompetanseheving, og at de pedagogiske lederne/førskolelærerne har minst behov. Dette gir et styrket bilde av de pedagogiske ledernes posisjon i barnehagen. Når Gotvassli et al. (2012) gir informantene sju svaralternativer<sup>1</sup> for tiltak som de ansatte kan vurdere som mer eller mindre hensiktsmessige for å jobbe med kompetanseheving, er veiledning i tilknytning til arbeidet i barnehagen ett av tre kompetansehevingstiltak som i størst grad foretrekkes. Ansatte i barnehagen legger med dette vekt på betydningen av kompetansehevingstiltak som knyttes til det daglige arbeidet i barnehagen.

Børhaug og Lotsberg (2014) har i sin forskning funnet at det er betydelig forskjell på styreres ledelse og ledelse på avdelingsnivå. Gjennom dybdeintervju med 18 pedagogiske ledere viser studien at de pedagogiske lederne i liten grad er deltagere i barnehagens overordnede lederteam, og at de har en annen ledelsesprofil enn det man finner i styreres ledelse. Studien viser at de pedagogiske lederne derimot, har et betydelig lederansvar på avdelingen, er å finne i den operative kjernen, og at de pedagogiske ledernes ledelse er rettet innover mot de daglige prosessene på avdelingen. Deres kjerneansvar er å bygge tette team preget av likeverd og engasjement fra de ufaglærte og å lede dette teamet faglig (Børhaug & Lotsberg, 2014, s. 14). Ledelse i dagligdagse situasjoner er sentralt i pedagogiske lederes ledelse. Ødegård (2011)

---

<sup>1</sup> Dette er 1) Korte kurs 2) Heldagskurs 3) Opplæring i barnehagen 4) Tiltak som gir studiepoeng på høyskole/universitetsnivå 5) Lengere lærings og utviklingsarbeid 6) Tiltak som mulighet til å treffe kolleger fra andre barnehager 7) Internettbaserte tiltak 8) Veiledning i tilknytning til arbeid i barnehage

belyser ved hjelp av observasjon av veiledningsmøter, fokusgruppe- og individuelle intervjuer hvordan nyutdannede pedagogiske ledere mestrer og tilegner seg barnehagens kulturelle verktøy, og finner at nyutdannede pedagogiske ledere får tildelt utfordrende lederoppgaver på et felt som er preget av motstridende og uklare ledelsesdiskurser. Resultatene fra denne studien viser at personalledelse er den største utfordringen nyutdannede pedagogiske ledere møter på, og at de etterlyser mer kunnskap om dette. Arbeidsoppgavene som den pedagogiske lederen har spesielt ansvar for, blir sjelden beskrevet, og medarbeiderne gir sjelden verbalt uttrykk for hvordan de mener arbeidsoppgavene skal utføres. I barnehagen er de pedagogiske lederne mellomledere som har lederansvar for barn og voksne samtidig, og har ansvar for å gjennomføre barnehagens oppgaver i tråd med eksisterende krav og føringer sammen med sitt personale. Forskningen finner at samhandlingsrelasjonene i liten grad blir analysert, og begrepet pedagogisk ledelse fremstår utydelig og uklar (Ødegård, 2011, s. 240). Også andre forskere løfter personalledelse fram som en stor utfordring for pedagogiske ledere (Eik, 2014; Seland, 2009). Selv om forskning viser at uformell læring skjer i barnehagen (Gotvassli, 2006; Vannebo & Gotvassli, 2014), finner Eik (2014), som i likhet med Ødegård (2011), har forsket på nyutdannede pedagogiske ledere, at det pedagogiske ansvaret for barnegruppen og veilederansvaret for assistentene utgjør to store og ofte konkurrerende oppgaver.

I barnehagen har forskning, som har hatt fokus på pedagogiske ledere, vist at endringer i barnehagesektoren får følger for de pedagogiske lederne som mellomledere (Børhaug & Lotsberg, 2014; Ann Kristin Larsen & Slåtten, 2012; Anne Kristin Larsen & Slåtten, 2014; Seland, 2009). Som følge av omorganisering fra tre-til to-nivå i kommunale barnehager i Oslo, har pedagogiske ledere blitt delegert flere administrative- og personallederoppgaver som styrer hadde tidligere. Motstanden mot denne omorganiseringen blir større desto lenger ned i stillingshierarkiet man kommer, fordi endringene ikke oppleves som hensiktsmessige (Anne Kristin Larsen & Slåtten, 2014). Også pedagogiske ledere i studerte barnehager i Trondheim fikk et endret lederansvar som medførte at oppmerksomheten ble rettet bort fra arbeidet på avdelingen i Trondheims kommunes prosjekt om nybygg, som skulle fremme fleksible og nyskapende basebarnehager (Seland, 2009). Når det fra tidligere er begrenset forskningsbasert kunnskap om pedagogiske ledes ledelse på avdelingen i barnehagen, gir dette et svakt utgangspunkt for å se omfanget av denne endrede lederrollen. Mordal (2014) argumenter for at pedagogisk og faglig ledelse er svært viktig i barnehagefeltet, og blir viktigere jo mer profesjonalisert og kvalitetsfokusert sektoren blir. Dette kan vise behovet for ny kunnskap om kunnskapsledelse på mellomledernivå i barnehagen. Det finnes ikke studier

som sier noe om hvilke praksiser innenfor pedagogisk ledelse som bidrar til god ledelse (Mordal, 2014), og i tillegg har ledelsesteorier som har vært brukt til å forstå barnehageledelse, ofte presentert generell kunnskap om ledelse som er løsrevet fra den konteksten barnehageledelse utøves i (Ødegård, 2011). Abstrakte ledelsesteorier som ofte blir benyttet, er ikke tilstrekkelige for å beskrive og begrepsfeste ledelsespraksisen i barnehagen (Mordal, 2014, s. 49). Argumenter for at det er nødvending med empirisk forskning på ledelse som tar utgangspunkt i barnehagen (Mordal, 2014; Ødegård, 2011), og forskning som viser at endringer i organisering rundt barnehagen fører til endringer i de pedagogiske lederes ledelse (Anne Kristin Larsen & Slåtten, 2014; Seland, 2009), får betydning for ønsket om å få mer kunnskap om hva som kjennetegner pedagogiske lederes daglige kunnskapsledelse.

Gjennomgang av nyere forskning på ledelse på mellomledernivå utleder argumenter for at det er behov for mer kunnskap om det spesielle med kunnskapsledelse på mellomledernivå i barnehagen. Nyutdannede pedagogiske ledere som gruppe, synes selv å mangle denne kunnskapen. For å få mer kunnskap om dette, er det mer hensiktsmessig å fokusere på pedagogiske ledere som har vært lengre i yrket. Studier som kan bidra til å fremskaffe ny kunnskap om kunnskapsledelsespraksis på avdelingsnivå i barnehagen, kan derfor sies å være nødvendig.

#### 1.1.3 Personlige erfaringer som bakgrunn for studiet

Som forsker bygger min interesse for kunnskapsledelse i barnehagen på personlig interesse ved å ha jobbet i barnehagen i 16 år på ulike nivåer; som assistent, som pedagogisk leder og som styrer. Også mange års erfaring som høyskolelektor og underviser på ulike nivå i barnehageutdanningen, har formet interessen for kunnskapsledelse i barnehagen. Min bakgrunn og alle mine samlede erfaringer fra barnehagefeltet har ledet til et ønske om mer kunnskap om det spesielle ved å være mellomleder og pedagogisk leder i barnehagen. Jeg ønsker å bidra til en dypere forståelse for hva som skjer i det daglige arbeidet på avdelingen i barnehagen, og hvordan pedagogiske ledere leder for utvikle kunnskap i personalgruppen.

Min erfaring som leder på ulike nivå i barnehagen har vist meg at ledelsesteorier man har lært ved å lese en bok eller fra kurs, ikke nødvendigvis er til hjelp når man som leder må svare på situasjonens krav der og da. «Ledelse handler ikke om å ta i bruk et eller annet lederverktøy fra en verktøykasse etter en grundig evaluering og utvelgelsesprosess. Ledelse handler mer om å utføre en form for håndverk, hvor du der og da må kommunisere, mene og handle sammen med andre mennesker» (Klev & Vie, 2014, s. 17). Interessen for et praksisperspektiv på kunnskapsledelse i denne studien bygger derfor på kunnskap som jeg har ervervet meg

gjennom arbeidsforhold i barnehagen og en forståelse om at «great respect should be shown for managers creative expertise in their responses to challenging work demands. Managers often acquire this expertise through hard-won experience and not by the study of the rational and scientific models» (Tengblad, 2012b, s. 13).

Arbeidsforhold i barnehagen har gitt meg som forsker forståelse og kjennskap til viktigheten av hele personalgruppen i barnehagen, og kjennskap til utfordringer som knyttes til de ulike nivåene. Som assistent i barnehagen uten formell barnehagefaglig utdanning, erfarte jeg både gleden av, men også utfordringene med, å arbeide selvstendig med pedagogisk arbeid med barn i ulike aldre. Jeg erfarte betydningen av samarbeid med dyktige, erfarne pedagogiske ledere i hverdagsarbeidet. Dersom utfordrende situasjoner oppsto i pedagogisk arbeid med barn, var korte diskusjoner med tilgjengelige, dyktige pedagogiske ledere førstevalget for å komme videre i vanskelige situasjoner. Selv om jeg som barnehageassistent noen ganger kunne ta med meg praksisfortellinger som kunne drøftes og reflekteres over på formelle møter, var det til lite hjelp i den akutte situasjonen der og da, og det opplevdes gjerne som at det ble for lang tid mellom situasjonen og møtet. Som pedagogisk leder, hadde jeg ansvar for vekslende personale på min avdeling. Jeg forsøkte å møte forventninger fra personalgrupper med store innbyrdes ulikheter i kvalifikasjoner og forutsetninger, og å lede disse i pedagogisk arbeid på avdelingen for å oppfylle føringene fra barnehagens rammeplan. Ved å tenke tilbake på eget arbeid som pedagogisk leder med ansvar for personalet på min avdeling, undrer jeg på hva jeg ville svart dersom noen da hadde spurt om hva jeg gjorde for å legge til rette for kunnskapsutvikling i min barnehage. Med erfaringer om at den uforutsigbare dagen i barnehagen er den normale, at møtetid er en salderingspost når hovedprioriteringen i hverdagen er en best mulig barnehagedag for hvert enkelt barn, og at planer og ønsker om veiledningssamtaler blekner i dette bildet, tror jeg at jeg måtte hatt betydelig betenkingstid. I komplekse og flyktige situasjoner bleknet teoretisk kunnskap om personalledelse, og jeg opplevde at erfaringsbasert kunnskap ble base for lederarbeidet. Som styrer opplevde jeg stort arbeidspress med administrative oppgaver, og at eksternt ledelse tok mange arbeidstimer. Samtidig erfarte jeg viktigheten av dyktige pedagogiske ledere i personalstaben og deres sentrale rolle for å iverksette og operasjonalisere pedagogisk arbeid og kontinuerlig arbeide for at det samlede personalet på avdelingene i barnehagen kunne tilby en barnehage med godt pedagogisk arbeid inkludert kreativitet, lek og vennskap til alle barna i barnehagen hver eneste dag. Disse erfaringene har jeg forsøkt å ta med meg i min jobb som høgskolelektor i pedagogikk hvor jeg har undervist om ledelse både i barnehagelærerutdanningen på

bachelornivå og på masternivå. Møte med studenter og diskusjoner vi har hatt, har løftet fram ytterligere nysgjerrighet rundt kunnskapsledelse i barnehagen.

#### 1.1.4 Oppsummering

Fra redegjørelsen av de tre delene som til sammen danner bakgrunnen for denne studien, kan mine motiv for valg av forskningsprosjekt komprimeres til tre ulike motiver. Det første motivet er et sosialt motiv som springer ut av politiske signaler og føringer i barnehagesektoren, satsningen på kvalitet og viktigheten av ledelse for å utvikle personalkompetansen i barnehagen. Det andre motivet springer fram av tidligere forskning på ledelse i barnehagen, som viser nødvendigheten av mer kunnskap om det spesielle ved å være pedagogisk leder. Pedagogiske lederes ledelse skiller seg fra ledelse på styrenivå og retter seg i større grad innover og utføres i den operative kjerne i barnehagen. Ledelse av kunnskapsutvikling knyttet til arbeidet i barnehagen kan sees på som etterspurt i sektoren. Den pedagogiske lederens lederrolle er i endring, og praksisnær forskning kan bidra til mer kunnskap om kunnskapsledelse på avdelingen i barnehagen, og hvordan denne formes i og gjennom praksis. Mer kunnskap kan bidra til at barnehagefeltet vil bli bedre rustet til å møte nye krav som kommer og til å disponere de pedagogiske lederne på best mulig måte for barnehagen videre. Det tredje motivet som ligger bak mitt valg av forskningsprosjekt, er et personlig motiv som springer fram av mine tidligere erfaringer fra arbeid i barnehagesektoren og som høgskolelektor i pedagogikk. Et praksisperspektiv på ledelse kan bidra til å synliggjøre erfaringskunnskap i barnehagen og løfte fram hva som karakteriserer kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen.

Som et bidrag i diskusjonene om ledelse i barnehagen, vil derfor denne studien ha et praksisperspektiv på kunnskapsledelse i barnehagen, med fokus på de pedagogiske ledernes praktiske kunnskap i sin hverdagsledelse. For å kunne snakke om hverdagspraksis, trenger man ord, formuleringer og språk. Min intensjon med studien er å bidra til nye måter å snakke om kunnskapsledelse som praksis på, og å løfte frem og teoretisere erfarne pedagogiske lederes praktiske kunnskap i kunnskapsledelse i hverdagsarbeid i barnehagen.

## 1.2 HENSIKT, FORSKERSPØRSMÅL OG STUDIENS OPPBYGNING

I studien er hensikten å få en dypere forståelse og kunnskap om kunnskapsledelse som praksis i uformelt arbeid i barnehagen, der uformelt arbeid viser til arbeid som ikke er planlagt på forhånd, men som oppstår der og da i respons til situasjonen. For å besvare det overordnede spørsmålet, *Hva kjennetegner pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis i uformelt*

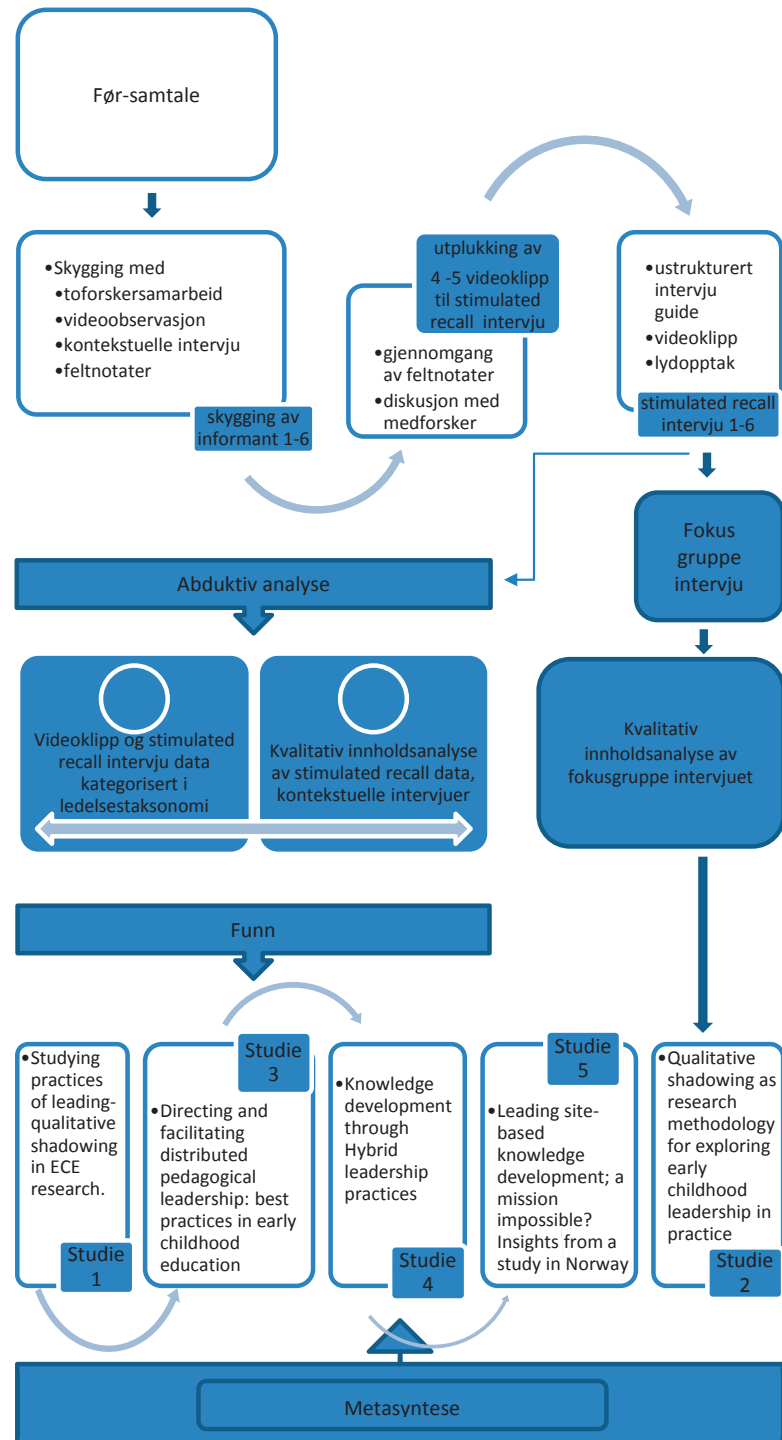


*arbeid på avdelingen i barnehagen?*, er det formulert tre underspørsmål. Fokuset på metodologiske utfordringer for å kunne svare på hovedspørsmålet inngår i disse. Disse tre underspørsmålene er:

1. Hvordan kan kvalitativ skygging gi en ny forståelse av kunnskapsledelse som praksis?
2. Hvordan utøves kunnskapsledelse som praksis?
3. Hva er det som muliggjør eller hindrer kunnskapsledelse som praksis?

En syntese mellom de integrerte resultatene fra de 5 delstudiene som beskriver ulike sider ved kunnskapsledelse, og det teoretiske landskapet som presenteres i kapittel 2, vil danne utgangspunkt for diskusjonene som svarer på disse spørsmålene.

Denne avhandlingen inneholder artikler skrevet sammen med andre forskere og vil, som en følge av det, også inneholde empiriske data som er innhentet sammen med andre. Denne kappen og studien vil derimot være et individuelt forskningsbidrag som bygger på empiriske data om kunnskapsledelse, som er funnet i helheten av det samlede empiriske materialet. I delstudie 3 ble det blant annet undersøkt hensikten med de pedagogiske ledernes lederhandlinger i arbeidet på avdelingen sammen med sitt personale. Ved å benytte en veletablert ledelsestaksonomi (Vie, 2009), ble det funnet 13 lederhandlinger som også er funnet hos andre mellomledere i andre bedrifter. I tillegg ble det oppdaget en helt ny kategori som fikk navnet *ledelse av kunnskapsutvikling*. Selv om alle 14 kategoriene er spennende for å forstå personalledelse i barnehagen, vil denne studien ikke følge opp de 13 andre ledelseshandlingene som er funnet i personalledelse som praksis i barnehagen (se delstudiet 3), men vil fokusere på å oppnå en dypere forståelse av den nyoppdagede kategorien *ledelse av kunnskapsutvikling*. I studien er det en dialogisk prosess mellom tidligere forskning og teoretisk kunnskap, så vel som analyse og tolkning av innsamlede data. For å gi en helhetlig oversikt over forskningsprosessen i studien, er dette vist som en skjematisk fremstilling i figur 1:



Figur 1 Oversikt over forskningsprosessen

I studien er det benyttet kvalitativ skygging og fokusgruppeintervju, og resultatene er utarbeidet gjennom 5 delstudier som er publisert i fire internasjonale journaler og ett kapittel i en internasjonal bok. De fem artiklene fokuserer på ulike aspekter ved metodologi og pedagogiske ledes lederpraksiser i barnehagen. Tema som kunne vokse frem gjennom en artikkel, ble videre utforsket og belyst i neste artikkel. Gjennom å zoome inn på ledelse av kunnskapsutvikling gjennom en veksling av teoretiske linser og posisjonering i feltet av praksisteori i kapittel 2, blir egenskaper av kunnskapsledelse som praksis, belyst (Nicolini, 2013). Gjennom en syntese av resultatene fra delstudiene teoretiserer avhandlingen kunnskapsledelse som praksis i barnehagen i kapittel 5 og foreslår implikasjoner for barnehagepolitikk og for praksisfeltet.

Før dette blir gjort, er det nødvendig med en begrepsavklaring av sentrale begreper som er benyttet i studien.

### 1.3 BEGREPSAVKLARING

#### 1.3.1 Pedagogisk leder

Med begrepet Pedagogisk leder i denne studien henvises det til *Lov om Barnehage* (Barnehageloven, 2005, s. 19) som sier at en pedagogisk leder må ha utdanning som førskolelærer (barnehagelærer<sup>2</sup>)(Barnehageloven, 2005, s. 12). I Norge er utdanningen til barnehagelærer 3 år på bachelornivå, og utdanningen skal sikre samspill mellom høy faglig, didaktisk og sosial kompetanse samt evne til profesjonsetisk refleksjon i pedagogisk arbeid med barn i barnehagen (Rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012). Det skal være én pedagogisk leder i barnehagen pr. 14-18 barn når barna er over tre år, og én pedagogisk leder pr. 7-9 barn når barna er under tre år, og barnas daglige oppholdstid er over seks timer. I barnehager der barna har kortere oppholdstid pr. dag, kan barnetallet økes noe pr. pedagogisk leder. Fylkesmannen kan gi dispensasjon fra denne forskriften. *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* utdyper den pedagogiske lederens oppgaver med at denne i samarbeid med styreren i barnehagen har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. Pedagogiske ledere er også ansvarlige sammen med styrer for å veilede det øvrige personalet, slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 21-22). Mens *barnehagelærer* altså er en utdanningstittel, er *pedagogisk leder* en stillingsbetegnelse

---

<sup>2</sup> Høsten 2013 startet ny barnehagelærerutdanning som erstattet den tidligere førskolelærerutdanning.

med et overordnet innhold fra *Lov om barnehage* og utdypningen av denne gjennom *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Barnehageloven, 2005; Rammeplan for barnehagen, 2011). Detaljene i stillingsinstruksen utformes lokalt. Forskning viser at i 97% av alle barnehager har pedagogiske ledere ansvar for daglig samvær med barn, deltakelse i planlegging og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet med barn og ansvar for det pedagogiske arbeidet i en barnegruppe. I 94 % av barnehagene har pedagogiske ledere ansvar for samarbeid med foreldre, i 66 % for kompetanseutvikling og/eller ansattveiledning (Vassenden et al., 2011). Pedagogiske ledere har både forskningsbasert, vitenskapelig profesjonskunnskap og erfaringsbasert kunnskap som grunnlag i sin praktiske yrkesutøvelse. Pedagogiske ledere er operative ledere som arbeider nær barna i barnehager med ulike organiseringsformer<sup>3</sup>. Selv om det etter 2005 har vært en økning i barnehager som er organisert som baser og avdelingsfrie barnehager, er likevel 56% av barnehagene i Norge inndelt i tradisjonelle avdelinger. I tillegg er 25% av barnehagene organisert som en mellomform mellom avdelingsfri og tradisjonell avdelingsbarnehage (Vassenden et al., 2011). På bakgrunn av dette brukes avdeling som betegnelse på arbeidssted/nivå der den pedagogiske lederen leder sin personalgruppe i denne studien.

I de engelskspråklige artiklene har det vært en stor utfordring å finne rett begrep og benevnelse når fokuset har vært på de pedagogiske lederne i en norsk kontekst. I den første artikkelen ble *pedagogical leader* benyttet, men gjennom fagfellevurderinger og dialog med engelsktalende forskere innenfor early childhood education and care (ECEC), ble det klart at dette ikke var et dekkende begrep. Selv om ordet *leader* var forståelig, ble nivået/ansvarsområdet i barnehage/ECEC uklart. For å tydeliggjøre at forskningen fokuserer på det ledernivået i barnehagen som utgjør de operative lederne, de som leder både barn og personale samtidig, ble det i artikkel 3 benyttet *formal teacher leader* som betegnelse på de pedagogiske lederne. Dette for å tydeliggjøre at fokuset i studiene var utdannede (barnehage)lærere med et *formelt* personallederansvar, slik det praktiseres i Norge. Her er det store ulikheter både i utdanningsnivå og ansvarsområder internasjonalt i ECEC (Mordal, 2014). I arbeidet med Artikkel 5 ble dette diskutert med medlemmer innenfor det internasjonale ledelsesnettverket International Leadership Research Forum (ILRF). Selv om betegnelsen *room leaders* var et begrep, som særlig i den Australske konteksten, ga mening, ble det valgt å fortsatt benytte *formal teacher leaders*, både fordi det tydeliggjorde det formelle ansvaret som de pedagogiske lederne har for ledelse av sitt personale på avdelingen,

---

<sup>3</sup> For nærmere redegjørelse for ulike organiseringsformer se Evenstad (2010)

og fordi det i begrepet lå en indikasjon om at disse var utdannede, profesjonelle barnehagelærere som ledere i barnehagen/ECEC.

### 1.3.2 Kunnskapsledelse i barnehagen

Pedagogiske lederes uformelle ledelsesarbeid i praksis i barnehagen som denne studien fokuserer på, kan assosieres både med personal og pedagogisk ledelse da fokuset er på de pedagogiske ledernes ledelse av kunnskapsutvikling i personalgruppen. Begrepet *pedagogisk ledelse* er uklart i ECEC-sektoren og brukes i mange ulike kontekster (Hujala, Waniganayake, & Rodd, 2013b; Mordal, 2014; Ødegård, 2011). I stortingsmelding 24 knyttes *kunnskapsorientert ledelse* til barnehagen som lærende organisasjon: «God ledelse er viktig for kvaliteten i barnehagene. Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være en lærende organisasjon med en kunnskapsorientert ledelse» (Meld. St. 24, 2013, s. 24).

Denne studien benytter begrepet *kunnskapsledelse* for å markere fokuset i studien.

Kunnskapsledelse retter oppmerksomheten mot de kunnskaps- og læringsprosesser som bidrar til å utvikle en virksomhet (Gotvassli, 2015), og Newell et al. (2009) definerer kunnskapsledelse som tydeliggjorte strategier, verktøy og praksiser som benyttes av ledere som har til hensikt å gjøre kunnskap til en ressurs for virksomheten. Teorier om kunnskapsledelse er et fruktbart bidrag for å utforske de pedagogiske ledernes ledelse av kunnskapsutvikling, slik dette trer fram som en ledelsespraksis i delstudie 3 og diskuteres videre i delstudie 4 og 5. Det finnes ikke allmenne regler for hva godt lederskap egentlig er. Interessen for mennesker og gleden over å få ting til sammen med andre, bør være en sentral drivkraft i kunnskapsledelse (Gotvassli, 2015, s. 205).

Når litteraturen deler kunnskapsledelse i to hovedretninger med utgangspunkt i to forskjellige epistemologiske utgangspunkt å se kunnskap på, henvises det til det strukturelle perspektivet og det sosiokulturelle perspektivet (Gotvassli, 2015, s. 27) som av Newell et al. (2009, s. 7) omtales som praksis/prosess-perspektivet. Det strukturelle perspektivet på kunnskap og kunnskapsledelse hviler på en forståelse av kunnskap som en kognitiv besittelse og fokuserer på å identifisere ulike typer, eller former, av kunnskap som folk har. I et strukturperspektiv sees kunnskap på som en eiendel med en forståelse om at kunnskap eksisterer inne i hodet til medarbeiderne, og at virksomheten derfor må forsøke å gjøre denne kunnskapen eksplisitt, spre den, lagre den og bruke den i virksomheten. Newell et al. (2009) siterer Polanyi (1962) sitt tidligere arbeidet med *personal knowledge*. Polanyi argumenter for to typer kunnskap som

han kaller taus og eksplisitt. Newell et al. (2009) forstår perspektivet på taus og eksplisitt kunnskap innenfor det strukturelle perspektivet på kunnskapsledelse, slik:

Tacit knowledge is associated with the skills or know-how that people develop through their own experience in specific contexts (e.g. *knowing how* to ride a bicycle) and has an essentially personal quality that makes it hard to formalize or communicate. In contrast, explicit knowledge is that which has been 'spelled out' or codified, making it more communicable across contexts (e.g. *knowing what* components a bicycle needs to have to make it work and how they should be put together). An important aspect of tacit knowledge is that we know more than we can articulate or attend to that any point in time. Hence tacit knowledge is often referred to as 'know how'- it resides in our heads and in practical skills and actions... The way to create knowledge in organizations, then, according to the structural perspectives is to identify important tacit knowledge of others, make it explicit, and convert it back into the tacit knowledge of others elsewhere in the organization so it can be applied. (Newell et al., 2009, s. 7)

Newell et al. (2009) hevder at det har vært et skifte i det 21. århundre fra å se kunnskapsledelse mindre som ledelse for å kontrollere og «overføre» kunnskap til maskiner og systemer, til mer å se kunnskapsledelse som å legge til rette for at utvikling gjennom prosess og praksis fremskaffer kunnskap som er nødvendig for å utvikle spesifikke oppgaver og hensikter.

Praksisperspektivet i kunnskapsledelse har hatt mindre oppmerksomhet i ledelseslitteraturen, men er nyttig for å se nærmere på aspekter ved kunnskapsledelse som i mindre grad har blitt belyst (Beth, 2003; Newell et al., 2009). I et praksisperspektiv deler Newell et al. (2009) mellom å se kunnskap som prosess eller som praksis. Et hovedfokus i kunnskapsledelse som prosess, er å dele, oversette og gjøre ny kunnskap kjent mellom samarbeidende grupper i virksomheten. Med et prosessuelt syn på kunnskapsledelse baseres kunnskapsledelse på en forståelse av at kunnskap utvikles i en sosial og kulturell ramme, og at kunnskap spres gjennom å legge til rette for sosial interaksjon som muliggjør diskusjon og refleksjon i uformelle settinger (Gotvassli, 2015). Gotvassli tydeliggjør skillet mellom dette perspektivet og det strukturelle perspektivet på kunnskapsledelse:

I strukturperspektivet ses kunnskapsutvikling som et resultat av mentale prosesser i hodet til enkeltindividet, og kunnskapsutvikling reduseres til et spørsmål om overføring og tilegnelse av eksakte kunnskaper. I den sosiokulturelle forståelsen er det derimot adgangen til å delta i praksisfelleskapet som er den sentrale drivkraften. Her er ikke vekten på individet, men kun deltakere, og læringen er en del av denne deltagelsen (Gotvassli, 2015, s. 68)

Gotvassli hevder likevel at bidragene innenfor denne tradisjonen på kunnskapsledelse dreier mot en stadig mer normativ innretning og viser blant annet til Wenger, McDermott, og Snyder (2002), fordi de fokuserer på hvordan ledere kan kultiverer *praksisfelleskapet* som utgangspunkt for kunnskapsutvikling i ulike organisasjoner. I et praksisperspektiv på kunnskapsledelse legger Gotvassli (2015, s. 28) også til et epistemologisk kunnskapssyn basert på intuisjon og følelser. Han argumenter for at god mestring i praksissituasjonen forutsetter sosiale prosesser som gir anledning til tolkning og innlevelse fra aktørens side. På denne måten vil «både kunst og kunnskap springe ut fra den levende kroppen og dekke ferdighetsområder som griper inn i hverandre snarere enn å utelukke hverandre» (Gotvassli, 2015, s. 29).

Selv om de pedagogiske lederne i studien er *formelle* ledere i kraft av sin stilling, skiller studien på formelt (strukturelt) og uformelt (prosess og praksis) lederarbeid i de pedagogiske ledernes lederpraksiser. Pedagogiske ledere i barnehagen har et betydelig formelt lederansvar knyttet ledelse av kunnskapsutvikling innenfor planlagte og strukturerte situasjoner som ledelse av endrings og utviklingsarbeider, formelle veiledningsmøter med eget personal, ledelse av planlagte møter der kunnskap skapes og/eller deles med andre i barnehagen eller med eksterne samarbeidspartnere (eksterne kurs, ppt, barnevern). Vel vitende om dette, velges dette fokuset bort og overlates til andre forskningsarbeider innenfor ledelse i barnehagen.

I det store feltet av teorier om kunnskapsledelse er teorier som har et epistemologisk syn på kunnskap som praksis (og prosess), den som er aktuell og kan bidra i denne studien til å kaste lys over hva som kjennetegner de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse i arbeidet i barnehagen. Med et prosessuelt syn på kunnskapsledelse vil denne studien være opptatt av å «recognizing the importance of developing a social context where diverse individuals and groups can both coexist and learn from one another» (Newell et al., 2009, s. 243). Når kunnskapsledelse som begrep benyttes i studien, er det med en forståelse av kunnskapsledelse innenfor et praksisperspektiv, noe som skjer i uformelt arbeid på avdelingen i barnehagen.

### 1.3.3 Barnehagen som kunnskapsorganisasjon

Barnehagen blir karakterisert som en kunnskapsorganisasjon som består av godt utdannede spesialister (Gotvassli, 2013b). Kjennetegn på en kunnskapsorganisasjon er at de ansatte må forholde seg til krevende brukere, og at de tilbyr profesjonelle tjenester (Grundt 1998 i Gotvassli, 2013b). Når Gotvassli (2013b) argumenter for barnehagen som en kunnskapsorganisasjon, er hans perspektiv fra en barnehagestyrers ståsted som skal lede

barnehagelærere som kunnskapsarbeidere i en kunnskapsorganisasjon. Flere forskere viser til kunnskapsmedarbeidere som mål for ledelse når kunnskapsledelse diskuteres (Irgens, 2011; Krogh, Lillejord, Nonaka, & Ichijo, 2001; Newell et al., 2009). Når fokuset i denne studien er på de pedagogiske lederne som mellomledere og kunnskapsledere for sin personalgruppe på avdelingen i barnehagen, blir dette bildet noe annerledes. Når assistengruppen i barnehagen består av 42 % medarbeidere som ikke har utdanning utover videregående skole, og kun 6% som har utdanning på nivå med barnehagelærere (Vassenden et al., 2011), endrer målgruppen for kunnskapsledelse seg fra ledelse av «gullsnipper og gullskjørt», til ledelse der lederen som kunnskapsleder er den som også er spesialist og ekspert og innehar høyest utdanning i personalgruppen. Kunnskapsledelse vil formes gjennom de begrensninger og muligheter som er/blir til på avdelingen i barnehagen (Kemmis & Grootenboer, 2008), og formes av det pågående arbeidet og av personene som er involvert i komplekse samspill, hvor grenser rundt kunnskapsledelse som en sosial aktivitet er vanskelig å trekke (Nicolini, 2013, s. 2).

Begrepene fra dette kapittelet, slik som ledelse i praksis, kunnskap, kunnskapsledelse og påvirkning av ledelse fra kontekst, vil bli diskutert og utdypet videre i neste hovedkapittel; Teoretisk landskap.





## 2 Teoretisk landskap

For å bedre forstå hva som kjennetegner kunnskapsledelse slik den utspiller seg i praksis, vil dette teorikapittelet ta for seg praksisteorier som kan være med på å belyse ledelse av kunnskapsutvikling (delstudie 3) som kunnskapsledelse i praksis. Nicolini (2013, s. 219) løfter fram nødvendigheten av en teori/metode-pakke i et praksisperspektiv fordi en slik teori/metode-pakke bidrar til å fylle en verktøykasse med verktøy som hjelper til med å «zooming in on their accomplishments of practice; zooming out to discern their relationships in space and time; and using above devices to produce diffracting machinations that enrich our understanding through thick textual renditions of mundane practices». Mens metodedelen i denne studiens verktøykasse utdypes i kapittel 3, vil en reise gjennom det teoretiske landskapet som presenteres i kapittel 2, vise hvordan praksisteori gir ulike verktøy til å sette sammen et teoretisk rammeverk for å forstå de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse som praksis, som «real-times doings and saying something in a specific place and time» (Nicolini, 2013, s. 219).

I alle delstudiene har *praksis* vært et sentralt begrep, og reisen gjennom det teoretiske landskapet starter her. Selv om praksis er et ord som stadig brukes og som gir mange assosiasjoner til hverdagslige handlinger, er praksis også på samme tid usynlig, taus og kan være vanskelig å forstå selv om vi lever og omgir oss med praksis. Begrepet *praksisteori* kan høres ut som en selvmotsigelse, men refererer til ulike vitenskapelige tradisjoner som samlet har bidratt til det som kalles *the practice turn in contemporary theory* (Schatzki, Knorr-Cetina, & Savigny, 2001). For å forsøke å forstå kunnskapsledelse som praksis, vil reisen gjennom det teoretiske landskapet fylle verktøykassen med verktøy fra ulike praksisteorier, som til tross for ulikheter, samles i et overordnet syn på praksis.

A central core, moreover, of practice theorists conceives of practices as embodied, materially mediated arrays of human activity centrally organized around shared practical understanding. (Schatzki et al., 2001, s. 11)

Som familie er praksisteori en teoretisk tilnærming til praksis som er forbundet gjennom historiske og begrepsmessige likheter. Det finnes ikke *en* samlet overordnet praksisteori, men ulike praksisteorier som teoretiserer praksis gjennom nettverk av likheter og ulikheter som til sammen kan være med å fremskaffe en tykkere beskrivelse og forståelse:

Practice theories can offer a radically new way of understanding and explaining social and organizational phenomena, they can only be approached as a plurality. Much is to be gained if we

appreciate both similarities and differences among practice theories, and if we make such differences work for us. (Nicolini, 2013, s. 1)

Schatzki (2012) fremhever at uttrykket «praksisteori» har sin opprinnelse i klassiske verk av Bourdieu (1977); Bourdieu og Nice (1990), og at betegnelsen også omfatter bidrag fra en rekke ulike teoretikere som Giddens, Foucault, Latour, Lyotard og Taylor. Felles filosofiske røtter hos de fleste praksisteoretikere er Heidegger og Wittgenstein (Schatzki, 2012).

The expression "practice theory" has gained currency in recent decades. I believe it has its origins in anthropology, in connection with the work of Pierre Bourdieu (1972, trans. 1976) as codified in a well-known article by Sherry Ortner (1984). But the expression covers much more. Perhaps the two leading exponents of parallel ideas. Otherwise, the work of Andreas Reckwitz (2002), Elizabeth Shove (Shove, Pantzar, & Watson, 2012), Stephen Kemmis (Kemmis & Grootenboer 2008), and Schatzki (2002) should be mentioned. In the background of these theorists' ideas stand the prominent philosophies of Heidegger and Wittgenstein. Because of this background, the work of many other theorists converges with ideas associated with the more narrowly defined partisans of practice. The above thinkers form a diverse group. As a result, only general commonalities exist among them. (Schatzki, 2012, s. 13)

Hva er det som forener disse teoriene og gjør dem til en overordnet familie av praksisteori, tross mange ulikheter? Schatzki (2012) argumenterer for at det er tre viktige felles grunnprinsipper i praksisteori. Det første felles grunnprinsippet som forener praksisteorier, er ideen om at en praksis er en organisert sammensetning av ulike menneskers aktiviteter og er et sosialt fenomen i den forstand at praksis omfatter multiple subjekter. Det andre felles grunnprinsippet i praksisteorier er at menneskelig aktivitet må forstås som forankret i praksiser og ikke bare som individuelle aktiviteter utført av individer alene (Schatzki, 2012). Praksisteorier bygger på en intuitiv forståelse av at fenomener som kunnskap, menneskelig aktivitet, språk og sosiale institusjoner oppstår innenfor og er deler eller komponenter av et praksisfelt (Nicolini, 2013). Dette kan sees som en reaksjon på et individualistisk fokus som har dominert i forskning, der sosiale fenomener ensidig har blitt forklart med fakta om enkeltmennesker og deres relasjoner. Praksisteorier forsøker å lage en bro mellom et individualistisk syn og et sosialt syn. Nicolini (2013) beskriver dette på følgende måte:

[P]ractice theories carve a specific space for individual agency and agents. While homo economicus is conceived as a (semi) rational decision maker and homo sociologic is depicted as a norm following, role-performing individual, homo practicus is conceived as a carrier of practices, a body / mind who 'carries', but also- 'carries out', social practices (Nicolini, 2013, s. 4)

Praksisteorier har rom for initiativ, kreativitet og individuell handling, og dette er nødvendig, fordi å utføre en praksis alltid krever at man tilpasser seg nye forhold. Å praktisere er derfor verken tankeløs repetisjon eller fullstendig ny oppfinnelse. Praksisteorier er ontologiske teorier siden de undersøker sosiale fenomener sin natur, der menneskelig sameksistens er innvevd i den sammenhengen det skjer (Nicolini, 2013). Det tredje grunnprinsippet som forener praksisteori, er forståelsen av at menneskelig aktivitet hviler på noe som det ikke kan settes ord på og interesse for den skjulte kunnskapen som støtter praksiser:

Examples of the nonpropositional something are Ryle's know-how, Merleau-Ponty's habits/schemas, Dreyfus' skills, Bourdieu's habitus, and Giddens practical consciousness. Standing behind these conceptions are Wittgenstein's ruminations on rule following and knowing how to go on. This nonpropositional thing, moreover, is bodily. (Schatzki, 2012, s. 14)

Praksisteori omfavner dermed forståelsen av kunnskap som praktisk, kroppslig og situert. Gjennom disse tre felles grunnprinsippene forenes familien praksisteori<sup>4</sup> og skiller seg dermed fra teorier innen kognitivism og rasjonalisme.

The human body, accordingly, offers itself as the point of connection between individuals and social manifolds. And therewith habitus (practical understanding) becomes the ideal determining phenomenon, sufficiently psychological to avoid physical determinism, sufficiently nonpsychological to be embodied, and adequately supple to account for much if not all human activity. Practice theory's embrace of embodied understanding is rooted in the realization that the body is the meeting points both of mind and activity and of individual activity and social manifold. (Schatzki et al., 2001, s. 17)

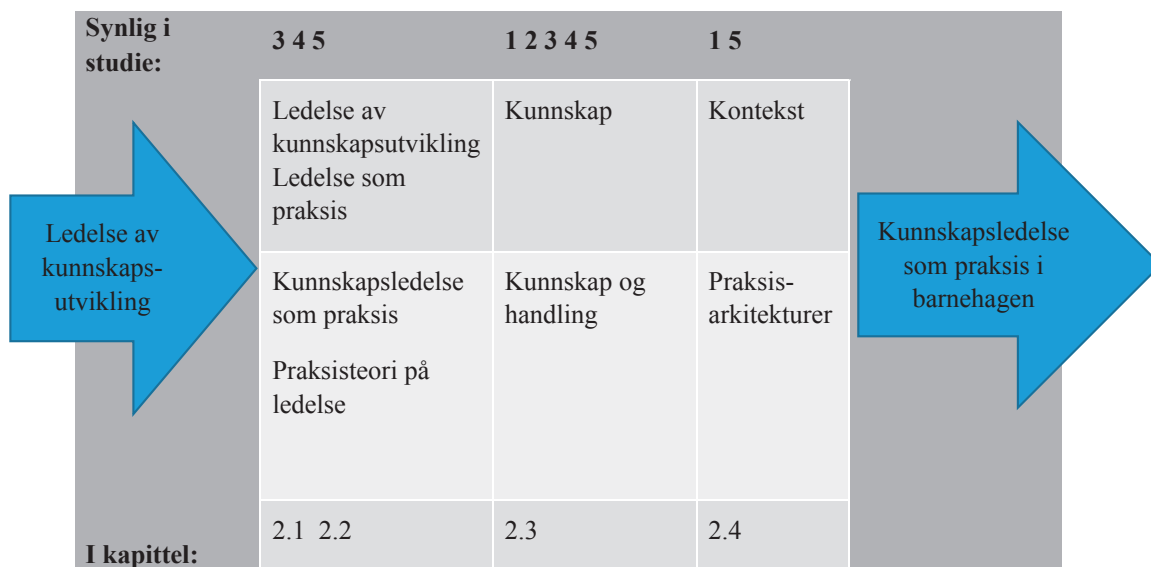
Praksisteori har hatt stor innflytelse innen organisasjonsstudier som f.eks Corradi, Gherardi, og Verzelloni (2010), Nicolini (2009) og Schatzki (2005). Praksisteori er også anerkjent innen utdanningskontekst gjennom for eksempel Sjølie (2014), Aspfors (2012), Kemmis og Grootenboer (2008) og Kemmis et al. (2014). Min interesse for praksisteori kan deles inn i tre. Det er for det første disse teoriens mulighet til å beskrive kunnskapsledelse som praksis, slik at praksis inkluderer handlinger knyttet til pedagogiske lederes ledelse av kunnskapsutvikling i uformelt arbeid i barnehagen. For det andre kan min interesse knyttes til de pedagogiske lederes praktiske kunnskap som kommer til syne gjennom handling, og for det tredje hvordan lederhandling kan forstås i et videre perspektiv der praksis skapes og re-skapes i praksis gjennom ulike redskaper, diskurser og gjennom kroppen.

---

<sup>4</sup> se Nicolini (2013) for mer omfattende oversikt ulike bidrag og perspektiver i praksisteori

Med en forståelse av praksisteori som utgangspunkt for reisen, vil neste stopp i det teoretiske landskapet være forståelser av kunnskapsledelse som praksis (Gotvassli, 2015; Newell et al., 2009). Som diskutert i kapittel 1.3.2, kan kunnskapsledelse deles i to hovedretninger, henholdsvis det strukturelle perspektivet og det som omtales som det sosiokulturelle eller praksisperspektivet i kunnskapsledelse (Gotvassli, 2015; Newell et al., 2009). I denne kappen er det kunnskapsledelse som praksis, som sosiokulturell ledelsesteori om ledelse av et lærende praksisfelleskap (Wenger et al., 2002) og kunnskapsledelse ut i fra intuisjon og følelser (Gotvassli, 2015) som gir verdifulle verktøy. Ferden går videre, og gjennom Tengblad (2012c) sin praksisteori på ledelse tildeles det verktøy for å forstå hvordan ledelse som praksis oppstår som svar på kontekstuelle utfordringer der og da, og betydningen av den erfarne lederens praktiske ledelseskunnskap gjennom ferdighet, kunnskap og artisteri. For å få verktøy til å utforske videre mysteriet som befinner seg innenfor de pedagogiske ledernes praktiske ledelseskunnskap, skifter reisen retning og fører oss tilbake til den greske antikken og tradisjonen etter Aristoteles og tenkere som bygger på hans kunnskapsfilosofi. Dette er for eksempel Kemmis og Smith (2008a), Dunne (1993) og Biesta (2015). Praksisteorien om praksisarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014) vil representere en avslutning og en ferdigstillelse av konstruksjonen av verktøykassen i denne kappen. Det teoretiske kapittelet avsluttes med en oppsummering av de verktøyene denne reisen har gitt for å forstå de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen.

Som en skjematisk illustrasjon på denne reisen, viser Figur 2 en oversikt over det teoretiske landskapet som brukes for å teoretisere kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen, og viser til hvilken av de 5 delstudiene som danner grunnlaget for denne kappen hvor disse linjene er synlige.



Figur 2 Oversikt over det teoretiske landskapet

Figuren viser også oversikt over hvor disse linjene er å finne som inndelinger i dette teorikapittelet (2.1 – 2.4). Pilene vil fra venstre symbolisere utgangspunktet *ledelse av kunnskapsutvikling* slik at resultatet som kommer ut i den høyre pilen, er det teoretiske verktøyet som tas med for å diskutere resultatene og funnene fra de 5 delstudiene om *kunnskapsledelse som praksis i barnehagen*.

## 2.1 KUNNSKAPSLEDELSE

Mens kapittel 1.3.2. bidro til en avgrensning av teorier om kunnskapsledelse der det strukturelle perspektivet på kunnskapsledelse ble forlatt, vil dette kapittelet gå videre inn i praksisperspektivet på kunnskapsledelse.

Et praksisperspektiv på kunnskapsledelse hviler på forståelsen om at kunnskap skapes i og gjennom praksis, deles i overlappende og sammenvevde praksiser og hindres der praksisene ikke samhandler med hverandre (Newell et al., 2009). Når pedagogiske ledere i barnehagen jobber sammen med sitt personale i pedagogisk arbeid med barn, benytter de hverdagssituasjoner til å sette ord på pedagogisk praksis og oppmuntrer til det de tenker er ønsket pedagogisk arbeid. De pedagogiske lederne tar på alvor sin oppgave som rollemodeller i pedagogisk arbeid og gjør seg tilgjengelige for meningsutvekslinger og korte diskusjoner over pedagogisk arbeid sammen med sine assistenter (delstudiet3 og 4). Et praksisperspektiv på kunnskapsledelse kan være konstruktivt for å fokusere på ledelse der forbindelsen mellom

kunnskap og handling løftes og «det å kunne» sees som en sosial aktivitet som inkluderer hensikt, omgivelser og prosess:

In short, knowledge is inextricably linked to practice – it flows where practice is shared (e.g. within specialist or functional departments) and sticks where practice is not shared (across functional departments). (Newell et al., 2009, s. 15)

Med en sosiokulturell forståelse av kunnskap fremheves betydningen av kunnskapsutvikling gjennom sosiale og kulturelle prosesser, der erfaringsbasert kunnskap utvikles gjennom deltagelse i praktisk arbeid sammen med andre (Gotvassli, 2015, s. 68). For å forstå de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse som praksis, er Lave og Wenger (1991) sitt arbeid banebrytende. Gjennom Lave og Wenger (1991) sitt arbeid blir den tradisjonelle ideen om læring løftet fra et tosidig lærer-svenn forhold til praksisfelleskapets betydning for læring. Lave og Wenger (1991) begrepsfester praksisfelleskap som *communities of practice*, som er sett av relasjoner mellom mennesker, aktiviteter og verden over tid og i relasjon til andre tangerende og overlappende praksisfelleskap. Deres studier markerte et skifte fra å se læring som en kognitiv og individuell prosess til å se læring som sosial og situert. I barnehagen kan personalgruppen på avdelingen sees på som medlemmer av praksisfelleskapet som gjennom deltagelse i praksis, først lærer som perifere medlemmer og gradvis beveger seg nærmere kjernen i praksisfelleskapet etter hvert som de får tillit som fullverdige deltakere. Denne læringsprosessen kan sees på i tre trinn. Det første trinnet er at læring foregår i en kulturell kontekst, som former nye tanker som den som lærer, kan danne. Det neste trinnet er å anerkjenne at disse idéene og tankene sirkulerer fra person til person i sosiale nettverk som består av spesifikke mennesker som har spesielle relasjoner til hverandre i denne settingen, og det tredje trinnet er at læring oppstår i praksisen gjennom legitim, perifer deltagelse (*legitimate peripheral participation*), på den måten at nykommere gradvis blir til etablerte og erfarne medlemmer i praksisfelleskapet (Lave & Wenger, 1991).

Med denne forståelsen av læring finner læring sted selv om deltagerne i praksisfelleskapet ikke har felles bakgrunn for forståelse. Videre vil læring være avhengig av kjernemedlemmets evne til å styre deltagelsen på en slik måte at nykommeren kan utvikle seg. Siden år 2000 har et betydelig antall artikler og bøker blitt skrevet som på ulike måter og i ulike disipliner har omtalt og benyttet begrepet *community of practice*. Et enkelt søk i Google scholar resulterte 28. november 2015 i 177 000 resultater når søkeordet var «*communities of practice*».

Arbeidet med praksisfellesskapet ble senere styrket og videreført av Wenger (1998) og koblet med kunnskapsledelse (Wenger, 2004; Wenger et al., 2002; Wenger & Snyder, 2000). I sitt arbeid med kunnskapsledelse definerer Wenger et al. (2002) praksis som et sett av sosialt definerte måter å gjøre ting på innen et domene.

It (practice) denotes a set of socially defined ways of doing things in a specific domain: a set of common approaches and shared standards that create a basis for action, communication, problem solving, performance and accountability (Wenger et al., 2002, s. 38)

Wenger et al. (2002, s. 5) ser et lærende praksisfellesskap som fellesskap der medlemmene ønsker å jobbe sammen på måter som gjør det mulig å dele erfaringer og kunnskap som på kreative måter bringer frem ny kunnskap. Wenger og Snyder (2000) argumenterer for at *community of practice* er en ny måte å organisere virksomheter på, som vil endre kunnskapsledelse i organisasjoner:

But a new organizational form is emerging that promise to complement existing structures and radically galvanize knowledge sharing, learning and change. It's called the community of practice (Wenger & Snyder, 2000, s. 139).

Wenger et al. (2002); Wenger og Snyder (2000) argumenter for at medlemmer i slike praksisfellesskap deler erfaringer og ekspertkunnskap på kreative måter, som kan føre til nye måter å se spesifikke problem på og kan med det være med på å utvikle medlemmenes profesjonelle kunnskap. De definerer praksisfellesskapet som «a set of issues; a community of people who care about this domain; and the shared practice that they are developing to be effective in their domain» (Wenger et al., 2002, s. 27). I tråd med Lave og Wenger (1991) er ikke kunnskap redusert til et objekt, men kunnskap sees som integrert i aktiviteter og interaksjoner, og handlinger opptrer som et levende samlingssted for denne kunnskapen. Denne implisitte kunnskapen er sett på som verdifull og er høyt verdsatt (Wenger et al., 2002, s. 9).

Fokuset på den samlede kunnskapen i praksisfellesskapet betyr ikke at det ikke er ulik maktbalanse mellom ulike medlemmer i praksisfellesskapet. En ekspert som formelt har høyere kunnskap innenfor fokusområdet til praksisfellesskapet, og dermed sees på som et kjernemedlem, vil ha større påvirkningskraft enn en nybegynner. Wenger et al. (2002, s. 43) argumenterer likevel for at denne makten ikke relateres til formell lederautoritet, som å gi ordre og å kontrollere ressurser, men til muligheten for å bidra med kunnskap i fellesskapet. Ledelsen av praksisfellesskapet knyttes til både formelle og uformelle ledere, men det forutsetter intern legitimitet i fellesskapet, og suksessfaktoren er i hvor stor grad



praksisfellesskapet selv generer energi innenfor praksisfellesskapet for å holde det aktivt (Wenger et al., 2002, s. 36). Dersom praksisfellesskapet skal vokse og utvikle seg over tid, må det være en indre motivasjon i fellesskapet for å holde dette dynamisk og flytende. Hvordan kan man forstå denne selvgenererende energien i et lærende praksisfellesskap? Fokuset på intuisjon og følelser sin betydning i kunnskapsutvikling løftes fram av Gotvassli (2015)<sup>5</sup>. Gjennom vektleggingen av den enkeltes tolkninger, opplevelser, følelser og intuisjon skilles dette perspektivet fra en sosiokulturell innfallsvinkel til læring. Det sosiokulturelle perspektivet på kunnskapsutvikling og perspektivet på intuisjon og følelser er likevel delvis overlappende og utelukker ikke hverandre (Gotvassli, 2015, s. 107) . Gotvassli sier om kunnskapsutvikling gjennom intuisjon og følelser:

.... Å støtte opp om denne typen kunnskapsutvikling skjer ikke primært gjennom overføring eller deling av eksplisitte kunnskaper, men først og fremst gjennom å delta og reflektere samtidig i utøvelsen av praksis- refleksjon i praksis. (Gotvassli, 2015, s. 94)

Gotvassli (2015) hevder at det i barnehagen er «en rekke eksempler på hvordan ansatte tar hurtige og intuitive beslutninger i komplekse og uoversiktlige situasjoner ved å bruke sitt *pedagogiske blikk*» (Gotvassli, 2015, s. 90). På denne måten kan perspektivet på kunnskapsutvikling gjennom intuisjon og følelser bidra til å forstå hvordan hvert medlem kan bidra til å generere energi inn i det lærende fellesskapet. Ved å løfte fram medlemmenes egne emosjoner og følelser gjennom felles førstehåndserfaringer i pedagogisk arbeid gjennom refleksjon, bidrar kunnskapsutvikling gjennom intuisjon og følelser til energi og ny innsikt i problemløsning i praksisfellesskapet. Ved å vektlegge personlige erfaringer gjennom intuisjon og følelser knyttes kunnskap til fronesis og praktisk kunnskap (Gotvassli, 2014a, s. 24). Gjennom refleksjon både i handling og etter handling, i nettverk og sammen med andre, blir disse perspektivene overlappende og utfyller hverandre. Selv om praksisfellesskapet kan sees på som selvorganiserende (Wenger & Snyder, 2000), åpnes det opp for at praksisfellesskap også kan dannes gjennom formell organisering og med ønske om resultater (Hart et al., 2013; Wenger et al., 2002). Wenger et al. (2002) bruker såkorn- og spire-metaforer når de videreutvikler sitt syn på det lærende praksisfellesskapet. Lærende praksisfellesskap kan så seg selv og vokse, selv om de ikke stelles og næres. De kan imidlertid kultiveres, gis ønsket retning og utvikles dersom de pleies og kultiveres gjennom ledelse. Lærende

---

<sup>5</sup> Gotvassli (2014a, s. 25) viser til Kirkebøen (2012) og forklarer intuisjon «ikke som klarsynthet eller empati, men en tankeprosess som gir et svar, en løsning eller en idé, uten anstrengelse og uten bevissthet rundt prosessen bak».

praksisfellesskap kan også «såes» med hensikt og dyrkes videre gjennom ledelse. Et lærende praksisfellesskap kan ta mange former som tabellen gjengitt etter Wenger et al. (2002, s. 28) viser:

Relationships	Definition	Typical challenges
<b>Unrecognized</b>	Invisible to the organization and sometimes even to members themselves	Difficult to see value and be aware of limitations, may not involve everyone who should participate
<b>Bootlegged</b>	Only visible informally to a circle of people "in the know"	Getting resources, having impact, keep hidden, gaining legitimacy
<b>Legitimized</b>	Officially sanctioned as a valuable entity	Broader visibility, rapid growth, new demands and expectations
<b>Supported</b>	Provided with direct resources from the organization	Scrutiny; accountability for use of resources, effort and time; short time pressures
<b>Institutionalized</b>	Given an official status and function in the organization	Fixed definitions, overmanagement, living beyond its usefulness

*Tabell 1 Relationships of communities to official organizations*

I barnehagen vil ikke personalet på en avdeling, som en formelt sammensatt gruppe, automatisk fremstå og jobbe sammen som det Wenger et al. (2002) betegner som et lærende praksisfellesskap. Det kan imidlertid likevel dannes velfungerende lærende praksisfellesskap på en avdeling, som et frivillige selvorganiserende fellesskap, som lærer i fellesskap direkte relatert til det arbeidet de utfører. Denne frivilligheten kan involvere kun noen av personalgruppen, eller alle som jobber i samme fellesskap. Det lærende praksisfellesskapet i

barnehagen kan også «såes» av lederen med intensjon om å videreutvikle kunnskap i fellesskapet, der hele personalet inngår.

Å kultivere praksisfellesskapet sammenlignes med kunst og artisteri i det at praksisfellesskapet ikke bare kan ledes og styres, men må pleies og næres omsorgsfullt, slik at det vokser og utvides. Med dette perspektivet blir lederen mer enn å være støttespiller og informasjonsgiver, men det krever at lederen balanserer mellom hierarkisk og heterarkisk ledelse og trer fram som en hybrid leder. For sterk styring vil ikke bidra positivt, men kunne føre til at praksisfellesskapet går i oppløsning<sup>6</sup>. Wenger et al. (2002, s. 43) benevner lederen av praksisfellesskapet som *a community coordinator*, som knytter folk sammen og gir retning til kunnskapsutviklingen i praksisfellesskapet: «A community coordinator does not «lead» the community in the traditional sense, but bring people together and enables the community to find its direction». Mange av de mest verdifulle aktivitetene i det lærende fellesskapet er små, hverdagslige samhandlinger (Wenger et al., 2002, s. 60), som dem de pedagogiske lederne viser i sin ledelse; uformelle diskusjoner, utveksling av synspunkter og respons på arbeid som utføres. På denne måten skapes, deles og anvendes kunnskap i en lærende organisasjon. I likhet med Wenger et al. (2002) og Hart et al. (2013) hevder Krogh et al. (2001) at å skape kunnskap innebærer å legge til rette for relasjonsbygging og dialog, og at omsorg og følelser har stor betydning når en felles kunnskapsbase bygges og utvikles. Krogh et al. (2001) omtaler kunnskapslederen som kunnskapsaktivist og argumenterer for at en bevisst innstilling til kunnskapsledelse bør gjennomsyre organisasjonen, slik at hele virksomheten inntar en positiv og produktiv holdning til kunnskapsarbeid. Prosessen som går ut på å skape kunnskap, hviler på grunnleggende menneskelige ferdigheter, og alle ledere har potensial til å være effektive kunnskapsaktivister dersom de tillater seg å prøve.

I kunnskapsledelse er lederen sentral, og for at lærende praksisfellesskap skal fungere, utvikle seg og opprettholdes, er det en lederoppgave å kombinere ro og stabile arbeidsforhold med spenning gjennom utvikling av arbeidsoppgaver og eksterne impulser, og at dette er forutsigbart og gjentagende (Wenger et al., 2002). Wenger og Snyder (2000) fremholder videre viktigheten av at lederen bruker utradisjonelle metoder for å vurdere verdien av praksisfellesskapet, fordi effekten av praksisfellesskapet ofte er forsinket og kan være vanskelig å spore direkte tilbake til dette uformelle lærende praksisfellesskapet.

---

<sup>6</sup> For mer diskusjon av dette se delstudiet 4

Reisen gjennom det teoretiske landskapet som omfavner kunnskapsledelse som praksis, fremhever betydningen av praksisfellelsskapet som base for å forstå kunnskapsledelse som praksis i barnehagen og lederens betydning som «koordinator» av dette. I dette arbeidet er lederens intuisjon og følelser et utgangspunkt når lederhandlinger oppstår i uformelle situasjoner som krever at lederen handler der og da. Kunnskapsledelse med utgangspunkt i intuisjon og følelser knyttes også til det lærende felleskapets egne pulserende energikilde og hvordan felles erfaringer kan bidra til å utvikle lærende felleskap. Nå går turen videre gjennom det teoretiske landskapet for å undersøke hva ledelsestradisjonen innenfor et praksisperspektiv på ledelse (Mintzberg, 1975, 2009; Tengblad, 2012c) kan bidra med i verktøykassen.

## 2.2 PRAKSISTEORI PÅ LEDELSE

Fra det teoretiske landskapet som ser kunnskapsledelse som praksis i et sosiokulturelt perspektiv og i perspektivet med utgangspunkt i intuisjon og følelser, går turen videre med et ønske om å samle verktøy som gir en utdypet forståelse av kunnskapsledelse som praksis i uformelt arbeid på avdelingen i barnehagen. Dette avsnittet fokuserer på praksisteori på ledelse med utgangspunkt i arbeidet til Tengblad (2012c). Tengblad ser ikke på kunnskapsledelse spesielt, men ved å argumentere for en helhetlig forståelse av ledelse, teoretiserer Tengblad (2012c) den daglige ledelsespraksisen som ledere er engasjert i. Han synliggjør lederpraksis som arbeidspraksiser som fokuserer på lederens vaner, rutiner og handlinger i deres sosiale kontekst<sup>7</sup>. Tengblad fremholder at «the advantage of a reformulated management theory is that it can substantially narrow the gap between normative management theory and management practice at work» (Tengblad, 2012b, s. 9).

Tengblad (2012a) løfter frem lederarbeid som praksis ved å identifisere fire ulike typer ledelsespraksiser. Arbeidet systematiseres gjennom to dimensjoner som inneholder to kolonner; (1) lederarbeid som er drevet av en hensikt og (2) lederarbeid som trer frem fra utilsiktede hendelser, og to rader som inneholder ;(1) formelt og systematisert lederarbeid, og (2) uformelt lederarbeid.

---

<sup>7</sup> Tengblad (2012a) har utformet en praksisbasert teori på ledelse på grunnlag av 13 empiriske studier og en litteraturoversikt over 21 klassiske studier fra 1951 til 2012 med utgangspunkt i ledelse som sosial praksis. Praksisteorien på ledelse baseres på robuste og tilbakevendende funn om lederarbeid i varierte settinger og lederarbeid som strekker seg over en lang tidsperiode. For oversikt over studier, se Tengblad og Vie (2012)

Figur 3 viser en oversikt over denne inndelingen av lederarbeid:

	<b>KOLONNE 1: LEDERARBEID SOM ER DREVET AV HENSIKT (INTENTIONAL-DRIVEN)</b>	<b>KOLONNE 2: LEDERARBEID SOM TRER FREM FRA UTILSIKTEDE HENDELSER (EVENT-DRIVEN)</b>
<b>RAD 1: FORMELT OG SYSTEMATISERT LEDELSE SARBEID</b>	A. Klassisk ledelse (Taylor og Fayol; Ansoff, 1965)  Planlegging, strategi arbeid, budsjettering, formell beslutningstaking, prognoser	B. Forstyrrelser og kriseledelse (Liker,2004; Weick and Sutcliffe, 2007)  Systematisk arbeid med klager fra kunder og klagehåndtering, økonomiske avvik
<b>RAD 2: UFORMELT LEDERARBEID</b>	C. "Muddling- through management" (Lindblom,1959;Kotter, 1982)  Daglige avgjørelser, nettverksarbeid og politikk, dialogbaserte informasjonsutvekslinger	D. Håndtering av tvetydighet og stadige forstyrrelser (Walker et al,1956; Watson, 1994/2001)  Løse akutte utfordringer i organisasjonen som er komplekse, uforutsette og/eller tvetydige

Figur 3 Oversikt over fire typer av ledelsespraksiser (min oversettelse)

Tengblad (2012a) argumenter for at ledelsespraksiser som sorterer under type A, dominerer i utdanning av ledere og finnes oftest igjen i lederteorier. Den sterke dominansen av dette fokuset i ledelse gir lite rom til type B ledelse og enda mindre til C og D. Ved å skille disse typene av ledelse fra hverandre, bidrar Tengblad til mer fokus på C og D, der D har hovedfokus:

While type C and D management work practices are often viewed negatively, these management practices can be viewed as functional responses to the typical context, ambiguity and uncertainty. If a manager does not know what lies ahead, careful planning is unproductive. (Tengblad, 2012a, s. 349).

Praksisteori på ledelse vil i stor grad relatere seg til C og i enda større grad til D i denne inndelingen og omhandler uformelt lederarbeid som både omfatter de daglige og tilsiktede lederhandlingene og lederhandlinger som springer ut fra akutte og uforutsette hendelser. Disse kan beskrives som funksjonelle reaksjoner på de typiske kontekstuelle faktorene av lederarbeidet (Tengblad, 2012a, s. 348-349) og kan supplere kunnskapsledelse som praksis (Newell et al., 2009), der det sosiokulturelle synet på kunnskap og intuisjon og følelser i kunnskapsledelse er sentralt (Gotvassli, 2015) når ønsket er å forstå hva som kjennetegner de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse som praksis.

Istedenfor å se på hverdagsledelse som ubetydelig, løftes, i tråd med Nicolini (2013), hverdagslige lederhandlinger fram i dette praksisperspektivet på ledelse og blir sett på som lederoppgaver som gjøres for å håndtere kontekstuelle faktorer, som for eksempel varierte oppgaver, tvetydighet, kompleksitet, uforutsigbarhet og et høyt arbeidspress (Tengblad, 2012a). Gjennom ti teser beskriver Tengblad (2012a, s. 339-347) kontekstuelle faktorer og kjennetegn på lederarbeid som praksis, som kan bidra til å utdype forståelsen av kunnskapsledelse som praksis. Tengblad forklarer lederarbeid med utgangspunkt i disse tesene. Tabellen nedenfor viser disse ti tesene:

KONTEKSTUELLE FAKTORER FOR LEDERARBEID	KJENNETEGN PÅ LEDERARBEID
Lederarbeid er gjenstand for variert forventninger og høyt arbeidspress (1)	Lederarbeid involverer et hektisk arbeidstempo og lange arbeidsdager (4)
Lederarbeid eksisterer i komplekse og ofte tvetydige omgivelser (2)	Lederarbeid er som regel oppstykket (5)
Lederarbeid involverer mye usikkerhet og mange utforutsatte hendelser (3)	Lederarbeid er utført på en prosessorientert og tilpasningsdyktig måte (6)
	Lederarbeid er et kollektivt resultat (7)
	Lederarbeid er følelsesmessig intenst (8)
	Lederarbeid krever symbolske handlinger (9)
	Lederarbeid innebærer vesentlig deltagelse i uformelle aktiviteter (10)

Tabell 2 Oversikt over ti teser på ledelse (Tengblad, 2012a, s. 339-347)

Gjennom sin praksisteori argumenterer Tengblad (2012a) for å anerkjenne det intuitive og kreative i erfarne lederes arbeid og løfter fram kunnskap i lederarbeidet . Gjennom denne praksisteorien på ledelse gis det tilgang til å forstå kunnskapsledelse som praksis, som mer enn bare handling, ved at Tengblad argumenterer for at ledelseskunnskapen både opprettholdes og viser seg i og gjennom praksis, og lederarbeidet sees på som et håndverk som krever erfaring, ferdigheter og artisteri.

Managerial work is seen as a craft that requires experience, skill, and artistry. Instead of evaluating management techniques according to their internal logic and systematic qualities, the practice perspectives is interested in how wide-spread certain management practices are, how they are performed in everyday work, and what the outcomes are. (Tengblad, 2012b, s. 5)

Artisteriet skaper innsikt basert på intuisjon, og håndverket er basert på erfaring hvor lederen håndterer situasjoner som dukker opp underveis. Begrepet erfaring er ikke sett på som antall erfaringer en person har, men at erfarne eksperter benytter erfaringsbasert intuisjon og sensitivitet i konteksten når problemer løses, i motsetning til mindre erfarne utøvere som i større grad støtter seg på allerede bestemte regler og rutiner.

Less experienced people rely more on rational models to guide their actions while experienced experts use experimental-based intuition and context awareness in solving problems. (...) Such reflective practitioners are more oriented towards what works than what scientists think is best conceptually. (Tengblad, 2012b, s. 11)

Tengblad forbinder ekspertbegrepet til Schön (1983) sitt begrep om den reflekssive praktikerens som baserer sine handlinger på erfaring og intuisjon, og som er sensitive til den spesifikke konteksten. Schön viser gjennom profesjonelt artisteri til en kompetanse som praktikere bruker i usikre og uventede situasjoner, der de står overfor en ny utfordring og kunstnerisk utfoldelse: « ..., professional artistry is understood in term of reflection in action, and it plays a central role in the description of professional competence» (Schön, 1987, s. 35). Praksisteori på ledelse ser profesjonell kunnskap som kontekstrelatert og avhengig av skjønn, hvor lederarbeidet skjer innenfor et triangel der artisteri, håndverk og vitenskapelig kunnskap møtes (Mintzberg, 2009, s. 10), og der ledelsespraksis inneholder forståelse, innsikt, kunnskap og ferdigheter i og om ledelsesarbeidet (Mintzberg, 1973, 2009; Tengblad, 2012b, s. 5). For å belyse kunnskapsledelse som praksis i uformelt arbeid på avdelingen i barnehagen, er praksisteorien på ledelse nyttig for å diskutere kontekstuelle faktorer, kjennetegn på ledelse som praksis og for å anerkjenne ledelseskunnskapen som ligger i ledelsesarbeidet. I praksisperspektivet anerkjennes kunnskap i handling.

From a practice perspective, knowledge is conceived largely as a form of mastery that is expressed in the capacity to carry out a social and material activity. Knowledge is thus always way of knowing shared with others, a set of practical methods acquired through learning, inscribed in objects, embodied and only partially articulated in discourse. (Nicolini, 2013, s. 5)

Det teoretiske landskapet vi har beveget oss gjennom til nå, har løftet fram kunnskap som en viktig dimensjon i ledelse. Videre har det blitt løftet fram at praktisk kunnskap er de erfarne ledernes viktigste ressurs i deres kunnskapsledelse i det praktiske arbeidet i barnehagen. Tengblad (2012c) gir likevel ikke noe videre utdypet forståelse av kunnskap i lederhandlinger. For å utvide muligheten til å diskutere kunnskap videre, ønsker jeg meg teoretiske verktøy som kan belyse den praktiske kunnskapen som de foregående teoretiske perspektivene ikke i tilstrekkelig grad har bidratt til. Ved å følge Nicolini (2013) sin anbefaling om å la ulike praksisteorier spille sammen, vil neste underkapittel zoome inn på den praktiske kunnskapen som synliggjøres i ledelsesarbeidet til de pedagogiske lederne.

### 2.3 KUNNSKAP OG HANDLING I LEDELSE

For å belyse den praktiske kunnskapen som de foregående teoretiske perspektivene ikke i tilstrekkelig grad har bidratt til, vil min guide i dette arbeidet være Aristoteles (Aristoteles, Rabbås, Stigen, & Eriksen, 1999) og tenkere som bygger på hans arbeid for å forstå kunnskap og praktisk kunnskap i kunnskapsledelse som praksis. Begrunnelsen for å vende blikket til Aristoteles i dette kapitlet, er hans teoretiske innganger til å forstå og diskutere praktisk kunnskap i ledelse.

Kemmis og Smith (2008a) stiller spørsmålet om grunnen til en økende interesse for kunnskapsfilosofi med utgangspunkt i Aristoteles klassiske verk *Den Nikomakiske Etikk* (Aristoteles et al., 1999), kan være erkjennelsen av begrensningen for hva det er mulig å få til gjennom moderne teknologi når det gjelder diagnostisering og problemløsning innenfor pedagogiske praksisfelt. I dette vakuumet som oppstår, bidrar tradisjonen av tenkere etter Aristoteles konstruktivt med kunnskapsfilosofi som drøfter og løfter fram praktisk kunnskap og praktisk klokskap. I *Den Nikomakiske Etikk* skiller Aristoteles mellom tre former for menneskelige handlinger som er utledet av tre ulike perspektiver på kunnskap; episteme, techne og fronesis. Aristoteles skiller skarpt mellom teoretisk kunnskap (episteme) og praktisk klokskap (fronesis) og bidrar gjennom sin tenkning til å etablere poesis og praxis som egne former for kunnskap med egen logikk og legitimitet (Nicolini, 2013). Det klassiske bidraget fra *Den Nikomakiske Etikk* (Aristoteles et al., 1999) av teoretisk, teknisk og praktisk dømmekraft, er en fruktbar inngang til å utdype mysteriet om hva som skjer innenfor



Mintzberg sitt ledelsestriangel og de pedagogiske lederens praktiske kunnskap i sin kunnskapsledelse i barnehagen. Med referanser tilbake til Aristoteles og det antikke Hellas, inkluderer tradisjonen etter Aristoteles blant annet tenkere som Dunne (1993), Kemmis og Smith (2008a), Steinsholt (2014) og Biesta (2015). Deres arbeid vil bli benyttet for å forstå praktisk kunnskap i kunnskapsledelse i barnehagen i dette kapitlet.

Aristoteles satte et markert skille mellom ulike kunnskapsformer og videreførte Platon da han kalte den formen for kunnskap som var teoretisk, og for han hverken praktisk eller produktiv, for *episteme* (Dunne, 1993). *Episteme* søker sannhet for egen skyld som er guidet av en søken om objektiv sann kunnskap. Aristoteles anså denne formen som den høyeste formen for kunnskap og koblet denne til «ekte og reell sannhet». Både ideologisk og pedagogisk ønsket Aristoteles å vise at den materielle aktivitet som viser seg i her- og nå-praksis og «reell kunnskap» ligger på hver sin side av en kunnskapslinje. Ved dette rydder Aristoteles materialitet og performativitet bort fra filosofiens horisont gjennom *episteme* (Steinsholt, 2014, s. 315). Selv om *episteme* kobles til teoretisk-vitenskapelig kunnskap, og av enkelte forskere sees på som kunnskap som er fremstilt gjennom vitenskapelig forskning (Gustavsson, 2000) og knyttes til kunnskap innenfor utdanning (Kemmis & Smith, 2008c), er det et syn på *episteme* som møter motstand.

We can think of *episteme* as representational knowledge about an unchanging world 'out there' and the connection Aristotle makes between *episteme* and the eternal suggests that it is, in principle, possible to generate knowledge that is 100 per cent certain and true, simply because its object is in the domain of the necessary and the eternal. Teaching, however, is not something that takes place in this domain. It rather belongs to the practical life, which Aristotle refers to as the domain of the 'variable' that is, the domain of change and possibility. (Biesta, 2015, s. 14)

Biesta (2015) forklarer denne uenigheten med oversettelsen av *episteme* til «science», noe som forklarer *episteme* som en epistemologisk kategori. Dette er, sier Biesta (2015, s. 14), «well refuted by authors such as Karl Popper, Stephen Toulmin, Thomas Kuhn and Bruno Latour». Kunnskapsledelse som praksis vil på samme måte finne sted innenfor domenet av det variable. Kunnskapsledelse tilhører det praktiske livet som åpner opp for endring og kontekstuelle tilpasninger, der lederens praktiske kunnskap utleder til handlinger som gjør en forskjell. Praktisk kunnskap er både en klokskap som styrer handling og de ferdighetene som ligger til grunn for utøveren i produksjonen av en bestemt ting, og skillett mellom dem er komplisert (Steinsholt, 2014).

Kunnskapsformen *techne* forklares som praktisk produktiv kunnskap. *Techne* kan forståes som oppsamlet erfaring av det man har gjort tidligere, som kan overføres til andre og kan brukes for det man ønsker å gjøre senere (Steinsholt, 2014, s. 315). Dunne (1993) tar likevel til ordet for at *techne* også inneholder mer enn teknikk da *techne* også inneholder kunnskap og forståelse om hvordan *technekunnskap* kan benyttes.

Since *techne* was productive knowledge and so (like nature and chance) led to the generation of things that are neither necessary nor eternal, it could not, to be sure, be *episteme* in the full sense. Still, if one prescind from the ontological status of their respective objects and from the cultural valuation of 'leisurely' over productive pursuits-which, as we have already seen, accompanied the birth of philosophy itself – it is hard to see any significant difference between *techne* and *episteme*. Indeed, over and over again Aristotle seems to use them interchangeably. (Medicine, for instance, is one of his most frequently cited examples of a *techne*; but discussed as an *episteme*.) (Dunne, 1993, s. 253)

Dunne (1993) viser til at Aristoteles omtalte både *produktiv episteme* og *teoretisk techne* og at dette argumenterer for at *techne* og *episteme* er nært forbundet. Han argumenterer for at «... *techne* resembles *episteme* as a form of knowledge- but rather to the fact that even within *episteme* itself there is a *techne* at work, i.e., logic, which governs reasoning and producing correct arguments» (Dunne, 1993, s. 253). *Techne* utleder den praktiske handlingen *poieisis* som er produktiv og skapende, der målet ligger utenfor og er avskilt fra personene som utfører den. Med denne forståelsen av *techne* forklarer *techne* den kunnskapen de pedagogiske lederne har om hvilke lederhandlinger som fungerer (*poieisis*) for å lede mot bestemte mål (delstudiet 3 og 4). Biesta (2015) fremholder at i en utdanningskontekst vil *poieisis* ikke bare være en mekanisk handling for å nå et mål, men inneholde dømmekraft for å tilpasse den praktiske handlingen gjennom interaksjon med andre mennesker.

The judgements we need here are *judgements about how to do things*, and we have to acknowledge that these are indeed judgements because, in the domain of the variable, we are working with unpredictable 'material', which means that the results of our activities here will always *and necessarily* have a degree of uncertainty. (Biesta, 2015, s. 17)

Kunnskapsledelse som praksis av personalet i barnehagen kan sies å være innenfor et felt med menneskelig uforutsigbarhet. *Poieisis* blir mer enn bare tekniske handlinger, og inneholder også dømmekraft for å avpasse og justere lederhandlingen i forhold til den uforutsigbare situasjonen og personalet som ledes. Mens dømmekraft i *techne* er knyttet til hvordan vi gjør ting, vil dømmekraft i *fronesis* være knyttet til «judgement about what is to be done» (Biesta, 2015, s. 11).

Den tredje formen for kunnskap, fronesis, blir oppfattet som praktisk klokskap og evnen til å gjøre gode vurderinger. I sin diskusjon av fronesis legger Dunne (1993) vekt på evnen i fronesis til å knytte sammen generell og konkret kunnskap.

The crucial thing about phronesis, however, is its attunement of the universal knowledge and the techniques to the particular occasion, so that they are deployed in relation to 'the right person, to the right extent, at the right time, with the right aim, and in the right way...(which) is not for everyone, nor is it easy'. (Dunne, 1993, s. 368)

Fronesis er en sentral kunnskapsdimensjon i den praktiske kunnskapen. Å hente frem fronesis innebærer å kjenne igjen situasjoner, problemer og utfordringer, og å bruke erfaring og dømmekraft i disse. Det handler om å respektere det spesielle i en situasjon hvor man bruker sin generelle kunnskap tilpasset situasjonene og relasjonen man er i. Ved å henvise til Gadamer, relaterer Dunne (1993, s. 127) fronesis dermed også tett til erfaring; «insisting in fact that phronesis is so intimate to experience that in the end we must say that phronesis is a form of experience». Fronesis kan, i følge Dunne (1993), sees på som en grunnleggende form for erfaring. Dunne (1993) argumenterer for at det rekonstruktive elementet derfor befinner seg i fronesis. Fronesis er sentral i utfordringen, fordi det handler om å håndtere nye situasjoner i praksisfellesskapet. I enhver ny situasjon er det et element av kreativ innsikt når man står overfor nye utfordringer. For Biesta (2015) blir dømmekraft i fronesis ikke bare hvordan man kan handle effektivt (som er dømmekraft i techne), men flyttes til spørsmålet om evnen til å vurdere *hva* som er rett å gjøre i en gitt situasjon. Nussbaum i Gustavsson (2000) trekker også fram det intuitive og emosjonelle i fronesis, og viktigheten av å møte nye situasjoner med fantasi og følsomhet for å åpne for det ukjente. En persons dømmekraft befinner seg ikke i den generelle kunnskapen og kan heller ikke bare ta utgangspunkt i det spesielle. Dømmekraften som inkluderes i fronesis ligger i forhandlingsrommet mellom det generelle og det spesielle med potensiale til å knytte en forbindelse til hverandre, og har en etisk og moralsk dimensjon. Fronesis har sin base i god dømmekraft, der dømmekraft likevel blir noe annet enn dømmekraft i techne.

For Aristoteles vil mangel på *phronesis* ikke bare være brist på dømmekraft, men også en sviktende evne til å handle; at vi mislykkes i konkret handling. *Phronesis* vil da fremstå som dømmekraft som er nedfelt i konkret handling, det er dømmekraft som brukes for å fremme god *praxis*. *Hvis jeg ser hva som kreves i en situasjon, men ikke er i stand til å handle på en måte som stemmer overens med min forståelse (kritike), vil jeg besitte dømmekraft men ikke phronesis.* (Steinsholt, 2014, s. 322)

På denne måten vil fronesis være forbindelsen mellom god dømmekraft og handlinger som tilpasses og oppfyller ønskene i en slik dømmekraft.

Fronesis utleder praktisk handling gjennom *praxis* der målene ikke ligger utenfor handlingen, men er sitt eget mål (Dunne, 1993, s. 247). Dunn refererer til Aristoteles som forklarer *praxis* som

...another type of activity, *praxis*, which is conduct in a public space with others in which a person, without ulterior purpose and with a view to no object detachable from himself acts in such way as to realize excellences that he has come to appreciate in his community as constitutive of a worthwhile way of life. (Dunne, 1993, s. 10)

*Praxis* involverer dermed praktisk vurdering av hva som er klokt og *rett* å gjøre i en bestemt situasjon. Kemmis og Smith (2008b) synliggjør fronesis enda tydeligere som en moralsk disposisjon til å handle vist med utgangspunkt i praktisk fornuft som alltid er åpen for ny vurdering. I fronesis ligger evnen til å kombinere kunnskap, dømmekraft, forståelse og intuisjon, slik at dette utleder en handling, *praxis*, som håndterer og er tilpasset denne nye situasjonen. Kemmis og Smith (2008b) forstår *praxis* i en utdanningskontekst som å gjøre det rette i usikre og uforutsigbare situasjoner når man som profesjonsutøver konfronteres med komplekse og sammensatte situasjoner, og man må vurdere hva konsekvensene blir for ulike parter i situasjonen om man velger det ene handlingsalternativet fremfor det andre.

*Praxis* is a particular kind of action. It is action that is morally- committed, and oriented and informed by traditions in a field. This is the kind of action people are engaged in when they think about what their action will mean in the world. *Praxis* is what people do when they take into account all the circumstances and exigencies that confront them at a particular moment, and then, taking the broadest view they can of what it is best to do, they act (Kemmis & Smith, 2008a, s. 4)

De pedagogiske lederne lederhandlinger blir dermed ikke bare et spørsmål om hvordan lederne skal handle for å effektivisere sin kunnskapsledelse (*techne*). Lederhandlingene inneholder også en etisk dømmekraft om hva som er etisk riktig å gjøre i den konkrete situasjonen der generell kunnskap omformes og tilpasses uforutsigbare ledelsessituasjoner i barnehagen som omfavner individuelle medarbeidere, barn og barnehagens verdigrunnlag. Når den pedagogiske lederen som barnehagelærer leser situasjonen og «braker» fronesis (er en *fronimos*), gjør lederen en overveielse av situasjonen som kan knyttes til *artisteri* i ledelse. Praktisk klokskap er mer enn å inneha generell kunnskap, fordi det handler om evnen til å omforme denne til den spesifikke konteksten.

Reisen tilbake til den greske antikken og tradisjonen etter Aristoteles gir verktøy for å forstå *techne* og *fronesis* som perspektiver på kunnskap som utleder praktiske handlinger gjennom *poesis* og *praxis*. Denne forståelsen bidrar til å utvide ledelsesteorien om kunnskapsledelse som praksis ved å inkludere kunnskap som en dimensjon i denne.

Selv om praksisteoriene ved alle stoppestedene på denne reisen anerkjenner at handlinger formes i det variable og påvirkes av kontekst, blir ikke dette teoretisert eksplisitt i disse teoriene. Det siste verktøyet jeg ønsker meg i verktøykassen, er derfor teorien om Praksisarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014) som nettopp synliggjør hvordan lederens kunnskapsledelse muliggjøres eller hindres på avdelingen i barnehagen.

#### 2.4 Kunnskapsledelse sett gjennom linsen av Praksisarkitekturer

For å bedre forstå de pedagogiske lederens kunnskapsledelse som praksis i barnehagen, med forståelse av at en handling påvirkes og formes i og gjennom praksis (Nicolini, 2013), søker studien å skifte teoretisk linse ved hjelp av praksisteori som synliggjør hvordan praksiser formes i og gjennom praksis. Både i delstudie 1 og 5 benyttes teorien om praksisarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014) for å forstå praksis som situert handling i kontekst. I dette avsnittet vil jeg gå videre og diskutere de pedagogiske lederens kunnskapsledelse som praksis gjennom praksisteorien om praksisarkitekturer for å bidra til en helhetlig forståelse av kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen.

Praksisteorien om praksisarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008) bygger på arbeidet til Schatzki (2002) og benyttes i flere studier innenfor pedagogiske kontekster<sup>8</sup> som fokuserer på pedagogisk ledelse og kunnskapsutvikling (Aspfors, 2012; Edwards-Groves & Rönnerman, 2012; Kemmis & Smith, 2008a; Kemmis et al., 2014; Sjølie, 2014; Wilkinson, 2008).

Praksisarkitekturer har også vært benyttet i barnehageforskning for å undersøke hvordan kvalitetsarbeid ledes på forvaltningsnivå, førskolenivå og virksomhetsnivå i to kommuner i Sverige (Rönnerman & Olin, 2013). Aspfors (2012, s. 39) viser hvordan ordet «arkitektur» har, i tillegg til å henvise til arkitektarbeid og design av bygninger, også blitt brukt i litteraturen for å illustrere konseptuelle strukturer og organisering av fenomener i en mer overført betydning. Wenger (1998) er et eksempel på dette og hans bruk av «læringsarkitekturer» i sitt arbeid.

---

<sup>8</sup> Dette er innenfor grunnskole og universitetskontekster

I følge Schatzki (2002, s. 123) består praksis av mengder av «å gjøre» og «å si» som henger sammen i «teleo-affective» strukturer : «doings and sayings ‘constitute’ further actions whenever performing them amounts, in the context they are performed, to carry out those actions» (Schatzki, 2002, s. 72). Kemmis og Grootenboer (2008) har på grunnlag av Schatzki (2002) sin praksisteori gått et trinn videre og lagt til *relatings* (å relatere) i sin teori. Kemmis et al. (2014) viser hvordan disse tre dimensjonene har dype røtter:

These three dimensions of human sociality have ancient roots. Hadot (1995), for example, refers to the ancient Greek distinction between three parts of philosophy- (a) *dialectic or logic*, (b) *physics*, and (c) *ethics* –which were regarded as separate only for pedagogical purposes, that is, only to help people learn what it means to ‘live a philosophical life’ and thus (a) to speak and think well (logic), (b) to act well the world (physics) and (c) to relate well to others (ethics). In more recent social theory, similar dimensions are identified by such theorists as Habermas (1972) who discusses the three social media of (a) language, (b) work and (c) power; and Bourdieu (for example 1990, 1998) who discussed (a) cultural and symbolic capitals and fields, (b) economic capital and fields, and (c) social and political capitals and fields. Of course we do not want to assert that these categories are identically conceptualized by these very different theorists. In the light of these considerations, we want to speak not only of sayings and doings but also of relating. (Kemmis et al., 2014, s. 30)

*Sayings, doings og relatings* er en del av vårt forhold til andre og er så dypt nedpløyd i våre opplevelser at de kan bli usynlige og tatt for gitt som sannheter om hvordan «ting er». Kemmis og Grootenboer (2008) forstår praksis som både individuell og kollektiv og at praksis gjennom *sayings, doings og relatings* henger sammen i særegne og karakteristiske prosjekt som formes i og av praksis.

A practice is a form for socially established cooperative human activity in which characteristic arrangement of action and activities (doings) are comprehensible in terms of arrangements of relevant ideas in characteristic discourses (sayings), and when the people and objects involved are distributed in characteristic arrangement of relationships (relatings) and when this complex of sayings, doings and relatings ‘hang together’ in a distinctive project. (Kemmis et al., 2014, s. 31)

Kemmis et al. (2014, s. 33) bidrar gjennom teorien om praksisarkitekturer til å forstå kunnskapsledelse som et prosjekt som ikke bare er «satt inn» i praksis, men som alltid allerede er formet av bestemte historiske og materielle forhold som eksisterer i spesifikke lokaliteter på et tidspunkt. Ved å definere kunnskapsledelse som et prosjekt gjennom *sayings, doings og relatings*, blir det mulig å identifisere særegne og karakteristiske trekk ved kunnskapsledelse som praksis.

I følge Kemmis og Grootenboer (2008) er praksis alltid innvevd i praksisarkitekturer. Disse arkitekturene former praksis gjennom hindringer og muligheter for praksis som karakteriseres av det som sies, det som gjøres og gjennom relasjoner. Parallelt med aktivitetene *sayings*, *doings* og *relatings* eksisterer *praksisarkitekturene* i tre ulike dimensjoner. Den første av disse er *kulturell-diskursive* arrangementer, det andre er *materiell-økonomiske* arrangementer og det tredje og siste er *sosial-politiske* arrangementer som til sammen er praksisarkitekturer som muliggjør og begrenser kunnskapsledelse som praksis. Som et resultat av dette, danner praksisarkitekturene tre overlappende og sammenflettede rom (Kemmis & Grootenboer, 2008). Dette er: 1) et semantisk rom (å si), 2) et fysisk tidsrom (å gjøre), og 3) et sosialt rom (å relatere). På denne måten vil teorien om praksisarkitekturer gi kunnskapsledelse som praksis mening gjennom det de pedagogiske lederne tenker og sier gjennom språk som medium, gjennom det som produseres gjennom arbeid og handling som medium, og til slutt verdien av å etablere relasjoner og tilhørighet mediert gjennom solidaritet og makt (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014). Teorien om praksisarkitekturer er oppsummert av Kemmis et al. (2014) skjematisk i figuren nedenfor:

	<i>Practices</i> are interactionally secured in	In intersubjective space and the medium of	<i>Practice architectures</i> : the arrangements and 'set-ups' that enable and constrain interaction	
ON THE SIDE OF THE INDIVIDUAL: THE PERSON	People's ' <i>sayings</i> ' - and <i>thinking</i> (the 'cognitive')	In <i>semantic space</i> , realised in the medium of <i>language</i>	<i>Cultural-discursive</i> arrangements found in or brought to a site (e.g., language, ideas)	ON THE SIDE OF THE SOCIAL: THE WORLD WE SHARE
	People's ' <i>doings</i> ' (the 'psychomotor')	In <i>physical space-time</i> , realised in the medium of <i>activity and work</i>	<i>Material-economic</i> arrangements found in or brought to a site (e.g., objects, spatial arrangements)	
	People's ' <i>relatings</i> ' (the 'affective')	In <i>social space</i> , realised in the medium of <i>power and solidarity</i>	<i>Social-political</i> arrangements found in or brought to a site (e.g., relationships between people)	
	which are bundled together in the <i>projects</i> of practices, and the <i>dispositions</i> ( <i>habitus</i> ) of practitioners.		which are bundled together in characteristic ways in <i>practice landscapes</i> and <i>practice traditions</i> .	

Figur 4 Teorien om praksisarkitekturer gjengitt etter Kemmis et al. (2014, s. 38)

De neste underkapitlene vil se nærmere på disse tre arkitekturene og deres tilhørende rom.

#### 2.4.1 Kulturelle-diskursive arkitekturer

I uformelt lederarbeid i praksis opprettes mening og forståelse (*sayings*) formidlet gjennom språk som medium. Kulturelle og diskursive arkitekturer er ressursene i praksis som skaper, konstruerer og gjør mulig det språket som brukes i praksisen og om praksisen (Kemmis et al., 2014). Kulturelle og diskursive arrangementer former varierte uttrykksmåter og begreper gjennom hvordan de pedagogiske lederne snakker (og tenker). Kulturell-diskursive praksisarkitekturer former hvordan de pedagogiske lederne bruker språket til å beskrive ledelse av kunnskapsutvikling. Figuren nedenfor viser det dialektiske forholdet mellom det å si (*sayings*) og kulturelle og diskursive arrangementer i det semantiske rommet (relateres til mening i språk og logikk).



Figur 5 Praksis arkitekturer; kulturelle og diskursive arrangementer

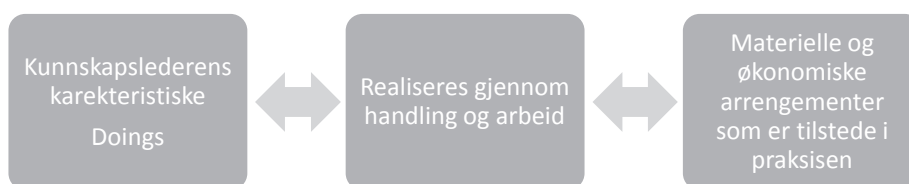
Gjennom det som sies, tar den pedagogiske lederen som kunnskapsleder i bruk et kollektivt språk som gir mening i felleskapet, og som er bærer av mening i den aktuelle barnehagen for å snakke om praksiser, barn, personale og barnehage (Kemmis & Grootenboer, 2008). I dette arbeidsfellesskapet er to tredjedeler assistenter, der hele 42 % av disse ikke har utdanning utover videregående skole. Kulturelle og diskursive arrangementer begrenser for eksempel hva som oppfattes som relevant å si og hvilket språk eller hvilken diskurs som er passende for å beskrive, tolke og rettferdiggjøre praksis (Kemmis et al., 2014). Kunnskapslederen i barnehagen blir konstant formet gjennom kulturen i barnehagen og det som anses som det «rette» å gjøre, ut ifra lederens perspektiv. Hun utfordres av teorier, diskusjoner, problemer og saker som oppstår, konflikter som må løses, og kunnskap som overføres fra andre pedagogiske ledere og av egne erfaringer. Innholdet i kulturer og diskurser som pedagogiske ledere deltar i, og hva de vet og kan, former, gjennom å hindre eller legge til rette for, hva lederen snakker om og det språket hun bruker i sin kunnskapsledelse. Lederen konfronteres



stadig med nye situasjoner som kan bli forstått og tolket på ulike måter med bakgrunn i kunnskap og erfaringer.

#### 2.4.2 Materielle-økonomiske arkitekturer

Gjennom det som gjøres på avdelingen i barnehagen, blir de pedagogiske lederne en del av delte praksiser og aktiviteter som former de handlingene som utføres. Gjennom materielle-økonomiske arkitekturer synliggjøres ressursene som gjør mulig eller hindrer handlingene i praksisen. Figur 6 viser hvordan de pedagogiske ledernes handlinger påvirkes av materielle og økonomiske arrangementer gjennom fysiske rammer i tid og rom.



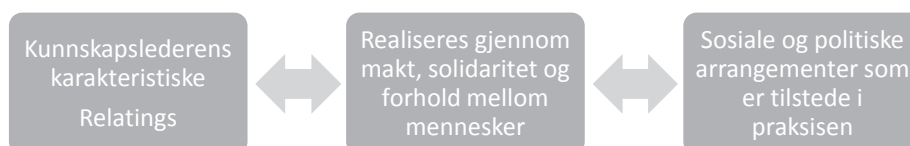
Figur 6 Praksisarkitekturer; materielle og økonomiske arrangementer

For eksempel vil barnehageavdelingens utforming og oppdeling i separate rom påvirke lederhandlingene som utføres. Hvordan de fysiske lokalene og rommene i barnehagen er utformet, legger føringer for hvor store barnegrupper det er hensiktsmessig å ha i hvert rom, og det får følger for hvor ofte den pedagogiske lederen og resten av personalet jobber sammen, jobber parallelt med hver sine barnegrupper, eller jobber avskilt fra hverandre i separate rom. Det samme gjør størrelsen på kjøkken, spiseplass og garderobe der viktig pedagogisk arbeid med barn foregår. Hvordan barnehagen organiseres, gir både muligheter og hindringer for de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse og faller dermed innenfor en materiell-økonomisk praksisarkitektur. I Norge er litt flere enn halvparten av barnehagene organisert med tradisjonelle avdelinger. For barnehager som er bygget etter 2005, er flertallet av barnehagene organisert helt eller delvis avdelingsfritt eller med en mellomform av avdelingsbasert og avdelingsfri drift (Vassenden et al., 2011). Økonomiske forhold vil også påvirke det handlingsrommet kunnskapsledelsen utføres i. Dette kan være for eksempel antall barn i barnegruppen, som igjen påvirker tidsbruken til personalet i barnehagen. Utviklingen i barnehagen over tid viser generelt sett, at det har gått i retning av større barnegrupper og at gruppestørrelsen øker med barnehagens størrelse. På samme måte opererer avdelingsfrie barnehager med større barnegrupper enn avdelingsbaserte (Vassenden et al., 2011).

Økonomiske ressurser til støttefunksjoner til for eksempel matlaging og forefallende arbeid i barnehagen, vil også påvirke de arbeidsoppgavene som den pedagogiske lederen og personalet må ta ansvar for å utføre og får betydning for kunnskapsledelse som en materiell-økonomisk arkitektur.

#### 2.4.3 Sosiale-politiske arkitekturer

Sosiale-politiske arrangementer blir skapt gjennom makt og solidaritet og er ressurser som gjør mulig eller hindrer relasjoner mellom personalet i barnehagen. Sosial-politiske arkitekturer får betydning for kunnskapsledelse som praksis. Praksiser får sin verdi ved å etablere tilhørighet og solidaritet (eller sosiale differensieringer) blant de involverte menneskene, gjennom interaksjoner og relasjoner som reguleres gjennom makt (Kemmis & Smith, 2008a). Den pedagogiske lederen som kunnskapsleder, personale og barn blir medlemmer i arbeidsfellesskap der man har relasjoner og tilhørighet til hverandre på godt og vondt, noe som former kunnskapslederen og definerer den rollen den pedagogiske lederen som leder har i relasjon til andre. Disse relasjonene inkluderer eller ekskluderer lederen fra mulige medlemskap og måter å ha tilhørighet på i resten av gruppen. Figuren viser hvordan teorien om praksisarkitekturer belyser hvordan relasjonene i praksis formes gjennom makt og solidaritet:



Figur 7 Praksisarkitekturer; sosiale og politiske arrangementer

Relasjoner kan for eksempel formes gjennom regler og roller i virksomheten, og hvordan barnehagen som organisasjon er bygd opp. Hvem personalet i barnehagen er, og hvilken bakgrunn og utdanning de har, reguleres av sosiale-politiske arkitekturer. Ved å se nærmere på relasjoner, oppdages demokratiske og hierarkiske relasjoner gjennom hybride ledelsespraksiser i kunnskapsledelse (studie 3 og 4). Også hva som ønskes av barnehagen, og hva samfunnet vil at barnehagen skal være, reguleres av politiske føringer gjennom *Lov om barnehager* (Barnehageloven, 2005) og *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*

(Rammeplan for barnehagen, 2011). Dette er arkitekturer som påvirker den pedagogiske lederens kunnskapsledelse i og på avdelingen i barnehagen.

## 2.5 OPPSUMMERING

Det teoretiske landskapet i denne avhandlingen bygger på praksisteori. Praksisteori bidrar til å utvide forståelsen av ledelse av kunnskapsutvikling som praksis i uformelt arbeid i barnehagen, som noe mer enn bare handlingene de pedagogiske lederne gjør i sin ledelse. Det teoretisk landskapet som omfavner denne studien er basert på Nicolini (2013) sin strategi om å «zoome inn» på praksis ved å ta i bruk ulike teoretiske linser innenfor familien praksisteori. Gjennom å zoome inn på ulike aspekter ved hjelp av teoretiske linser som *kunnskapsledelse som praksis* (Gotvassli, 2015; Newell et al., 2009), *praksisperspektiv på ledelse* (Tengblad, 2012c), *Kunnskap* (Aristoteles et al., 1999) og *praksisteorien om praksisarkitekturer* (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014), har ledelse av kunnskapsutvikling blitt belyst gjennom en veksling av posisjoneringer i feltet av praksisteori. Gjennom denne reisen i det teoretiske landskapet har visse egenskaper av kunnskapsledelse som praksis, blitt belyst, mens andre er i satt i bakgrunnen. I kapitlet har praksisteorien løftet frem lederhandling som både påvirker og påvirkes av den konteksten de utføres i, og dette tydeliggjør rammer for hva som muliggjør eller hindrer denne ledelsen i praksis. Ved å inkludere praksisteori om ledelse, praksisteori om kunnskap og handling, og kunnskapsledelse som praksis, bidrar denne familien av praksisteorier til å etablere verktøykassen i Nicolini (2013) sin *toolkit approach* for å forstå kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen og å gjeninnsette praksis i denne teksten.

In summary, a final way to re-present and understand practice requires that we zoom in on patterns of relationships among human individuals and how such patterns are learned and made durable. If, on the one hand, this requires that we focus on the learned and mediated nature of practice, on the other it points out that practice always occurs amid a texture of other interconnected practices that, while making possible the practice under scrutiny, also keep it in place. The attention is thus diverted from the practice itself to the texture of connection in which it is immersed. In turn, this type of attention requires that we widen our angle and zoom out to consider the field in which practices are carried out. (Nicolini, 2009, s. 1406)

Neste del av denne verktøykassen som en *theory-method package* er den metodologiske tilnærmingen for å forstå kunnskapsledelse som praksis i uformelt arbeid på avdelingen i barnehagen. Dette vil bli utdypet i kapittel 3.

### 3 Metodologisk tilnærming

Det teoretiske grunnlaget for studien ble presentert i forrige kapittel, og dette kapitlet redegjør for metodologiske implikasjoner og tilnærminger når studiet har en praksistilnærming til kunnskapsledelse. Med en praksistilnærming til kunnskapsledelse søkes en metodologisk tilnærming som «allow us to get close enough to the activity at hand, and which are sensitive to its material and embodied nature» (Nicolini, 2013, s. 218). Kapitlet gir en detaljert redegjørelse for og refleksjoner over forskningsprosessen i studiet. I kapitel 3 er hensikten å posisjonere og avgrense forskningen og argumentere for valg av metoder i de inkluderte delstudiene, der kjernen i forskningsinteressen er drevet av ønske om å utvikle empirisk forståelse av pedagogiske lederes kunnskapsledelse i hverdagsarbeidet på avdelingen i barnehagen.

Det første underkapitlet beskriver det filosofiske grunnlaget for forskningsprosjektet (3.1). Forskningsdesign (3.2) er tema for det andre underkapitlet og blir fulgt av en beskrivelse av informantutvalget, kriterier for disse og hvordan studien fikk tilgang til informantene som har deltatt (3.3). Dette blir videre fulgt av en beskrivelse av metoder for hvordan data ble innhentet (3.4), mens analyse av dataene er beskrevet i den neste delen (3.5). Til slutt i dette kapitlet blir studiens gyldighet (3.6) og etiske overveielser og vurderinger som er gjort (3.7), diskutert.

#### 3.1 DET FILOSOFISKE GRUNNLAGET FOR STUDIEN

I denne studien er kunnskap sett på som kompleks, situert og konstruert i tråd med et konstruktivistisk syn på kunnskap. Fra dette perspektivet kan min forståelse av forskningsfenomenet relateres til relativistisk ontologi. Det vil si et syn på den sosiale virkeligheten som sosialt konstruert og at vi konstruerer kunnskap gjennom våre opplevde erfaringer og gjennom interaksjon med andre medlemmer av felleskapet:

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

I sosialkonstruktivistisk tenkning blir kunnskap produsert og skapt i sosiale prosesser og hva som blir sett på som virkelighet, trer fram i historiske og kulturelle sosiale prosesser. Sentralt i et praksisperspektiv er forståelsen av at praksis skapes, opprettholdes og endres i og gjennom sosiale konstruksjoner : «A central core, moreover, of practice theorists conceives of practices

as embodied, materially mediated arrays of human activity centrally organized around shared practical understanding» (Schatzki et al., 2001, s. 11). Sosial konstruksjon av ledelse er relatert til dens praksiser på den måten at mennesker innenfor et arbeidsfelleskap er medskapere av mening om ledelse. Mitt syn på lederhandlinger er at lederhandlinger er sosialt konstruerte og endres over tid ettersom ny kunnskap, teknologi og forståelse utvikles. Ledelsesutøvelsen er dermed sett på som skapte ledelsespraksiser når mennesker samhandler med hverandre. Med et syn på ledelse som praksis, blir kunnskap skapt som en form for mestring som er uttrykt i evnen til å utføre en sosial aktivitet. Kunnskap er dermed en måte å vite på innenfor et praksisfelleskap (Nicolini, 2013, s. 5). De pedagogiske lederens subjektive kunnskap og erfaringer er sosialt konstruert i møtet med ulike situasjoner, mennesker og plikter i barnehagen og er knyttet til lederens erfaringskunnskap.

Som forsker, vil også mine erfaringer, følelser, forforståelse og tilnærming ( se 1.1) forme ontologiske, epistemologiske og metodologiske <sup>9</sup>premisser for dette arbeidet (Gadamer, 2010; Lincoln et al., 2011, s. 100). I et konstruktivistisk, tolkende studie med et praksisperspektiv på ledelse blir, i tråd med Nicolini (2009, 2013), derfor det å studere hva ledere gjør, et utgangspunkt for å forstå pedagogiske lederes kunnskapsledelse.

Nicolini (2013) hevder at et praksisperspektiv som bare er opptatt av å studere hva ledere gjør i hverdagsarbeid, og kun opptatt av å registrere lederhandlinger, er metodologisk svakt fordi det utelater å belyse meningen bak arbeidet og hvorfor det er som det er. En sterk metodologi, hevder han, er forskjellig fra den svake, fordi den går mye lenger da den strever etter å forklare ledelse som praksiser istedenfor bare å registrere dem. Selv om begge disse tilnærmingene har interesse for kunnskapsledelse som praksis, bidrar den sterke metodologien til en økt forståelse der det vitale lederarbeidet forklares. En sterk metodologi forplikter seg til en praksisbasert ontologi som innebærer en tro på at sosiale fenomen som ledelse, oppstår innenfor og er deler av praksiser (Nicolini, 2013, s. 13). Jeg er enig med Nicolini i at et praksisperspektiv på ledelse er mer enn bare en linse som jeg bruker i forskningen. Isteden er det et ontologisk valg der jeg anerkjenner viktigheten av at all sosial virkelighet er skapt i og gjennom praksis. En sterk metodologi i denne studien søker å forstå kunnskapsledelseshandlinger som praksis som formes gjennom praksis (Kemmis et al., 2014;

---

<sup>9</sup> *Ontologi* handler om menneskets værende og virkelighetens natur.

*Epistemologi* handler om kunnskapens og forståelsens natur.

*Metodologi* handler om hvordan vi kan innhente denne kunnskapen om verden rundt oss.

(Norman K Denzin & Yvonna S Lincoln, 2011, s. 12)

Nicolini, 2013; Schatzki, 2002), der erfaringskunnskapen danner grunnlag for forståelse av lederhandlingene og ledelse som praksis (Mintzberg, 2009, s. 11; Tengblad, 2012a, s. 338) og deles i sammenvevde og overlappende praksiser (Gotvassli, 2015; Newell et al., 2009; Wenger et al., 2002).

Den epistemologiske antagelsen i studien innebærer at for å kunne forstå et komplekst praksisfenomen som kunnskapsledelsespraksis, behøves en helhetlig metodologisk tilnærming hvor ontologiske antagelser og metodologiske valg jobber sammen. Den epistemologiske antagelsen innebærer et forsøk på å rekonstruere meningen de pedagogiske lederne tilskriver sin virkelighet og sine erfaringer. Metodologiske valg i studien er derfor foretatt ut fra et ønske om både å innhente data på kunnskapsledelsespraksiser som vises som praktisk kunnskap og også ønske om å innhente data på de pedagogiske ledernes forståelse av disse handlingene. Dette setter store krav til studiens forskningsdesign som diskuteres i neste avsnitt.

### 3.2 FORSKNINGSDSIGN

Ettersom forskningen søker etter å få en dypere forståelse av pedagogiske leders kunnskapsledelsespraksis, er studien posisjonert innenfor en kvalitativ og tolkende forskningstradisjon. Ettersom studien ikke søker å tallfeste, måle eller sammenligne kunnskapsledelse som praksis, er en kvantitativ tilnærming valgt bort (Bryman, 2012, s. 175).

Styrken til kvalitativ forskning er at den fokuserer på hendelser i det virkelige liv og kan presentere nære, tykke og detaljerte beskrivelser (Creswell, 2013). Selv om det i ledelsesforskning har vært en klar overvekt av kvantitative studier, er det en økende interesse for kvalitative forskningsmetoder som kan gi detaljerte beskrivelser av ledelse i hverdagspraksis (Alvesson & Sveningsson, 2003; Bryman, 2011; Tengblad, 2012c). I følge Bryman (2011), er det utfordringer med kvalitativ forskning i ledelse, fordi kvalitativ forskning som kategori, er veldig vid og spenner over mange ulike studier. I en kvalitativ studie på ledelse er det derfor viktig å finne tilnærminger som fremskaffer den type ledelsesdata som prosjektet søker.

Med et praksisperspektiv på ledelse har denne studien en tolkende karakter, med tanke på at den tilstreber å beskrive de pedagogiske ledernes lederhandlinger rettet mot personalet i den daglige praksisen. Grunntanken i denne tilnærmingen er å frambringe forståelse gjennom tolkning, noe som bidrar til å utvikle forståelseskunnskap til forskjell fra absolutte sannheter og en objektiv forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). I studiet ses tolkning som en prosess

og ikke et sluttprodukt av en endelig forståelse (Gadamer, 2010). Som forsker, vil min forståelseshorisont omfatte og omslutte det som er synlig i min synskrets (Gadamer, 2010, s. 341). Ved å bare inkludere egne tolkninger av ledelseshandlingene kan man som forsker stå i fare for overvurdere det nærliggende. For å etterstrebe det å ikke være begrenset til det nærmeste, og å kunne se utover og utvide denne horisonten, åpner studiens forskningsdesign opp for å inkludere flere forståelseshorisonter som kan smelte sammen og utvide forskerens synskrets. Denne tolkende studien åpner opp for muligheten for forskeren til å engasjere seg sammen med informantene, som en måte å verdsette og implementere informantenes synspunkter i forståelse av ledelse (Gill, Barbour, & Dean, 2014). Som forsker, forsøker jeg å forstå ledelse ved å inkludere den meningen de pedagogiske lederne gir til lederhandlingene sine, i min tolkning av disse lederhandlingene.

Min oppgave som forsker er å hovedsakelig presentere beskrivelser av de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse så troverdig og velbegrunnet som mulig, fullt klar over at levde erfaringer og opplevelser aldri kan gjengis i sin fulle dybde og fylde (Gadamer, 2010, s. 95). Med en forståelse av at «det er en illusjon å betrakte den andre som et verktøy som man fullstendig kan overskue og beherske» (Gadamer, 2010, s. 400), forutsetter forståelse en samhandling mellom meg selv som forsker og deltagerne i studien. I dette arbeidet har, for eksempel, mine tolkninger av ledelsessituasjoner blitt kontinuerlig justert gjennom den metodologiske tilnærmingen i studien. Tolkninger beveger seg frem og tilbake mellom ulike fortolkninger av ledelsespraksis og kan forklares som en samtale mellom meg som forsker og deltagerne i studien:

Å føre en samtale krever at man ikke argumenter den andre i sønder og sammen, men tvert imot virkelig overveier den saklige vekten av den andres oppfatning. Samtalen er derfor utprøvingens kunst. Kunsten å utprøve er imidlertid kunsten å spørre, for så vidt som å spørre betyr å avdekke og plassere i det åpne. (Gadamer, 2010, s. 408)

Utfordringen min som forsker i denne samtalen er å fortolke en allerede fortolket virkelighet. Min tolkning kan være annerledes enn tolkningene informantene har av sine handlinger, og en bevissthet rundt å forsøke å plassere min tolkning «i det åpne» for å ta inn informantenes tolkninger, er nødvendig.

Med et praksisperspektiv på ledelse og ønske om mer kunnskap om kunnskapsledelse som praksis, forutsetter tilnærminger som zoomer ut på ledelseshandlingene som foregår på avdelingen i barnehagen. Mintzberg (1973, 1975) og Tengblad (2012a) har vist at

ledelsesarbeid ikke alltid er planlagt og reflektert handling. I stedet er ledelse hektisk, variert, dynamisk og preget av samhandling og informasjonsutveksling. Med en slik forståelse av ledelse, krever dette en tilnærming som kan fange detaljene i de pedagogiske ledernes ledelsespraksiser. I et praksisperspektiv hevder Nicolini (2009) at:

Zooming out on practice requires thus moving between practice in the making and the texture of practices which causally connects this particular instance to many others... First we need to uncover the connections between practices by following them in space and time. Second we need to study how these connections are kept in space. (Nicolini, 2009, s. 1407-1408)

Denne studien benytter derfor skygging som forskertilnærming. Skygging er anerkjent innenfor forskning på ledelse som praksis (Arman, Vie, & Åsvoll, 2012; Czarniawska, 2007; Mintzberg, 1973; Nicolini, 2013; Tengblad, 2006; Vie, 2009). I følge Arman et al. (2012, s. 315), kan skygging føre forskeren nærmest det hverdagslige lederarbeidet. Skygging er både en metodologisk forskningstilnærming og en mulig metode i andre forskingsdesign, som for eksempel kasusstudier (Arman et al., 2012, s. 302). Når skygging forklarer forskningsdesignet i denne studien, er det fordi skygging er mer enn metode i det at skygging som metodologi omfavner hvordan jeg som forsker utfører skygging. Skygging forbinder praksisperspektivet på ledelse og forskningskonteksten som er kunnskapsledelse som praksis i barnehagen gjennom en tolkende kvalitativt tilnærming (Norman K Denzin & Yvonna S Lincoln, 2011, s. 14). Det kvalitative tolkende skyggestudiet opprettholder et klart fokus i forhold til forskerspørsmål, hensikten i studien og hvilke metoder som er mest hensiktsmessige for å oppnå dette, og i tillegg stiller skygging spørsmål om hvordan man som forsker utfører og intoner seg til og i skygging.

Kompleksiteten i dette tolkende skyggestudiet av kunnskapsledelse som praksis øker utfordringen med å bruke skygging (se delstudiet 2). Derfor vil jeg i neste avsnitt redegjøre for mitt valg av skygging som forskningsstrategi som en måte å imøtekomme denne kompleksiteten på. I tillegg til dette er delstudiene 1 og 2 metodologiske artikler som omhandler skygging i denne studien.

### 3.2.1 Skygging som forskningsstrategi

I skygging følger forskeren etter informanten i en bestemt tidsperiode i deres daglige yrkesutøvelse (McDonald, 2005, s. 456). Skygging kan frembringe detaljerte data på felt som det kan være vanskelig å nå gjennom andre tilnærminger.



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

Den anerkjente canadiske ledelsesforskeren Henry Mintzberg kan sies å være grunnleggeren av skygging for å innhente detaljerte ledelsesdata, og Mintzberg sitt studie tok også i bruk kvalitative elementer i skygging i sitt mix-method studie (McDonald, 2005). Han kritiserte allerede etablerte dagbokstudier på ledelse og innførte det han kalte, på det tidspunktet forskningen ble gjennomført, strukturert observasjon i ledelsesforskning, noe som på en bedre måte kunne skaffe til veie innsikt i det faktiske innholdet i ledelsesaktiviteten (Mintzberg, 1973). I skygging er det bevegelsene til den som blir skygget som produserer et fokus, og man skaper en dobbel oppfatning av situasjonen (Czarniawska, 2014, s. 54). Skygging tillater forskeren å bevege seg med og følge etter lederen/informanten, slik at det er mulig å holde tritt med hendelsene som utspiller seg i sann tid. På denne måten gir skygging mulighet for at både den som skygges og den som skygger, kan samtale med hverandre underveis om felles førstehåndserfaringer (McDonald & Simpson, 2014) i tråd med en tolkende forskningstilnærming. Det er en gjensidig observasjon der forsker og informant etablerer sin oppfatning av situasjonen. Skygging skaffer til veie data på ledelse og presenterer lederhandlinger og ledelse på en helhetlig og kontinuerlig måte.

This represents a methodological move away from a view of the organization generated through the sampling of disconnected 'significant' events such as board meetings or training workshops through observation, or by adding up disparate perspectives of an organization through interviews. In the same way that team leader would not have remembered many of the moments the researcher has gathered data about in an interview the following week, if you had asked the researcher the week before entering the organization which situations she wanted to gather data from, it is equally unlikely that she would have been able to articulate any of these moments significantly well to "sample" them in advance. (McDonald & Simpson, 2014, s. 11-12)

Arman et al. (2012) har gjort en fornyelse av skygging og kommer med klare råd for hvordan andre forskere kan bruke skygging. Metodologisk er skygging en nyere forskningsstrategi for innhenting av ledelsesdata enn det som tidligere har vært benyttet innenfor ledelsesforskning i barnehagen, og rådene har vært et viktig utgangspunkt for utviklingen av skygging som metodologi, slik at denne kan møte de komplekse kravene i denne studien.

Ved å anerkjenne fleksibiliteten, åpenheten og muligheten til å utvikle skygging som metodologi (Arman et al., 2012), så er, på bakgrunn av forskningskonteksten for denne studien, skygging utviklet videre, slik at skygging kan imøtekomme en sterk metodologisk tilnærming som både tillater å register lederhandlinger og skaffer til veie data som gir innsikt i meningen og hensikten med de observerte handlingene. Dette gir grunnlaget for den metodologiske fornyelsen i delstudie1, der praksisbegrepet ble innlemmet og delstudie 2 som diskuterer skygging som metodologi og videre beskriver hvordan skygging ble gjennomført ved bruk av vitneobservasjon, toforskersamarbeid og videostimulated recall-intervjuer.

Med tilnærming til kunnskapsledelse som praksis der fokuset i forskningen ikke først og fremst er på de pedagogiske lederne, men på ledelsespraksis slik den utspiller seg i dag-til-dag ledelse, er kvalitativ skygging en tilnærming som imøtekommer dette. Bryman (2011, s. 21) fremhever observasjon i kvalitative studier som en styrke for å få innsikt i uformell ledelse og mener det er et område som har blitt oversett av mange forskere. Observasjon alene er sjelden benyttet og er ikke dominerende for å innhente kvalitative data om ledelse. Dette kan være fordi observasjon er svært krevende, tar mye tid og at det er utfordrende å vite hva man som forsker skal observere; «it is one thing to observe leaders; it is quite different to observe leadership» (Bryman, 2011, s. 20). Noordegraaf (2014) er kritisk til bruk av intervju og spørreskjema i ledelsesforskning fordi disse metodene kun får fram det lederne vet fra før, er bevisste på og verbalt kan artikulere.

When researchers speak with managers (interviews) or let risk of formalized questions questionnaires, researchers run the researchers entrapment. As managers are very good with words, they will show researchers what they already know. (Noordegraaf, 2014, s. 41)

Videre hevder Noordegraaf (2014) at selv om disse metodene kan fange glimt av det kroppsliggjorte ledelsesarbeidet, vil disse metodene ikke føre forskeren nærmere nok til å få data på hva som faktisk gjøres. McDonald (2005) fremholder at selv om skygging ikke er bedre enn tradisjonelle metoder som deltagende observasjon og intervju, så kan kvalitativ skygging gjennom sin bevegelse fremskaffe detaljert innsikt i oppdelte, overlappende og komplekse situasjoner.

Kvalitativ skygging i denne tolkende studien integrerer metoder som innhenter detaljerte data på lederpraksiser, og som ivaretar ønsket om å «investigate how associations are kept in place» (Nicolini, 2013, s. 231) ved å inkluderer informantenes stemmer i datainnsamlingen. I studiet inkluderer kvalitativ skygging derfor metodene videoobservasjon, kontekstuelle

intervjuer, feltnotater og videostimulated recall-intervju. Ved å ta i bruk videoobservasjon vil skyggingen inkludere et utvidet observasjonsområde som fanger inn lederens ledelsesterritorium, som det rommet og området lederen handler innenfor. Delstudie 2 forklarer mer detaljert hvordan kontekstuelle intervjuer og videostimulated recall-intervjuer spesielt fremmer innhenting av informantens forståelse av sin ledelse for å ivareta en helhetlig metodologi. For nærmere beskrivelse av metodene i studien, se kapittel 3.4.

### 3.2.2 Toforskersamarbeid

Å håndtere skygging som feltarbeid for å innhente data på den pedagogiske lederens ledelse og de mange aktivitetene som trer fram på en gang, var en utfordring i studien. Bruk av toforskersamarbeid i gjennomføringen av skyggingen ble en måte å håndtere denne utfordringen på. Dette betyr at skygging reflekteres som en prosess som er relasjonell og samarbeidende (Norman K Denzin & Yvonna S Lincoln, 2011). Hensikten med toforskersamarbeid er å ivareta bruken av flere metoder samtidig for å avsløre og synliggjøre ledelse som praksis, og å legge til grundighet, bredde, kompleksitet, rike data og dybde til forskningen. I studien forstås metodetriangulering som bruk av ulike metoder innenfor samme paradigme for å utvide forståelsen av det studerte fenomenet (Norman K Denzin & Yvonna S Lincoln, 2011, s. 5). (Se mer om triangulering i kapittel 3.6.1)

I tillegg til skygging er det også foretatt et fokusgruppeintervju for å innhente informantenes opplevelser og oppfattelser om det å bli skygget (se også delstudiet 2). Toforskersamarbeidet og metodene som er brukt i studien, vil bli diskutert videre i avsnitt 3.4, men først redegjøres det for studiens bruk av ledelsestaksonomien *Purpose of verbal contact* (Mintzberg, 1973; Vie, 2009) som en viktig del av denne studiens forskningsdesign.

### 3.2.3 Ledelsestaksonomi som utgangspunkt for skygging

En utfordring innenfor kvalitative observasjonsstudier er å vite hva man som forsker faktisk skal fokusere på (Nadim, 2015). Også innenfor kvalitativ ledelsesforskning der man ønsker å observere ledelsespraksis, kan det være uklart hva man faktisk skal observere (Bryman, 2011). Bryman (2011, s. 20) løfter frem denne utfordringen ved å spørre hvordan man som observerende forsker kan vite når ledelse blir utøvd, og selv om studien tar utgangspunkt i å skygge pedagogiske ledere, er det ikke like selvsagt hva som er lederhandlinger rettet mot personalet i det uformelle arbeidet i barnehagen. Et problem ved å gå åpent ut og kun støtte seg til en induktiv tilnærming, vil være at det kan være uklart å vite hva som er ledelse, selv om man fokuserer på lederen. For å løse denne utfordringen søker studiet etter et

utgangspunkt for observasjon av ledelse som er teoretisk begrunnet og ikke baserer seg på egne antagelser om hva ledelse er. En fare for denne kvalitative skyggestudien dersom utgangspunktet for forskningen skulle baseres på *tenkte* analytiske kategorier av ledelse, er at robustheten til de teoretiske påstandene analysen resulterer i, svekkes (Nadim, 2015).

Utgangspunktet for observasjon av ledelse er derfor fundamentert i en forståelsen av ledelse som har vist seg å være relevant gjennom velrennomerte empiriske analyser. For å håndtere utfordringen om hva man som forsker faktisk skal observere, har studien tatt utgangspunkt i Vie (2009) sin ledelsestaksonomi, *Purpose for verbal contact*. Vie (2009) utvidet Mintzberg (1973) sin etablerte ledelsestaksonomi eller aktivitetskategorier. Denne ledelsestaksonomien er grundig testet og benyttet i forskning på ledelse (Arman et al., 2012; Mintzberg, 1973; Tengblad, 2006; Vie, 2009). Med utgangspunkt i ledelsestaksonomien ga det mulighet til å dokumentere de pedagogiske ledernes verbale kontakt som lederhandlinger rettet mot personalet i det uformelle arbeidet i barnehagen, slik at dette ble avgrenset fra annet arbeid.

Mintzberg mente at man i ledelsesforskning der man benyttet for eksempel dagbokmetoden, antok at forskeren allerede visste hva lederen gjorde. For forskeren var det da bare nødvendig å finne ut hvor mye lederen skulle gjøre av hva. Mintzberg mente dette var utilstrekkelig fordi han ville ha konkrete beskrivelser av ledernes handlinger og ikke bare overordnede kategorier, som for eksempel Fayol sine kategorier planlegging, organisering, koordinering og kontroll (Mintzberg, 1975). Selv om Mintzberg mente at disse kategoriene ikke kunne beskrive lederarbeidet på en detaljert måte, så mente han at kategorier var nødvendige for at forskeren ikke skulle komme på villspor og bli avledet av andre forstyrrelser i hverdagsarbeidet. Han foreslo derfor et kompromiss som kombinerte åpenhet og struktur i observasjon, hvor kategorier utvikles ettersom observasjonene skjer. I sin klassiske studie, *The nature of managerial work*, ga Mintzberg (1973) eksempler på sine feltnotater som viste at han hadde skygget ledere når han registrerte og utviklet kategorier. I sin studie utviklet han kategorier på hva ledere gjør med utgangspunkt i ledernes verbale kontakt i aktivitetskategoriene *Purpose of verbal contact* (Mintzberg, 1973, s. 249-257). Fra å skygge 5 ledere i en uke hver utviklet han 13 aktivitetskategorier. Dette var toppledere i ulike store organisasjoner, hvor blant annet en, var toppleder i en skoleorganisasjon som bestod av 33 skoler og et junior college med til sammen 18 000 studenter. Mintzberg (1973) sitt arbeid er fremdeles en viktig og velkjent referansekilde for ledelsesforskning, og hans detaljerte og grundige beskrivelse av sin forskningstilnærming og hans kategorier gir en solid plattform i ledelsesforskning som nyere forskning har benyttet. Med utgangspunkt i å observere verbal kontakt mellom ledere og

personale gjennom skygging, har Tengblad (2006) og Vie (2009) gjentatt Mintzberg sin skyggestudie og videreutviklet hans *Purpose of verbal contact*. Vie (2009) videreutviklet Mintzberg (1973) sin taksonomi på mellomledernivå i kunnskapsbedrifter, og som et resultat av å skygge 4 norske mellomledere, utvidet Vie taksonomien. Han fant i sin studie at mange av lederhandlingene ikke passet inn i Mintzberg sine forhåndsbestemte kategorier og utvidet derfor disse med fire nye kategorier. Nødvendigheten av å skape flere samhandlingskategorier indikerte forskjellen mellom ledernes kontaktmønster i Mintzberg og Vie sine studier. De fire nye kategoriene som Vie (2009) la til, var *Dialog rundt en forespørsel (Request interaction)*, *Omsorg og hensyn (Care and Concideration)*, *Informasjonsdialog (Information dialouge)* og *Ressursfordeling (Resource allocation)*. Verken Vie eller Mintzberg sine studier har skygget ledere på mellomledernivå i en pedagogisk kontekst, som barnehage, men utvidelsen gjør at Vie (2009) sin ledelsestaksonomi<sup>10</sup> også er relevant for å utforske barnehageledelse på mellomledernivå når ledelse i barnehagen er karakterisert av samarbeid, dialog, samhandling og ansvarsfordeling (Børhaug & Lotsberg, 2014). Taksonomien blir derfor også benyttet i analysen av det empiriske materialet fra den kvalitative skyggingen (Se 3.5).

Forskere har løftet frem faren som ligger i å bruke forutbestemte kategorier i ledelsesforskning, ved at nye studier ikke vil kunne klare å fange opp kontekstuell og ny kunnskap, fordi de støtter seg til den etablerte taksonomien og bare gjentar denne (Arman et al., 2012, s. 303). Ved å utnytte fordelene med kvalitativ skygging ved å fange kompleksiteten av lederhandlinger i lokale kontekster, søker denne studien å håndtere balansen mellom deduktiv og induktiv tilnærming gjennom bruk av abduksjon for å beskrive den kvalitative forskningsprosessen i studien. Med et deduktivt utgangspunkt tillater en abduktiv tilnærming å fokusere på nyoppdagede, foreløpige antydninger og overraskende sider ved datamaterialet og åpner opp for utvidelse av den foreløpige ledelsestaksonomien (Arman et al., 2012).

### 3.3 INFORMANTENE I STUDIEN

Seks pedagogiske ledere deltok i studien. Alle disse er kvinner i alderen 35-60 år. Det ble foretatt et strategisk utvalg av informanter (Bryman, 2012) slik at utvalget skulle være relevant i forhold til å svare på forskerspørsmålet for studien. I tråd med andre studier av ledelse som praksis, som denne studien bygger på, som ser erfarne ledes lederhandlinger som primærdata (Mintzberg, 1973, 2009; Tengblad, 2012b, s. 5; Vie, 2009), var hovedkriteriet for utvelgelsen at informantene hadde minimum 5 års erfaring fra å jobbe som

---

<sup>10</sup> Denne er vist i delstudiet 3

pedagogiske ledere i barnehagen, og at informantene arbeidet som pedagogiske ledere på skyggetidspunktet. I motsetning til nyutdannede pedagogiske lederes kompetanse som noviser, ønsker denne studien de erfarne pedagogiske lederne som eksperter, til å gi svar på hva som karakteriserer kunnskapsledelse som sosial praksis på avdelingen i barnehagen (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Informantene ble skygget i en uke hver som inkluderte videostimulated recall-intervju. Fordi studien undersøkte lederhandlinger rettet mot personalet, ble skyggingen foretatt i perioden da personaltettheten er størst, og dette var i tidsrommet fra klokken 9 til 14.

Selv om barnehagene som de seks pedagogiske lederne jobbet i, hadde ulike organiseringsformer, kan alle betegnes som mellomstore barnehager med avdelinger eller avdelingslignende organisering (Vassenden et al., 2011). Barnehagene er lokalisert til tre ulike kommuner sentralt på Østlandet i Norge.

#### 3.4 METODER OG FREMGANGSMÅTER FOR INNHENTING AV DATA

En tolkende tilnærming i denne skyggestudien anerkjenner muligheten for involvering av synspunkter fra både deltagere og forskere. Metodene i skyggingen som er benyttet i studien, innhenter derfor visuelle og auditive videodata på lederhandlinger med utfyllende intervjudata av informantene både underveis i det daglige arbeidet (kontekstuelle intervju) og på slutten av skyggeperioden (*video stimulated recall*-intervju). Feltnotatene ga kronologisk oversikt over lederhandlinger og tok vare på forskerens refleksjoner og tanker underveis i prosessen. Dette var konstruktivt i det videre arbeidet med analysen av videodata. Det ble foretatt et fokusgruppe-intervju etter at skyggingen var gjennomført, for å inkludere informantenes stemmer i diskusjonen av skygging (se delstudiet 2).

For utnytte mulighetene som ligger i skygging til å innhente ulike data, ble dette løst ved toforskersamarbeid, noe som gjorde at det var mulig å kombinere forskjellige roller og metoder samtidig. Toforskersamarbeid kan håndtere hindringer som oppstår i feltarbeidet (Anleu, Blix, Mack, & Wettergren, 2015). Det kan være utfordrende å organisere to forskjellige forskerroller, men dette ble løst ved å innføre nær- og fjernskygge, der fjernskyggen videoobserverte, og nærskyggen fulgte tettere på informanten og foretok kontekstuelle intervjuer og feltnotater (for mer detaljert diskusjon av nær- og fjernskygge se delstudie 2). På denne måten ble det også mulig å opprettholde oppmerksomheten i skyggeprosessen, noe som mange skyggeforskere har påpekt som utmattende og krevende, og som blir trukket fram som en ulempe i skygging (Anleu et al., 2015; Arman et al., 2012;

Czarniawska, 2007, 2014; McDonald, 2005; McDonald & Simpson, 2014; Mintzberg, 1973; Vie, 2009). Tabellen nedenfor viser hva slags data som knyttes til de to ulike skyggerollene.

	Video observasjon	Feltnotater	Kontekstuelle intervjuer	Video stimulated recall-intervjuer	Fokusgruppe intervju
Nærskygge		X	X	X	X
Fjernskygge	X			X	X
<b>Typer av data</b>	Situerte lederhandlinger  Data på hva ledere gjør og hvordan	Kronologisk nedtegnelse av handlinger og støtte-notater i form av forskerens tanker som støttedata for analyse av videodata	Korte samtaler. Informantens perspektiv  Utfyllende samtidig intervju-data av pedagogiske ledere.  Umiddelbare kommentarer/svar på spørsmål i forhold til ledelsessituasjoner	Informantens verbaliserte refleksjoner knyttet til situerte lederhandlinger gjennom videodata av ledelsessituasjoner	Informantgruppens overordnede erfaringer og opplevelser av å bli skygget

Tabell 3 De ulike metodene knyttet til nær- og fjernskygge og typer av data.

I de neste avsnittene i dette kapitlet blir det videre redegjort for metodene, og på hvilken måte disse bidro i denne kvalitative skyggestudien.

#### 3.4.1 Videoobservasjoner

Som et svar på andre forskeres erfaringer med skygging, inkluderer denne skyggestudien videoobservasjon som metode, fordi denne på en bedre måte fanger opp lederpraksis som karakteres av hurtige endringer og overlappende aktiviteter. I studien hadde filmingen av lederhandlingene to hensikter: på den ene siden var målet å produsere videodata av de pedagogiske ledernes lederhandlinger rettet mot personalet, og på den andre siden var målet å generere datastimuli for videostimulated recall-intervjuene (se kapittel. 3.4.4) (Haglund, 2003). Videoobservasjon som metode i skygging er forskjellig fra andre skyggestudier i en utdanningskontekst hvor feltnotater og lydopptak har blitt brukt (Dewilde, 2013; Presthus, 2010). Før datainnsamlingen startet, ble det foretatt en pilotstudie for å teste ut ulike metoder. Fordi både feltnotater, lydopptak og fotografi var blitt brukt i skyggestudier innenfor ulike organisasjoner (Dewilde, 2013; Klungseth, 2012; Presthus, 2010; Vie, 2009), ble dette prøvd

ut før feltarbeidet tok til. I piloten ble det raskt oppdaget at lederhandlingene som var rettet mot personalet, oppsto plutselig i situasjoner hvor leder og personale samtidig var engasjert i og opptatt med pedagogisk og praktisk arbeid. Disse handlingene kunne skifte raskt og overlapse hverandre. Dersom forskeren bare skulle bruke penn og papir, ville man ikke rekke å skrive ned det som ble observert og heller ikke å beskrive konteksten det skjedde i. Ved å skrive mistet man også oversikten over nye handlinger som skjedde, og muligheten til å bevege seg etter og å følge med informantene. Dette førte til at det i neste runde ble prøvd ut fotografi som metode, men igjen fordi handlingene var så sammensatte og overlappende, kunne ikke fotografiene fange opp innholdet i lederhandlingen på en god nok måte. Fotografiene kunne hverken erstatte feltnotatene eller supplere dem på en tilfredsstillende måte, og det var også en utfordring å systematisere og sortere fotografiene etterpå for analyse. Det ble derfor valgt å prøve ut video som metode i skyggingen. Etter litt prøving og feiling kom jeg fram til at jeg ville bruke et lite håndholdt digitalt videokamera. Fordi forskeren var avhengig av å kunne bevege seg, ble det komplisert og forstyrrende å bruke stativ. Det ble derfor viktig å ha kamera med innebygd stabilisator og god nok optikk til at kameraet ga klare bilder både fra mørke rom og dagslys ute. I piloten ble det også erfart at det var vanskelig å få god nok lyd på videoopptaket på grunn av mye barnehagelyd i lokalet, og det ble bestemt å bruke en trådløs mikrofon på informantene, slik at lydopptaket ble bra også når fjernskyggen måtte trekke seg litt unna for å ikke gå i veien for arbeidet. Ved å feste mikrofonen på informantene, kunne fjernskyggen konsentrere lyden om det lederen og personalet snakket om i situasjonen og ikke alt annet som skjedde i rommet. For å holde oversikt over materialet, ble videodataene lagret på ny minnebrikke for hver dag, og denne ble merket og oppbevart innelåst.

Videokameraet har fordelen av at det er retningsbestemt og viser utsnittet av det forskeren velger å fokusere på. Videoobservasjon ga detaljerte situerte data på ledelsespraksis, men er samtidig ikke et transparent vindu til virkeligheten. Isteden kan videoobservasjon sees på som en praksis som problematiserer hva dataene er. Data på *doings*, *sayings* og *relatings* som «ble fanget» i analysen i delstudie 1, kan derfor ikke sees på som selvstendige og uavhengige data som blir gitt, tilbudt eller funnet av videokameraet alene. Videodata må sees på som et situert produkt av videopraksisen i studien. Ved å løfte fram video som praksis, avslører det hvordan videodata formes av hvordan videokamera-forskeren posisjonerer seg i forhold til det som skal studeres, måten forskeren velger å utføre filmingen på og hvordan videoen redigeres i etterkant (Mondada, 2009). Med videoobservasjon med håndholdt kamera skiller ikke



videokameraet fra forskeren, isteden blir forskeren og videokameraet sett på som en enhet av de som filmes, hvor forskeren og kameraet observerer sammen.

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

Å posisjonere seg som videokamera-forsker innebærer at forskeren aktivt og kontinuerlig må engasjere seg i filmprosessen ved å sørge for at kameraet blir håndtert på både en teknisk og sensitiv måte. Videodata som et situert produkt av videopraksis utfordrer og utvider forskerrollen i skygging. Når videokamera-forskeren må justere og rette oppmerksomheten sin mot filmingen i skyggingen, skaper det en distanse mellom denne og informanten, slik at det å snakke om det som skjer og hensikten med handlingene, blir vanskelig. Når forskeren i skyggeprosessen ønsket å skape en relasjon mellom skygger og informant, fordi samtale som bygger på felles førtehendelser er viktig for å forstå lederhandlinger, ble dette ivare tatt av nærskyggen som tok feltnotater og hadde ansvar for kontekstuelle intervjuer.

#### 3.4.2 Feltnotater

I tillegg til videoobservasjonen var feltnotater et viktig redskap for å føre logg over lederhandlinger og sette merknader ved episoder som var spesielt interessante. Å skrive ned feltnotater i skygging har av mange blitt beskrevet som slitsomt (Arman et al., 2012; Czarniawska, 2014). Fordi videoobservasjon ble benyttet, fungerte feltnotatene som støttdata. Til dette ble det utformet et observasjonsskjema for hver dag med tidsintervaller på 5 minutter som dekket hele tidspunktet for skyggingen. Observasjonsskjemaene inneholdt ulike kolonner for å kunne skrive ned i stikkordsform det informanten gjorde rettet mot personale og egne tanker og merknader. Ved å skrive ned feltnotater med hjelp av penn og papir var dette med på å holde fokus i skyggingen og holde orden på erfaringer underveis (Gill et al., 2014). Det å skrive feltnotater ble en måte å markere tid på, slik at det ble enklere å finne spesielt interessante episoder igjen i videomaterialet. Et eksempel på dette var når nærskyggen hadde notert kl. 10.10 på et dagskjema fordi en situasjon inntraff da en pedagogisk leder og en assistent møttes i garderoben, og assistenten fortalte informanten begeistret at hun hadde lekt med sin barnegruppe ute med is og snø uten å ta fram plastleken fra lekeskjulet. Korte stikkord om dialogen mellom assistent og pedagogisk leder var notert ned, og notatene gjorde at det var enkelt å finne dette igjen i videomaterialet etterpå. Feltnotatene var en viktig start for å få en begynnende forståelse av dataene, og de la grunnlag

for å kunne dobbeltsjekke og kvalitetssikre hvordan videoklippene ble analysert i kategoriseringen i taksonomien.

#### 3.4.3 Kontekstuelle intervjuer

Det er en forskjell mellom kontekstuelle intervjuer i skygging og den samtalen man har i forbindelse med et forberedt intervju. Kontekstuelle intervjuer i skygging er når forsker og informant samtaler eller spør hverandre om noe som både den som skygger, og den som skygges, er med på. I motsetning til vanlig intervju er kontekstuelle intervjuer en samtale mellom to personer som bygger på en felles førstehåndserfaring, hvor begge er til stede i situasjonen (Hultman, 2001; Presthus, 2010). På den måten former situasjonene og omgivelsene spørsmålene som stilles og samtalens innhold. Fordi skygging kan belyse sider ved ledelse som i utgangspunktet kan være vanskelige å se, er det å stille spørsmål og få en dypere innsikt i situasjonene betydningsfullt for å forstå hvordan informantene rettferdiggjør og skaper mening i arbeidet sitt (Barley & Kunda, 2001; Czarniawska, 2007; Gill et al., 2014), noe som også delstudie 1 dokumenterer. Kontekstuelle intervjuer ble derfor en metode for å fylle empiriske hull som kan oppstå dersom man bare registrerer handlingene ved videoobservasjon. Kontekstuelle intervjuer ga rom for å reflektere sammen og åpne opp for samtaler om hva informanten avslører i sin observasjon, og hvordan forskeren som skygger, tolker dette. Fordi det er forskeren som er den som velger ut hva som blir eksponert og avdekket, kan kontekstuelle intervjuer som metode forbedre forskningsprosessen ved å inkludere informanten som aktiv deltager (Gill et al., 2014, s. 85).

I de seks ukene skyggingen foregikk ble det filmet til sammen 38 kontekstuelle intervjuer som oppstod underveis i skyggingen. I denne studien var de kontekstuelle intervjuene en samtale mellom nærskyggen og informanten samtidig som fjernskyggen videofilmet samtalen.

Gjennom å observere og stille spørsmål fikk nærskyggen mulighet til å undersøke informantens lederhandlinger og samtale om det som skjedde, for å justere egen forståelse. Gjennom de kontekstuelle intervjuene ble maktforholdet mellom forskerne (nær- og fjernskyggen) og informanten balansert ved at samtalen om førstehåndserfaringene inviterte til refleksjon, et mer samarbeidende klima og myndiggjøring av informanten. Noen ganger var det nærskyggen som tok initiativ til samtale ved å stille spørsmål til informanten, mens det andre ganger var informanten som henvendte seg til nærskyggen for å forklare eller kommentere.

Det er fallgruver i gjennomføringen av kontekstuelle intervjuer som forskeren bør være oppmerksom på. Dette kan for eksempel være at skygger og informant tilsynelatende snakker om samme sak, mens oppfatningene i en hektisk arbeidssituasjon likevel kan være ulike, og resultatet er at man snakker forbi hverandre og tolker ulikt uten at man får tid til å avklare dette. Dersom skyggingen skal kunne gi ny innsikt, må forskeren tilstrebe å være åpen og mottakelig for å lytte til informanten slik at en ekte samtale kan oppstå som et møte mellom to «observatører» (Hultman, 2001, s. 13). Som skygger må man imidlertid være bevisst på at man også kan snakke for mye og på den måten forstyrre situasjonen og påvirke arbeidspraksisen mer enn det som strengt tatt er nødvendig. Gjennom skygging i barnehagen ble det erfart hvordan kontekstuelle intervjuer ble sterkt begrenset ved at det ofte ikke var rom for annet enn korte kommentarer og raske meningsutvekslinger. Ved noen anledninger der for eksempel barna sov, eller den pedagogiske lederen hadde praktiske oppgaver utenfor barnegruppen, slik som tilrettelegging av utetøy i garderoben, ble det likevel fruktbare rammer som gjorde det mulig med lengre samtaler i de kontekstuelle intervjuene. Siden dette bare var unntak, ble det nødvendig å tilrettelegge for å innhente informantenes tanker, refleksjoner og erfaringer uten å forstyrre de pedagogiske ledernes arbeidspraksis i roligere omgivelser. Dette ble gjort gjennom videostimulated-recall-intervju.

#### 3.4.4 *Video stimulated recall*-intervju

I tråd med det overordnede forskerspørsmålet, søker denne studien etter mer enn å fange sammenligninger av lederhandlinger gjennom kategorier på makroplan, som i Mintzberg sin studie (Mintzberg, 1973). En kritikk av Mintzberg sin studie er nettopp at han ikke får fram meningen og forståelsen bak de situerte lederhandlingene (Weick i Burgoyne & Hodgson, 1984, s. 165). Ved å følge Arman et al. (2012) sine anbefalinger om å utfylle skygging med andre metoder, ble *video stimulated recall*-intervjuer betydningsfulle, fordi disse ble en utvidelse av de kontekstuelle intervjuene som ga tilgang til å fortsette refleksjoner på ledelsespraksis der de kontekstuelle intervjuene ble avbrutt i den hektiske arbeidsdagen. Bruken av stimulated recall bidro til å styrke den kvalitative forskningsprosessen i denne skyggestudien og bidro videre til å forstå ledelseshandlinger fra lederens perspektiv (Burgoyne & Hodgson, 1984). *Video stimulated recall* innebærer å vise/spille et opptak av en situasjon eller hendelse til informantene for å stimulere deres tanker og følelser som de hadde da hendelsen fant sted (Hodgson, 2008).

Stimulated recall har blitt brukt i kvalitativ forskning innenfor mange ulike disipliner for å få fram data på hvordan informanten erfarer en bestemt situasjon (Bloom, 1953; Burgoyne &

Hodgson, 1984; Dempsey, 2010; Haglund, 2003; Hodgson, 2008). Burgoyne og Hodgson (1984) var en av de tidligste studiene som brukte stimulated recall-intervju i studier av lederhandlinger. Stimulated recall som metode har også tidligere blitt benyttet i utviklingen av skygging som en oppfølging til observasjon og intervju (McDonald & Simpson, 2014). Fordi denne studien forsøker å forstå ledelse ved å involvere erfaringene og synspunktene til de pedagogiske lederne som blir skygget, ble *video stimulated recall*-intervju en utfyllende metode til det eksisterende empiriske materialet. Fordi video-observasjon ble benyttet, ble videostimulated-recall-intervju en ny metode for å teste forskerens begynnende tolkninger, gi ny kunnskap og til å oppdage nye sider ved det innsamlede videomaterialet. I tråd med en tolkende tilnærming ble *video stimulated recall*-intervju en metode for å involvere informantene i aktiv deltagelse og for å involvere deres stemmer i enda sterkere grad.

I utvelgelsen av videoklipp til videostimulated recall-intervjuene var forskernes egne tanker fra skyggingen, kontekstuelle intervjuer og feltnotater et viktig grunnlag for utvelgelse av klipp. *Video stimulated recall*-intervjuet ble foretatt så snart som mulig for å holde på mest mulig nærhet til situasjonen, og videodata var på tidspunktet videostimulated recall ble gjort, ikke kategorisert i ledelsestaksonomien. Da materialet på et senere tidspunkt ble kategorisert, viste det seg at 11 av de 14 kategoriene som det ble funnet data innenfor, ble representert gjennom de videoklippene som ble benyttet, og den nye kategorien *ledelse av kunnskapsutvikling* var godt representert.

En kritikk av stimulated recall-intervju kan være at informanten reagerer med å beskrive sine tanker og følelser de har når de hører/ser situasjonen om igjen, og ikke det de faktisk gjenkaller fra situasjonene da de fant sted (Hodgson, 2008), og man kan stille spørsmål til i hvilken grad videoklippene kan gjenkalle informantens tanker (Haglund, 2003). For å oppmuntre informantene til å gjenkalle situasjonene eller hendelsen, ble det brukt en semi-strukturert intervjuguide med spørsmål som pekte tilbake på den faktiske hendelsen (Dempsey, 2010), slik som vist under.

1. Forklar hva du tenkte i denne situasjonen?
2. Hva var hensikten med det du gjorde?
3. Hvilket mål hadde du for handlingen?
4. Hva mener du er dine ansvarsområder /ditt ansvar knyttet til denne situasjonen?
5. Hvordan kom du fram til akkurat denne måten å gjøre på?
6. Hvilke overveielser og vurderinger gjorde du?

7. Kan du beskrive evt. utfordringer du møtte på i den aktuelle situasjonen? □
8. Hva tenker du er viktig i situasjoner som dette? (Etikk, verdier, kunnskap)
9. Hvordan bruker du kunnskapen din i situasjoner som dette?

Selv om den semi-strukturerte intervjuguiden pekte tilbake på hendelsene, erfarte jeg som forsker at intervjuet skiftet mellom gjenkalling, refleksjon over handling og innsikt i informantens tanker om ledelse. Fordi studien dokumenterer hverdagsledelse, kan lederhandlingene være tatt for gitt, noe som kan gjøre det vanskelig å gjenkalle og verbalisere tanker om det som har hendt. Intervjuet kan derfor også fremskaffe ledernes profesjonelle kunnskap om ledelse. På den måten kan også *video stimulated recall* framprovosere tanker og kunnskap om ledelse (Haglund, 2003). De tre ulike utsagnene fra informantene illustrerer det skiftende innholdet i dataene:

*Gjenkalling: Når jeg kommer i iden situasjonene der så er jeg veldig obs, med en gang, på at jeg må benytte sjansen på å tenke veiledning.*

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

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

Selv om det er viktig å anerkjenne forskjellen mellom disse ulike dataene, skaffer de tilveie fruktbare data for å undersøke hvordan pedagogiske ledere erfarer en bestemt lederhandling (Hodgson, 2008), men bringer også frem et potensiale til å forstå konteksten handlingene utspiller seg i.

Fordi det var få muligheter til metakommunikasjon over lederpraksis når denne utspant seg som følge av informantens hektiske og overlappende arbeidsdag, og som følge av ønske om å «forstyrre» arbeidet til de pedagogiske lederne i minst mulig grad, ble *video stimulated recall* funnet som en konstruktiv metode for å få fram meningen og forståelsen bak de situerte lederhandlingene i studien.

#### 3.4.5 Fokusgruppeintervju

Et halvt år etter at skyggeperioden var slutt, ble det foretatt et fokusgruppeintervju der alle informantene ble spurt om å være med for å løfte frem erfaringer fra skyggingen.

Fokusgruppeintervju består av at et lite antall deltagere møtes for å diskutere et bestemt tema, og der en forsker setter i gang og leder intervjuet. Deltagerne gir uttrykk for sine meninger, former synspunkter og diskuterer oppfatninger av det bestemte temaet (Bryman, 2012; Wibeck, Dahlgren, & Öberg, 2007). Det var flere grunner til at det ble valgt å utføre et fokusgruppeintervju med informantene. Den første var ønsket om å involvere informantene i diskusjonen av skygging som metodologi siden dette ikke er en etablert metodologi i barnehageforskning. Et annet ønske var å gi informantene sjansen til å diskutere sammen og dele sine erfaringer med de andre informantene. En tredje viktig grunn springer ut fra erfaringer fra internasjonale konferanser der skygging har blitt presentert som metodologi på bakgrunn av denne studien, og hvor det stadig har kommet spørsmål om hvordan informantene i studien opplevde å bli skygget. Fordi forsker og informant kommer nær hverandre i skygging, ble det viktig å få informantenes erfaringer og tanker om relasjoner til forskeren(e) i skygging, og hvordan informantene opplevde skyggeprosessen.

Fokusgruppeintervju som metode gir muligheten til å forstå forskerteamet fra informantenes perspektiv. Fordi skygging verdsetter informantene som eksperter, er fokusgruppeintervju også en metode som kan balansere maktforholdet mellom forsker og informant.

Med fokusgruppeintervjuet var det et poeng å fremskaffe kunnskap om informantenes erfaringer med å bli skygget som en kollektiv gruppe, heller enn en samling enkeltindivider. Fokusgruppens form kan imøtekomme denne målsetningen for datainnsamlingen (Wibeck et al., 2007). Fokusgruppeintervjuet er spesielt velegnet for å samle data om informantenes oppfatninger, følelser og tanker om et gitt tema som en gruppe. Styrken ligger i gruppedynamikken, der interaksjonen mellom deltagerne produserer en kollektiv, mer enn en individuell, oppfatning om temaet som er i fokus (Wibeck et al., 2007). I

fokusgruppeintervjuet kan samhandlingen i gruppen stimulere deltagerne til å bekrefte eller rette på hverandres fremstillinger, og man kan tydeligere få frem temaområder eller faglige oppfatninger som er gjenstand for enighet eller uenighet. I forlengelsen av dette tenker man seg at det er informantenes, mer en forskerens, oppfatninger som får dominere intervju-situasjonene. Det kan imidlertid være et problem med fokusgruppeintervju at datainnsamlingen blir påvirket av gruppedynamikken (Bryman, 2012). Det kan være en fare for at enkelte personer blir for dominerende eller at gruppens sammensetning er av en slik art

at enkelte informanter ikke føler seg frie eller trygge nok til å fremme sitt syn. Denne svakheten ble imidlertid imøtegått ved at informantene hadde ganske likt erfaringsgrunnlag og lik alder, og at alle kjente forskeren(e) fra skyggingen i sin egen barnehage.

En pedagogisk leder ga beskjed tidlig om at hun ikke hadde anledning til å være med, men den valgte datoen for fokusgruppeintervjuet ble holdt fast på likevel ut fra erfaring om at skifte av dato fort fører til at andre inviterte blir forhindret. Dagen før møtet måtte to andre av de pedagogiske lederne trekke seg på grunn av bemanningssituasjonen i egen barnehage. I fokusgruppeintervju der det kan forventes at informantene har mye å si, og informantene har god kjennskap til temaet som skal diskuteres, er det anbefalt å ha små fokusgrupper (Bryman, 2012, s. 507). Selv om gruppen da ble redusert, ble det vurdert at fokusgruppeintervjuet likevel kunne skaffe tilveie rike data på erfaringer fra skyggeprosessen. Dataene fra fokusgruppeintervjuet fikk stor betydning i evalueringen av skygging som metodologi i barnehageforskning (studie 2) og for forskningsetikk i skygging.

### 3.5 ANALYSE

Den kvalitative analyseprosessen besto av flere faser, og i dette avsnittet vil jeg beskrive utviklingen av analyseprosessen i studien. For å gi en ryddig fremstilling, kan analyseprosessen deles inn i tre hovedfaser (Elo & Kyngäs, 2008). Den første fasen består av forberedelse av det innsamlede datamaterialet før selve analysen tar til. I denne studien har det vært å oversette ledelsestaksonomien *Purpose of verbal contact* (Mintzberg, 1973; Vie, 2009) fra engelsk til norsk, gjennomgang av videodata, som også inkluderer kontekstuelle intervjuer og feltnotater, for å velge bort data som ikke har relevans for ledelsestaksonomien. Forberedelsesfasen har også involvert transkripsjon av videostimulated-recall-data og transkribering av fokusgruppeintervju-data. Dette vil det bli nærmere redegjort for i kapittel 3.5.1.

Den neste fasen i analyseprosessen omhandler organisering av datamaterialet som skal benyttes i studien. Videodataene og de transkriberte stimulated recall-dataene ble først kategorisert i forhold til ledelsestaksonomien. Deretter ble det foretatt en kvalitativ innholdsanalyse og meningsfortetting av stimulated recall-intervjuene for å få en større forståelse av de registrerte lederhandlingene i taksonomien (Bryman, 2012; Creswell, 2013). Temaer ble identifisert som la grunnlag for utviklingen av delstudiene. Til slutt i denne fasen ble det transkriberte fokusgruppeintervjuet organisert, sammenfattet og kategorisert. Dette vil det bli nærmere redegjort for i kapittel 3.5.2.

Den tredje fasen er presentasjon av resultater og funn som springer ut av analyseprosessen. Dette blir gjort gjennom de fem artiklene og gjennom en syntese av funnene fra disse og presenteres som resultater i kapittel 4.

#### 3.5.1 Forberedelse

Etter de seks ukene med skygging startet analyseprosessen med at jeg så gjennom hele videomaterialet og tok ut klipp som var relevante for forskning på ledelse. Hele videomaterialet besto av 849 videoklipp av varierende legde og med stor variasjon av innhold, hvor ett klipp kunne inneholde personallederhandlinger og/eller andre praktiske og pedagogiske handlinger eller kontekstuelle intervjuer. Noen klipp var også bare gulv og tak og hadde ikke noen funksjon. Etter å ha sett igjennom materialet og valgt bort de klippene som var irrelevante, stod jeg igjen med 310 klipp med lederhandlinger som kunne bli kategorisert videre i taksonomien og med 38 videofilmede kontekstuelle intervjuer.

Datamaterialet etter video-stimulert recall bestod av lydopptak på 8 timer og 18 minutter. I tillegg var det lydopptak på 1 time og 59 minutter etter fokusgruppeintervjuet. Dette lyd materialet ble transkribert til tekst. Siden vi var to forskere under intervjuene, fordelte vi materialet mellom oss. Jeg transkriberte ved å høre på lydopptaket i VLC-mediafile, der jeg kunne stoppe lydopptaket og spole tilbake så mange ganger jeg ønsket mens jeg skrev. Jeg skrev også inn minutter, slik at det skulle være enkelt å finne tilbake til lydopptaket om ønskelig. Selv om vi ble enige om noen nedskrivingsinstrukser på forhånd, ble transkripsjonene noe ulike (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Etter å ha utvekslet materialet med min medforsker, leste jeg igjennom dette mens jeg hørte på lydopptaket. Jeg markerte i teksten underveis dersom det var noe jeg ville korrigere, men kun små justeringer ble foretatt. Fordeling av lyd materialet til transkripsjon kan sees på ut ifra et pragmatisk ståsted, men det er også en måte å håndtere transkripsjonens troverdighet på ved å være to som leser og på den måten kvalitetssikre materialet (Kvale, 1996).

Det siste punktet i forberedelsesfasen var å oversette ledelsestaksonomien til norsk. Dette ble gjort for å sikre min egen forståelse av kategoriene under arbeidsprosessen med kategoriseringen og viste seg å vær en nødvendig utfordring. Ved å lese grundig gjennom Mintzberg sin beskrivelse av hans 13 kategorier (Mintzberg, 1973, s. 249-257) og Vie sine 5 nye (Vie, 2009, s. 37), ble kategoriene oversatt til norsk så nært som mulig i forhold til originalen.



### 3.5.2 Organisering av analyseprosessen

Mine erfaringer fra dataanalysen bekrefter at analyseprosessen har vært en sirkulær prosess som sakte har arbeidet seg fremover mot det endelige resultatet på tross av stadige tilbakevendinger med justeringer, selv om det i den skrevne teksten kan virke som en lineær prosess. For å gi en oversikt over analysen av dataene i studien, forklares denne gjennom en inndeling i tre trinn. Det første trinnet i analyseprosessen omtaler kategoriseringen av både videodata og de transkriberte videostimulated recall-dataene i mindre kategorier av informasjon. Denne prosessen startet deduktivt fordi den ble organisert i en allerede etablert ledelsestaksonomi. Etter denne kategoriseringen følger trinn to som starter induktivt, fordi den identifiserer ulike temaer i det kvalitative datamaterialet gjennom innholdsanalyse. Temaer som framkom i analyseprosessen i trinn 2, danner grunnlag for hvilke temaer som ble utforsket i delstudiene. Det tredje trinnet i analyseprosessen er en induktiv innholdsanalyse av fokusgruppeintervjuet.

I de følgende avsnittene vil jeg beskrive hvordan dataene ble organisert eller analysert i disse tre trinnene.

#### 3.5.2.1 *Trinn 1: Kategorisering av dataene i ledelsestaksonomien Hensikten med verbal kontakt*

Startpunktet for analyseprosessen involverte strukturering av den store mengden data som var «vasket» etter den forberedende fasen. En kvalitativ koding av dataene ble gjort slik at en tolkning av ledernes hensikt med verbal kontakt, ble mulig. Denne kvalitative kodingen ble utført direkte fra det visuelle datamaterialet som visuell koding (Klette, 2009; Munthe, 2005). I denne kvalitative kodingen av hensikt med verbal kontakt, erkjenner jeg at denne bare er omtrentlig siden hensikter er sosialkonstruerte og dermed må tolkes (Tengblad, 2006). Med ledelsestaksonomien *Purpose of verbal contact* (Vie, 2009) som utgangspunkt hjalp denne meg til å kode dataene kvalitativt etter hensikten med ulike lederhandlinger. Da jeg kategoriserte videoklippene, innebar dette en vekselvirkning mellom å se på videoklippene og å lese de transkriberte videostimulated recall-intervjuene og feltnotatene for å justere min egen forståelse i tråd med informantenes stemmer. Når videoklippene var kategorisert i forhold til ledelsestaksonomien, ble tilhørende videostimulated recall-data og kontekstuelle intervjuer kategorisert inn i samme taksonomi.

Det store omfanget av datamateriale, med blanding av både visuelle data og skreven tekst, gjorde analysen krevende, og det var utfordrende å tolke dataene inn i de etablerte kategoriene. For eksempel kunne en lederhandling passe inn i flere kategorier, og det ble da

nødvendig å gå til det skrevne materialet og dobbeltsjekke om jeg hadde tilleggsinformasjon som kunne supplere og guide meg i kategoriseringen av handlingen. En annen utfordring var også at ett videoklipp kunne inneholde flere lederhandlinger og dermed involvere flere kategorier samtidig. Utfordringene med å kategorisere en enkelt handling inn i en forhåndsbestemt kategori har også vært påpekt av både Vie (2009), Tengblad (2006) og Mintzberg (1973), og i likhet med disse løste jeg denne utfordringen ved å åpne opp for at mer enn en hensikt kan være tilstede i en handling, og at samme handling derfor kan kategoriseres inn i mer enn en kategori. For å håndtere denne utfordringen i kategoriseringen av de ulike datakildene og hensikten med dette, var det nødvendig å sørge for å teste egne tolkninger. For så langt som mulig å unngå subjektive feilaktige tolkninger, løste jeg dette gjennom toforskersamarbeid (Denzin, 1978) ( Se mer i avsnittet som behandler Troverdighet, 3.6.1). Jeg valgte å analysere de ulike dataene i et team sammen med medforsker, der vi sammen gikk gjennom det store videomaterialet og testet egne tolkninger med hverandre, hvor vi etter samtale kom fram til den endelige kategoriseringen i fellesskap. I denne tolkende prosessen var samtalen mellom dataene og forskerne og forskerne imellom viktig i korrigeringen av egen forforståelse og ståsted i prosessen mot å komme frem til en felles forståelse av dataene (Gadamer, 2010). I noen av dataene var hensikten med lederhandlingen relativt enkel å forstå og tolke inn i ledelsestaksonomien, mens toforskersamarbeid var viktig i tilfeller der lederhandlingene var mer komplekse og kunne tolkes på flere måter. Forskersamarbeidet var spesielt viktig da det ble oppdaget i materialet at det var lederhandlinger som ikke passet inn i de eksisterende kategoriene. I den abduktive analyseprosessen hvor det ble oppdaget lederhandlinger som var vanskelig å forklare med de eksisterende kategoriene, ga toforskersamarbeidet mulighet til teste og utforske disse videre og dermed være åpen for mulige endringer. I den abduktive analysen ble jeg oppmerksom på hvordan hverdagsarbeidet fremkalte ledelsessituasjoner der de pedagogiske lederne ledet kunnskapsutvikling blant personalet samtidig som pedagogisk arbeid foregikk. I flere av skyggeepisodene så jeg hvordan den pedagogiske lederen brukte de spontane situasjonene som dukket opp. Dette kunne være små korte overlappende episoder der den pedagogiske lederen og assistenten arbeidet sammen med en gruppe barn, i overgangssituasjoner der personalet snakket sammen, eller i situasjoner der den pedagogiske lederen hadde frigjort seg fra direkte arbeid med barn for å støtte og veilede assistenten. Det var et overraskende element at dette skjedde samtidig med at hele personalet var engasjert i ledelse av pedagogisk arbeid rettet mot barn. I stimulated recall-dataene fortalte informantene om betydningen av sin egen profesjonskunnskap i ledelsesutøvelsen av personalet. Til sammen ble dette

utgangspunktet for utformingen av den nye kategorien *Ledelse av kunnskapsutvikling* som jeg ikke kunne finne hverken i Vie eller Mintzberg sine ledelsestaksonomier (Mintzberg, 1973; Vie, 2009). Ved å benytte fleksibiliteten og muligheten til å utvikle nye ledelseskategorier, som ligger i Mintzberg sin beskrivelse av egen metode (Mintzberg, 1973, s. 231), ble Vie (2009) sin taksonomi utvidet på bakgrunn av toforskersamarbeid og den abduktive prosessen. Denne analysen og endringen av taksonomien er beskrevet i delstudie 3.

#### 3.5.2.2 *Trinn 2: innholdsanalyse*

I trinn to i analyseprosessen ble dataene analysert separat for hver studie ved bruk av kvalitativ innholdsanalyse. I den abduktive og tolkende analyseprosessen involverte dette meningsfortetning hvor temaene dannet en større forståelse av dataene. Mening ble dannet på bakgrunn av empiriske data og en kombinasjon av egen forforståelse, teori og eksisterende forskningslitteratur (Creswell, 2013, s. 184-187). Temaer som dukket opp som viktig i ett studie kunne bli løftet fram og utdypet i et annet i tråd med en abduktiv forskningsforståelse. I delstudiene 1 og 5 er det benyttet teoridreven innholdsanalyse, mens det i delstudiene 3 og 4 er benyttet induktiv innholdsanalyse (Creswell, 2013).

#### 3.5.2.3 *Trinn 3: analyse av fokusgruppe-intervju*

Fordi delstudie 2 inneholder et metablick på erfaringer fra gjennomføringen av skyggestudien og inneholder datamateriale som er innhentet etter skyggeprosessen, omtales dette som trinn tre i analyseprosessen. I denne studien er det benyttet induktiv innholdsanalyse av fokusgruppeintervju-data.

### 3.6 STUDIENS GYLDIGHET

Det overordnede målet for forskeren er å presentere gyldige og holdbare funn på en etisk forsvarlig måte. Siden denne studien befinner seg innenfor kvalitativ og tolkende forskning, er begrepene *validitet* og *reliabilitet*, som er mer vanlig innenfor den kvantitative forskertradisjonen, erstattet med kriterier for å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning som troverdighet (*credibility*), overførbarhet (*transferability*), pålitelighet (*dependability*) og bekreftbarhet (*confirmability*) (Lincoln & Guba, 1985). I en studie med en tolkende tilnærming blir troverdighet et spørsmål om forskningen som er utført, tilfredsstillende krav som forskningsfeltet setter. Troverdighet kan derfor oppnås, eller i det minste fremmes, ved etisk bevissthet og nøye dokumentasjon av forskningsprosessen og funn. Det metodologiske kapitlet og delstudie 1 og 2 i denne avhandlingen er derfor heller omfattende og detaljert for

å vise hvordan forskningen er utført. I neste avsnitt diskuteres studiens gyldighet og holdbarhet i lys av de fire kriteriene som er nevnt over.

### 3.6.1 Troverdighet

Troverdighet handler om spørsmålet om å utføre forskning på en tillitsvekkende måte i en bestemt kontekst. Ved å lese Vie (2009) sin skyggestudie og med utgangspunkt i Lincoln og Guba (1985, s. 301-316) sin oppdeling av troverdighet i sju delområder, imøtekommer jeg kravet om troverdighet ved å diskutere den utførte forskningen innenfor: lengden på skyggingen (prolonged engagement), dybden i observasjonen (persistent observation), triangulering (triangulation), samtale om forskningsprosessen med en likesinnet (peer debriefing), justering av egen forståelse (negative case analysis), tilstrekkelig innsyn i datagrunnlaget (referential adequacy) og å sjekke med andre involverte (member checking).

*Lengden på skyggingen* diskuterer om tidsrommet og lengden på feltarbeidet er tilstrekkelig til at studien utvikler en grundig forståelse av forskningstemaet, til å bygge gjensidig tillitt mellom forskeren og informantene i studien og til å justere for forstyrrelser forårsaket av enten forskeren eller andre involverte (Lincoln & Guba, 1985). Det er relevant å stille spørsmål om valg av tidsperiode er representativt for de dataene som innhentes i skyggeperioden. Studien kunne for eksempel valgt å utvide skyggeperioden for alle informantene eller skygget færre informanter over lengre periode. Det er stor variasjon i skyggestudier i hvor lenge forskeren skygger sine informanter, og hvor lenge forskeren er ute og skygger. Dette kan variere fra to år (Wolcott, 1973) til en dag (Mintzberg, 2009). Det er ingen klar fasit som sier hvor lenge man må skygge for å få «nok» data.

I følge McDonald (2005, s. 460), er det viktig at skyggeren ikke entrer feltet uten kunnskap om det feltet forskeren skal skygge, fordi man ellers vil bruke lang tid til å innhente meningsfulle data. Fordi jeg som skygger kjente barnehagefeltet godt og visste hva jeg skulle se etter, og fordi jeg hadde utført et pilotarbeid for å teste ut skygging og ulike dokumentasjonsmetoder i forkant, kom jeg raskt i gang med datainnsamlingen. Informantene uttrykte raskt at de ble komfortable med å ha en «hale» av forskere (se delstudiet 2), og dette kan muligens tilskrives at begge forskerne var kjent med barnehagen og «lik» informantene i studien. Det var derfor lite tid som gikk med til å bli vant til hverandre, og tilnærmet hele skyggeperioden ble derfor utnyttet.

I skyggestudier er det pekt på at det å skygge en informant over en lengre periode, kan skape etiske utfordringer, fordi man kan etablere sterke bånd til informanten slik at det blir

komplisert å holde balansen mellom et utsideblikk og et innsideblikk (Czarniawska, 2014; Gill et al., 2014). Selv om jeg vurderte at min kjennskap til forskningsfeltet var positivt, var det også viktig å være bevisst på utfordringer dette kunne medføre. Med min forforståelse og bakgrunn kunne dette gi utfordringer i det å holde på utenforblikket som forsker, fordi jeg raskt kunne føle meg lik informanten som barnehagelærer og leder og bli «blind» i en allerede velkjent forskningskontekst. Ved å anerkjenne utfordringene med å ha et utsideblikk (Czarniawska, 2014) var det mulig for meg, gjennom gjensidig respekt, å holde på utenforblikket som forsker. En fordel med å bruke video, som er en utvidelse av andre skyggestudier, var også at jeg kunne gjen-besøke de dokumenterte lederhandlingene gang på gang. Det var derfor ikke nødvendig å innhente nye data for å sjekke om det jeg trodde jeg hadde sett, var tilfelle. Kombinasjonen av metodene som er brukt, ga muligheter for å justere oppfatninger og hindre misforståelser underveis.

I skyggeperioden var jeg åpen for å innhente data uansett hva som ville hende. Det var ikke forhåndsbestemte «fenomener» utover den daglige praksisen jeg ønsket å innhente data på, og forstyrrelser som kunne inntreffe, var derfor minimale. Dette kunne for eksempel være om en eller flere informanter ble syke og ikke kom på jobb i den avtalte perioden, eller at de hadde vært nødt til å delta på eksterne kurs og møter som lå utenfor studiens ønskede fokus. Dette skjedde imidlertid ikke, og det ble ikke nødvendig å utvide perioden på grunn av forstyrrelser. I tråd med annen forskning (Mintzberg, 1973; Vie, 2009), argumenter jeg derfor for at skyggeperioden for hver enkelt informant var tilstrekkelig lang til å få representative data og kort nok til at jeg som forsker beholdt utsideblikket i forskningen. Jeg utvidet imidlertid antall informanter for disse studiene (henholdsvis fem og fire) til seks informanter.

*Dybden i observasjonen* fremskaffer forståelse i tillegg til at man er tilstede i lang nok tid. Ved å velge skygging som involverer å følge informantene tett i deres daglige yrkesutøvelse, frembringer dette detaljerte data på hendelser som utspiller seg i sann tid. Skygging tillater forskeren å bevege seg med og følge etter lederen/informanten, slik at forsker og informant deler førstehåndserfaringer. Ved å inkludere videoobservasjon, feltnotater, videostimulert recall-intervjuer og kontekstuelle intervjuer i skyggingen samt fokusgruppeintervju, fremskaffes ulik informasjon som til sammen utdyper data innhentet gjennom skyggingen.

Med en erkjennelse av at den forforståelsen og forkunnskapen man som forsker går inn i et felt med, påvirker den forskningen som finner sted, har min kjennskap til barnehagen vært verktøy i observasjonene. I tråd med det sosialkonstruktivistiske filosofiske grunnlaget for

studien og en kvalitativ tolkende forskningsdesign, vil min bakgrunn farge studiet. Analyse av data i lys av ledelsestaksonomien og gjennom innholdsanalyse, og beskrivelsen av hvordan dette ble gjort, er et eksempel på hvordan forståelse har tredd frem i den abduktive prosessen. Ved å inkludere deltagerperspektiver (informanter og medforsker), skaffet det til veie en dybdekunnskap av kunnskapsledelse i barnehagen. I samhandlingen og samtalen mellom deltagerne ble en ny forståelse utviklet når deltageres forståelseshorisonter møttes (Gadamer, 2010, s. 345). I skyggeprosessen der deltagerne erfarte situasjonene direkte, oppsto en dypere forståelse innenfor en sammensmelting av deltageres horisonter.

*Triangulering* kan vise til bruk av flere og forskjellige kilder, metoder og forskere (Denzin, 1978), og disse ulike innfallsvinklene til triangulering bidrar til å diskutere troverdigheten i studien på ulike måter. Kildene som har vært utgangspunktet for datainnhenting på kunnskapsledelse i praksis, har vært 6 pedagogiske ledere som har jobbet i mer enn fem år i stillingen som leder på avdelingen i barnehagen. Med denne avgrensningen var ønsket å nå erfarne pedagogiske ledere for å undersøke deres ledelseskunnskap i praktisk arbeid. Som tidligere drøftet i kap 2.2, er ikke erfaring sett på som antall erfaringer den enkelte pedagogiske leder har og kan derfor ikke automatisk måles i antall år i yrket. Denne studien søker erfaringskunnskap i kunnskapsledelse forstått som erfaringsbasert intuisjon og sensitivitet til konteksten når problemer løses. Selv om det var individuelle forskjeller i hvilken grad erfaringskunnskap viste seg i de 6 pedagogiske lederes ledelsespraksis, mener jeg at avgrensningen i forhold til antall år de pedagogiske lederne hadde jobbet som pedagogiske ledere, bidro til at studien innhentet data som var konstruktive for å svare på hva som kjennetegner kunnskapsledelse som praksis. I motsetning til andre studier som har fokusert på nyutdannede pedagogiske lederes arbeid i barnehagen (Eik, 2014; Ødegård, 2011), mener jeg at denne studien, ved å fokusere på erfarne pedagogiske ledere med antall år i yrket som avgrensning, viser tydelige og profesjonelle ledere som formidler erfaringsbasert ledelseskunnskap. En innvending mot studien kan være at det bare er de pedagogiske lederne som er utgangspunkt for å innhente data for å forstå kunnskapsledelse som praksis. Fordi ledelse er en dialektisk prosess mellom ulike parter, hadde det vært interessant også å inkludere resten av personalgruppen i studien og innhente deres tanker om de pedagogiske lederes ledelse. I denne omgangen ble det vurdert som for omfattende, men dette blir tatt med som forslag til andre forskere for å bygge videre på bidraget fra denne studien.

For å være i stand til å dokumentere erfaringsbasert ledelseskunnskap, benytter studien ulike kvalitative metoder for få en dypere forståelse for kunnskapsledelse som praksis innenfor et kvalitativt, tolkende forskningsdesign:

The concept of triangulation by different methods thus can imply either different data collection modes (interviews, questionnaire, observation, testing) or different designs. The latter concept make sense only within the conventional paradigm, however, for if the design is emergent, as in naturalistic study, it would not be possible in advance to patch together multiple designs that had the property of warding off threats to which they might individually be exposed. The naturalistic thus falls back on different modes of data collection, using any that come logically to hand but depending most on qualitative methods. (Lincoln & Guba, 1985, s. 306-307)

For å ivareta en sterk metodologi i studien, har det vært nødvendig å både innhente data på hva ledere gjør, men også å innhente data på de pedagogiske ledernes forståelse av disse handlingene (Nicolini, 2013). Bruk av flere metoder i kvalitative studier relateres både til metaforer som «en fisker som bruker flere fiskegarn med ulik maskestørrelse og som på denne måten overlapper hverandre og til sammen sikrer ønsket fangst» (Lincoln & Guba, 1985, s. 306) og «å se fenomenet gjennom bruken av en krystall som forteller om det samme fenomenet fra ulike synsvinkler» (Norman.K Denzin & Yvonna. S Lincoln, 2011, s. 5). De fem metodene som er blitt benyttet, reflekterer til sammen et forsøk på å oppnå en dypere forståelse av hva som kjennetegner kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen, ved å både ivareta handlinger og kontekst gjennom videodata og ledernes forståelse av sine handlinger gjennom ulike former for intervjuer. Samtidig er det likevel nødvendig igjen å fremholde at uansett hvilke metoder man som forsker velger å bruke, eller antall metoder som benyttes, vil svaret på forskningsspørsmålet i denne studien være min tolkning av de dataene som innhentes og aldri en objektiv virkelighet (Norman.K Denzin & Yvonna. S Lincoln, 2011).

Fordi forskerspørsmålet og forskerkonteksten krevde noe mer av skyggingen enn kun en metode, var det nødvendig å involvere toforskersamarbeid for å kombinere ulike metoder og roller på samme tid. For å innhente de nødvendige dataene, ble toforskersamarbeidet organisert i fjern- og nærskygge, slik som beskrevet i delstudie 1 og 2 og kapittel 3.2.2. Toforskingsamarbeid ble også benyttet i analysen av dataene og fremstillingen av resultater i de fem delstudiene. Lincoln og Guba (1985, s. 307) problematiserer bruk av flere forskere innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme på bakgrunn av at forståelse hviler på forskerens interaksjon med forskningsfenomenet. De hevder likevel at å benytte flere forskere

er mulig dersom forskerne er del av det samme teamet, og det er tilstrekkelig kommunikasjon, slik at forskerne følger hverandre og er åpne for gjensidig forståelse:

However, the naturalist sees it as perfectly possible to use multiple investigators as part of a team, with provisions being made for sufficient intrateam communication to keep all members moving together. The fact that any one team member is kept more or less "honest" by other team members adds to the probability that findings will be found to be credible. (Lincoln & Guba, 1985, s. 307)

Samarbeid mellom forskere kan på denne måten øke troverdigheten i studien. Ved å organisere toforskersamarbeidet i nær- og fjernskygge, og ved å bytte på disse rollene slik at begge forskerne fikk like god innsikt og kjennskap til begge rollene, ble det så langt som det er mulig, opparbeidet en felles forståelse av forskningskonteksten som bidro til å styrke troverdigheten i toforskersamarbeidet.

*Samtale om forskningsprosessen med en likesinnet* er en aktivitet som styrker troverdigheten ved å synliggjøre forskningen til upartiske personer innenfor forskerfelleskapet for å klargjøre og utforske egne antagelser om forskningen. Dette har i høy grad involvert samarbeid i toforskersamarbeidet, der faglig diskusjon har vært vesentlig i alle delstudiene (se *justering av egen forforståelse*). Det har imidlertid også vært viktig å samtale om prosjektet med personer som har hatt et uavhengig utsideblikk. Den nasjonale forskerskolen for lærerutdanning (Nafol) og det internasjonale ledelsesnettverket International Leadership Research Forum (ILRF) som jeg under arbeidet med denne studien har blitt en del av, har vært slike konstruktive kilder til refleksjon og diskusjon. Gjennom deltagelse og dialog innenfor disse viktige nettverkene har forståelsen for forskning blitt utvidet og testet. Konstruktive tilbakemeldinger har blitt gitt og særlig kjennskap til relevant forskningslitteratur har vært et viktig bidrag gjennom samarbeid i ILRF- nettverket. Presentasjon på den internasjonale forskningskonferansen Eecera har også bidratt til mulighet for diskusjon med fagfeller. I tillegg har veiledning bidratt til å forbedre kvaliteten i studien. Tilbakemelding fra fagfeller i publiseringssprosessene av delstudiene har også vært av stor betydning med tanke på utvikling av begreper og teori.

*Justering av egen forståelse* beskriver prosessen med å kontinuerlig justere og teste egne forståelser. Det å utnytte muligheten til å kunne innhente og analysere dataene i team, har muliggjort en kontinuerlig testing og justering av egen forståelse. Fordi skygging som feltarbeid er en intens prosess, kan det, ifølge Gill et al. (2014), være fruktbart å reflektere sammen med en med-skygger. Selv om studien aldri påstår å kunne fange den hele og fulle



«virkeligheten», bidrar toforskingsamarbeidet til å utvide forståelsen av hva som er innhentet i forskningsprosessen (Anleu et al., 2015). I tillegg har jeg gjennom samskriving av artikler utviklet min kunnskap om formidling av forskningsfunn i studien. Ved å anerkjenne at forståelse skjer i møte med andre og med teksten (Gadamer, 2010), har toforskingsamarbeid muliggjort og utvidet tolkningen og forståelsen som kommer til uttrykk i de ulike studiene. Samtidig som forståelsen utvikles i møtet med andre, er likevel forståelsen helt min egen fordi «alt opplevd er selvopplevd» (Gadamer, 2010, s. 95). Ved at jeg personlig har erfart og opplevd noe, kan jeg derfor bekrefte min forståelse og kunnskap.

*Tilgjengelig innsyn i datagrunnlaget* betyr at jeg bør vise rådataene mine til andre utenfor forskningsprosjektet, noe som betyr at jeg må behandle dataene slik at disse blir tilgjengelige for andre. Når jeg av etiske årsaker ikke kan vise videoobservasjonene, er det en utfordring å gi andre tilgjengelig innsyn. I studiene er det gitt skriftlige eksempler fra både videodata og intervjudata slik at leserne kan få innsikt i datagrunnlaget. Fordi det er utfordrende å beskrive eksakt de to ulike forskerrollene i videoobservasjonen, har jeg i ett tilfelle (delstudie 2), sammen med mine medforfattere forsøkt å løse utfordringen visuelt ved å lage en anonymisert tegning.

*Sjette med andre involverte* handler om testing av data, funn og tolkninger med informantene. I skyggeprosessen har dette vært sentralt i kontekstuelle intervjuer, *video stimulated recall* og fokusgruppeintervju. Fordi skygging som forskningstilnærming var ukjent i barnehagekontekst, og fordi det er en intim forsker/informant-relasjon, var jeg opptatt av å få fram informantenes synspunkter i skyggeprosessen slik at jeg kunne fremstille metodologi og funn så troverdig som mulig.

### 3.6.2 Overførbarhet

I en tolkende og sosialkonstruktivistisk studie der forståelse oppstår i samhandling med andre og i en bestemt kontekst, vil ikke resultatene være generaliserbare. I stedet er målet forståelse og rekonstruksjon hvor studien har overføringsverdi (Lincoln et al., 2011). Studien er utført på et bestemt tidspunkt og i noen valgte barnehager og er knyttet til bestemte pedagogiske ledere. Barnehagene som er valgt i studien, er mellomstore barnehager og barnehager som mange ville gjenkjent som «gjennomsnittlige» barnehager med tanke på tradisjonell pedagogisk profil, sammensetning av personalgruppe og størrelse og sammensetning av barnegruppe (Vassenden et al., 2011). Dette gjør at noen av de forholdene dataene i denne studien er samlet i, også kan være å finne i andre norske barnehager og på den måten føre til

at aktører innenfor barnehagefeltet kan nikke gjenkjennende til resultatene fra forskningen. I studien har jeg forsøkt å presentere rike og detaljerte data på ledelsespraksis slik at disse videre kan danne grunnlag for andres vurdering av mulighetene for overførbarhet (Lincoln & Guba, 1985).

Enda viktigere kan være at forskningen gjennom sin overførbarhet kan bidra til at aktører i barnehagefeltet, pedagogiske ledere og øvrig personale i barnehagen kan få nye ideer og synspunkter på hvordan de kan utvikle egen kunnskapsledelse som praksis videre.

### 3.6.3 Etterprøvbarehet

I hvilken grad studien er etterprøvbare, ligger i det ansvaret jeg som forsker har for at studiens framgangsmåte er grundig beskrevet. I likhet med andre forskere innenfor ledelse som sosial praksis (Tengblad & Vie, 2012), har Mintzberg (1973) sin detaljerte beskrivelse av sin egen skyggestudie vært et grunnlag for å fremstille forskningsprosessen på en grundig måte som igjen ga grunnlag for delstudie 1 og 2, der jeg har vist detaljert hvordan jeg har kommet fram til resultatene i denne studien. Også igjennom flere runder med fagfelleevaluering har de ulike studiene blitt vurdert i forhold til kriterier for publisering. Sammen med veiledning har tilbakemeldinger og kommentarer fra fagfeltet vært med å gi retning til forskningsprosessen og mine justeringer underveis.

### 3.6.4 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet handler om at man er kritisk til egen tolkning av materialet, og at dataene ikke er basert på forskerens personlige konstruksjoner eller overbevisninger. Selv om jeg anerkjenner at man ikke kan løsrive seg fra sin egen forforståelse i sosial forskning, så har, for det første, toforskersamarbeid og analysering i team bidratt til å styrke resultatene slik at de kan bli bekreftet av andre.

Toforskersamarbeidet har bidratt til å løfte diskusjonene rundt tolkning av data og inkludert flere stemmer i denne prosessen. Det er likevel viktig å trekke fram at selv om toforskersamarbeid kan bidra til å styrke gyldigheten av forskningen, slik jeg har argumentert for, kan det likevel være tvil om det er mulig å være tilstrekkelig kritisk i tolkningsprosessen slik at «den andre» representerer et utsideblikk gjennom triangulering. Det er en fare for at man i toforskersamarbeidet blir for like, og at personlige interesser blir styrende slik at dette dermed gjør det utfordrende å stille kritiske spørsmål (Anleu et al., 2015). Studiens tolkende karakter og involvering av forskningsmetoder som løfter inn informantenes stemmer i analyseprosessen, er derfor også viktig for å bekrefte relevansen av funnene i studien.

For det andre, er tidligere forskning viktig for å ivareta studiens bekreftbarhet. Utfordringen i denne kvalitative studien som både har observasjonsdata og ulike former for intervjudata, er å håndtere en stor ustrukturert datamengde som det kan være komplisert å tolke. Enkle og klare regler for dataanalyse i kvalitativ forskning er ikke utviklet (Bryman, 2012). Når studien i tillegg benytter video, åpner dette opp for nye muligheter til å dokumentere komplekse og mange lag i kunnskapsledelseshandlinger på en gang, noe som samtidig gir forskeren store utfordringer i analysen av disse komplekse dataene. Dette er en utfordring da det er ikke etablert klare regler og måter å håndtere kvalitativ analyse av videodata på, innenfor eksisterende videostudier (Klette, 2009). Noen viktige retningslinjer har studien likevel støttet seg til.

Fordi det finnes få observasjonsstudier av mellomledere i barnehagen, ble forskning i forhold til mellomledere i andre disipliner en viktig plattform for min studie på mellomledere i barnehagen. Vie (2009) sin utvidelse av Mintzberg (1973) sin ledelsestaksonomi ble retningsgivende for hva jeg skulle fokusere på i skyggingen og for analyse av data. Dette ga en viktig plattform for studien da denne taksonomien er veletablert innen ledelsesforskning. Å benytte veletablerte kategorier i videoforskning, styrker studiens bekreftbarhet ved at den kvalitative kodingen både er systematisk og transparent (Klette, 2009). Ledelsestaksonomien styrer forskerens fokus i videofilmingen og opererer som linse for den visuelle analysen av videomaterialet (Klette, 2009).

For at andre som leser dataene, skal være i stand til å se tilbake på hvordan jeg har innhentet og tolket dataene, er dette også beskrevet både gjennom delstudiene 1 og 2 og kapittel 3 i denne kappen.

### 3.7 ETIKK

Etikk i kvalitativ forskning er satt sammen av to hovedkomponenter som består av etikk som prosedyrer og etikk i praksis (Guillemin & Gillam, 2004). I skygging er det en nær relasjon mellom forsker og informant. I barnehagen er også barn og andre voksne til stede, og selv om disse ikke har hovedfokus i forskningsarbeidet, vil de som deltagere i samme praksisfelt også bli berørt. Dette øker risikoen for at uventede etiske hendelser vil oppstå. Etikk i skygging omfatter derfor både formelle etiske hensyn og de uventede etiske øyeblikkene som dukker opp underveis i feltarbeidet. En etisk implikasjon er derfor at forskeren kan kombinere kunnskap, vurdering, forståelse, følelse og intuisjon for å handle på en passende måte i kvalitativ forskning (Macklin & Whiteford, 2012, s. 93). For forskeren er skygging som

praksis ofte like mye et etisk, som et metodologisk valg (Czarniawska, 2014). Skyggingens natur krever at man som forsker håndterer etiske overveielser og valg. For å imøtekomme de etiske hendelsene som var spesielle for denne studien, har jeg valgt å dele den etiske prosessen i to faser. Den første fasen handler om hvordan jeg gikk fram for å imøtekomme de etiske kravene fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD. Den andre fasen handler om etisk utfordrende øyeblikk som dukket opp underveis i skyggeprosessen.

### 3.7.1 Etiske retningslinjer for forskningsarbeid

Skyggestudien er godkjent hos NSD og har fulgt gjeldene retningslinjer for forskningsarbeid (Forskningsetiskekomite, 2006). Denne godkjenningen fant sted før datainnhenting der jeg fikk godkjenning til å utføre skyggingen med de metodene dette innebar. Gjennom kommunikasjon med NSD ble meldeskjemaet og brev til informantene med informasjon og samtykkeskjema utviklet med tanke på å beskytte informantene og for å gi nødvendig informasjon om hensikten og innholdet i forskningsprosjektet. Det ble også gitt ut et informasjonsskriv til øvrig personale og til barnas foreldre og/eller foresatte der de måtte samtykke eller reservere seg for forskningen. Det ble ikke gjort noen reservasjon fra de involverte partene som hindret forskningen. Se vedlegg.

### 3.7.2 Etiske implikasjoner i skyggeprosessen

Når skygging er beskrevet som feltarbeid i bevegelse (Czarniawska, 2007), betyr det at forskeren må håndtere etiske utfordringer som dukker opp i skyggeprosessen. Relatert til min tilnærming: *skygging for å fange praksis* (delstudie 1), oppsto uventede etiske situasjoner underveis i skyggingen. I denne tilnærmingen ble *forskeretikk i bevegelse* (Dewilde, 2013) noe jeg måtte forholde meg til hele tiden fordi det innebar å overveie, vurdere og justere meg i forhold til de situasjonene som oppsto. Flere forskere tar til ordet for at refleksjon spiller en viktig rolle i etableringen av en etisk praksis både før og underveis i forskningsprosessen (Arman et al., 2012; Dewilde, 2013; Gill et al., 2014; Guillemin & Gillam, 2004; Johnson, 2014). Guillemin og Gillam (2004) mener at etisk refleksivitet i kvalitativ forskning er å inkludere etiske refleksjoner underveis i feltarbeidet og å være sensitiv til viktige etiske øyeblikk og evnen til å møte etiske hensyn ettersom de dukker opp. På denne måten blir refleksivitet et «helpful conceptual tool for understanding both the nature of ethics in qualitative research and how ethical practice in research can be achieved» (Guillemin & Gillam, 2004, s. 262-263). Viktige etiske øyeblikk, *ethical important moments* (Guillemin & Gillam, 2004, s. 265), er øyeblikk der forskeren må ta beslutninger som har viktige etiske konsekvenser. Et eksempel på dette var da en pedagogisk leder fra en annen avdeling kom

bort til studiens informant og ville ha en faglig prat under fire øyne. Selv om dette kunne være en viktig situasjon å dokumentere, ble denne lederens ønske om å snakke med informanten alene respektert. I tillegg til at forskerne ble igjen på gangen da disse gikk inn på eget rom for å snakke sammen, og at videoen ble slått av, ble også den trådløse mikrofonen som informanten i situasjonen hadde oversett, slått av, slik at ingen data om episoden ble registret. Forståelsen av etikk i forskningsprosessen er verdifull fordi man som forsker i skygging ofte må håndtere situasjoner på sparket. Dette var oftest ikke store etiske dilemmaer, isteden var det gjerne dagligdagse situasjoner som stilte krav til forskerens etiske kompetanse (Dewilde, 2013; Guillemin & Gillam, 2004). Et annet eksempel var når skyggingen foregikk på småbarnsavdelingen i barnehagen, og nær- og fjernskygging fulgte informantens bevegelser og satt ned på gulvet når informanten satt, for ikke å virke truende på de små barna. I tråd med *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, punkt 12: Barns krav til beskyttelse (Forskningsetiskekomite, 2006), bidro forskeren(e)s kunnskap om barn til at både metodene og innholdet i forskningen tok hensyn til barnas alder underveis i skyggestudien.

Fordi skygging er å følge etter informantene og tilpasse seg deres hverdag, handler den etiske kompetansen om å la seg lede og føre av informanten og bevege seg sammen med informanten i hennes miljø. Som skygger er man hverken spion eller flue på veggen, men en synlig forsker som kontinuerlig ivaretar forskningsprosessen samtidig som man er innvevd i informantens daglige rutiner (Gill et al., 2014). Å håndtere etiske hensyn i bevegelig forskningsprosess, gjorde at jeg dro nytte av min erfaring fra barnehagen i forhold til å kunne lese situasjonene og forsøke å være åpen og fleksibel. Det er en fordel i skygging at forskeren kan ha en improviserende holdning og kunne tilpasse seg konteksten (Gill et al., 2014). I min studie har både etiske prosedyrer og etikk i praksis bidratt til en etisk praksis i skygging som metode. Likevel kan disse oppleves avskilt fra hverandre i selve gjennomføringen av skygging. I følge kvalitative forskere (Guillemin & Gillam, 2004; Johnson, 2014), kan ikke etiske prosedyrer alene sikre etikk i praksis. I min studie har en måte å håndtere en helhetlig etisk tenkning på vært å reflektere over forskningspraksisen. Ved å gjennomføre fokusgruppeintervju i tillegg til at jeg på slutten av hvert videostimulert recall-intervju spurte informantene om hvordan de opplevde skyggeprosessen, åpnet fokusgruppeintervjuet opp for å innhente en felles refleksjon om hvordan informantene opplevde det å bli skygget (se delstudiet 2). Ved siden av at dette ga data på hvordan informantene opplevde skygging, var felles refleksjon med informantene viktig i forhold til forskningsdesignet for å inkludere

deres stemme i kunnskapsutviklingen. Ved å gjennomføre fokusgruppeintervjuet med dette formålet, bidro refleksjon sammen med informantene til å ivareta og forstå de viktige etiske øyeblikkene i forskningspraksisen (Guillemin & Gillam, 2004).



## 4 Resultater

I dette kapittelet vil jeg gi en kort oversikt og oppsummering av de fem delstudiene som denne kappen bygger på. Oppsummeringen av studiene vil bli gjort i samsvar med forskningsspørsmålet for denne overordnede studien. Som forklart i kapittel 1.2, er hovedforskerspørsmålet for denne studien *Hva kjennetegner pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis i uformelt arbeid på avdelingen i barnehagen?* Dette blir besvart i de fem delstudiene gjennom de tre underspørsmålene:

1. Hvordan kan kvalitativ skygging gi en ny forståelse av kunnskapsledelse som praksis?
2. Hvordan utøves kunnskapsledelse som praksis?
3. Hva er det som muliggjør eller hindrer kunnskapsledelse som praksis?

Det første underspørsmålet blir besvart gjennom resultatene i delstudiene (artikkel) 1 og 2, selv om også metodekapittelet i denne kappen er med på å underbygge dette forskerspørsmålet. Det andre spørsmålet er i hovedsak besvart gjennom delstudiene (artikkel) 3 og 4. Det siste underordnede forskerspørsmålet blir i hovedsak besvart gjennom delstudie 5, selv om delstudie 1 også er relevant for dette forskerspørsmålet.

For å gi en oversikt over delstudiene (artiklene) og deres nåværende status, er dette presentert i tabell 4.



Tittel	Status
Studying practices of leading- qualitative shadowing in early childhood research	Akseptert <i>European Early Childhood Research Journal</i> . Publiseres 2016 vol 25 nummer 4
Qualitative shadowing as research methodology for exploring early childhood leadership in practice	Akseptert, <i>Educational Management Administration &amp; Leadership</i> . Publiseres 2016
Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education	Publisert online: 07 Jul 2015 <i>International Journal of Leadership in Education; theory and practice</i> .
Knowledge development through hybrid leadership practices.	Publisert i 2014 i <i>Nordisk barnehageforskning</i> , 8(6), 1-14.
Leading site-based knowledge development; a mission impossible? Insights from a study in Norway	Publisert kapittel i bok 2015. I M. Waniganayake, J. Rodd & L. Gibbs (Red.), <i>Thinking and learning about leadership: Early childhood research from australia,finnland and norway</i> (s. 210-230). NSW-Australia: Community Child Care Co-operative Ltd.

Tabell 4 Oversikt over artiklene og nåværende status

Til slutt i kapittel 4 vil syntesen av resultatene fra de 5 delstudiene være med å besvare hovedforskerspørsmålet i denne studien om hva som kjennetegner kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen.

#### 4.1 DELSTUDIE 1: STUDYING PRACTICES OF LEADING- QUALITATIVE SHADOWING IN EARLY CHILDHOOD RESEARCH.

I denne første artikkelen er forskerspørsmålet hvordan man som forsker kan innhente detaljerte data på ledelsespraksis ved å bruke kvalitativ skygging. Hensikten er å vise hvordan kvalitativ skygging fremskaffer rike data på ledelsespraksiser som er sammensatt av hva som blir sagt og gjort, og av hvordan mennesker og ting relaterer seg til hverandre mens de gjør det. Artikkelen løfter fram skygging som *Shadowing as a means of understanding practice* som legger vekt på at ved å skygge handlinger i kontekst, vil data inneholde en utvidet forståelse av praksis. Ved å analysere data fremskaffet ved hjelp av videoobservasjon og kontekstuelt intervju gjennom toforskersamarbeid, argumenteres det for at kvalitativ skygging

fanger praksis som noe mer enn bare handling, og at skyggedata synliggjør praksisarkitekturer i ledelsespraksis. Toforskersamarbeid åpner opp for å benytte flere metoder i kvalitativ skygging på samme tid. Bruk av video i skygging fanger ledelse som respons til situasjonen og hvordan ledelse er tett sammenvevd med pedagogisk arbeid med barn på avdelingen. Kontekstuelle intervjuer gir viktig innsikt i ledernes refleksjoner over det som blir gjort og sagt. På grunn av den travle arbeidsdagen til de pedagogiske lederne og stadig nye overlappende hendelser i lederarbeidet, savner forskerne mere rom for å følge opp og utdype disse refleksjonene. Gjennom toforskersamarbeid og bruk av videoobservasjon og kontekstuelle intervjuer argumenterer artikkelen for at kvalitativ skygging gir data på de pedagogiske ledernes praktiske kunnskap i ledelse av sitt personale på avdelingen i barnehagen. Ved å studere hvordan ledelsesarbeid utføres i hverdagsarbeid, åpnes det opp for nye forståelser av ledelse i ECEC.

#### 4.2 DELSTUDIE 2: QUALITATIVE SHADOWING AS RESEARCH METHODOLOGY FOR EXPLORING EARLY CHILDHOOD LEADERSHIP IN PRACTICE

Mens delstudiet 1 var den første artikkelen som ble skrevet ferdig, er delstudie 2 den siste av de fem artiklene som ble skrevet ferdig. Mens den første artikkelen utforsker metoder i skygging og hva slags data som kvalitativ skygging gir, er hensikten med delstudie 2 å kritisk utforske hvordan kvalitativ skygging er en fruktbar metodologi når ønsket er å forske på ledelse i early childhood education and care med et praksisperspektiv på ledelse. Artikkelen benytter data fra fokusgruppeintervju av pedagogiske ledere, som har vært informanter i den kvalitative skyggestudien på ledelse, for å inkludere deltagerens stemmer og meninger om hvordan de opplever på bli skygget i sitt arbeid på avdelingen i barnehagen. Artikkelen diskuterer hvordan toforskersamarbeid åpner opp for å benytte utvidede metoder der videoobservasjon, kontekstuelle intervju og feltnotater følges opp av videostimulert recall-intervju i kvalitativ skygging. I artikkelen beskrives video som praksis og hvordan data som et situert produkt av videopraksis, utfordrer og utvider forskerrollen i skygging. Ved å organisere forskerne i nær- og fjernskygge, som begge skygger den samme informanten samtidig, hevdes det i artikkelen at dette bidrar til å styrke etiske vurderinger underveis i skyggingen. På bakgrunn av interessante funn fra fokusgruppeintervjuet diskuterer også artikkelen skygging som arbeidsmetode i faglige utviklingsprogrammer med fokus på ledelse, både for etablerte barnehageledere som ønsker å utvikle seg i sin ledelse og for barnehagelærerstuderenter underveis i utdanningen. Artikkelen konkluderer med at ved å utvide kvalitativ skygging og ved å inkludere kombinasjoner av refleksive engasjementer både fra

forskere og informanter, bidrar skygging som en kraftfull metodologi i forskning på ledelse. Kvalitativ skygging kan ved dette utvide forståelsen av ledelse som praksis og bidra til utvikling i barnehagefeltet.

#### 4.3 DELSTUDIE 3: DIRECTING AND FACILITATING DISTRIBUTED PEDAGOGICAL LEADERSHIP: BEST PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Delstudiet 3 tar utgangspunkt i Mintzberg (1973) og Vie (2009) sin ledelsestaksonomi, *Purpose of verbal contact*, og utvikler en ny ledelseskategori i denne ledelsestaksonomien som benevnes som *Ledelse av kunnskapsutvikling*. I artikkelen spørres det om hva som karakteriserer pedagogiske ledesers lederhandlinger på avdelingen i barnehagen. Ved å benytte ledelsestaksonomien *Purpose of verbal contact* (Vie, 2009), dokumenterer delstudie 3 at de pedagogiske lederne faller innenfor 13 av taksonomiens 18 kategorier. Disse kan sammenfattes i informasjon, forespørslar/henvendelser, ressursfordeling, uformelle møter, avgjørelser og omsorg. I tillegg blir den nye kategorien *Ledelse av kunnskapsutvikling* oppdaget i det empiriske materialet som den 19. kategorien i den utvidede *Purpose of verbal contact*. Fire tilnærminger til ledelse av kunnskapsutvikling ble identifisert. Artikkelen benytter hybrid ledelse (Gronn, 2011) som teoretisk rammeverk for å utforske pedagogiske ledesers lederhandlinger på avdelingen i barnehagen. Studien viser at de pedagogiske lederne er hybride ledere ved at de balanserer hierarkiske og demokratiske lederstiler. I sammenvevde praksiser av personalledelse og pedagogisk arbeid trer de pedagogiske lederne frem som tydelige ledere. Gjennom sin tilstedeværelse på avdelingen gir de pedagogiske lederne retning til det pedagogiske arbeidet og støtter faglig utvikling gjennom det som i artikkelen betegnes som *best practice*. Store forskjeller i personalgruppen utfordrer de pedagogiske lederne til å justere og tilpasse sin ledelse for å opprettholde og styrke det delte pedagogiske arbeidet på avdelingen.

#### 4.4 DELSTUDIE 4: KNOWLEDGE DEVELOPMENT THROUGH HYBRID LEADERSHIP PRACTICES

Denne artikkelen bygger videre på delstudie 3 og utforsker videre den nye kategorien *Ledelse av kunnskapsutvikling*. Delstudien undersøker mer detaljert hvordan situert kunnskapsutvikling skapes i uformelt arbeid på avdelingen. Artikkelen bygger på en forståelse av at deltagere i praksisfellesskapet utvikler sin kunnskap i dialog med andre medlemmer i praksisfellesskapet, og at lederen i dette praksisfellesskapet spiller en fremtredende rolle (Wenger, 2004). I artikkelen benyttes hybrid ledelse som teoretisk rammeverk (Gronn, 2011), og ved dette reflekteres både lederens individuelle og

delte/samarbeidende ledelsesansvar. Artikkelen viser hvordan de pedagogiske lederne balanserer en hierarkisk og demokratisk lederstil som hybride ledere. Ved å spørre hvordan pedagogiske ledere oppmuntrer til og støtter kunnskapsutvikling i praksisfelleskapet, viser studien hvordan pedagogiske leders praktiske kunnskap kommer til uttrykk når lederen responderer på uforutsette hendelser og bruker sin kunnskap ved å 1) tilby og gi spontan faglig veiledning til personalet i aktuelle praksissituasjoner på avdelingen, 2) ved å opptre som rollemodeller, 3) ved å sette ord på delte førstehåndserfaringer i praksis og løfte fram sine tanker om det som foregår, og 4) ved å støtte ønskede pedagogiske praksiser som finner sted på avdelingen. Ledelsen av kunnskapsutvikling som er identifisert, forutsetter at de pedagogiske lederne jobber sammen med og deler pedagogisk arbeid med barn sammen med resten av personalgruppen på avdelingen. For å kunne opptre som aktører og gi retning til det pedagogiske arbeidet på avdelingen ved å lede kunnskapsutvikling i praksisfelleskapet, er de pedagogiske lederne avhengige av tillitt og gode samarbeidsrelasjoner i personalgruppen. Pedagogiske ledere må derfor bruke sin praktiske kunnskap til å utføre både tydelig ledelse og invitasjon til samarbeid. I dette arbeidet fremhever lederne sin profesjonskunnskap som barnehagelærere som kunnskapsbase for ledelse. Artikkelen argumenterer for at ledelse av kunnskapsutvikling gjennom og innenfor relasjonene som omfatter praksisfelleskapet, er sentralt for å utvikle barnehagen videre som en lærende organisasjon.

#### 4.5 DELSTUDIE 5: LEADING SITE-BASED KNOWLEDGE DEVELOPMENT; A MISSION IMPOSSIBLE? INSIGHT FROM A STUDY IN NORWAY

Denne artikkelen utforsker hvordan sosiale forhold muliggjør og hindrer de pedagogiske ledernes ledelse av kunnskapsutvikling og spør om det er et oppdrag som det egentlig er mulig å gjennomføre. Ved å benytte teorien om praksisarkitekturer som teoretisk rammeverk (Kemmis et al., 2014), blir praksisarkitekturer for de pedagogiske ledernes ledelse av kunnskapsutvikling identifisert, løftet fram og diskutert. Studien viser at sentrale praksisarkitekturer er knyttet til de pedagogiske ledernes profesjonskunnskap, til deres arbeidsforhold og til sammensetningen av personalgruppen. Når de pedagogiske lederne benytter sin profesjonskunnskap til å bygge gode læringsforhold gjennom omsorg og støtte, styrker dette grunnlaget for en kunnskapsorientert ledelse innenfra og bidrar til barnehagen som en lærende organisasjon. Ved blant annet å være rollemodeller, eller ved å tilpasse fagspråket sitt i møte med ufaglærte assistenter, opptre lederne som aktører for å sikre og gi retning til pedagogisk arbeid på avdelingen. Ved at pedagogiske ledere og assistenter jobber sammen og deler førstehåndserfaringer fra pedagogisk arbeid på avdelingen, opprettholdes

muligheten til en kunnskapsorientert ledelse fra innsiden gjennom uformell læring i praksisfellesskapet. Den store ulikheten i personalets kompetanse utfordrer lederne. Stort press på barnehagen med et økende antall barn i gruppene pr. ansatt og sterke forventninger til det pedagogiske innholdet i barnehagen, utfordrer de strukturelle rammene for en kunnskapsorientert ledelse. Tid blir en praksisarkitektur som muliggjør eller hindrer ledernes handlingsrom for intersubjektive møter med sitt personale, der man i felleskap kan reflektere, undre seg og snakke om hverdagen i barnehagen. Knappe personalressurser i det daglige arbeidet på avdelingen i barnehagen og manglende krav til formell barnehagefaglig kompetanse for hele personalgruppen kan tvinge lederne til å lede ved å senke kravene til pedagogisk arbeid. Tid og mulighet til å følge opp viktige refleksjoner i og over hverdagsarbeidet på avdelingen blir en utfordring. Det hevdes i studien at for å opprettholde barnehagen som lærende organisasjon, er det nødvendig å se forholdene i og rundt barnehagen på nytt, slik at pedagogiske ledere får rettferdige vilkår for å oppfylle sitt oppdrag om en kunnskapsorientert ledelse i barnehagen.

#### 4.6 SAMMENSLÅTTE RESULTATER

På bakgrunn av delstudiene søker denne studien å svare på hva som kjennetegner kunnskapsledelse på avdelingen i barnehagen. Gjennom de 5 delstudiene har ulike sider ved de pedagogiske lederne ledelse på avdelingen i barnehagen blitt belyst med et spesielt fokus på den nye ledelseskategorien som fremkom i delstudie 3 om *Ledelse av kunnskapsutvikling* i uformelt hverdagsarbeid på avdelingen i barnehagen. Ved å sammenfatte alle resultatene fra forskningen, kan fire felles kjennetegn bli identifisert i materialet når dette slås sammen som et hele. Disse er 1) hybrid, 2) skapende, 3) sammenvevd og 4) betinget.

Tabell 5 viser hvordan disse kjennetegnene trer fram fra det samlede materialet gjennom de 5 delstudiene. Tabellen viser oversikt over de inkluderte studiene, deres hensikt og forskerspørsmål og hovedfunn i de ulike delstudiene. Kolonnen til høyre viser hvordan de fire felles kjennetegnene trer frem i materialet

Artikler	Hensikt med studiet	Forsknings spørsmål	Metode	Funn	
Artikkel 1 Studying practices of leading-qualitative shadowing in early childhood research	Å vise hvordan kvalitativ skygging fremskaffer rike data på ledelsespraksiser som er sammensatt av hva som blir sagt og gjort og hvordan mennesker og ting relaterer seg til hverandre mens de gjør det.	Hvordan kan vi innhente detaljerte data på ledelsespraksis ved å bruke kvalitativ skygging?	Kvalitativ skygging med Video-observasjon, feltnotat er og kontekstuelle intervju.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruk av video i skygging fanger ledelse som respons til situasjonen.</li> <li>• Kontekstuelle intervju ga viktig innsikt i ledernes refleksjoner over det som ble gjort og sagt, men forskerne savnet mere rom for å følge opp og utdype disse refleksjonene.</li> <li>• To-forsker samarbeid åpner opp for å benytte flere metoder på samme tid.</li> <li>• Kvalitativ skygging gir data på praktisk kunnskap.</li> <li>• Skygging fanger praksis som noe mer enn bare handling.</li> <li>• Skygging bidrar til å synliggjøre praksisarkitekturer i ledelses praksis</li> </ul>	
Artikkel 2 Qualitative shadowing as a research methodology for exploring early childhood leadership in practice	Å kritisk diskutere kvalitativ skygging som benytter videoobservasjon og videostimulated recall intervju i to-forskersamarbeid	Hvorfor er kvalitativ skygging en kraftfull metodologi i forskning på ledelse i barnehagen?	Kvalitativ skygging Fokus-gruppe intervju	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kvalitativ skygging er en kraftfull forskningsmetodologi som kan gi ny forståelse av ledelse</li> <li>• To-forsker samarbeid ivaretar krav om å kunne benytte flere metoder samtidig</li> <li>• Nærskygge er mer deltagende observatør og fjærnskyggen er mer ikke-deltagende observatør</li> <li>• Etikk i bevegelse ivaretas i to-forskersamarbeidet</li> <li>• Videoobservasjon og videostimulated recall intervju gir data om forståelse av lederhandlinger</li> <li>• Skygging kan bidra i faglige utviklingsprogrammer med fokus på ledelse</li> </ul>	Hybrid
Artikkel 3 Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education	Å vise hvordan pedagogiske leders lederhandlinger er hybride og å utvide ledelses taksonomien ved å demonstrere hybride lederhandlinger	Hva karakteriserer den pedagogiske lederens lederhandlinger?	Kvalitativ skygging	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilstedeværelse</li> <li>• Kontekstuelle faktorer</li> <li>• Faglig støtte i hverdags situasjoner</li> <li>• Fire tilnærminger</li> <li>• Sammenvevde praksiser av personaledelse og pedagogisk arbeid</li> <li>• Samarbeid men også tydelig leder</li> <li>• Forhandling mellom delt ledelse og en tydelig leder</li> <li>• Hierarkisk og demokratisk</li> </ul>	Sammenvevd
Artikkel 4 Knowledge development thorough hybrid leadership practices	Å undersøke hvordan situert kunnskapsutvikling skapes i uformelt hverdagsarbeid på avdelingen i barnehagen.	Hvordan oppmuntrer og utvikler pedagogiske ledere kunnskapsutvikling i praksisfelleskapet?	Kvalitativ skygging	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fire ulike tilnærminger å lede kunnskapsutvikling på</li> <li>• Forhandling mellom hierarkisk og demokratisk ledelse</li> <li>• Ledelse av kunnskapsutvikling i praksisfelleskapet</li> <li>• Utnytte hverdags situasjoner ved hjelp av praktisk kunnskap</li> <li>• Praxis</li> <li>• Tilstedeværelse</li> <li>• Den pedagogiske lederen som aktør i praksisfelleskapet</li> <li>• Pedagogisk grunntenkning som base</li> <li>• Praktisk kunnskap</li> </ul>	Skapende
Artikkel 5. Leading site-based knowledge development a mission impossible? Insights from a study in Norway	Å utforske hvordan sosiale forhold muliggjør og hindrer de pedagogiske lederens ledelse av kunnskapsutvikling	Hvordan sosiale forhold former de pedagogiske lederens situerte kunnskapsutviklingspraksiser i praksisfelleskapet	Kvalitativ skygging	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den pedagogiske lederen som aktør</li> <li>• Sammensatte lederpraksiser</li> <li>• Uformell læring innenfra</li> <li>• Formes av kunnskapsgrunnlaget, strukturelle rammer, personal sammensetning</li> <li>• Bygging av læringsfelleskap</li> <li>• Tilstedeværelse</li> </ul>	Betinget

Tabell 5 Oversikt over de inkluderte studiene og hovedfunn

#### 4.6.1 Hybrid

Kunnskapsledelse på avdelingen i barnehagen kjennetegnes av å være hybrid ved å kontinuerlig balansere mellom tydelig lederskap som inkluderer en hierarkisk leder som gjennom sin ekspertkunnskap gir retning til det pedagogiske arbeidet, og demokratisk ledelse der samarbeid og gjensidighet i maktrelasjonene til personalet vektlegges. Gjennom sammensatte lederpraksiser trer kunnskapsledelse frem som hybrid. Å forstå kunnskapsledelse som hybrid er sentralt for å forstå hvordan de pedagogiske lederne tilpasser sine handlinger til situasjonen som et resultat av dynamiske arbeidspraksiser med høy kompleksitet.

#### 4.6.2 Skapende

Kunnskapsledelse på avdelingen i barnehagen kjennetegnes av å være skapende ved å springe ut fra hverdagslige situasjoner og uforutsett pedagogiske arbeid med barn. Hverdagsarbeidet benyttes som plattform for faglig støtte og utvikling av pedagogisk arbeid med barn. Kunnskapsledelse svarer på hendelser i det praktiske arbeidet ved at de pedagogiske ledernes praktiske kunnskap kommer til uttrykk ved å utføre kunnskapsledelse gjennom fire ulike tilnærminger ;1) tilby og gi spontan faglig veiledning til personalet i aktuelle praksissituasjoner på avdelingen, 2) å opptre som rollemodeller, 3) å sette ord på delte førstehåndserfaringer i praksis og løfte fram sine tanker om det som foregår, og 4) å støtte ønskede pedagogiske praksiser som finner sted på avdelingen. Ved å se kunnskapsledelse som flytende og fremvoksende heller enn statisk og planlagt, er kunnskapsledelse forankret i hverdagsarbeidet der de pedagogiske lederne må gripe det spesielle i situasjonene som oppstår og avgjøre hvordan de på best mulig måte kan respondere på det som skjer.

#### 4.6.3 Sammenvevd

Allerede delstudie 1 ga indikasjoner på at personalledelse var tett sammenvevd med pedagogisk arbeid, og at det er vanskelig å skille dette fra hverandre. I delstudiene 3 og 4 ble det ytterligere bekreftet at kunnskapsledelse på avdelingen i barnehagen er tett sammenvevd med pedagogisk arbeid, og at nettopp muligheten til å dele førstehåndserfaringer og løfte fram muligheten for undringer i og over praksis gjennom de fire strategiene, sees på som fruktbart for å utvide forståelsen av barnehagen som en lærende organisasjon. På denne måten blir kunnskapsledelse tett knyttet til læring i praksisfelleskapet.

#### 4.6.4 Betinget

Grunnlaget for kunnskapsledelse er å finne i arrangementer i og rundt praksis som praksisarkitekturer for den aktuelle praksisen. Ved at skyggedata inneholder handlinger i kontekst, blir disse synlige som det kunnskapsgrunnlaget de pedagogiske lederne bygger sin kunnskapsledelse på, personalets sammensetning og deres kunnskapsgrunnlag, og de strukturelle rammene som ligger i og rundt barnehagen. Ikke overraskende er den pedagogiske lederens tilstedeværelse i direkte pedagogisk arbeid på avdelingen, samt tid til meningsutveksling med sitt personale, to av betingelsene som klart står fram som betingelser som muliggjør eller hindrer kunnskapsledelse på avdelingen i barnehagen.

Resultatene fra de 5 delstudiene viser at kunnskapsledelse kan kjennetegnes som *hybrid*, *skapende*, *sammensatt* og *betinget*. Med karakteristikker av kunnskapsledelse som *hybrid*, *skapende*, *sammensatt* og *betinget* vil kunnskapsledelse i barnehagen bli diskutert i kapittel 5 i lys av de teoretiske verktøyene som ble samlet på reisen gjennom det teoretiske landskapet.





## 5 Diskusjon og konklusjon

*Når vi handler spontant, intuitivt, improvisatorisk i hverdagslivet er vi kloke eller kyndige på en helt spesiell måte. Ofte er det slik at vi ikke klarer å si hva det er vi vet. Når vi forsøker å beskrive det vi gjør finner vi likesom ikke ordene, eller så får vi sagt det med ord som ikke passer eller klarer å gripe eller redegjøre for det vi har gjort på en god måte. (Steinsholt & Ness, 2016, s. 12)*

I kapittel 5 vil jeg svare på det overordnede forskningsspørsmålet for studien.

Forskningsspørsmålet er:

*Hva kjennetegner pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis i uformelt arbeid på avdelingen i barnehagen?*

For å svare på det overordnede forskningsspørsmålet, ble det formulert tre underspørsmål som ble besvart gjennom de 5 delstudiene denne kappen bygger på. Disse underspørsmålene var:

4. Hvordan kan kvalitativ skygging gi en ny forståelse av kunnskapsledelse som praksis?
5. Hvordan utøves kunnskapsledelse som praksis?
6. Hva er det som muliggjør eller hindrer kunnskapsledelse som praksis?

I det forrige kapitlet ble de fem delstudiene presentert, og fire overordnede kjennetegn på kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen ble identifisert. Disse kjennetegnene er *hybrid, skapende, sammenvevd og betinget*. I dette siste kapitlet vil jeg diskutere resultatene fra disse delstudiene gjennom tidligere presentert praksisteori og forskning. Etter dette vil jeg presentere metodologiske betraktninger før kappen avsluttes med konklusjoner så vel som implikasjoner og anbefalinger for videre forskning på dette feltet.

### 5.1 KUNNSKAPSLEDELSE SOM PRAKSIS I BARNEHAGEN

I dette kapitlet blir kunnskapsledelse diskutert gjennom de fire kjennetegnene for å skaffe en dypere forståelse for kunnskapsledelse som praksis i barnehagen. Kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen vil først bli diskutert som sammenvevd og hybrid. Videre diskuteres det hvordan kunnskapsledes som skapende tegner et tydeligere bilde av den pedagogiske lederen som kunnskapsleder på avdelingen i barnehagen. Betingelser for kunnskapsledelse som praksis blir så diskutert i lys av barnehagen som lærende organisasjon og i lys av annen forskning, før det til slutt gis en kort oppsummering av diskusjonen.

### 5.1.1 Kunnskapsledelse som sammenvevd

Kunnskapsledelse som praksis i barnehagen kjennetegnes som sammenvevd når funn viser at kunnskapsledelse oppstår i tett relasjon til pedagogisk arbeid og at det er vanskelig å skille dette fra hverandre. Nettopp muligheten til å dele førtehandserfaringer ved at den pedagogiske lederen deltar i pedagogisk arbeid sammen med sitt personale, løfter fram muligheten for undring i og over praksis gjennom 1) å tilby og gi spontan faglig veiledning til personalet i aktuelle praksissituasjoner på avdelingen, 2) å opptre som rollemodeller, 3) å sette ord på delte førtehandserfaringer i praksis og løfte fram sine tanker om det som foregår, og 4) å støtte ønskede pedagogiske praksiser som finner sted på avdelingen. Disse fire kunnskapsledelsespraksisene er tett sammenvevd med pedagogisk arbeid på avdelingen. I tette sammenvevde prosesser av pedagogisk arbeid med barn og kunnskapsledelse knyttes mennesker sammen, og gjennom kunnskapsledelse gir den pedagogiske lederen retning til kunnskapsutviklingen i praksisfellesskapet (Wenger, et al., 2002, s. 43). Kunnskapsledelse gir retning til at kunnskap skapes, deles og anvendes i barnehagen som en lærende organisasjon. I dette bildet er kunnskapsledelse kompromissløst bundet til ledelse som et kollektivt resultat (Tengblad, 2012a), der kunnskapsledelse ikke avgrenses til å favorisere enkeltmedarbeidere, men kollektivt utvikler kunnskapen i barnehagen tett knyttet til pedagogisk arbeid med barn. Ved å veves sammen med aktiviteter som barnehagen fylles av, er kunnskapsledelse prosessorientert og tilpasses hverdagslig arbeid (Tengblad, 2012a). Selv om kunnskapsledelse som praksis sees på som en kontinuerlig prosess, er lederarbeidet likevel ofte oppstykket (Tengblad, 2012a) og foregår i korte hendelser med varierende intervaller. Ved gjennomgang av det empiriske materialet i delstudie 3 og 4, ble det funnet at kunnskapsledelse ofte foregikk i rammer innenfor to minutter. Fordi den pedagogiske lederen både er barnehagelærer og personalleder samtidig, må hun kontinuerlig tolke og forhandle mellom situasjonens krav og forventninger som omfatter hensynet til barn og voksne, og barnehagens verdigrunnlag (Rammeplan for barnehagen, 2011) som hun leder innenfor. Dette gjør kunnskapsledelse kompleks fordi den pedagogiske lederen må tolke situasjonen og respondere på barnas omsorg, lek og læring, så vel som på personalets kompetanse i pedagogisk arbeid. Kunnskapsledelse involverer med dette et hektisk arbeidstempo i komplekse situasjoner (Tengblad, 2012a).

### 5.1.2 Kunnskapsledelse som hybrid

I dette sammenvevde bildet kjennetegnes kunnskapsledelse også som hybrid fordi kunnskapsledelse kontinuerlig må balansere mellom tydelig lederskap, som inkluderer en

hierarkisk leder som gjennom sin ekspertkunnskap gir retning til det pedagogiske arbeidet, og demokratisk ledelse der samarbeid og gjensidighet i maktrelasjonene til personalet vektlegges (delstudiene 3 og 4). I kunnskapsledelse som praksis balanserer de pedagogiske lederne sin autoritet, makt og innflytelse med tilstrekkelig respekt for og et ønske om å ha tillit til at personalet utfører kvalitativt godt arbeid. De pedagogiske lederne fremhever at gjensidig tillit er sentral for at de pedagogiske lederne skal bli godtatt av personalet som deltagere i det lærende praksisfellesskapet og som fullverdige medlemmer, ikke bare som kontrollører. Wenger et al. (2002) argumenterer for at ledelse av praksisfellesskapet knyttes til både formelle og uformelle ledere, og at det forutsetter intern legitimitet i fellesskapet. Dersom kunnskapslederen inntar en for sterk hierarkisk posisjon, utelukkes hun som et kjernemedlem, og hun blir en kunnskapsaktivist på siden av det lærende fellesskapet som kun har mulighet til å legge til rette for og kultivere praksisfellesskapet fra utsiden. Å forstå kunnskapsledelse som hybrid er sentralt for å forstå hvordan de pedagogiske lederne tilpasser sine handlinger til situasjonen, som et resultat av dynamiske arbeidspraksiser med høy kompleksitet.

I barnehagen er det ikke formelle krav til barnehagefaglig utdanning for assistenter. Funn fra min studie viser at samtidig med at de pedagogiske lederne har stor respekt for arbeidet assistentene utfører i barnehagen, erfarer de at det stilles store krav til ledelse når forskjellene i kunnskapsgrunnet oppleveres som svært sprikende. Den store forskjellen i personalgruppen gjør at kunnskapsledelse i barnehagen kjennetegnes av varierte forventninger og behov, og at det fører til høyt arbeidspress for de pedagogiske lederne (Tengblad, 2012a).

Kunnskapsledelse kjennetegnes som hybrid når de pedagogiske lederne møter disse varierte forventningene med å tilpasse fagspråket sitt slik at språket ikke bidrar til å skape et hierarkisk forhold til assistentene. Resultatene viser at de pedagogiske lederne tvert imot tilpasser språket til assistentenes fagspråk. Gjennom sin forskning viser Eik (2014) hvordan nyutdannede pedagogiske ledere mister fagspråket sitt i overgangen fra utdanning til yrke, og argumenterer for at dersom diskusjoner skal kunne bidra til å utvikle det pedagogiske arbeidet videre, må kunnskap og erfaring settes ord på, deles og utvikles videre i profesjonelle fellesskap. Hun problematiserer tap av det profesjonelle fagspråket fordi muligheten til faglige diskusjoner reduseres. Dette er en berettiget uro, men funn fra min studie viser at tilpasning av språk er en nødvendighet når arkitekturene som formes i det semantiske rommet, (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014) konstrueres i et arbeidsfellesskap der to tredjedeler av personalet er assistenter, og 42% av assistentene ikke har utdanning utover videregående skole (Vassenden et al., 2011). Gjennom kulturell-diskursive praksisarkitekturer

formes de pedagogiske ledernes språk i kunnskapsledelse i møtet med ufaglærte assistenter. Språket formes i kravet om å beskrive og skape mening og forståelse av den sammensatte virkeligheten som kunnskapsledelse i barnehagen foregår i. På denne måten eksisterer kunnskapsledelse i komplekse omgivelser med store ulikheter i personalgruppen og forgår i tvetydige omgivelser med sprikende forventninger og krav (Tengblad, 2012a). Ved å forstå hvordan kunnskapsledelse som praksis muliggjøres og hindres gjennom kulturell-diskursive praksisarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008), og hvordan dette fører til at de pedagogiske lederne tilpasser fagspråket sitt i møte med ufaglærte assistenter for å ivareta tillit og likevekt i relasjonen, gjenkjennes kunnskapsledelse som praksis som hybrid. Spørsmålet om hvordan den pedagogiske lederen leder kunnskapsledelse som praksis, tas med videre inn i diskusjonene av kunnskapsledelse som skapende.

5.1.3 Kunnskapsledelse som skapende – fra koordinator til kunnskapsleder i barnehagen  
Ved å diskutere kunnskapsledelse som skapende, trer forventningen til den pedagogiske lederen som kunnskapsleder fram. I kunnskapsledelse ligger potensialet for kunnskapsutvikling i å gjenkjenne tilløp til lærende praksisfellesskap og å kultivere og legge til rette for å ivareta og opprette lærende praksisfellesskap gjennom kunnskapsledelse. I dette kapitlet diskuteres den pedagogiske lederen som kunnskapsleder både som en *community coordinator* etter inspirasjon av Wenger et al. (2002), og som en operativ leder (Børhaug & Lotsberg, 2014) for å tydeliggjøre hva som forventes av denne lederen som mellomleder i barnehagekonteksten. Legges artisteri med i begrepet operativ leder, begynner forventningene til denne lederen å bli synlige.

Wenger et al. (2002) bruker betegnelsen *community coordinator* på lederen av praksisfellesskapet. Man kan undre seg om dette er en egnet betegnelse på den pedagogiske lederen som kunnskapsleder i det lærende praksisfellesskapet? For å gi utviklingen i praksisfellesskapet ønsket retning, settes det krav til ledelse (delstudie 4). Selv om lærende praksisfellesskap kan oppstå av seg selv, dannes også praksisfellesskap gjennom formell organisering og med et ønske om resultater (Wenger et al., 2002). For å danne, styrke og kultivere det lærende praksisfellesskapet, involverer kunnskapsledelse mye usikkerhet og mange utforutsette hendelser som de pedagogiske lederne må håndtere underveis (Tengblad, 2012a). Som en koordinator av praksisfellesskapet utfordres den pedagogiske lederen til å organisere arbeidet på sin avdeling slik at hennes personalgruppe i størst mulig grad får ro og stabile arbeidsforhold som en ramme rundt det pedagogiske arbeid med barn på avdelingen. I en kompleks og uforutsigbar hverdag innebærer det blant annet at den pedagogiske lederen

som koordinator iverksetter uformelle møter (delstudie 3) underveis, der planer justeres og tilpasses barn og personale. Samtidig må praksisfellesskapskoordinatoren være en pådriver for å opprettholde en faglig spenning og ønske om faglig utvikling i de arbeidsoppgavene som skal gjøres (Wenger et al., 2002). Å kultivere et lærende praksisfellesskap som koordinator, innebærer blant annet den pedagogiske lederens evne til å identifisere og danne gryende lærende praksisfellesskap. Koordinatoren må arbeide for å legge til rette for at lærende praksisfellesskap kan utvikle seg videre ved å håndtere uforutsette hendelser som oppstår der og da som «næring» i det lærende praksisfellesskapet. Praksisperspektivet på kunnskapsutvikling tilbyr verktøy for å kultivere det lærende praksisfellesskapet gjennom å løfte fram hvordan det å bygge opp under medlemmenes indre motivasjon bidrar til å drive det lærende praksisfellesskapet videre. Kunnskapsledelse som praksis i barnehagen er sammenvevd med pedagogisk arbeid og vektlegger personlige erfaringer og felles refleksjon over handling. Jeg er enig med Gotvassli (2015) som argumenterer for at kunnskapsledelse gjennom intuisjon og følelser er et viktig bidrag. Ved å bevisstgjøre personalet på å fokusere oppmerksomheten mot egne emosjoner og følelser i felles førstehåndserfaringer av pedagogisk arbeid, og ved å løfte dette i fellesskap (Gotvassli, 2015), kan dette gi energi og ny innsikt i problemløsning i praksisfellesskapet.

Praksisfellesskapet i barnehagen er et forum for å dele og spre kunnskap om praksis, men det er fallgruver i dette perspektivet som må tas på alvor. Kunnskap som utvikles og tilegnes gjennom praksisfellesskapet kan utvikles i uønsket retning (Gotvassli, 2015; Newell et al., 2009). I alle praksisfellesskap kan uønskede holdninger få for stor gjennomslagskraft, og destruktive subkulturer i barnehagen kan true praksisfellesskapet som en egnet arena for kunnskapsutvikling. Knappe kunnskapsressurser i praksisfellesskapet, uønskede holdninger som har gjennomslagskraft og destruktive subkulturer i barnehagen kan utfordre praksisfellesskapet som arena for ønsket kunnskapsutvikling. Når praksisfellesskapet i barnehagen løftes fram som et viktig forum for å dele og spre kunnskap om praksis, kan begrepsfestingen av den pedagogiske lederen som koordinator være for svak når ledelsen på alvor må manøvrere unna fallgruver i praksisfellesskapet og videreutvikle kunnskapen i praksisfellesskapet. Gotvassli (2014a, s. 24) argumenterer for at praktisk kunnskap guider kunnskapsutvikling gjennom intuisjon og følelser. Dette er i tråd med funn i min studie der kunnskapsledelse kjennetegnes som skapende ved at de pedagogiske lederne benytter sin praktiske kunnskap i ledelse for å styrke kunnskapsutviklingen i ønsket retning. Ved å løfte praktisk kunnskap inn i kunnskapsledelse, mener jeg at den pedagogiske lederen blir mer enn

en koordinator og en kultivator av praksisfellesskapet i det at hun inntar en aktiv rolle på innsiden av det lærende praksisfellesskapet. Når Wenger, et al. (2002, s. 80) argumenterer for at koordinatoren må bidra til å utvikle kunnskapsbasen gjennom «lessons learned, best practices, tools and method, and learning events», støttes det av funn i min studie som viser hvordan de pedagogiske lederne trer fram som kunnskapsledere. Betegnelsen av den pedagogiske lederen som koordinator i praksisfellesskapet er likevel begrensende og gir ikke en helhetlig forståelse av denne skapende dimensjonen i kunnskapsledelse. Å begrepsfeste den pedagogiske lederen som *community coordinator* er derfor en god start for å forstå lederen i barnehagen som kunnskapsleder, men vil likevel ikke være tilstrekkelig.

I sin forskning begrepsfester Børhaug og Lotsberg (2014) de pedagogiske lederne som operative ledere til forskjell fra styrenes ledelse. Som operative ledere bygger de pedagogiske lederne på den ene siden tette team der det legges vekt på likeverd og engasjement fra personalet, og på den andre siden leder de pedagogiske lederne dette teamet faglig (Børhaug & Lotsberg, 2014). I delstudie 3 ble det vist hvordan de pedagogiske lederne benytter sin profesjonskunnskap til å bygge konstruktive læringsforhold gjennom omsorg og støtte, og at de pedagogiske lederne gjennom dette styrker grunnlaget for kunnskapsledelse innenfra. Er operativ leder et begrep som på en mer helhetlig måte betegner den pedagogiske lederen som kunnskapsleder i barnehagen? Begrepet operativ leder kan knyttes til at den pedagogiske lederen tar ansvar for å kultivere praksisfellesskapet samtidig som hun er en del av det. Selv om alle medlemmene i praksisfellesskapet bidrar til utviklingen av kunnskap (Wenger, 1998), stiller kunnskapsledelse krav til at den pedagogiske lederen oppfattes som kjernemedlem gjennom å opptre som en «ekspert» som har høyere kunnskap innenfor fokusområdet til praksisfellesskapet (Wenger et al., 2002). Ved å være en operativ leder og bli oppfattet som en «ekspert», har den pedagogiske lederen dermed større påvirkningskraft i fellesskapet enn personalet uten tilsvarende «ekspertkunnskap». I dette bildet relateres ikke det å være operativ leder til en formell lederautoritet som gir ordrer og kontrollerer ressurser, men til å oppfattes som kjernemedlem med forventninger om å bidra med kunnskap i fellesskapet (Wenger, et al., 2002, s. 43). Den pedagogiske lederens praktiske kunnskap står derved helt sentralt for hennes evne og mulighet til å være en operativ leder av praksisfellesskapet.

Kunnskapsledelse kjennetegnes som skapende og kan knyttes til artisteri i det at den inneholder dømmekraft som avpasser og justerer lederhandlingen i forhold til uforutsigbare situasjoner som oppstår på avdelingen i barnehagen. Kunnskapsledelse justeres i møtet med personalet som ledes. I slike uforutsigbare situasjoner gjenkjennes praktisk kunnskap (techne)

der de pedagogiske lederne tar utgangspunkt i erfaring og sin profesjonskunnskap som kunnskapsbase for kunnskapsledelse. Resultatene fra delstudiene viser at de pedagogiske lederne fremhever profesjonsteorier og pedagogisk kunnskap om barn som base i sin ledelsesutøvelse. I ledelseslitteraturen kan begrepet faglig ledelse betegne et lederideal der lederen er den fremste fagpersonen i personalet (Byrkjeflot i Vie, 2012). Faglig ledelse står i kontrast til begrepet profesjonell ledelse, hvor ledelse sees på som en egen profesjon og et eget fag (Byrkjeflot i Vie, 2012). Når de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse kjennetegnes av faglige og praktiske utfordringer som operative ledere for medarbeidere med lavere teoretisk barnehagefaglig utdanning, kan kunnskapsledelse i denne konteksten sees på som faglig kunnskapsledelse. Vie (2012, s. 67) argumenterer for at vektingen mellom faglig og profesjonell ledelse vil være avhengig av den konteksten den enkelte leder opererer i, og vil blant annet være påvirket av lederens utdanningsbakgrunn, bransje og hierarkiske plassering. På avdelingen i barnehagen vil det kunne bety at de pedagogiske lederne som mellomledere må finne balansen mellom profesjonell og faglig ledelse gjennom ulike situasjoners krav og forventninger. I arbeidet på avdelingen, som operative ledere, viser min studie at faglig ledelse blir en base for kunnskapsledelse som praksis. Forståelsen av de pedagogiske lederne som kunnskapsledere kan derfor relateres til at de gjennom sin ekspertkunnskap får posisjon som kjernemedlem i praksisfellesskapet og leder kunnskapsledelse med utgangspunkt i sin profesjonskunnskap. Med kunnskap om at for sterk styring ikke bidrar positivt, men fører til at praksisfellesskapet går i oppløsning, balanserer den pedagogiske lederen mellom hierarkisk og heterarkisk ledelse og trer fram som en hybrid, operativ leder i kunnskapsledelse.

Gjennom de pedagogiske ledernes handlinger på avdelingen i barnehagen blir kunnskapsledelse synlig som praksiser og aktiviteter formet av de handlingene som utføres i det daglige arbeidet. De erfarne pedagogiske lederne utfører sin kunnskapsledelse gjennom å tilby og gi spontan faglig veiledning til personalet i aktuelle praksissituasjoner på avdelingen, og ved å opptre som rollemodeller i pedagogisk arbeid med barn. Kunnskapsledelse oppstår både gjennom å sette ord på delte førstehåndserfaringer i praksis og ved at pedagogiske ledere løfter fram sine tanker om det som foregår og støtter ønskede pedagogiske praksiser som finner sted på avdelingen. Som improvisasjon opptrer disse handlingene på bakgrunn av erfaring som gjør det å skape nye meninger gjennom handling, mulig. Disse måtene blir mulige handlingsalternativer for å utføre kunnskapsledelse som praksis på, men utelukker ikke andre og stenger ikke for andre improvisasjoner som gir mening der de oppstår fra andre tradisjoner og former. Kunnskapsledelse tilhører det praktiske livet som åpner opp for



endring og kontekstuelle tilpasninger der lederens praktiske kunnskap fører til handlinger som gjør en forskjell. Kunnskapsledelse guides av de pedagogiske ledernes praktisk kunnskap gjennom praktiske ferdigheter og klokskap som styrer handling. Praktisk kunnskap kan sees som intuitive handlinger man for det første ikke trenger å tenke over eller vurdere før de gjøres, og for det andre trenger man ikke å være bevisst at man faktisk har lært dette. For det tredje kan praktisk kunnskap forklares som intuitive handlinger hvor det kan være vanskelig å beskrive den forståelsen som ligger til grunn for og i handlingene (Steinsholt & Ness, 2016, s. 11). I denne skapende prosessen er kunnskapsledelse følelsesmessig intenst (Tengblad, 2012a), og improvisasjonshandlinger utledes gjennom intuisjon og følelser. Kroppen får en viktig rolle i kunnskapsutviklingsprosessen der det ikke skilles mellom kropp og kognitive prosesser (Gotvassli, 2015, s. 98). Gotvassli (2015, s. 189) ser improvisasjon ikke som uforberedte, spontane prestasjoner, men som en skapende aktivitet som krever kunnskap, solide forberedelser og «noe» å improvisere over. Dette synet på improvisasjon kan sees i tråd med Steinsholt og Ness (2016, s. 18-19) som fremholder at dyktige pedagoger er koblet til disiplinert improvisasjon, hvor de på den ene siden har tilegnet seg en kunnskapsbase om fremragende praksis, og på den andre siden vet hvordan de skal anvende dette gjennom egen improvisatorisk praksis. Det er snakk om å være fleksibel når det gjelder egne mål, og å være åpen for at mulige uforutsette hendelser kan endre retningen på det som skjer:

Improvisasjon skaper ikke noe nytt men får frem det kjente på nye og kanskje spennende måter. Sagt på en annen måte: Improvisasjon viser hvordan vi på kreative måter kan skape og omskape prosedyrer, tradisjoner, former, stiler og sjangre; ved å følge og finne på alternative «handlingsregler», ved prøving og feiling, og – hvis den er vellykket – vil vi kunne skape noe nytt og verdifullt, noe som ikke kan gjentas og ofte fremstår som svært overraskende og uventet. (Steinsholt & Ness, 2016, s. 11)

Gjennom improvisasjon er de pedagogiske ledernes lederhandlinger ikke bare et spørsmål om hvordan lederne skal handle for å effektivisere sin kunnskapsledelse (techné), men inneholder også en etisk dømmekraft om hva som er etisk riktig å gjøre i den konkrete situasjonen, der generell kunnskap omformes og tilpasses uforutsigbare ledelsessituasjoner i barnehagen som omfavner individuelle medarbeidere, barn og barnehagens verdigrunnlag.

Når praktisk klokskap (fronesis) vektlegges, bidrar refleksjon til å informere etiske, kloke handlinger som hjelper til å navigere i varierte og komplekse situasjoner (Dunne, 1993; Kinsella, 2010). Gjennom refleksjon i handling trer det fram en spesifikk profesjonskunnskap som plasserer profesjonelt artisteri (Kinsella, 2010; Schön, 1983) i sentrum, noe som gjør

mulig endringer og tilpasninger i lederhandlingen. I kunnskapsledelse i barnehagen avsløres artisteri når lederen er i stand til å respondere på det uforutsigbare.

When individuals or teams (...) successfully navigate the various and complex situations arising, not rigidly, but with flexibility and awareness of the context in which they act, the possibility for an artistry of practice arises. (Kinsella, 2010, s. 569)

Dette er en forståelse av kunnskapsledelse som inneholder mer enn teknisk kunnskap, der den etiske kunnskapen er til stede i handlingen og det rekonstruktive elementet derfor befinner seg i fronesis (Dunne, 1993). De pedagogiske lederne stilles overfor utfordringen om å gjøre det rette i usikre og uforutsigbare situasjoner når man som profesjonsutøver konfronteres med komplekse og sammensatte situasjoner og må vurdere hva konsekvensene blir for ulike parter i situasjonen om man velger det ene handlingsalternativet fremfor det annet (Dunne, 1993, s. 368). Som skapende er fronesis sentralt i kunnskapsledelse når de pedagogiske lederne møter utfordringene i nye situasjoner som oppstår i praksisfellesskapet.

I barnehageledelse er lederens tolkning og innlevelse sett på som en forutsetning for god mestring i utførelse av ledelsesoppgavene (Gotvassli, 2013a). Dette kan forklares som en flerdimensjonal tolkende aktivitet som relateres til de pedagogiske ledernes meningsskappingsprosess i pedagogisk arbeid hvor ledelse trer fram i situasjonen. I situasjoner der det ikke finnes forhåndsbestemte regler for hvordan man som leder skal forholde seg i en situasjon, møter kunnskapslederen en utfordring. Usikkerheten som kan oppstå i tolkningen av nye situasjoner der det er flere parter å ta hensyn til, flytter det etiske ansvaret over på den enkelte. Dette endrer etiske overveielser til en skapende aktivitet i denne flerdimensjonale tolkningsprosessen. Etikk som en skapende aktivitet gir rom for endring fordi lederne må ta ansvar for å gjøre kloke overveielser og vurderinger som kan møte relasjonen og situasjonen. Når den pedagogiske lederen som barnehagelærer bruker sin dømmekraft (fronesis) i situasjonen, knyttes artisteri til ledelse. Som operative ledere inkluderes artisteri når de pedagogiske lederne viser praktisk klokskap, som er mer enn å inneha generell kunnskap. Kunnskapsledelse kjennetegnes som skapende når kunnskapsledere i barnehagen ikke bare bidrar til å identifiserer, danne og legge til rette for lærende praksisfellesskap. Som en aktiv deltagende, operativ kunnskapsleder benytter de pedagogiske lederne sin praktiske kunnskap gjennom improvisasjon til å omforme kunnskapsledelse i møtet med mer eller mindre uforutsette og nye situasjoner i det daglige arbeidet i barnehagen.

Den pedagogiske lederen i barnehagen er mer enn en koordinator av praksisfelleskapet. Som en operativ leder kombinerer hun kunnskap, dømmekraft, forståelse og improvisasjon i direkte samarbeid med sin personalgruppe i barnehagen. Den pedagogiske lederen trer fram som kunnskapsleder i barnehagen gjennom skapende kunnskapsledelse. Skapende kunnskapsledelse utleder handlinger ut ifra lederen sin praktiske kunnskap, og håndterer og tilpasser kunnskapsledelse til nye situasjoner som oppstår i felleskapet på avdelingen i barnehagen.

#### 5.1.4 Kunnskapsledelse i barnehagen som lærende organisasjon

I de foregående avsnittene i dette kapitlet har kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen blitt diskutert gjennom kjennetegnene av å være sammenvevd, hybrid, skapende og betinget. I dette underkapitlet diskuteres hvordan forskning på kunnskapsledelse som praksis, støttes av funn fra andre forskningsprosjekter med fokus på kunnskapsledelse i organisasjoner (Nilsen, 2010; Orlikowski, 2002), og hvordan funn fra min studie kan sees i forhold til annen forskning fra barnehagen.

Orlikowski (2002) argumenterer for at kunnskapsutvikling er en pågående sosial prestasjon som konstitueres og rekonstitueres i aktørenes handlinger i praksis. Gjennom å intervjuet nær hundre arbeidstakere i ulike stillinger i en stor software-bedrift i Nederland, konkluderer Orlikowski (2002) med å fremheve nødvendigheten av ansikt-til-ansikt interaksjon for kunnskapsutvikling i organisasjoner. I en høyt distribuert organisasjon som denne software-bedriften er, ble omkostningene ved å se til at arbeidstakerne hadde gode møteplasser, sett på som nødvendig. Ansikt-til-ansikt kontakt ble funnet å være så viktig for kunnskapsledelse at denne kontakten ikke kan overlates til tilfeldighetene, men må ivaretas ved bevisst planlegging (Orlikowski, 2002). Dette er også funn Nilsen (2010) gjør i sin studie av sykehus. Hun konkluderer med at selv om økt selvstendighet i yrkesutøvelsen regnes som viktig for å fremme læring, så vil dette kunne bli en barriere for læring dersom de ansatte blir for selvstendige. Nilsen (2010) slår fast at ikke all læring og erfaring lett lar seg skrive inn i sykehusjournalene og argumenter for viktigheten av overlappende arbeidspraksiser i en lærende organisasjon. Nilsen (2010) påviser i sin studie at kunnskapsledelse som praksis lider under ubevisst utforming av det fysiske arbeidsmiljøet og måten arbeidet fordeles på. Denne ubevisste holdningen bidrar til at de ansatte har lite kontakt med hverandre i arbeidssituasjonen og gjør at mulighetene for å lære av hverandre mens man jobber, blir redusert. Krav om effektivitet og kostnadskutt har resultert i endringer av både fysiske forhold

på sykehuset (arkitektur) og organiseringen av arbeidsprosessene. Nilsen (2010) hevder at innsparinger på kort sikt vil kunne skade organisasjonens evne til læring og kunnskapsutvikling på lengre sikt. Nilsen (2010) og Orlikowski (2002) sine argumenter er viktige å ta med seg inn i barnehagefeltet og diskusjonen om barnehagen som en lærende organisasjon.

I barnehagen viser forskning på den ene siden at ansatte i barnehagen legger vekt på betydningen av kompetansehevingstiltak som knyttes til det daglige arbeidet i barnehagen (Gotvassli et al., 2012). Ny kunnskap fra min studie kan bidra til å styrke kunnskapsutvikling fra innsiden i barnehagen og imøtekomme ønsket fra ansatte om kompetansetiltak i det daglige arbeidet. For at dette skal være mulig, må forhold som muliggjør eller hindrer kunnskapsledelse som praksis tas på alvor. På linje med funn fra Nilsen (2010) og Orlikowski (2002) er kunnskapsledelse som praksis i barnehagen betinget av praksisarkitekturer som former mulighetene de pedagogiske lederne har for kunnskapsledelse som praksis (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014).

På den andre siden, som diskutert i kapittel 1.1.2, viser forskning som har hatt fokus på pedagogiske ledere, at endringer i barnehagesektoren får følger for de pedagogiske lederne som mellomledere (Børhaug & Lotsberg, 2014; Ann Kristin Larsen & Slåtten, 2012; Anne Kristin Larsen & Slåtten, 2014; Seland, 2009), og at endringer i sektoren påvirker den pedagogiske lederens yrkesutøvelse. Det kan se ut som at det er en tendens til å trekke den pedagogiske lederen stadig mer vekk fra pedagogisk arbeid med barn på avdelingen sammen med resten av personalgruppen (Anne Kristin Larsen & Slåtten, 2014; Seland, 2009). Min studie slår fast at når tilstedeværelse er en av de sterkeste betingelsene for kunnskapsledelse som praksis i barnehagen, må de pedagogiske ledernes arbeidsvilkår løftes inn i politiske debatter om kvalitet i fremtidens barnehage. Fokuset fra kvantitet til kvalitet (Meld. St. 24, 2013) og signaler om at et flertall på Stortinget ønsker en plan for innfasingen av en ny bemanningsnorm, der det vurderes krav om 50 prosent barnehagelærere, (Sæther, 2015) er positive signaler. Studien viser at det like fullt kreves en bevissthet om hvordan man ønsker å disponere de pedagogiske lederne som mellomledere. Mens begrepsfestningen av kunnskapsledelse som praksis fremheves som positivt for å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon i min studie, er det avhengig av at kunnskapsledelse gis konstruktive vilkår innad på avdelingen.

Konstruktive vilkår står under press når resultater fra delstudie 5 viser at de pedagogiske lederne fremhever stort press på barnehagen med et økende antall barn i gruppene pr. ansatt. Dette følges av sterke forventninger til det pedagogiske innholdet i barnehagen mens knappe personalressurser i det daglige arbeidet på avdelingen i barnehagen og manglende krav til formell barnehagefaglig kompetanse for hele personalgruppen, øker faren for å tvinge lederne til å lede ved å senke kravene til pedagogisk arbeid.

Disse arkitekturene utfordrer de strukturelle rammene for kunnskapsledelse som praksis. Tid og rom blir en praksisarkitektur som muliggjør eller hindrer lederens handlingsrom for intersubjektive møter med sitt personale, der man i fellesskap kan reflektere, undre seg og snakke om hverdagen i barnehagen. Tid og mulighet til å følge opp viktige refleksjoner i og over hverdagsarbeidet gjennom den pedagogiske lederens tilstedeværelse på avdelingen, blir en utfordring. Eik (2014) finner at ansvaret for det pedagogiske arbeidet med barnegruppen og ansvaret for kompetanseutvikling i personalgruppen, utgjør to store konkurrerende pedagogiske oppgaver for nyutdannede pedagogiske ledere. For å minske presset på de pedagogiske lederne, foreslår hun at ansvaret for å utvikle personalets kompetanse på avdelingen bør ligge hos styrer og eier for å forhindre at det å lede kompetanseutvikling skal konkurrere med å ha lederansvar for pedagogisk arbeid med barn. Min studie viser nettopp hvordan disse ansvarsområdene ikke kan deles, og at kunnskapsledelse som praksis veves inn i pedagogisk arbeid med barn. Å fjerne dette ansvaret fra de pedagogiske lederne vil endre betingelsene for kunnskapsledelse i barnehagen. Jeg ser at det å overlate ansvaret for kompetanseutvikling til styrer/eier kan lette presset på de pedagogiske lederne i første omgang, men mener at dette vil kunne hindre barnehagen som en lærende organisasjon sin evne til læring og kunnskapsutvikling på lengre sikt. Det er imidlertid viktig at styrerne i barnehagen, som også Eik (2014) påpeker, tar sitt ansvar og støtter de pedagogiske lederens arbeid på avdelingen i barnehagen. Ved å opparbeide en felles forståelse av kunnskapsledelse som praksis i barnehagen, og ved at styrene/eiere anerkjenner de pedagogiske lederens kunnskapsledelse, kan det bidra til å styrke barnehagen som lærende organisasjon.

#### 5.1.5 Oppsummering.

På avdelingen i barnehagen er kunnskapsledelse som praksis uløselig knyttet til muligheten de pedagogiske lederne har til å dele førstehandserfaringer sammen med sitt personale, eller muligheter for intersubjektive møter der man som kollegaer har mulighet til å utveksle refleksjoner og mening om pedagogisk arbeid. Den pedagogiske lederens tilstedeværelse blir derfor avgjørende for at kunnskapsledelse som praksis kan fungere. Viktigheten av

tilstedeværelse som forutsetning for kunnskapsledelse i barnehagen som lærende organisasjon, støttes dermed også av forskning i andre organisasjoner (Nilsen, 2010; Orlikowski, 2002). Gjennom min studie er kunnskapsledelse som praksis identifisert, tydeliggjort og diskutert. Resultatene fra min studie er sentral i diskusjonen om hvordan barnehagesektoren kan arbeide videre med å heve kvaliteten i barnehagen. Kunnskapsledelse som praksis i barnehagen kjennetegnes som sammenvevd, hybrid og skapende. Kunnskapsledelse som praksis betinges av forholdene rundt og i barnehagen, og for å opprettholde barnehagen som lærende organisasjon, er det nødvendig å se på disse forholdene på nytt slik at pedagogiske ledere får rettferdige vilkår for å oppfylle sitt oppdrag om en kunnskapsorientert ledelse i barnehagen.

## 5.2 METODOLOGISKE BETRAKTNINGER

Det største metodologiske bidraget i denne studien er å vise at kvalitativ skygging fremskaffer kunnskap om kunnskapsledelse som praksis gjennom handling i hverdagslivet. Kvalitativ skygging som metodologisk tilnærming i min studie bidrar til å identifisere den pedagogiske lederen som en operativ kunnskapsleder som kombinerer kunnskap, dømmekraft, forståelse og improvisasjon for å imøtekomme uforutsette situasjoner i praktisk arbeid med barn og personale. Et (epistemologisk og ontologisk) praksisperspektiv på kunnskapsledelse krever en bevegelig metodologisk tilnærming som ikke bare registrerer ledelseshandlinger, men også er med å forklare og belyse meningen som ligger bak, og hva som muliggjør eller hindrer handlingene, og hvordan disse bidrar i det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Nicolini, 2013). Nicolini (2013, s. 231) argumenterer for at «the second move requires that we investigate how associations are kept in place. The infra-language of the sociology of translation is again very useful, although other tricks in the practice bag also can come to the rescue here». Denne studien har utvidet skygging og ivaretatt en sterk metodologi ved å utvikle det Nicolini omtaler som alternative triks fra praksis-baggen. Kvalitativ skygging er karakterisert av at den i tillegg til å skaffe tilveie data på adferd og handlinger, også skaffer tilveie data på hensikt og mening bak handlingen. (McDonald, 2005, s. 467). Gjennom en tolkende tilnærming har denne studien utvidet kvalitativ skygging med bruk av video-observasjon og videostimulated recall-intervju for å imøtekomme kravet om å fange data på ledelseshandlinger med en forståelse av praksis som handlinger i kontekst. Denne utvidelsen har vært mulig ved å aktivt ta i bruk toforskersamarbeid for å løse de utfordringene som trer fram når ønsket er å forske på en sammensatt, kompleks og hektisk praksis som

personalledelse på avdelingen i barnehagen, der ønsket er å få kunnskap om hva pedagogiske ledere gjør, men også forsøke å forklare og forstå hvorfor denne ledelsen ser ut som den gjør.

Allerede tidlig i arbeidet med denne studien ble det klart at metodologiske og metodiske valg ble gjenstand for interesse fra forskere, både nasjonalt og internasjonalt. Dette kom til uttrykk både gjennom papers til forskerkurs der dette ble diskutert og kommentert, og ved deltagelse og fremlegg på forskerkonferanser. Også under mitt forskeropphold ved Macquarie University i Sydney, Australia ble skygging som metodologi diskutert og vist stor interesse. Denne interessen har vært avgjørende for valget av å skrive to metodeartikler som er innlemmet i denne studien, der den ene er klar til publisering i et internasjonalt vitenskapelig early childhood tidsskrift og den andre er også akseptert i et internasjonalt tidsskrift innenfor education. I denne siste studien (studie 2) er forskersamarbeidet utvidet til også å involvere en utenlandsk forsker (Australia). Å få mulighet til å utvide kontaktflaten til også å samarbeide internasjonalt, har vært og er spennende. Å utvide kontaktflaten og forsøke å bidra i kunnskapsutviklingen om forskning på ledelse innenfor early childhood education and care, er et lite bidrag for å nå øvrige forskningspolitiske mål som vektlegger betydningen av forskningssamarbeid både nasjonalt og internasjonalt (Kunnskapsdepartementet, 2015).

### 5.3 KONKLUSJON

Denne avhandlingen fokuserer på erfarne pedagogiske lederes praktiske kunnskap i kunnskapsledelse i uformelt arbeid på avdelingen i barnehagen.

Det er begrenset forskning på ledelse i barnehagen (Mordal, 2014), og ledelsesteorier som har vært brukt til å forstå barnehageledelse, har ofte presentert generell kunnskap om ledelse som er løsrevet fra den konteksten barnehageledelse utøves i (Ødegård, 2011). Argumenter for at det er nødvending med empirisk forskning på ledelse som tar utgangspunkt i barnehagen, har vært et utgangspunkt for denne studien (Mordal, 2014; Ødegård, 2011). Hensikten med denne studien har vært å utarbeide en forskningsbasert plattform for å beskrive og forstå erfarne pedagogiske lederes praktiske kunnskap i kunnskapsledelse av sitt personale i uformelt arbeid på avdelingen i barnehagen. I det teoretiske kapittelet i denne kappen ble det konstruert en teoretisk verktøykasse med utgangspunkt i praksisteori der teorier som *kunnskapsledelse som praksis* (Gotvassli, 2015; Newell et al., 2009; Wenger et al., 2002) ble supplert av *praksisperspektiv på ledelse* (Tengblad, 2012c), *kunnskap* (Aristoteles et al., 1999) og *praksisteorien om praksisarkitekturer* (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014). Denne verktøykassen er konstruert for å ha verktøy til å forstå kunnskapsledelse som praksis i

barnehagen. Gjennom de fem delstudiene ble de pedagogiske ledernes praktiske kunnskap om ledelse av kunnskapsutvikling identifisert, og ved sammenslåing av resultatene fra delstudiene ble det identifisert fire karakteristikk av denne ledelsen. Dette er *hybrid, skapende, sammenvevd og betinget*. Disse resultatene har blitt diskutert gjennom linsen av praksisteori og gjennom dette begrepsfestet kunnskapsledelse som praksis i barnehagen som en ny inngang til å forstå denne ledelsen, slik den utspiller seg i hverdagsarbeidet på avdelingen i barnehagen. Linsen av praksisteori har bidratt til å se den udefinerte, uhandgripelige ledelsen av kunnskapsutvikling på en klarere og tydeligere definert måte, som et nytt perspektiv på ledelse i barnehagen. Selv om denne praksiskunnskapen har blitt ivaretatt av dyktige pedagogiske ledere i praktisk arbeid, har ikke dette perspektivet på kunnskapsledelse tidligere blitt definert, tydeliggjort eller beskrevet. I denne studien har fire praksiser av kunnskapsledelse i barnehagen vist seg gjennom 1) å tilby og gi spontan faglig veiledning til personalet i aktuelle praksissituasjoner på avdelingen og 2) kunnskapsledelse gjennom å opptre som rollemodeller i pedagogisk arbeid med barn. Kunnskapsledelse har også vist seg gjennom 3) å sette ord på delte førstehåndserfaringer i praksis og ved at pedagogiske ledere løfter fram sine tanker om det som foregår og 4) gjennom å støtte ønskede pedagogiske praksiser som finner sted på avdelingen. Som improvisasjoner har disse handlingene opptrådd på bakgrunn av de pedagogiske ledernes erfaring. Disse aktivitetene blir mulige handlingsalternativer for å utføre kunnskapsledelse som praksis på, men utelukker ikke andre og stenger ikke for andre improvisasjoner som gir mening der de kan oppstå fra andre tradisjoner og former. Denne studien konkluderer med at kunnskapsledelse i barnehagen betinges av erfaring og profesjonskunnskap, tid og rom og sist, men ikke minst: pedagogiske lederes tilstedeværelse i pedagogisk arbeid med barn sammen med sitt personale på avdelingen i barnehagen.

På bakgrunn av denne studien er det utarbeidet 3 praktiske råd for å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon gjennom de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse på avdelingen i barnehagen. Dette er:

1. Vær bevisst på at de pedagogiske ledernes profesjonskunnskap og praktiske kunnskap er sentral for å fremme og gi retning til lærende praksisfellesskap i det uformelle arbeidet på avdelingen i barnehagen.



2. Legg til rette for at de pedagogiske lederne ikke trekkes bort fra avdelingen, men får tid og ro til å arbeide pedagogisk med barn sammen med sitt personale på avdelingen i barnehagen.
3. Tenk muligheter for kunnskapsledelse ved utforming av det fysiske arbeidsmiljøet og ved organiseringen av det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Med disse tre klare rådene om hvordan denne studien kan bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon videre, vil jeg gå videre og diskutere implikasjoner av denne studien for barnehagefeltet.

#### 5.3.1 Implikasjoner

Denne studien har bidratt til å definere, tydeliggjøre og beskrive kunnskapsledelse som praksis i barnehagen. Hensikten med dette kapittelet er å diskutere hvordan resultatene fra min forskning kan få følger for barnehagefeltet.

Det første bidraget er relatert til politiske signaler og føringer i barnehagesektoren, satsningen på kvalitet og viktigheten av ledelse for å utvikle personalkompetansen i barnehagen. I denne kvalitative skyggestudien er et nytt perspektiv på kunnskapsledelse som praksis i barnehagen tydeliggjort og begrepsfestet, og de pedagogiske ledernes essensielle rolle som kunnskapsledere i barnehagen som lærende organisasjon er tydeliggjort. Dette har vært en praksis som har vært taus, tatt for gitt og som har vært vanskelig å se, fordi det ikke har vært ord og begreper til å snakke om denne. Dette perspektivet på kunnskapsledelse i barnehagen er et nytt forskningsfelt som trenger videre forskning, pleie og bearbeiding for å nå sitt fulle potensiale. Min studie har vist at kunnskapsledelse som praksis er betinget av tilstedeværelse, tid, rom og kunnskap for å kunne utvikles. Dersom disse betingelsene tas vare på og bedres, kan de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse få en større betydning i tiden som kommer. De pedagogiske lederne har en sentral funksjon som operative ledere på avdelingen i barnehagen, og på bakgrunn av denne studien trengs en ny diskusjon om hvordan feltet best kan nyttiggjøre seg det potensialet som pedagogiske ledere har. Den pedagogiske lederens lederrolle er i endring, og resultatene fra denne studien kan bidra til at barnehagefeltet er bedre rustet til å møte nye krav som kommer, og disponere de pedagogiske lederne på best mulig måte for barnehagen videre.

Det andre bidraget er relatert til barnehagelærerutdanning der det har blitt påpekt at det må arbeides videre med det ledelsesfaglige aspektet (Mordal, 2014). Som grunnlag for

pedagogisk arbeid i barnehagen fremholder *Rammeplanen for barnehagelærerutdanning* (Rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012) at barnehagelærere skal ha bred kunnskap i pedagogikk, barnehagens fagområder, ledelse og skal kunne lede og veilede medarbeidere. Denne studien gir ny kontekstspesifikk kunnskap om det spesielle ved å være mellomleder i barnehagen, og hvordan kunnskapsledelse kan utøves i det uformelle arbeidet på avdelingen i barnehagen. På denne måten må barnehagelærerutdanningen ikke bare begrense fokuset på ledelse til tredje året i utdanningen gjennom kunnskapsområdet *Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid*, der kunnskapsledelse som praksis også bør høre hjemme, men allerede fra første dag i enda større grad bevisstgjøre barnehagelærerstudentene på at hele studiet har betydning for deres profesjonskompetanse som base for ledelse.

Det tredje bidraget fra studien *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen: en kvalitativ og tolkende skyggestudie*, relateres til kvalitativ skygging som metodologi. Både gjennom delstudiene 1 og 2 og kapittel 3 i denne kappen har kvalitativ skygging blitt diskutert, og utvidelser har blitt foretatt for å imøtekomme kravene som oppstår når ønsket er å undersøke hverdagslig arbeid slik det utspiller seg i en kompleks og hektisk arena som barnehagen er. Ønsket er at dette arbeidet kan gi andre forskere et solid utgangspunkt for praksisperspektiv i forskning. I delstudie 2 oppstod det i tillegg en ny betydning av skygging da informantene trakk fram at skygging med videoobservasjon og videostimulert recall-intervjuer bidro til at de i etterkant hadde fått en ny forståelse av sin egen ledelse. En implikasjon av denne studien er derfor spørsmålet om hva kvalitativ skygging kan tilby dersom skygging innføres som arbeidsmetode i faglige utviklingsprogrammer som tilbys til studenter i barnehagelærerutdanningen, eller andre utøvere som ønsker å utvikle seg som ledere. Metodologiske implikasjoner fra denne studien er derfor både rettet mot forskning og mot utviklingen av nye strategier for lederutdanning i barnehagelærerstudiet og andre lederutviklingsprogram.

### 5.3.2 Anbefalinger til videre forskning

Forskningsinteressen i denne avhandlingen har primært vært å fremskaffe ny kunnskap og å utvide forståelsen av de pedagogiske lederes kunnskapsledelse i uformelt arbeid på avdelingen. Resultatene fra denne avhandlingen åpner samtidig opp for nye spørsmål for fremtidige forskere.

I arbeidet med denne studien har informantene ensidig vært pedagogiske ledere i barnehagen. Med en forståelse av at kunnskapsledelse er en kollektiv prosess som fokuserer på

betydningen av læring i praksisfellesskapet, kan det løftes frem som en svakhet at ikke andre informanter er inkludert når fokuset har vært kunnskapsledelse. En anbefaling til andre forskere er derfor å studere hvordan andre deltagere i dette praksisfellesskapet oppfatter og forstår kunnskapsledelse som praksis i barnehagen. Personalets meninger om kunnskapsledelse som praksis er konstruktivt for å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon videre. Med utgangspunkt i denne avhandlingen ville det være av interesse å se på hvordan pedagogiske ledere kan jobbe videre med forståelsen av kunnskapsledelse i barnehagen, og hvordan ledere kan videreutvikle kunnskapsledelse ved igjen å ta utgangspunkt i sin praktiske kunnskap og la dette smelte sammen til nye improvisasjoner og ny forståelse av kunnskapsledelse som praksis i barnehagen.

I studien har det blitt poengtert at kunnskapsledelse betinges av forhold i og rundt arbeidspraksisen slik den utspiller seg i hverdagsarbeidet. En anbefaling til videre forskning vil også være å se på forholdet mellom de pedagogiske lederne som kunnskapsledere og muligheter og begrensninger de har for støtte i sin kunnskapsledelse fra sine overordnede ledere, enten som styrere, virksomhetsleder eller eiere av barnehagen. Hvem gir de pedagogiske lederne innputt og ny inspirasjon i ledelse av det lærende praksisfellesskapet, og hva er styrerens, eierens og det politiske nivåets bidrag?

En siste anbefaling for videre forskning som bygger på resultatene av denne studien, er å undersøke hvordan denne nye forståelsen av kunnskapsledelse som praksis i barnehagen kan nyttiggjøres og utvikles videre i utdanning av fremtidige barnehagelærere og pedagogiske ledere til barnehagen.

For å oppsummere arbeidet så ønsker jeg at denne studien skal være et bidrag i den pågående prosessen med å heve kvaliteten i alle ledd i barnehagesektoren. Jeg ønsker andre forskere velkomne til å følge opp mitt arbeid og å fortsette og utvide denne diskusjonen fremover.

Til slutt ønsker jeg å vende tilbake til hensikten med denne studien som var å fremskaffe ny kunnskap om og utvide forståelsen for de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse i praksis i sitt arbeid på avdelingen i barnehagen. Gjennom denne tolkende skyggestudien har erfarne pedagogiske ledere gjennom sin praktiske kunnskap vist kunnskapsledelse som hybrid, sammenvevd, skapende og betinget. I barnehagen er erfarne kunnskapsrike barnehagelærere eksperter i sin praksis. Det vil også i fremtiden være av stor viktighet å lytte til erfarne barnehagelæreres ekspertkunnskap i nye forskningsarbeider for å videreutvikle kvaliteten i barnehagen og barnehagen som lærende organisasjon.

## Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2003). Managers doing leadership: The extra-ordinarization of the mundane. *Human Relation*, 56(12), 1435- 1459. doi: 10.1177/00187267035612001
- Anleu, S. R., Blix, S. B., Mack, K., & Wettergren, Å. (2015). Observing judicial work and emotions: Using two reseachers. *Qualitative Research*, 1-17. doi: 10.1177/1468794115579475
- Aristoteles, Rabbås, Ø., Stigen, A., & Eriksen, T. B. (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Arman, R., Vie, O. E., & Åsvoll, H. (2012). Refining shadowing methods for studying managerial work. I S. Tengblad (Red.), *The work of managers: Towards a practice theory and management* (s. 301- 317). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices: Experiences of newly qualified teachers*. PhD, Åbo Akademi University, Vasa, Finland.
- Barley, S. R., & Kunda, G. (2001). Bringing work back in. *Organization Science archive*, 12(1), 76-95. doi: 10.1287/orsc.12.1.76.10122
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager av 17.Juni 2005 nr.64*. Lovdata Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html>.
- Beth, A. B. (2003). Sharing meaning across occupational communities: The transformation of understanding on a production floor. *Organization Science*, 14(3), 312-330. doi: 1047-7039/03/1403/0312\$05.00
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical perspectives on teacher education* (s. 3-22). Chichester: Wiley Blaskwell.
- Bloom, B. S. (1953). Thought-processes in lectures and discussions. *Journal of General Education*, 7(3), 160-169.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (Vol. 16). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bourdieu, P., & Nice, R. (1990). *The logic of practice*. Oxford: Polity Press.
- Bryman, A. (2011). Research methods in the study of leadership. I A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Red.), *The sage handbook of leadership* (s. 15-28). London: Sage.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Burgoyne, J., & Hodgson, V. (1984). An experiential approach to understanding managerial action. I J. G. Hunt, D.-M. Hoskin, C. A. Schriesheim & R. Stewart (Red.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behaviour and leadership* (s. 163-178). New York: Pergamon.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Nordisk barnehageforskning*, 7(13), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.628>
- Corradi, G., Gherardi, S., & Verzelloni, L. (2010). Through the practice lens: Where is the bandwagon of practice-based studies heading? *Management Learning*, 41(3), 265-283. doi: 10.1177/1350507609356938
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.
- Czarniawska, B. (2014). *Social science research: From field to desk*. London: Sage.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349-367. doi: 10.1007/s11133-010-9157-x
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The disiplin and practice of qualitative reseach. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The sage handbook of qualitative research* (s. 1-21). London: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The sage handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage.

- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers : A case study and bilingual teachers and teacher collaboration*. PhD, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground: 'Phronesis' and 'techne' in modern philosophy and in aristotle*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Edwards-Groves, C., & Rønnerman, K. (2012). Generating leading practices through professional learning. *Professional development in education*, 39(1), 122-140. doi: 10.1080/19415257.2012.724439
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. PhD, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x.
- Evenstad, R. (2010). Begrepsforvirring om basebarnehager. *Første steg: Et tidsskrift for førskolelærere fra Utdanningsforbundet* (1), 26-27.
- Forskningsetiskekomite. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Frers, L. (2009). Video research in the open: Encounters involving the researcher-camera. I K. U. Tikvah (Red.), *Video interaction analysis: Methods and methodology* (s. 155-180). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax.
- Gill, R., Barbour, J., & Dean, M. (2014). Shadowing in/as work: Ten recommendations for shadowing fieldwork practice. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 69-89. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/QROM-09-2012-1100>
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2013a). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gotvassli, K.-Å. (2013b). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gotvassli, K.-Å. (2014a). Barnehagen som en lærende organisasjon: Teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, H. K. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 17-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2014b). Styrernes arbeid med barnehagen som en lærende organisasjon. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, H. K. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 59-76). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Sivertsen, H., & Nossun, G. (2012). Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/kompetansebehov\\_barnehage\\_rapport2012.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/kompetansebehov_barnehage_rapport2012.pdf)
- Gronn, P. (2011). Hybrid configurations of leadership. I A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Red.), *The sage handbook of leadership* (s. 437-454). London: Sage.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280. doi: 10.1177/1077800403262360
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall: Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145- 157.
- Hart, A., Davies, C., Aumann, K., Wenger, E., Aranda, K., Heaver, B., & Wolff, D. (2013). Mobilising knowledge in community-university partnerships: What does a community of practice approach contribute? *Contemporary Social Science: Journal of the Academy of Social Sciences*, 8(3), 278-291. doi: 10.1080/21582041.2013.767470
- Hodgson, V. (2008). Stimulated recall. I R. Thorpe & R. Holt (Red.), *The sage dictionary of qualitative management research* (s. 212-213). London, United Kingdom: Sage.

- Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (2013a). Cross-national contexts of early childhood leadership. I E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Red.), *Researching leadership in early childhood education* (s. 7-13). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (Red.). (2013b). *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Hultman, G. (2001). *Intelligent improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnson, B. (2014). Ethical issues in shadowing research. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 21-40. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/QROM-09-2012-1099>
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling praxis, challenges for education* (s. 37-65). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008a). *Enabling praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008b). Personal praxis: Learning through experience. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling praxis. Challenges for education* (s. 15-36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008c). Personal praxis: Learning through experience. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling praxis: Challenges for education* (s. 15-36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Dordrecht: Springer.
- Kinsella, E. A. (2010). The art of reflective practice in health and social care: Reflections on the legacy of Donald Schön. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(4), 565-575. doi: 10.1080/14623943.2010.506260



- Kirkebøen, G. (2012). *Hva er intuisjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies: Experiences from the Pisa+ study: A video study of teaching and learning in Norway. I T. Janik & T. Seidel (Red.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 61-83). New York: Waxmann Publishing.
- Klev, R., & Vie, O. E. (2014). *Et praksisperspektiv på ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Klungseth, N. J. (2012). *Shadowing: A valuable approach to facility management research*. Paper presented at the European Facility Management Conference 2012, København.
- Kompetanse for framtidens barnehage. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse\\_for\\_fremtidens\\_barnehage\\_2013.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf).
- Krogh, G. v., Lillejord, S., Nonaka, I., & Ichijo, K. (2001). *Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. [Oslo]: NKS forl.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Langtidsplan for forskning og høgare utdanning. Hentet 4. september, 2015, fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/forskning/innsiktsartikler/langtidsplan-for-forskning-og-hoyere-utdanning/id2353317/>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2012). Fra tre-nivå til to-nivå. Omorgansiering av kommunale barnehager. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(5), 1-19.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.

- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The sage handbook of qualitative research* (s. 97-128). Los Angeles: Sage.
- Macklin, R., & Whiteford, G. (2012). Phronesis, aporia, and qualitative research. I E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.), *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions* (s. 87-100). Rotterdam: Sense Publishers.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473. doi: 10.1177/1468794105056923
- McDonald, S., & Simpson, B. (2014). Shadowing research in organizations: The metodological debates. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 3-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/QROM-02-2014-1204>
- Meld. St. 24. (2013). *St. Meld. 24(2012–2013) framtidens barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>.
- Meld.St. 41. (2009). *St.Meld. Nr. 41(2008–2009) kvalitet i barnehagen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1975). The manager's job: Folklore and fact. *Harvard Business Review* 53(4), 49-61.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett- Koehler Publishers.
- Mondada, L. (2009). Video recording practices and the reflexive constitution of the interactional order: Some systematic uses of the split-screen technique. *Human Studies*, 32(1), 67-99. doi: 10.1007/s10746-009-9110-8
- Mordal, S. (2014). Ledelse i barnehage og skole: En kunnskapsoversikt. (s. 68). Trondheim: SINTEF.
- Munthe, E. (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer; med CLASS som et eksempel. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89 ER(02).

- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(3), 129-149.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., & Swan, J. (2009). *Managing knowledge work and innovation*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Nicolini, D. (2009). Zooming in and out: Studying practices by switching theoretical lenses and trailing connections. *Organization Studies*, 30(12), 1391-1418. doi: 10.1177/0170840609349875
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organization: An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nilsen, E. R. (2010). *Opportunities for learning and knowledge creation in practice*. PhD, BI Norwegian School of Management, Oslo. Hentet fra [http://web.bi.no/forskning/papers.nsf/349b2672a809db42c1256e620044a25f/fca09fc639e15b30c12576b70046df97/\\$FILE/2010-01-nilsen.pdf](http://web.bi.no/forskning/papers.nsf/349b2672a809db42c1256e620044a25f/fca09fc639e15b30c12576b70046df97/$FILE/2010-01-nilsen.pdf)
- Noordegraaf, M. (2014). Shadowing managerial action instead of recording managerial text. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 41-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/QROM-02-2014-1197>
- Orlikowski, W. J. (2002). Knowing in practice: Enacting a collective capability in distributed organizing. *Organization Science*, 13(3), 249-273. doi: doi:10.1287/orsc.13.3.249.2776
- Presthus, A. M. (2010). *Dialog, interaksjon og verdier: En studie av tre rektorers arbeid i hverdagen*. PhD, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/?id=706946>.
- Rammeplan for barnehagen. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan\\_2011/KD\\_bo\\_kmal\\_Rammeplan\\_2011\\_web.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bo_kmal_Rammeplan_2011_web.pdf).
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbeite i förskolan belyst gjennom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 175-196.

- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. R. (2005). Peripheral vision: The sites of organizations. *Organization Studies*, 26(3), 465-484. doi: 10.1177/0170840605050876
- Schatzki, T. R. (2012). A primer on practices: Theory and reseach. I J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings, F. Trede & SpringerLink (Red.), *Practice-based education : Perspectives and strategies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & Savigny, E. v. (2001). The practice turn in contemporary theory. Hentet fra <http://sociology.sunimc.net/htmledit/uploadfile/system/20101015/20101015170608310.pdf>.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehage. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Phd Monografi, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Sjølie, E. (2014). *Pedagogy is just common sense*. Phd, Norwegian University of Science and Technology, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Skjæveland, Y. (2014). Barnehagen som lærande organisasjon i ein politisk kontekst. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, H. K. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 39-57). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S., & Larsen, M. S. (2013). Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011: En systematisk forskningskartlegging (s. 46). København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Statistisksentralbyrå. (2015). Barnehager, 2014, endelige tall. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press?: Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla av lys av kvalifiseringa til yrket og arbedisdelinga med assistentane*. PhD, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Steinsholt, K. (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk: Om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk*. Trondheim: Akademika forlag.
- Steinsholt, K., & Ness. (2016). *Motstrøms* Fagbokforlaget.
- Sæther, A. K. (2015, ). En viktig dag for norske barn! Hentet 29. november, 2015, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Barnehagenyheter/-En-viktig-dag-for-norske-barn/>
- Tengblad, S. (2006). Is there a "new managerial work"? A comparison with Henry Mintzberg's classic study 30 years later. *The Journal of management studies*, 43(7), 1437- 1461. doi: 10.1111/j.1467-6486.2006.00651.x
- Tengblad, S. (2012a). Conclusions and the way forward: Towards a practice theory of management. I S. Tengblad (Red.), *The work of managers: Towards a practice theory of management* (s. 337-357). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Tengblad, S. (2012b). Overcoming the rationalistic fallacy in management research. I S. Tengblad (Red.), *The work of managers: Towards a practice theory of management*. (s. 3- 17). Oxford, New York: Oxford university Press.
- Tengblad, S. (2012c). *The work of managers: Towards a practice theory of management*. Oxford, New York: Oxford university press.
- Tengblad, S., & Vie, O. E. (2012). Management in practice: Overview of classic studies on managerial work. I S. Tengblad (Red.), *The work of managers: Towards a practice theory of management* (s. 18- 47). Oxford, New York: Oxford university press.
- Vannebo, B. I., & Gotvassli, K.-Å. (2014). Early childhood educational and care institutions as learning organizations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 27-50.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet (pp. 204). Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/strukturelle\\_faktorers\\_betydning\\_for\\_kvalitet.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/strukturelle_faktorers_betydning_for_kvalitet.pdf)

- Vie, O. E. (2009). *Shadowing managers engaged in care: Discovering the emotional nature of managerial work*. PhD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Vie, O. E. (2012). Ledelse på norsk- i skjæringspunktet mellom faglig og profesjonell ledelse. *Magma*, 4, 60-67.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, 68(3), 1-8.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice, the organisational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.
- Wibeck, V., Dahlgren, A. M., & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: An analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7(2), 249- 267. doi: 10.1177/1468794107076023
- Wilkinson, J. (2008). Leadership praxis in the academic field: A contradiction in terms? I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling praxis: Challenges for education* (s. 171-195.). Rotterdam: Sense.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (Red.). (2009). *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i vekst*. Oslo: NOVA.
- Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office: An ethnography*. Walnut Creek, Canada: Altamira Press.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. PhD, Universitetet i Oslo, Oslo.



Artiklene.

**Artikkel 1:** Hognestad, Karin & Bøe, Marit: Studying practices of leading: Qualitative shadowing in ECE research

**Artikkel 2:** Bøe, Marit, Hognestad, Karin & Waniganayake, Manjula: Qualitative shadowing as a research methodology for exploring early childhood leadership in practice

**Artikkel 3:** Bøe, Marit & Hognestad, Karin: Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education

**Artikkel 4:** Hognestad, Karin & Bøe, Marit: Knowledge development through hybrid leadership practices.

**Artikkel 5:** Hognestad, Karin & Bøe, Marit: Leading site-based knowledge development: A mission impossible? Insights from a study in Norway





## Artikkel 1

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



## Studying practices of leading

### - Qualitative shadowing in early childhood research.

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

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

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

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

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

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

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

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

## Introduction

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

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

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

## **Shadowing as a research method**

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

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

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

## **Practice and practice architectures**

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

## **Background and method**

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

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

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

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

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



### **Research ethics on the move**

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

### **Shadowing and types of empirical data**

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

### **Video observation and type of empirical data**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Contextual interviews and type of empirical data**

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

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

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

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

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

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

## **Concluding remarks**

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

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

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

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

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

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





## Artikkel 2

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



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

Marit Bøe, Karin Hognestad and Manjula Waniganyake

### **Abstract**

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

### **Keywords**

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

### **Introduction**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Conceptualising 'shadowing' as a research methodology**

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



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

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

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

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

### **Methods of qualitative shadowing**

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

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

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

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

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

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

#### *Shadowing research design processes*

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

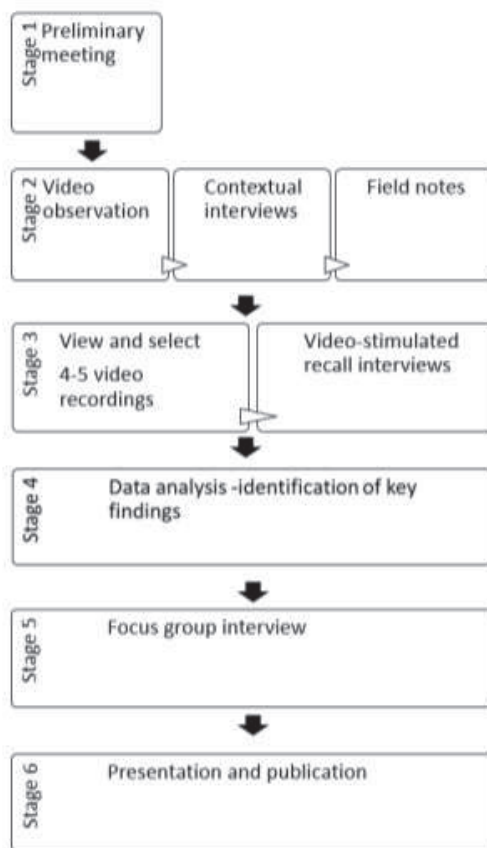
There are no clear rules on how long one must shadow participants to obtain sufficient data for research analysis. However, it has been pointed out that shadowing over a long period of time can exacerbate the ethical challenges of conducting this type of research. This is because one can establish a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

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

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

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

Figure 1: Processes of qualitative shadowing in Early Childhood centres

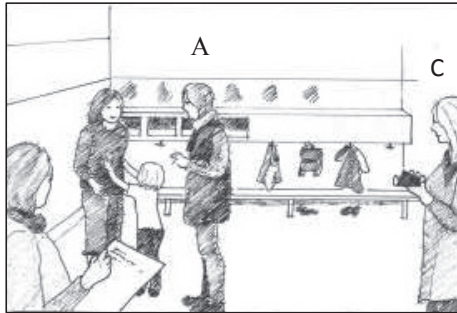


The processes involved in each Stage is described next:

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

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

B



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

Figure 2: Shadowing in action.

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

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



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

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

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

## **Findings and discussion**

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

### *Researchers as double shadows*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *Power dynamics between the researchers and participants*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *Ethics on the move*

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

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

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



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

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

*Shadowing as reflective practice and professional development.*

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Conclusion**

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

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

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

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

## References

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

- Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess ( From colleague community to leadership hierarchy? The formal teacher leaders as part of early childhood leadership). *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(13), 1-17.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education* (3.utg. ed.). London: Routledge.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.
- Czarniawska, B. (2014). *Social Science Research. From field to Desk*. London: SAGE Publications Ltd.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers - A case study and bilingual teachers and teacher collaboration*. (Phd), University of Oslo, Oslo.
- Gill, R., Barbour, J., & Dean, M. (2014). Shadowing in/as work: ten recommendations for shadowing fieldwork practice. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 69-89.
- Gotvassli, K.-Å. (1996). *Barnehager: organisasjon og ledelse*. [Oslo]: TANO.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties. A New Architecture for Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2009). Hybrid Leadership. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Straus (Eds.), *Distributed Leadership according to the Evidence* (pp. 17-40). New York: Routledge.
- Hodgson, V. (2008). Stimulated recall. In R. Thorpe & R. Holt (Eds.), *The SAGE Dictionary of Qualitative Management Research* (pp. 212-213). London, United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Hognestad, K., & Bøe, M. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices. *Nordisk barnehageforskning*, 8(6), 1-14.
- Hognestad, K., & Bøe, M. (2015). Leading site-based knowledge development; a mission impossible? Insights from a study in Norway In M. Waniganayake, J.

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

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





### Artikkel 3

Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. doi: 10.1080/13603124.2015.1059488

Is not included due to copyright



#### Artikkel 4

Hognestad, K., & Bøe, M. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices. *Nordisk barnehageforskning*, 8(6), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.492>



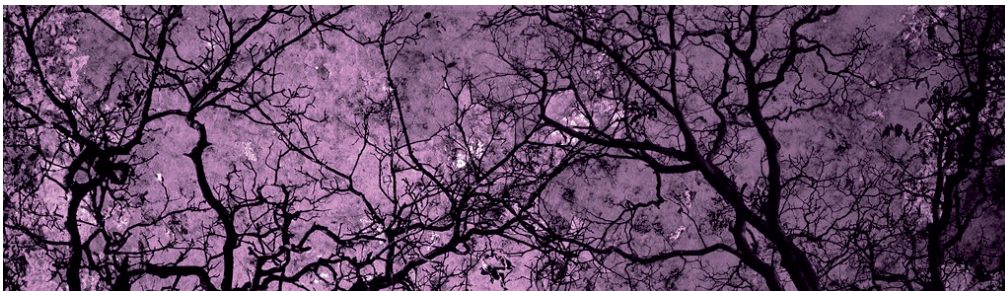
## Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices

---

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

---

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



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

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

### Introduction

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

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

At the department level in ECEC institutions, formal teacher leaders<sup>1</sup> and assistants share issues and problem-solve with each other throughout the work day. This therefore highlights a need to investigate how site-based knowledge development is generated during everyday work and informal settings contrary to planned and formal settings. In communities of practice, where work is shared among the group members, one could assume that knowledge development is self-leading, self-organising and naturally emerging, but some recent studies have pointed to a shift towards a focus on the role of the formal leader of the group in facilitating and supporting the other community members (staff) to achieve successful learning (Wenger, 2000, 2004). In an ECEC context, a shared and collaborative approach to work means that all staff at the department level, both formal teacher leaders and their assistants, are performing pedagogical work with children. Leadership at the department level is of special interest because formal teacher leaders are those who operationalise the aims and methods of education and ensure that their practice communities are functioning as learning organisations (Børhaug & Lotsberg, 2014). Although every member of a community of practice uses knowledge in their pedagogical activities, the teacher leader has a formal responsibility as a community leader to lead knowledge development among their staff and to ensure that their staff have a shared understanding of the aims and methods of the organisation (MER, 2011).

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

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

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

---

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



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

### **Hybrid Leadership**

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

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

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

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

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

## Methods and Background

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

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

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

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

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

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

### **Findings.**

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

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

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

### **1. Providing Professional Guidance**

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

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

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

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

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

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

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

## **2. Acting as a Role Model in Work Performance**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Putting Practices into Words

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

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

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

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

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

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

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

Another informant put it this way:

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

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

#### **4. Supporting Desired Teaching Practices**

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

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

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

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

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

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

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

### **Discussion.**

#### *Providing Knowledge Development through the Hybrid Leadership Style*

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

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

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



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

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

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

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

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

### **Conclusion**

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

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

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

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

## References

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

- Marsh, Scott, Waniganayake, Manjula, & De Nobile, John. (2013). Improving learning in schools: The overarching influence of 'presence' on the capacity of authoritative leaders. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17(1), 23-39.
- McDonald, Seonaidh. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- MER. (2010). *White Paper 41: Quality of Kindergartens*. Oslo: Ministry of Education and Research.
- MER. (2011). *Framework Plan for the Content and Tasks of kindergartens*. Oslo: MinistryofEducationandResearch Retrieved from [http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework\\_Plan\\_for\\_the\\_Content\\_and\\_Tasks\\_of\\_Kindergartens\\_2011\\_rammeplan\\_engelsk.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf?epslanguage=no).
- MER. (2013). *Competence for the future Early Childhood Centers. Strategy for competence recruitment 2014-2020*.
- Mintzberg, Henry. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Nørregård-Nielsen, Esther. (2006). *Pædagoger i skyggen: Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse ( Early childhood teachers in the shadow: About early childhood teachers struggle for professional recognition)*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Senge, Peter M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.
- Spillane, James, Halverson, Richard, & Diamond, John B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Steinnes, Gerd Sylvi, & Haug, Peder. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(13), 1-13.
- Vannebo, Berit Irene, & Gotvassli, Kjell-Åge. (2014). Early Childhood Educational and Care Institutions as Learning organizations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 27-50.
- Vie, Ola Edvin. (2009). *Shadowing managers engaged in care: Discovering the emotional nature of managerial work*. (2009:147 PhD), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization Science Archive*, 7(2), 225-246.
- Wenger, Etienne. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, 68(3), 1-8.
- Wenger, Etienne, & Snyder, W. (2000). Communities of practice, The organisational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.

## Artikkel 5

Hognestad, K., & Bøe, M. (2015). Leading site-based knowledge development: A mission impossible? Insights from a study in Norway. In M. Waniganayake, J. Rodd & L. Gibbs (Eds.), *Thinking and learning about leadership: Early childhood research from Australia, Finland and Norway* (s. 210-230). NSW- Australia: Community Child Care Co-operative Ltd.





## Leading site-based knowledge development; a mission impossible? Insights from a study in Norway

Karin Hognestad & Marit Boe  
Telemark University College, Norway

Contact: Karin.Hognestad@hit.no, Marit.Boe@hit.no

### ABSTRACT

This chapter considers formal teacher leaders at the department level in early childhood settings and how leading knowledge development in everyday practice are enabled or constrained by social and educational conditions. Using the theory of practice architectures as a lens is productive for exploring how discourses, social relations and working conditions shapes leading site-based knowledge development. The value of this idea is illustrated by a qualitative shadowing study on leadership in early childhood settings in Norway. The findings demonstrate that professional knowledge, situated practice, structural conditions and staff composition are practice architectures that enable and constrain practices of leading site-based knowledge development in different ways. Moreover, the study reveals that certain conditions have to be in place to realise a knowledge-oriented leadership and develop early childhood settings as a learning organisation.

Keywords: leadership, knowledge development, practice architectures, shadowing.

### ABSTRAKT

Dette kapitlet handler om pedagogiske ledere på avdeling i barnehagen og hvordan det å lede kunnskapsutvikling i daglig arbeid muliggjøres eller hindres av sosiale forhold og barnehagens rammefaktorer. Teorien om praksisarkitekturer er fruktbar for å utforske hvordan diskurser, sosiale relasjoner og arbeidsforhold former ledelse av kunnskapsutvikling. Studiet er et kvalitativt skyggestudie på ledelse i barnehagen i Norge. Funnene viser at faglig kunnskap, situert praksis, strukturelle forhold og sammensetningen av personalgruppen er praksisarkitekturer som muliggjør og hindrer ledelse av kunnskapsutvikling på ulike måter. Videre avslører studiet at

bestemte forhold må være tilstedte for å realisere en kunnskapsorientert ledelse og for å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon.

## ABSTRAKTI

Tämä luku tarkastelee virallisia opettajajohtajia varhaiskasvatuksen instituutiossa ja kuinka osaamisen johtaminen arkisissa toiminnoissa on mahdollistettu tai rakennettu sosiaalisten ja kasvatuksellisten tilanteiden kautta. Käyttämällä näkökulmana käytännön teoriaa tarkastellaan sitä, miten diskurssit, sosiaaliset suhteet ja työolosuhteet muokkaavat osaamisen johtamista. Tätä ideaa havainnollistetaan laadullisella varjostukseen pohjautuvalla tutkimuksella, joka käsittelee johtajuutta norjalaisissa päiväkodeissa. Tulosten mukaan ammatillinen osaaminen, käytänteet, rakenteelliset olosuhteet ja henkilöstörakenteet ovat käytännön arkkitehtuuria, jotka mahdollistavat ja rakentavat osaamisen kehittymistä monilla tavoin. Sen lisäksi tutkimuksessa todetaan, että tiettyjen olosuhteiden täytyy olla kohdallaan, että osaamisen johtaminen ja kehittyminen realisoisivat päiväkodin oppivaksi organisaatioksi.

Keywords: johtajuus, osaamisen johtaminen, käytännön arkkitehtuuri, varjostus.

## INTRODUCTION

Research in early childhood settings shows that leading knowledge development take place in everyday work and in communities of practice (Hognestad & Bøe, 2014; Vannebo & Gotvassli, 2014). In a shared and collaborative way of working, which characterises early childhood settings at the department level, participating in social relationships and communities of practice is essential for the process of knowledge development (Wenger, 1998). Being concurrently a teacher and a leader, the formal teacher leader<sup>1</sup> in early childhood centres has a key responsibility in developing staff knowledge in line with the concept of a learning organisation (MER, 2011). This chapter focuses on how social conditions enable and constrain the formal teacher leader's practices leading knowledge development among staff in a community of practice. In accordance with Kemmis et al. (2014), these everyday practices are embedded in practice architectures. Theorising practices of leading knowledge development in the form of practice architectures, this chapter illuminates the social and educational conditions that enable and constrain the formal teacher leader's leadership activities. The following extract presents a formal teacher leader's story to illustrate how she experiences leading knowledge development in everyday work:

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



When I think about the assistant, I think the learning potential is huge in here and now situations. I believe, if I am able to guide and support them directly in a here and now situation and having a conversation together, I think they may learn in a better way. Because of time and structural frames in everyday work, it is limited time to guide and support the assistants in formal settings, so I have to take advantage of emergent situations.

As the above case illustrates, the formal teacher leader recognises that situated practice is important for common reflections about what is going on, and that leading knowledge development emerges within a community of practice.

Joseph Dunne's statement, that there is an even stronger sense in which practices construct the practitioner than the practitioner constructs practices (Dunne, 2005, p. 382), points to the research question of how social conditions shape the formal teacher leader's leadership practices of site-based knowledge development in communities of practice. In this chapter the theory of practice architectures (Kemmis et al., 2014) is used as a lens to explore how discourses, social relations and working conditions shape knowledge development as leadership practices.

## THE THEORY OF PRACTICE ARCHITECTURES

Leadership studies in early childhood settings have explored leadership as a contextual phenomenon (Heikka, 2014; Nivala & Hujala, 2002) that defines its discourse and culture. The contextual leadership model (Nivala, 2002) provides a useful framework for understanding leadership within early childhood settings, and it examines the interaction between micro and macro contexts (Heikka, 2014; Nivala & Hujala, 2002). However, a more comprehensive theoretical framework is needed to gain a better understanding of leading knowledge development in communities of practice.

As implied earlier, practices of leading should not be regarded as merely individual actions but framed by social and educational conditions embedded in the practice architectures, that is, cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements (Kemmis et al., 2014). These three arrangements capture languages and discourses used in and about a specific practice, activities undertaken in the course of the practice, and the relationships between people and nonhuman objects that occur in the practice (Kemmis et al., 2014, p. 32). For example, in early childhood settings, this process entails knowledge about pedagogy and leadership, the physical environment as time and space, working conditions, and how the leader and the staff deal with one another in collaborative and interdependent relationships. Within

this approach, practices of leading knowledge development are enabled or constrained by these certain practice architectures. The theoretical framework of practice architectures contributes to discovering how leading knowledge development is already structured by people's ways of thinking and perceiving the world (sayings), performing tasks and working conditions (doings) and relating to others (relatings) (Kemmis & Smith, 2008; Kemmis et al., 2014).

Both the national curriculum and the literature in the field emphasises staff' knowledge development and learning as important in creating learning organisations. Recently, there has been an increasing interest in formal teacher leaders taking on a position as change agents who are leading professional development "from within" to achieve quality improvement (Clark & Murray, 2012; Hognestad & Bøe, 2014; Hujala, Waniganayake & Rodd, 2013; Lazzari, 2012; Osgood, 2008; Vannebo & Gotvassli, 2014). Although the early childhood field recognises the importance of leaders as change agents, the conceptualisation of agency has also been problematised because of its limited understanding of the relationship between personal agency and the external context (Simpson, 2010). When leadership agency is embedded in everyday practice in terms of leading knowledge development, the practice architectures are useful to investigate what kind of conditions leadership agency and actions have in a particular community of practice.

Researchers have positioned practice architectures in qualitative research and explicitly included the social and educational conditions beyond the individual actor (Aspfors, 2012; Edwards-Groves & Rönnerman, 2012; Kemmis & Grootenboer, 2008; Wilkinson, Olin, Lund, Ahlberg & Nyvaller, 2010). Wilkinson et al. (2010) have investigated the context of leadership in schools and universities in Australia, Norway and Sweden using the theory of practice architectures as a lens. The study reveals how practice architectures as a concept illuminate leadership practice and teacher leaders influence on the educational conditions for professional development and change. Further, Kemmis et al. (2014) reveals how changing practice architectures of leading enable staff meetings in schools to be learning arenas. In order to better understand leadership work, the theory of practice architectures has been applied.

## METHOD AND BACKGROUND

The research design in this research used the qualitative shadowing method as a means of understanding practices (Hognestad & Bøe forthcoming, 2016). Shadowing can be explained as "a research technique which involves

a researcher closely following a member of an organisation over a period of time” (McDonald, 2005, p. 456). Qualitative shadowing is a method situated in localised practice, which means that the researcher, who comes very close to the practitioner, gains access to detailed and rich data on knowledge development, hence sayings, doings and relatings (Hognestad & Bøe forthcoming, 2016). Investigator triangulations and video observations were conducted to ensure quality and collect the necessary data. Actions of knowledge development between the formal teacher leader and her staff were video recorded in informal settings on the department level, extended with detailed field notes and contextual interviews. Also, six separate stimulated recall interviews were conducted in which the positional leaders watched selected video situations and commented on what had happened. The stimulated recall interview is a productive method when the researcher is interested in obtaining the practitioners’ comments on their work practices (Dempsey, 2010; Haglund, 2003). The video recordings required each participant to confront her actions as they actually happened, and provided an opportunity to reflect on them with the researchers. These were not idealised actions that the practitioner might or should take or those that she wrongly remembered as having performed. The formal teacher leader would therefore be in a position to remember her sayings, doings and relatings, then retrace her thoughts as they unfolded in real time (Dempsey, 2010).

While giving voice to the practitioners, this study seeks to produce insights into social and educational conditions for leading knowledge development. During a fast-paced workday, without warning, situations may emerge that require ethical considerations. Such situations need to be taken into account when shadowing. This issue underpins the importance of *research ethics on the move* (Dewilde, 2013), where the researchers have to adjust to changing circumstances. Moreover, the demand for anonymity and confidentiality of the participants is guaranteed in this study.

## RESEARCH SETTING

In the early childhood centres, the formal teacher leaders are not the heads but have the responsibility of teaching and leading one department. This means that they have the pedagogical responsibility for one group of children while assuming the leadership role with their staff, usually two assistants with no formal pedagogical education required. All of the six participants in this study were female early childhood teachers with a bachelor’s degree, at least five years of experience as formal teacher leaders and between the ages of 35 and 60.

## DATA ANALYSIS

The analyses were based on data from one activity category, *leading knowledge development*, one of 19 categories from a leadership study in early childhood (Bøe & Hognestad forthcoming, 2016). This category was developed from the leadership taxonomy, *purpose of verbal contact* (Mintzberg, 1973; Vie, 2009). The data analyses involved watching and analysing the video recordings of a team, as well as reading the stimulated recall interview transcripts and observational field notes several times. The data were organised in relation to the theory of practice architectures (Kemmis et al., 2014). The analytical table of practice architectures and the structure of this table as a set of topics was systematically used to consider what knowledge development (as leading practices) comprises in terms of its sayings, doings and relatings (Kemmis et al., 2014, p. 224). Together, the selected data constitute the unit of analysis discussed through the lens of practice architectures.

## EMPIRICAL FINDINGS

The section presents the findings by locating the practice architectures of the leading of knowledge development organised under three main themes.

### *1) Professional knowledge as a condition for leading knowledge development*

The data show that languages and discourses on leading knowledge development are strongly connected to those on teaching in that they support the leader's language on leadership. Accordingly, leading knowledge development builds on intertwined practices of teaching and leading, in which the situated character of leadership work is described.

In the stimulated recall interviews, the participants comment on their leadership role in knowledge development. They highlight core concepts within early childhood discourses on learning and care. *Care, learning, safety* and *social competence* are all terms from pedagogical theories learned in their formal training that they use in their daily work. They emphasise that they use their professional knowledge about children and pedagogy when they lead knowledge development among their assistants. To create a supportive learning environment, they find it most appropriate to reinforce the positive aspects of their assistants' work performance, as they are concerned about building the assistants' strengths:

This is why I am aware of creating a safe environment. I believe that this is the same for both children and adults. When supporting a child, it is essential to focus on the positive things, rather than the negative. Thus, what I have learned from my early childhood teacher education, focusing on the strengths of a child, is what underlines my practices of knowledge development.

When the leaders describe the connection between leadership and knowledge development, these intertwined practices are also related to being a role model. In their leading of knowledge development among staff, they are aware of their positions as role models and they argue that this is a significant way of leading learning. Although they associate being a role model with their leadership position, this is not related to leadership theories; rather, it is explained in relation to how children learn:

You are a model for better or [for] worse. You are judged for what you do and do not do. Then I recall again what I have learned about children's development and interaction because I use my professional knowledge of children in my staff leadership especially that children learn from role models for better or [for] worse. So I am pretty humble about this part of my leadership role.

When children learn through participation and social interactions, they identify with significant others who become role models for knowledge and learning. As teachers, they conceptualise the concept of a role model to explain knowledge development among staff and how knowledge development results from social interactions in communities of practice where the assistants observe their actions as teachers. The term 'role model' is part of their everyday conversations about knowledge development, and they use it to highlight their leadership position and how to be a good example for their assistants to emulate.

## *2) Working conditions for leading knowledge development*

In the data all actions of knowledge development are brief moments and take place anywhere inside and outside the early childhood centre intertwined with pedagogical practices situated at a particular time and place. When pedagogical work occurs in different locations and is distributed among the staff, the formal teacher leaders and their assistant(s) are able to occasionally meet for brief moments, sharing thoughts and talking about practice. Among others, the data shows that such communicative spaces occur spontaneously during the day when the formal teacher leaders and their assistants work together and participate with a group of children. At other times, knowledge development occurs in transition to a new activity, or when the assistants

work independently and need support from the formal teacher leader. One participant emphasises that communicative spaces there and how this is then fruitful when leading knowledge development:

I think this is a very good way of working, when you have time to sit like this and talk about practice there and then instead of bringing it up fourteen days later in a formal meeting. When the workday become too hectic I really miss the time to just sit together and observe.

In a stimulated recall interview one participant explains how she must lead knowledge development there and then:

When I faced this situation, I become very conscious about the opportunity I had to guide the assistant there and then. I believe that it is in such moments of everyday work that knowledge development has the greatest potential. When I lead knowledge development among staff members, I build on my own knowledge of teaching children, and I express an awareness of our roles and responsibilities as professionals to arrange for fruitful learning conditions and interactions for the children, placing the focus on what is the best thing to do under the circumstances.

Knowledge development that happens in informal settings is what the participants consider the most productive way to support and guide the staff's learning and best practice. They argue that the potential for learning has best outcomes when guidance is directed to here and now situations. While claiming that knowledge development is most effective when related directly to practice, they still find that the working conditions make it difficult to create communicative spaces where individual actions and reflections are set in a broader context:

We have to put the pressure on here-and-now situations and everyday situations. To be able to guide there and then is perhaps the most effective way because then we can relate it to practice. What is a pity, I think, is that unlike in a formal meeting, it is difficult to pull the thoughts further and follow up on the assistants' reflections. It is a danger that the reflections can be brief.

In terms of the structural conditions of form of time and extra staff resources, the participants find it difficult to engage in collective reflections there and then. With the increasing demand on formal teacher leaders to manage effectively and achieve high-quality performance, the participants point to the difficulty in having sufficient time to engage in professional reflections together with their assistants:

In here and now situations there is a huge learning potential. And this is something we have tried to argue to the municipality leadership level. When structural frames are constrained and the working days become much more hectic, then it may be just this kind of situations that become worse. Although this is very important regarding knowledge development, it is easy to become a bit stressed out because you have to consider if you have enough time to engage in the situation.

They are afraid that an effective leadership style will change the character of knowledge development from collective reflections on practice to instructions on how to carry out pedagogical work. With scarce resources available and the increasing pressure for multitasking, the participants worry about fewer opportunities to engage in site-based knowledge development, as building practices/praxis that may become one time experiences.

### *3) Staff composition as a condition for leading knowledge development*

The data show that the formal teacher leader steps forward to take responsibility for leading knowledge development in a working community where the entire staff is involved in leading pedagogical work. Being aware of the huge differences in staff' competencies, they become agents who facilitate and monitor knowledge development to create a fruitful, collaborative pedagogical leadership.

Working concurrently as teachers and leaders challenges and changes the leaders' relationships with their assistants in two ways. First, they become the experts who must support and develop the assistants' competence, given the latter's lack of professional knowledge. In this case, the leaders function as teachers for their assistants' learning and professional work:

The staff members have very different competencies, as you have someone who has worked for many years and someone who has just started working in early childhood centres. Then you simply have to teach the staff.

The relationship changes from a shared and democratic pedagogical leadership to hierarchical leadership when the participants step forward to teach the staff and support their learning. In situated practice, they find opportunity to use their positions as qualified teachers and leaders to influence the assistants' work performance. To do so, they emphasise their responsibility as professionals to guide and give directions for desired practices.

Second, the relationship changes from the expert-to-assistant type to shared leadership, where the leader becomes supportive and caring and demonstrates her similarity with the assistants by avoiding instructions on what and how to do:

...You have some staff [members] who are reluctant to [learn] pedagogical theories, and that is why there is a need to lead them in certain ways. In order to change their way of thinking, you must be a bit smooth and sensitive, and you can't be a leader who just tells them what to do and asks them to do the work like you do. To find the right moment, it requires a lot of thought – you have to find time, and there is a lot of deliberations; is this the right time or not, in addition to all the other work.

Constantly changing between a democratic and hierarchical leadership style requires the leader to be 'smooth and sensitive'. Leaders must constantly deliberate how to manage the staff in a way that develops the latter's professional knowledge. They must also be prepared to shift moods and styles quickly and frequently to meet the concrete demands of practical situations:

In what way we, as leaders, encounter situations like this is crucial to building a learning relationship with an assistant. My aim is to create a trusting and caring relationship with the assistants because I know this is crucial for quality improvement.

The leaders highlight care and consideration as prerequisites for fostering knowledge development. For knowledge development to be dynamic and contribute to professional development and quality improvement, it is important for the participants to create a trusting and caring relationship in the communities of practice.

The respondents emphasise that there is a need to be careful and conscious about what and how to communicate to whom. In this case, the formal teacher leaders use everyday language to explain professional work in a way that the assistants can understand.

Being aware of differences in staff members' levels of competence and how differences in competence level challenge the leading knowledge development, the participants find it challenging to use their professional language and theories when communicating with their assistants:

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

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

Another participant put it this way:

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



This statement expresses why the teacher leaders feel that they must use everyday language. A shared and democratic leadership presupposes trusting and supporting relationships, so the use of everyday language is a way of building democratic relationships among staff, at the same time, maintaining a position as a participative member of the learning community.

## DISCUSSION

In the following discussion, we discuss how leading knowledge development is enabled or constrained by the social conditions and practice architectures that emerge from the findings of this study. In Norway, learning at the organisational level, is emphasised in the national curriculum. Through this plan, the concept of a learning organisation is introduced.

As an important educational institution in society early childhood institutions must be in a process of change and development. Early childhood centres should be a learning organisation prepared to meet new demands and challenges. Quality development in early childhood institutions involves continuous development of staff. (MER, 2011, p. 22)

It is stated that, to become a learning organisation, a knowledge-oriented leadership is highlighted which involves knowledge about the characteristics of early childhood institutions and what it means to lead knowledge development in a learning organisation (MER, 2013b, pp. 62, 65). This chapter examines the conditions for leading knowledge development in everyday work at the level of formal teacher leaders at department level.

Acknowledging that learning takes place in communities of practice (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), the findings show that the formal teacher leaders use their professional knowledge about teaching children within social cultural theories on learning. When the formal teacher leaders lead knowledge development, they convert their knowledge about teaching children to the context of leading knowledge development among staff. The early childhood leadership literature indicates a variety of theoretical applications on staff leadership arising from other disciplines. A problem with adoption of theoretical applications is that they are seldom useful because of the many unanticipated tasks that usually occur in everyday contexts (Tengblad, 2012). This could be one reason why they do not relate their leadership practices to external leadership theories. Rather, they take advantage of their intertwined practices of teaching and leading and use their professional knowledge as a base, which enables site-based knowledge development in everyday practice. Emphasising care, support and social relationships as important become a way

of strengthening their communities of practice. Following up on the formal teacher leader's responsibility as a community leader, professional knowledge appears to be a link between the core values of teaching and the communities of practice that they lead because it provides for the conditions for a positive learning environment. If the formal teacher leaders did not take advantage of their professional knowledge, this could constrain possibilities to lead site-based knowledge development and thus develop a community of practice.

Building democratic relationships among staff and at the same time, maintaining a position as an equal member of the community, the participants in this study have emphasised how the use of everyday language and building social relationships are of huge importance in strengthening a learning community. As a formal teacher leader, s/he must act as a legitimate member of their communities through their presence (for example, sharing first-hand experiences with their staff). In this way, they are able to share their individual knowledge and thus guide knowledge development from within. Sharing their knowledge with staff, the formal teacher leaders adapt their professional language to match their assistants' everyday language. This could weaken the formal leaders' professionalism (Eik, 2014). Using everyday language linked to first-hand experiences could be insufficient to challenge the cultural knowledge in a community of practice. Nonetheless, communities of practice presuppose trusting and supporting relationships, so the use of everyday language could be understood as the formal teacher leader's way of building a practice community.

Research studies have reported that early childhood teachers generally have not perceived themselves as leaders (Hard, 2005; Rodd, 2013) and teachers tend to be reluctant to engage in discussion about power and authority because they have found it irrelevant when working with children (Ebbeck & Waniganayake, 2003). These aspects of identity seem to have favoured pedagogical leadership, which could be another reason why discourses on pedagogical theories influence practices of leading knowledge development as the discourses with which they are familiar. Understandings about staff leadership are also underpinned by the limited access to leadership literature at the level of teacher leaders, which takes into account the specific pedagogical context of the field (Hard, 2005; Ødegård, 2011). However, in a Norwegian context, research has shown changes in the role of formal teacher leaders in that they appear as hierarchical leaders who are conscious about their staff leadership responsibility (Børhaug & Lotsberg, 2014).

As core members in communities of practice the teacher leaders highlight themselves act as role models. How they act is an important source of

knowledge. The leaders use their influence in their community of practice as a participant to guide and support assistants' knowledge development. In this case, supporting and guiding activities may be looked upon to be trivial because they often escape notice. In reality, the leadership responsibility involved makes these supporting and guiding activities crucial. Many unnoticed activity may in fact be categorised as leadership because of their intended outcome. According to Alvesson and Sveningsson (2003) trivial acts manifests the leaders' activities as leadership and not reduced to petty acts. The concept of 'role model' is a part of their everyday professional language.

Although they appreciate the concept of being a role model to explain how children learn, it is clear that being a role model is an embodied leadership style, which is present through their presence. Such actions are far from petty. Goffman's (1971) concept of metaphors for front stage and backstage social interactions are relevant describing the concept of being a role model in a community of practices. When a leader acts as a role model in front of an 'audience', one's actions happen front stage, subjecting one's performance to interpretation. This interpretive process evolves from situated work, which the formal teacher leader orchestrates by leading. Stepping forward as a role model is understood as more than teaching technically how to do pedagogical work. Here, the concept of imitation is challenged because the purpose of being a role model transcends the assistants' acts of observing and copying a teacher leader's behaviour. Rather, it is an interpretive activity that encourages the assistants to confront the situation and be challenged by the leader's practical knowledge. In this case, the formal teacher leader is a role model for practical knowledge where knowledge development is learning from others' and one's own experiences in pedagogical work (Lave & Wenger, 1991).

Being a role model is more than just being physically present with others, it also includes an authenticity that emphasises the leader's practical knowledge as a special form of attention, sensitivity and awareness to others and includes a responsibility for taking purposeful action (Duignan, 2008; Marsh, Waniganayake & De Nobile, 2013).

The findings indicate that the leading of knowledge development has great potential for learning when it is linked to the here and now situations. According to Schön (1983), reflection-in-action is something practitioners do, but in busy early childhood centres, both leaders and assistants rarely have this opportunity to reflect on their reflections-in-action. As a consequence, one might lose the opportunity of collective reflections because the staff' judgement and deliberations along the way are rarely talked about as

---

they happen. When the formal teacher leaders find time to reflect in action together with the assistants, they emphasise site-based knowledge development as an effective way of working.

Research has questioned the limited division of labour at the department level in early childhood settings in Norway (Steinnes & Haug, 2013) and whether a shared and democratic working community could weaken the formal teacher leaders' professional knowledge and thus their positions as leaders and core members of the practice community. However, as the findings in this research illustrate, a shared and democratic leadership appears to be a precondition for site-based knowledge development. As participative leaders in a community, the leaders look upon themselves as the best informed members at the department.

As this study demonstrates, a weak division of labour sets the conditions for both non-hierarchical and hierarchical practices of leading knowledge development. However, the discourse on similarity could constrain productive conditions for stepping forward as a knowledgeable and skilful leader who questions established practices. A shared pedagogical leadership poses the danger of leaders demonstrating similarities with the staff rather than the differences evident in their positional leadership role (Hard & Jónsdóttir, 2013). Tendencies to 'work' down to the levels of their assistants rather than raising the standards through acknowledgement of different roles, experiences and expertise could make it difficult to assume leadership. When the structural conditions such as staff composition, inadequate time resources and increasing numbers of children constrain teacher leaders in creating a learning arena in a non-hierarchical setting, they lose the opportunity to engage in collective, interpretive activities. Despite this drawback, working interdependently highlights the need for formal teacher leaders to find ways of guiding and supporting their assistants' work.

Changes in the division of labour regarding pedagogical and practical tasks could create a stronger hierarchical relationship between pedagogical leaders and assistants and highlight the leadership role and responsibility of the leaders in a community of practice. However, a division of labour could also prevent a shared pedagogical leadership that opens up spaces for leading knowledge development by sharing first hand experiences and enables joint engagement in interpretive activities. Instead, it is possible that knowledge development becomes detached from the situated practice and reduced to formal meetings.

There are increasing demands for leaders to be accountable for building a learning organisation. Although the data show that the participants take this

responsibility seriously, they highlight how the economic conditions become a threat to being knowledge-oriented leaders. They think that leading knowledge development is only possible as brief, on-the-spot occurrences. Although they argue that such happenings are fruitful in relation to the staff's professional development, the participants find it difficult to find time to follow up on the staff and organise knowledge development systematically, hence develop a collective praxis. When the working conditions only support such brief incidents, they may be valuable for the individual but limit the possibilities to develop a competency system that acknowledges collective reflections (EuCoRe, 2011; Frogh, Bøe & Hognestad, 2013).

When the structural conditions do not support leading praxis, a possible consequence could be that leading knowledge development becomes informed and replaced by instrumental values and technical actions. If knowledge development is confined to instructions on how to perform best practice and omits the purpose of education (Biesta, 2009), the consequences could be that such technical actions could lower the quality standards when developing a shared understanding of core tasks of early childhood settings. In this case, lowering the requirements becomes a poor substitute in relation to the purpose of promoting education in early childhood settings.

## CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

The research question examined in this study focused on how social conditions shape the formal teacher leaders' leadership practices of site-based knowledge development in communities of practice. It explored how practices of leading knowledge development are enabled and constrained by the practice architectures of everyday work in early childhood settings in Norway. The study reveals how the practice architectures of professional knowledge, working conditions and staff composition shape actions of leading site-based knowledge development. Moreover, this study reveals how intertwined practices of teaching and leading are practice architectures that shape actions of leading site-based knowledge development. When the formal teacher leaders take advantage of their professional knowledge by acting as role models, using everyday language, emphasising care and trusting relationships and finally build on their leadership practices on pedagogical theories, they enable knowledge to be developed from within the communities of practice. Further, improving knowledge development from within centres offers valuable conceptual understanding about leading knowledge development and helps identify areas that current leadership practices do not pay sufficient attention to.

Working concurrently as a teacher and a leader participating in a community of practice can create fruitful conditions for the teacher leaders to balance control, authority and power with adequate influence, trust, support and participation. In this case, being present and sharing first-hand experiences, enables knowledge development to emerge from everyday work as hybrid leadership practices (Hognestad & Bøe, 2014). It is recommended that the responsibility for leading knowledge development should lie with the early childhood centre owners and at the head leaders' level to prevent leading pedagogical work and staff development at the department level from becoming two competing roles (Eik, 2014, p. 372). Proposing that pedagogical leaders drop the responsibility for leading knowledge development among the staff may contribute to early childhood teachers' reluctance to enact leadership (Hard & Jónsdóttir, 2013). Suggesting that someone else possesses the competence to lead knowledge development may suggest to teacher leaders that reluctance to step up as a leader is a failure at a personal level, rather than a result of other contributing factors.

In contrast to the owners and head leaders of the early childhood centres, the formal teacher leaders lead the staff in direct ways, including face-to-face interactions in which knowledge development contributes to building pedagogical practice/praxis. However, indirect ways of leading (by owners, head leaders and early childhood authorities of the municipalities) such as providing adequate tools, support and guidance resources and structures on the department level can change the architectures and thereby strengthen the conditions for leading site-based knowledge development.

Insufficient resources, including lack of time, limited staff, qualification requirements for assistants and the increasing pressure on leading professional development from within, constrain teacher leaders' ability to lead knowledge development by lowering the requirements. As a consequence, following up on situated reflections and taking thoughts further can become an almost impossible mission. When the Norwegian government documents (MER, 2010, 2011, 2013a) hold teacher leaders accountable for being knowledge-oriented leaders, they may face a double bind because they could easily be blamed for a failure of agency at the personal level when the issues may depend on structural and systemic conditions (Kinsella & Pitman, 2012). To prevent such a failure, it is necessary to consider conditions for leading site-based knowledge development so that the formal teacher leaders are given reasonable terms to fulfil their mission of leading knowledge development.



## References

- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2003). Managers Doing Leadership: The Extra-Ordinarization of the Mundane. *Human Relation*, 56(12), 1435–1459.
- Aspfors, J. (2012). *Induction Practices. Experiences of Newly Qualified Teachers*. Unpublished PhD thesis, Åbo Akademi University, Vasa, Finland.
- Biesta, G. (2009). Good education in the time of measurement: on the need to reconnect with the purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. doi: 10.1080/13603124.2015.1059488
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess ( From colleague community to leadership hierarchy? The formal teacher leaders as part of early childhood leadership). *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(13), 1–17.
- Clark, M. R., & Murray, J. (2012). *Reconceptualizing leadership in the early years*. London: Open University Press.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349–367.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers – A case study and bilingual teachers and teacher collaboration*. Unpublished Phd thesis, University of Oslo, Norway.
- Duignan, P. (2008). *Leadership: Influencing, relationships and authentic presence*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Dunne, J. (2005). An Intricate Fabric: understanding the rationality of practice. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 367–389.
- Ebbeck, M., & Waniganayake, M. (2003). *Eary! Childhood Professional; Leading Today and Tomorrow*. Sydney: MacLennan and Petty Ltd.
- Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2012). Generating leading practices through professional learning. *Professional development in education*, 39(1), 122–140.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket (New in the profession. An observational- and interview study of ECEC teachers further professional qualification during their first year of their career)*. (PhD Monografi), Universitetet i Oslo, Oslo.
- EuCoRe. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care . A study for the European Commission, Directorate-General for Education and Culture*. Final Report.
- Frogh, C., Bøe, M., & Hognestad, K. (2013). Kompetanseutvikling i barnehagen som lærende organisasjon (Knowledge development in early childhood centres as learning organizations). In Frode Rønning, Rolf Diesen, Halvor Hoveid & Ingar Pereliussen (Eds.), *FoU i praksis 2012 conference proceedings* (pp. 94–102). Akademika forlag Trondheim.
- Goffman, E. (1971). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data (Stimulated recall. Some notes on a method of generating data). *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145–157.

- Hard, L. (2005). Would the leaders in Early Childhood Education and Care please step forward? *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 12(1).
- Hard, L., & Jónsdóttir, A. H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311–325.
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. (PhD), University of Tampere, Tampere University Press.
- Hognestad, K., & Bøe, M. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices. *Nordisk barnehageforskning*, 8(6), 1–14.
- Hognestad, K., & Bøe, M. (forthcoming 2016). Studying practices of leading – Qualitative shadowing in early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5).
- Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (Eds.). (2013). *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In Stephen Kemmis & Tracy J Smith (Eds.), *Enabling Praxis, challenges for education* (pp. 37–65). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008). *Enabling praxis: challenges for education*. Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Dordrecht: Springer.
- Kinsella, E. A., & Pitman, A. (2012). *Phronesis as professional knowledge; practical wisdom in the professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazzari, A. (2012). Reconceptualising professionalism in early childhood education: insights from a study carried out in Bologna. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 32(3), 252–265.
- Marsh, S., Waniganayake, M., & De Nobile, J. (2013). Improving learning in schools: The overarching influence of ‘presence’ on the capacity of authoritative leaders. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17(1), 23–39.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455–473.
- MER. (2010). *White Paper 41: Quality of Kindergartens*. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Ministry of Education and Research. (2011). *Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Framework plan for the Content and Tasks of Kindergartens). Kunnskapsdepartementet: Oslo, Norway.
- Ministry of Education and Research. (2013a). *Competence for the future early childhood centres. Strategy for competence recruitment 2014–2020*. Oslo, Norway.
- Ministry of Education and Research. (2013b). *White paper no. 24. The future early childhood centres*. Oslo, Norway.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Nivala, V. (2002). Leadership in general, leadership in theory. In Veijo Nivala & Eeva Hujala (Eds.), *Leadership in Early Childhood Education; Cross-cultural perspectives*. (pp. 13–24). Oulu, Finland: Oulu University.



- Nivala, V., & Hujala, E. (2002) (Eds.). *Leadership in Early Childhood Education. Cross-cultural perspectives*. Oulu: Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu.
- Osgood, J. (2008). Professionalism: The feminist challenge facing early years practitioners. In Elizabeth Wood (Ed.), *The Routledge Reader in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Rodd, J. (2013). *Leadership in early childhood: The pathway to professionalism* (4 ed.). Berkshire, UK: McGraw Hill.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London Temple Smith.
- Simpson, D. (2010). Being professional? Conceptualising early years professionalism in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 5–14.
- Steinnes, G. S., & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(13), 1–13.
- Tengblad, S. (2012). Overcoming the rationalistic fallacy in management research. In Stefan Tengblad (Ed.), *The work of managers: Towards a practice theory of management*. (pp. 3–17). Oxford: Oxford university Press.
- Vannebo, B. I., & Gotvassli, K. Å. (2014). Early Childhood Educational and Care Institutions as Learning organizations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 27–50.
- Vie, O. E. (2009). *Shadowing managers engaged in care: Discovering the emotional nature of managerial work* (2009:147). Unpublished PhD thesis, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkinson, J., Olin, A., Lund, T., Ahlberg, A., & Nyvaller, M. (2010). Leading praxis: exploring educational leadership through the lens of practice architectures. *Pedagogy, Culture and Society*, 18(1), 67–79.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: en kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket. (Newly qualified pedagogical leaders mastering and appropriation of the cultural tools in early childhood centers)*. (nr. 145) Unpublished PhD thesis, Unipub forl, Oslo, Norway.



## Vedlegg

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



## Vedlegg 1

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

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

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

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

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

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

Resultatene av studien vil bli publisert som gruppedata, uten at den enkelte kan

gjenkjennes. Doktorgradsprosjektet forventes å være avsluttet i 2015. Etter at prosjektet er avsluttet vil opplysningene bli anonymisert. Det er imidlertid mulig at det vil bli aktuelt å gjennomføre en oppfølgingsundersøkelse før 2015. I så fall vil du motta ny informasjon og ny forespørsel om å delta.

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

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

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

Med vennlig hilsen

Marit Bø ([marit.boe@hit.no](mailto:marit.boe@hit.no)) Tlf. 35026361

og Karin Hognestad ([karin.hognestad@hit.no](mailto:karin.hognestad@hit.no)) Tlf. 35026342

Lærerskoleveien 40

3679 Notodden

Samtykkeerklæring:

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

Signatur ..... Telefonnummer .....

## Vedlegg 2

### Samtykke erklæring til deltakelse i forskningsprosjekt

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

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

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

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

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

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

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

Med vennlig hilsen

Marit Bø ([marit.boe@hit.no](mailto:marit.boe@hit.no)) Tlf. 35026361

og Karin Hognestad ([karin.hognestad@hit.no](mailto:karin.hognestad@hit.no)) Tlf. 35026342

Lærerskoleveien 40

3679 Notodden

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og gir herved mitt samtykke.

Personal.....

Signatur ..... Telefonnummer .....

Foresatte.....

Foresatte til.....

Signatur ..... Telefonnummer .....