

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har til tider vært utfordrene, krevende og stressende, men samtidig vært interessant og lærerik. Den har bært preg av en langvarig prosess, hvor refleksjon, faglig lesning og kritisk tenkning har vært sentralt. Arbeidet med denne masteren har beriket meg med mange gode kunnskaper jeg aldri ville vært foruten. Lite viste jeg i starten av skrivingen, at dette ville være det studieåret, hvor jeg ville lære og utvikle mest.

Jeg vil rette en stor takk til mine fokusgruppeintervju deltakere. Hadde det ikke vært for dere hadde det ikke vært mulig for meg å skrevet akkurat denne oppgaven. Dere har gitt meg innsikt i deres hverdag og kommet med synspukter og forståelser, som har gjort det mulig for meg å få innsikt i deres utøvelse av relasjonsledelse. Jeg håper at denne oppgaven også kan være til nytte i deres videre arbeid.

Vil også takke min veileder, som er førstemanensis Merete Moe ved Dronning Mauds Minnehøgskole for barnehagelærere i Trondheim. Du har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og faglige innspill, som har vært med på å utviklet meg. I tider hvor frustrasjonen har vært stor har du vært en positiv støtte, ved å komme med gode tilbakemeldinger. Du har utvist et engasjement for min oppgave, som har fått meg til å gi mer av meg selv og til å utfordre meg på ulike områder.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min kjære familie, som har vært med å støttet meg gjennom denne prosessen. Dere har utvist et stort engasjement, kommet med gode råd og oppmuntring.

Trondheim, 1. November. 2017

Janne Kathrine Aune Kvernmo

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er relasjonsledelse. Du vil i oppgaven få innblikk i hva som karakteriserer tre pedagogiske leders utøvelse av relasjonsledelse i barnehagen. Videre vil det bli gjort rede for hvordan pedagogiske ledere bygger og opprettholder relasjoner til sine ansatte, og i mellom ansatte på deres avdeling. Du vil også få høre om hvilke erfaringer de pedagogiske lederne har, med hvordan relasjonsfremmende arbeid er med på å påvirke ansattes motivasjon og læringsprosesser. Problemstillingen for masteroppgaven er:

Hva kjennetegner relasjonsbasert ledelse hos pedagogiske ledere i barnehagen?

- På hvilken måte bygger og opprettholder pedagogiske ledere relasjoner mellom seg og ansatte, og i mellom ansatte på sin avdeling?
- Hvordan erfarer pedagogiske ledere at relasjonsskapende arbeid innvirker på ansattes motivasjon og læringsprosesser?

For å få svar på mitt forskningsspørsmål har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode, nærmere sagt fokusgruppeintervju. Dette ble gjennomført med tre pedagogiske ledere, som jobber i barnehagen. Jeg har analysert resultatene mine ved hjelp av en temabasert analyse og noen hermeneutiske prinsipper for fortolkning. Hele forskningsprosessen har spesielt bært preg av en fram og tilbake prosess mellom del og helhet.

Hovedfunnene i min oppgave er at pedagogiske leders utøvelse av relasjonsledelse spesielt kjennetegnes av ha fokus på kommunikasjon, menneskesyn, være interessert i de man leder, ha fokus på trygghet, tillit og fremme relasjoner. Når det kommer til relasjonsbygging og opprettholdelse av relasjoner, så viser de til at det er forskjell på å bygge relasjoner til nyansatte og ansatte, som har jobbet lenge. Videre så kommer det fram at det er grunn til å tro at det å ta i bruk relasjonsledelse i utøvelse av ledelse i barnehagen virker inn positivt både på ansattes utvikling og læring.

Det er derfor grunn til å tro at en slik ledelsesform egner seg i barnehagen og at det trengs mer kunnskap på området.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| KAPITTEL 1. INNLEDNING | 1 |
| 1.1 PROBLEMSTILLINGENE | 4 |
| 1.2 PROBLEMSTILLINGENS RELEVANS FOR BARNEHAGESEKTOREN | 4 |
| 1.3 OPPGAVENS STRUKTUR OG INNHOLD..... | 5 |
| KAPITTEL 2. TEORETISK RAMMEVERK | 7 |
| 2.1 LEDELSE..... | 7 |
| 2.1.1 Pedagogisk ledelse | 8 |
| 2.2 DISTRIBUTERT OG HYBRID LEDELSE | 9 |
| 2.3 DIALOGISME..... | 11 |
| 2.3.1 Bubers tre ulike dialogformer | 12 |
| 2.4 RELASJONER | 14 |
| 2.5 RELASJONSBYGGING | 15 |
| 2.6 TILLIT..... | 16 |
| 2.7 RELASJONSLEDELSE..... | 18 |
| 2.8 MOTIVASJON | 20 |
| 2.9 FELLES LÆRING I LÆRENDE ORGANISASJONER..... | 22 |
| KAPITTEL 3. METODISK BAKTEPPE | 23 |
| 3.1 MIN FORSKNINGSTILNÆRMING | 23 |
| 3.2 VALG AV FORSKNINGSMETODE..... | 25 |
| 3.3 FOKUSGRUPPEINTERVJU..... | 26 |
| 3.4 GJENNOMFØRELSE AV INTERVJU..... | 27 |
| 3.4.1 Utvalg | 27 |
| 3.4.2 Forberedelser og intervjuguide | 28 |
| 3.4.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuet | 29 |
| 3.5 TRANSKRIBERING | 30 |
| 3.6 ANALYSE..... | 31 |
| 3.7 ETISKE BETRAKTNINGER | 32 |
| 3.8 KVALITET | 34 |
| 3.8.1 Gyldighet | 35 |
| 3.8.2 Pålitelighet | 36 |
| 3.8.3 Overførbarhet | 37 |
| 3.9 EN KORT OPPSUMMERING OG ET KRITISK BUKK PÅ EGEN FORSKNING | 37 |
| KAPITTEL 4. PRESENTASJON AV EMPIRI OG DRØFTING | 39 |
| 4.1 HVA KJENNETEGNER DE TRE PEDAGOGISKE LEDERNES UTØVELSE AV RELASJONSLEDELSE?..... | 39 |
| 4.1.1 Å være interessert i menneskene man leder | 40 |
| 4.1.2 Kommunikasjon | 42 |
| 4.2 RELASJONSBYGGING | 44 |
| 4.2.1 Hva er en god relasjon? | 44 |
| 4.2.2 Bygging og opprettholdelse av relasjoner mellom leder og ansatte | 46 |
| 4.2.3 Relasjonsbygging imellom ansatte | 48 |
| 4.3 HVORDAN ERFAKER PEDAGOGISKE LEDERE AT RELASJONSFREMMEDE ARBEID ER MED PÅ Å INNVIRKE PÅ ANSATTES MOTIVASJON OG LÆRINGSPROSESSER?..... | 50 |
| 4.3.1 Motivasjon | 50 |
| 4.3.2 Felles læring og utvikling av kompetanse | 52 |
| 4.4 RELASJONSLEDELSE..... | 55 |

| | |
|---|-----------|
| <i>4.4.1 Utfordringer med å utøve relasjonsledelse</i> | 55 |
| <i>4.4.2 Er relasjonsledelse en god måte å lede på?</i> | 57 |
| KAPITTEL 5. AVSLUTNING OG KONKLUSJONER | 61 |
| LITTERATURLISTE | 65 |
| VEDLEGG 1 | 73 |
| VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE | 75 |

Kapittel 1. Innledning

I løpet av mine studier både på førskolelærerutdanning og mine år på master har jeg vært spesielt opptatt av ledelse. Dette har derfor vært et felt jeg har hatt stor interesse for. I og med at jeg er utdannet førskolelærer, så har ledelse knyttet opp mot barnehagen vært det feltet jeg har konsentrert meg mest omkring. Da jeg skulle velge hvilke tema jeg skulle skrive om i min master, var dette et klart valg, derimot tok det lang tid før jeg greide å bestemme meg for hvilke tema og retninger innenfor ledelse jeg skulle velge. Jeg var opptatt av at det skulle være et problemområde, som ikke var alt for mye utforsket, samtidig som jeg ville at det skulle være konsentrert rundt de pedagogiske lederne. Når jeg selv gikk førskolelærerutdanningen syntes jeg at jeg fikk for lite innføring i deres ledelsesprosesser. Etter å ha arbeidet, som tilkallingsvikar så jeg fort at de har en viktig rolle og et stort ansvar i barnehagen. Det var først etter at jeg begynte å lese tidligere forskning om ledelse at jeg fikk øynene opp for relasjonsledelse. Jeg vil derfor starte med å gå nærmere inn på den forskning som er gjort innenfor ledelse i barnehagesektoren. Da dette har spilt en stor rolle for valg av tema.

En av de som har satt fokus på ledelse i barnehagen og forsket mye på dette er Kjell Åge Gotvassli. Hans arbeid har nok vært med på å løftet vår kunnskap om ledelse i barnehagen. I boken «Barnehager, organisasjon og ledelse» (2006) viser han blant annet til at fokus rundt ledelse i barnehagen ikke ble satt på dagsorden før i slutten av 1970-tallet, og at det ikke var før i 1980-årene at dette virkelig fikk oppmerksomhet (Gotvassli, 2006, s. 14-15). Han viser videre til at det i de senere årene har skjedd store endringer i barnehagen. Fra omtrent år 1980 fikk styrer større oppmerksomhet og i årene etter dette har det vært mye fokus på kvalitet, kompetanseutvikling, en lærende barnehage og strategier (Gotvassli, 2013, s. 22-31). Styrer har fått en mer utadrettet rolle, da med bredere arbeidsoppgaver. I tillegg har personalets oppgaver blitt mer vektlagt (Gotvassli, 2006, s. 17).

Børhaug og Lotsberg viser også at det er blitt forsket lite på pedagogiske lederne. De påpeker samtidig at det i de senere årene har skjedd endringer på dette området, og at dette trolig har sammenheng med nedfelte lovverk i både rammeplan og lovverket, men også reformen New public Management (NPM), som setter nye krav til ledelse i barnehagesektoren (2016, s. 19). NPM er et samlebegrep som favner om ulike teknikker og delreformer (Klausen, 2011, s. 51). I korte trekk dreier dette seg om at det offentlige skal få mer fri styring, man ønsker mer konkurranse, resultater, delegering, tydeligere ledelse og mer brukerorientering (Aasbrenn,

Buch, Christensen og Læg Reid i Børhaug & Lotsberg, 2016, s. 20). Dette har resultert i at mange barnehager i dag er styrt etter NPM- prinsipper (Larsen & Slåtten, 2014, s. 2). Larsen og Slåtten har sett på hvordan pedagogiske lederes arbeidsoppgaver har endret seg på bakgrunn av NPM. Hovedfunnene deres er at de pedagogiske ledere har fått mer ansvar og oppgaver (2014, s. 1).

Heikka & Waniganayake har også sett på pedagogisk ledelse. De viser til at den forskning som er gjort på området viser at det er uklare defineringer og beskrivelser av hvordan denne typen ledelse utføres. De poengterer at fraværet av en tydelig definisjon på pedagogisk ledelse, gjør det vanskelig å vise dens betydning i barnehagen. I tillegg har ulike teorier om pedagogisk ledelse blitt svekket, ved at engelsk litteratur på området har blitt oversatt på en ufulstendig og forvirrende måte. Dette har ført til at noe av litteraturen har mistet sin betydning. Forvirring rundt denne formen for ledelse kan også knyttes til at det inneholder ulike disipliner, dette som blant annet velferd, utdanning og sosiologi (Heikka & Waniganayake, 2011, s. 501-503).

I den senere tid har teorier innenfor ledelse i barnehagen hatt mye fokus på lederes egenskaper, mens nå har prosess og arbeidsmåte fått mer oppmerksomhet. Dette kanskje på grunn av den store forandringen som har skjedd i sektoren de senere årene? Noe som stiller større krav til pedagogiske ledere, som blant annet må ha fokus på strategier, takle økt globalisering og fremme gruppesamarbeid (Mordal, 2014, s. 15). Heikka & Waniganayake viser blant annet til at pedagogisk ledelse ikke kan bli sett på som en prosess lederen foretar seg alene. De poengterer at da kommer den til å bli lite effektiv (Heikka et al i Heikka og Waniganayake, 2011, s. 499). De viser til at Hujala & Heikka mener at pedagogiske ledere ofte kommer opp i en tidsklemme i arbeidet, fordi at det stilles for mange krav til hva de skal kunne utrette. Nyere teorier som viser hvordan ledere kan fordele oppgaver og ansvar kan bidra til å få en bedre forståelse for hvordan ledere kan løse dette (I Heikka & Waniganayake, 2011, 509).

I masteravhandlingen til Anna Manukhina «Ledelse i barnehagen, behov for nye perspektiver på ledelse i barnehagesektoren», kommer det blant annet frem at det er behov for perspektiver som peker mer mot relasjonelle og mellommenneskelige forhold. Hun viser til at slike former for ledelse kan være med på å heve og utvikle kompetansen til de pedagogiske lederne (2012, s. 94 og 95). Wadel viser til at gode relasjoner er en forutsetning for å skape en lærende organisasjon (2008, s. 21). Av forskningen kan vi også se at dette er noe av de pedagogiske ledernes sentrale arbeidsoppgaver. Marit Bøe og Karin Hognestad har forsket på leders rolle

når det kommer til kunnskapsutvikling blant personalet i barnehagen. I artikkelen:

«Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices» kommer det fram at lederen har mye å si for ansattes kunnskapsutvikling og at det å være en god rollemodell, det å kunne sette ord på den praktiske kunnskapen, være en god veileder og en støttende leder som skaper gode relasjoner og har kunnskap om dette er viktig for å skape en lærende barnehage (2014, s. 1).

Det viser seg også at godt relasjonsarbeid fremmer gode resultater og effektivisering. I en dansk rapport gjennomført av «Væksthus for ledere» ble det undersøkt hvilke faktorer, som er med på å føre til suksess hos kommunale ledere. Her fant de at det var fem kjernefaktorer som var med på å fremme dette. Følgende: Relasjonell forståelse, tillitsvekkende sparring, konfronterende intervensjon, insisterende delegering og rotfestet under press (Langenge, Hinge, Lund & Klange 2007, s. 7). Av disse fem er det den relasjonelle forståelsen som kommer best ut, det blir også presisert i rapporten at denne er viktig for å tilegne seg de andre fire komponentene (Langenge mfl, 2007, s. 8). Handelshøgskolen BI gjennomførte i 2005 en studie av hva som er med på å fremme god ledelse. I forskningsrapport nr. 5, «Lederskap-spiller det noen rolle?» av Professor Øyvind Lund Martinsen presenteres resultatene av studien. De fant her at ledere som er relasjonorienterte er bedre ledere enn de som er oppgaveorienterte. De fant også at leders fokus på å skape gode relasjoner er med på å fremme gode resultater (2005, s. 5).

I Sommersel, Vestergaard & Larsen sin rapport om «Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning, 2006-2011, en systematisk forskningskarlegging» fant de at personalet anser at kvaliteten i barnehagen er avhengig av både god planlegging, gode strukturelle forhold og god ledelse (2013, s. 33). Videre viser de til at kvalitet i barnehagen er kjennetegnet ved å ha god tid, rom for refleksjon og faglig utvikling (Sommersel et al, 2013, s. 34). At god ledelse med vekt på veiledning og gode relasjoner skaper kvalitet, men Sommersel et al peker på at dette er noe det ikke finnes veivisere på. Kanskje kan man ikke finne nøyaktige oppskrifter på hvordan man skaper gode relasjoner, men mer kunnskap om tema kan bidra til at flere blir oppmerksom på hva dette har å si for barnehagens kvalitet. Enklere blir det også å være bevisst på hvordan man kan arbeide for å fremme netopp dette. Randi Elisabeth Nordlie har gjennomført en kvalitativ studie med seks barnehagelærere, hvor hun så på hvordan pedagogiske ledere opplever rollen som personalleder i barnehagen. I denne undersøkelsen fant hun blant annet at pedagogiske ledere ønsker å arbeide med relasjonsskapende arbeid (2013, s. 89). Det er lite undersøkt hvordan de gjør det og hva som skaper gode relasjoner,

noe som peker i retning av at vi trenger bedre kunnskap på området. Relasjonsskapende arbeid er ikke bare med på å skape lærende barnehager med god kvalitet og resultater. Det kommer også i forskningen fram at relasjonsskapende arbeid er med på å fremme et godt arbeidsmiljø. I en Casusstudie gjennomført av Enehaug, Gamperiene & Grimsmo om arbeidsmiljø i barnehagen, fant de at relasjonsskapende arbeid er noe ansatte anser, som helsefremmende for arbeidsmiljøet (Enehaug et al, 2008, s. 41).

1.1 Problemstillingene

I min forskning har jeg vært ute etter å studere pedagogiske leders utøvelse av ledelse, gjerne i form av relasjonsledelse. Jeg ønsket å få innblikk i ledernes beskrivelser av hvordan de utøver dette i barnehagen, samt høre om hvordan de bygger og opprettholder relasjoner. Videre ønsket jeg å se om denne formen å lede på kunne påvirke ansattes motivasjon og læringsprosesser. Med utgangspunkt i dette ble følgende problemstilling satt:

Hva kjennetegner relasjonsbasert ledelse hos pedagogiske ledere i barnehagen?

- *På hvilken måte bygger og opprettholder pedagogiske ledere relasjoner mellom seg og ansatte, og i mellom ansatte på sin avdeling?*
- *Hvordan erfarer pedagogiske ledere at relasjonsskapende arbeid har innvirkning på ansattes motivasjon og læringsprosesser?*

Som man kan se av dette har jeg et overordnet spørsmål, som går på hva som karakteriserer pedagogiske leders utøvelse av relasjonsledelse i barnehagen og to underspørsmål.

1.2 Problemstillingens relevans for barnehagesektoren

Jeg tenker at mine forskningsspørsmål er svært sentrale for arbeidet som utføres i barnehagen. For det første er det relevant å forske på den pedagogiske lederen. Stort sett har forskning omkring ledelse i barnehagen konsentrert seg rundt styreren og ikke de pedagogiske lederne (Børhaug & Lotsberg, 2014, s. 2). Jeg har valgt å sette fokus på de da jeg tror det er behov for å vite mer om deres lederprosesser, og det er blant annet vist til at lederne har fått mer tydelige oppgaver og ansvar i barnehagen. Samtidig tenker jeg at det er sentralt å se på

hvordan pedagogiske ledere arbeider med relasjonsledelse, fordi at jeg tror at mange barnehager arbeider på en slik måte. Wenche Aasen (2012) viser blant annet til at arbeidet i barnehagen må bli betraktet som et relasjonsbasert yrke. Hun peker derfor på at man som leder må ha kunnskap om mellommenneskelig samspill og kommunikasjonsprosesser (s. 138). Dette er også noe Ødegård og Røys viser til at barnehagen er kjennetegnet ved at det er nære relasjoner mellom de som jobber der, og voksne og barna (2013, s. 48). Videre viser Aasen til at arbeidet i barnehagen ofte kjennetegnes av at man arbeider i team, hvor man arbeider sammen for å nå de mål organisasjonen har satt seg (2012, s. 35). Måten barnehagen organiserer seg på er derfor kjent for sin flate struktur, hvor man fordeler arbeidsoppgaver etter vaktssystemer. Dette har ført til at man i arbeidet legger vekt på likhet og medbestemmelse (Ødegård & Røys, 2013, s. 48).

Videre så antar jeg at dette er noe som får økt fokus i årene som kommer. På grunn av de store endringene vi har stått ovenfor og står ovenfor i barnehagesektoren. I Sintefs rapport får vi som tidligere nevnt et innblikk i at vi trenger å tenke om ledelse som en arbeidsmåte og prosess (Mordal, 2014, s. 15). Samtidig kan man i tidligere forskning se at det å ta i bruk en slik arbeidsmåte i barnehagen er med på å fremme både bedre kvalitet, en lærende organisasjon og et bedre arbeidsmiljø. Ut fra den forskning som er gjort på område, står det lite om hvordan relasjonsledelse utøves, hvordan ledere bygger og opprettholder relasjoner, i tillegg vet vi lite om hvordan pedagogiske ledere erfarer at dette er med på å påvirker ansattes motivasjon og læringsprosesser. I og med at barnehagen er kjennetegnet av å organisere seg i en flat struktur og har fokus på mellommenneskelige relasjoner, anser jeg mine forskningsspørsmål som relevante for barnehagesektoren. Jeg håper derfor at jeg i denne oppgaven kan bidra med ny innsikt på område, og til at du får bedre forståelse for hvordan pedagogiske ledere arbeider med slike prosesser.

1.3 Oppgavens struktur og innhold

Denne masteroppgaven har i alt 5 kapitler. Innledning, teoretisk bakteppe, metode, presentasjon av empiri og drøfting, samt en avslutning/konklusjon.

Kapittel 1: I dette innledende kapitlet har du fått høre om bakgrunn for valg av problemstilling, det har blitt gitt en liten innføring i tidligere forskning på ledelse i barnehagesektoren, samt en presentasjon av mine problemstillinger og vist til deres relevans

for barnehagesektoren. Avsluttende i kapitlet har jeg valgt å vise hvordan jeg videre har valgt å strukturere min oppgave.

Kapittel 2: Dette kapitlet er med på å danne et teoretisk bakteppe, som skal forstås i lys av den empiri jeg har valgt å presentere i analyse og drøftingsdelen. Her vil teorier som: Ledelse, pedagogisk ledelse, hybrid og distribuert ledelse, relasjonsledelse, relasjoner og relasjonsbygging, anerkjennelse og menneskesyn, dialogisme, tillit, samt motivasjon og læring bli presentert.

Kapittel 3: Her vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått fram gjennom hele min forskningsprosess. Alt fra hvilken forskningstilnærming jeg har valgt til valg av metode og innsamlingsstrategi, beskrivelse av gjennomførelse, analysestrategi og refleksjoner rundt etiske betraktninger og kvaliteten på forskningen.

Kapittel 4: I dette kapitlet vil jeg presentere den empiri, som springer ut ifra min problemstilling og beskrive mine egne tolkninger av dette. Videre vil jeg komme med drøftninger rundt informantenes utsagn, opp i mot relevant teori. I kapitlet vil det komme godt frem hva som er empiri, mine tolkninger og drøftninger. Da jeg har valgt å gi et klart skille mellom disse.

Kapittel 5: I dette avsluttende kapitlet vil jeg komme med en konklusjon og avslutning på oppgaven. Her vil jeg gi en liten oppsummering av mine resultater, samt gå nærmere inn på hva dette har å si for ledelse i barnehagesektoren, før jeg så foreslår videre forskning på område.

Kapittel 2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenterer jeg relevant teori, som har vært med på å danne et bakteppe for min forskning og fortolkninger. Et innblikk som dette kan være med på å gi deg som leser innsikt i fenomenet, samtidig som det vil være med på å gjøre drøfting og mine tolkninger mer forståelig. Mine teoretiske hovedområder har vært konsentrert rundt følgende: Ledelse, pedagogisk ledelse, distribuert og hybrid ledelse, dialogisme, relasjoner, relasjonsbygging, tillit, motivasjon og læring. I og med at disse temaene kan relateres til flere omfattende teorier, har jeg måttet avgrense med henblikk på hva som er av relevans for mitt tema og mine problemstillinger.

2.1 Ledelse

Lederskap er noe som har opptatt menneskene siden antikken.

Vi finner for eksempel lederskap omtalt allerede i egyptiske hieroglyfer 5000 år f.Kr., i kinesiske skrifter av Konfucius (551-479 f. Kr), i gresk dikning, filosofi og vitenskap utviklet og formidlet gjennom Homer, Sokrates, Platon og Aristoteles (800-300 f.Kr), samt i Bibelen. Ideer om lederskap i disse kildene har dannet mye av grunnlaget for nåtidens tilnærming til faget. Lederskap blir derfor omtalt som en av verdens eldste profesjoner (Nelson & Takala i Kirkhaug, 2015, s. 11).

Ut fra dette kan man se at ledelse er noe som har blitt studert i mange år, og det kan tenkes at dette har å gjøre med at lederskap er noe som utøves overalt. Samtidig kan det ha å gjøre med at lederskap har mye å si for en organisasjons nedgang eller oppgang (Kirkhaug, 2015, s. 11). Ledelsesteorier og forskning skiller som regel mellom administrasjon og ledelse når dette fenomenet studeres. Administrasjon dreier seg om alt av organisatorisk arbeid, som går på blant annet effektivitet, mens ledelse er å tilrettelegge for utvikling, skape mål og retningslinjer å jobbe ut fra (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 418). Børhaug et.al viser til at ledelse er et omstridt begrep, da det ikke har en ensbetydende definisjon og innebærer flere ulike felt (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen, 2011, s. 84). Det har derfor i litteraturen ofte blitt studert ut fra ulike perspektiver. I forskning blir begrepet ofte studert ut fra et organisasjons- eller individperspektiv (Ibid). Gjennom organisasjonsperspektiv har man blant annet sett på ulike funksjoner i organisasjonen, som integrasjon, produksjonsfunksjonen, administrasjonsfunksjonen og entreprenørskap. Man har da vært opptatt av å se på leders ivaretagelse av disse (Børhaug et.al, 2011, s. 86 og 87). Gotvassli viser til at Adizes

poengterer at ved å ha fokus på å ivareta disse ulike funksjonene, vil man utvikle en effektiv og god organisasjon (2013, s. 59). Ledelse som individorientert har tradisjonelt opphav i teorier som har sett på lederes trekk og atferd (Bass i Kirkhaug, 2015, s. 30). Studier hvor man har vært opptatt av å se ledelse opp mot personers bestemte trekk, har dreid seg om å se om det er noen trekk ved ledere, som fører til mer suksess enn andre. Denne tenkningen har imidlertid blitt kritisert for å være for snever og ikke ta organisasjonens kontekst i betraktning. På bakgrunn av dette utviklet man ulike lederstilteorier, som enten gikk i retning av å være oppgave- eller menneskeorienterte (Børhaug et. al, 2011, s. 84-85).

I den senere tid har det skjedd store endringer i barnehagesektoren. Vi har fått økt fokus på kvalitet, større barnehageenheter og tydeligere rammeplaner om blant annet ledelse, som viser hvordan vi skal utvikle læring. Videre har man fått en dreining i organisasjonsstrukturen, som går i retning av resultatorientering med utgangspunkt i New Public Managements sine prinsipper, og dette har virket inn på personalets arbeidsoppgaver (Mordal, 2014, s. 19 og 20). Dette har også påvirket ledelsestenkningen innenfor sektoren. Fokuset har gått fra å vektlegge lederegenskaper til nå å se på ledelse som en arbeidsmåte og prosess. Denne måten å tenke om ledelse innebærer at ledere blir i stand til å takle strategisk tenkning, globalisering og gruppeprosesser (Mordal, 2014, s. 15).

2.1.1 Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse i barnehagen utøves av en person som har faglig utdanning, som barnehagelærer (Børhaug & Lotsberg, 2014, s. 3). Gotvassli viser til at pedagogisk ledelse i barnehagen ikke er et entydig begrep. Han foreslår derfor en tredelt inndeling for å vise hva pedagogisk ledelse kan innebære:

1. Lede det pedagogiske arbeidet, «produksjonen» og kjerneaktivitetene i barnehagen.
2. Initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosesser for å bli en lærende barnehage.
3. Lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen sett i lys av samfunnsmandatet og verdigrunnlaget slik det er skissert i rammeplanen for barnehagen (2006). En lærende barnehage er ikke et mål i seg selv, men det er et hjelpemiddel for å få en barnehage som klarer å ta barns perspektiv på alvor (Gotvassli, 2013, s. 66).

Å lede det pedagogiske innholdet vil da inkludere å kunne organisere og planlegge det daglige pedagogiske arbeidet i barnehagen. Samtidig vil det si at man oppretter et godt samarbeid med foreldre, har ansvar for å skape god kontakt og tilrettelegge, samt observere det enkelte barn.

Videre er det forventet at du skal kunne veilede de andre ansatte og drive med utviklingsarbeid, samt være nyskapende. Det innebærer også at du evaluerer og kontrollerer alt av arbeid som blir utført på din avdeling (Gotvassli, 2013, s. 66). Wadel peker også på at pedagogisk arbeid innebærer å kunne lede læreprosesser, slik at barnehagen skal bli en lærende organisasjon (2008, s. 106). Skogen viser til at ledelse i barnehagen vil i tiden som kommer være et viktig tema. Da organisasjonen er i stadig endring, noe som vil føre til at den vil endre innhold, organisering og krav. Hun viser til at det for en pedagogisk leder er viktig å inneha kunnskap om ledelse. Samtidig som man må ha kunnskap om mellommenneskelige relasjoner, slik at man vet hvordan man kan få ansatte til å holde motivasjon og trivselen oppe, slik at ansatte vil utføre en god jobb (2005, s. 19-20). Heikka & Waniganayake viser til at:

«In practice, pedagogical leadership cannot be considered on its own. If early childhood leaders attempt to practise pedagogical leadership by itself, and as a traditional leader working alone, it will not be effective (Heikka et al.2010). It has to be considered within the full extent of leadership roles and responsibilities expected of today's early childhood leaders» (Heikka & Waniganayake, 2011, s. 499).

Som vi kan se blir pedagogisk ledelse mer og mer knyttet til ledelsesprosesser, hvor det handler om at pedagogisk leder må ha kunnskap om relasjoner og ha evnen til å lede gjennom samhandling med sine ansatte. Som teoretikerne påpeker vil det bli lite effektivt om den pedagogiske lederen leder alene. Kanskje kan dette ha sammenheng med at alle ansatte i barnehagen til tider står med et visst lederansvar for barna? Derfor blir det viktig å kunne snakke sammen og lede på en måte som er med på å inkludere alle i ledelsesarbeidet. Ødegård viser til at: «Samhandling er et viktig omdreiningspunkt i vårt syn på pedagogisk ledelse». Ved å ha mer fokus på dette vil vi øke kvaliteten på arbeidet, samtidig som vi vil fremme mer utvikling, læring og øke kompetansen til ansatte (I Ødegård og Røys, 2013, s. 26). Det har tidligere blitt vist til økt fokus på kvalitet, endring og utvikling. Kanskje er det på tide å undersøke noen nye former å utøve pedagogisk ledelse på?

2.2 Distribuert og hybrid ledelse

I det følgende skal vi se nærmere på distribuert og hybrid ledelse. Førstnevnte handler om at man ikke bare betrakter den enkelte leder, men flere. Ledelse betraktes, som noe som er strukket utover hele organisasjonen (Spillane, Halverson, og Diamond i Heikka & Hujala, 2013, s. 570). I tidligere teorier har fokuset ligget rundt de ulike lederrollene, mens fokuset nå

er på selve lederskapet og avhengigheten mellom de ulike personene som utfører ledelse (Heikka & Hujala, 2013, s. 570-571). Hybrid ledelse tar for seg både ledelse som en individuell og samhandlende prosess, er således en ledelsesform som utarter seg i en kombinasjon av disse, hvor individuell ledelse foregår i et samspill med de andre ansatte (Gronn i Bøe & Hognestad, 2015, s. 136).

Heikka og Waniganayake viser i sin artikkel til at det er på tide å ta distribuert ledelse i betraktning i barnehagen, på bakgrunn av nyere forskning, som viser til at pedagogisk ledelse blant annet omhandler å samarbeide for å utføre de ulike lederoppgavene (2011, s. 508). Dessuten poengterer de at selv om sammenhengen mellom distribuert og pedagogisk ledelse ikke har blitt helt utforsket, så har flere vist til at det å ha fokus på å arbeide gjennom samhandlende prosesser er gunstig for å kunne utøve god pedagogisk ledelse (Ibid).

Aasen viser til at arbeidet i barnehagen ofte bærer preg av at man arbeider i team og at barnehagene ofte består av base eller avdelingsteam, hvor det er både pedagogiske ledere, assistenter og barne- og ungdomsarbeidere. Organisering av teamene består ofte av en flat struktur, noe som innebærer at alle i teamet arbeider sammen for å nå de mål organisasjonen har satt seg (2012, s. 35-36). Spillane, Camburn & Pareja hevder at innenfor denne ledelsesformen vil situasjonelle faktorer være med på å avgjøre hvem som tar på seg lederansvar (I Heikka & Hujala, 2013, s. 571), men også sosial innflytelse og kunnskap om den aktuelle situasjonen vil ha betydning (Heikka, Waniganayake og Hujala i Heikka & Hujala, 2013, s. 571). Det kan ut fra barnehagens arbeidsstruktur tenkes at denne formen for ledelse kan passe inn i barnehagen, da det ikke nødvendigvis bare er den formelle pedagogiske lederen som er med på å lede, men også assistenter og barne- og ungdomsarbeidere (Aasen, 2012, s. 137). Imidlertid kan denne ledelsesformen kritiseres for å ikke ta den formelle lederen mer i betraktning. Bøe & Hognestad har gjennom å bruke en hybrid ledelsesramme sett på hvordan pedagogiske ledere tar i bruk distribuert ledelse i sin utøvelse av ledelse. De konkluderte med følgende:

The main finding is that hybrid leadership is illuminated in various leadership actions, which expand the understanding of leadership work. Conclusions drawn from the data and results suggest that hybrid leadership, in its exercise of both positional and distributed leadership, must be considered a move towards a new leadership identity. For policy and practice, this new hybrid leadership opens up a new conceptual space that is crucial to understanding how leaders recognize and contextualize their actions as a result of highly complex and dynamic work practices (Bøe & Hognestad, 2015, s. 133).

De foreslår altså at man skal ta i bruk en kombinasjon av distribuert og hybrid ledelse, som en hensiktsmessig og god måte å lede på i barnehagen. En kombinasjon av disse vil gi oss et innblikk i hvordan ledelse foregår i en kontekst, hvor individuell ledelse utspiller seg gjennom samhandling med de andre ansatte, noe som kan se ut til å passe bedre for utøvelse av ledelse i barnehagen. Dette er ledelsesformer som har likhetstrekk med relasjonsledelse, som er det overordnede tema i denne oppgaven. Før vi går nærmere inn på denne måten å lede på blir det relevant å se nærmere på noen momenter som er avgjørende for å få til å utøve god relasjonsledelse.

2.3 Dialogisme

Martin Buber er en kjent filosof som har vært opptatt av relasjoner mellom mennesker. Han utviklet i sin tid en dialogisme, om ulike måter å forholde seg til hverandre på, ulike holdninger vi går inn med når vi møter andre mennesker og om ulike måter å kommunisere på (Kristiansen, 2004, s. 2). I det følgende skal vi gå inn på to ulike måter å forholde seg til og betrakte andre mennesker, og se nærmere på Bubers dialogisme.

Buber viser til ordparene jeg-du og jeg-det og viser til at disse ulike forholdene å betrakte, samt møte et menneske på skaper to forskjellige møter (Kristiansen, 2011, s. 35). Når du taler om et jeg-det- forhold, så betrakter og erfarer du den andre som en ting eller en gjenstand, et objekt som står utenfor deg selv og som har forskjellige egenskaper, som kan beskrives. Dette forholdet handler altså om menneskets erfaring med omverdenen (Buber, 1992, s. 7-8). Buber viser til treet som et eksempel på et jeg-det- forhold. Han sier blant annet:

Jeg kan fornemme det som bevegelse: Det svulmende årenett ved den bundne og strebende marg, røttenes sugen, bladenes åndedrag, uendelig samliv med jord og luft- og selve den dunkle vekst.

Jeg kan forflyktige og forevige det til tall, til det rene tallforhold. I alt dette forblir treet min gjenstand og har sin plass og sin tid, sin art og beskaffenhet (Buber, 1992, s. 9).

Slik jeg forstår dette, mener Buber at et jeg-det- forhold er noe du har til noe eller noen som du iakttar og som du beskriver, noen du ikke har et forhold til, men som du betrakter (Buber, 1992, s. 9). Samtidig viser han til at idet man betrakter treet, kan man gå over fra å betrakte det, til faktisk å få et forhold til det. Da er det ikke lenger et jeg-det- forhold, men et jeg-du- forhold (Ibid). Slik Buber beskriver et jeg- det- forhold, kan vi forstå det som at om du ser et menneske som et objekt, så ser du ikke hele menneske, men bare deler av det. Dette er et

forhold du erfarer, men ikke har et forhold til. Man må derfor heller møtes i et jeg-du-forhold. Noe som kan forklares ved hjelp av Wergelands oversettelse av Buber:

Står jeg overfor et menneske som overfor mitt Du, og sier jeg grunnordet Jeg- Du til ham, da er han ingen ting blant ting, og består heller ikke av ting. Han er ikke Han eller Hun, begrenset av andre Han og Hun, et punkt som er avmerket på verdensnettet av rom og tid. Og ikke er han en beskaffenhet, en erfarbar, beskrivbar, løs bunt av navngitte egenskaper. Nei, alene og usammensatt er han Du og fyller himmelkretsen. Ikke som om intet annet var til enn han (Buber, 1992, s. 10).

Med dette kan det forstås som at Buber mener at når du går inn i en jeg-du- relasjon til et annet mennesket, så oppfatter du ikke han/henne som et objekt, men et subjekt. Du ser helheten i menneske og sammenligner ikke han/hun med noen annen. En jeg-du- relasjon er ifølge Buber en gjensidighet og bygger på nærvær (Buber, 1992, s. 10). Et jeg-du- forhold er grunnleggende for å skape gode relasjoner (Kristiansen, 2011, s. 37). Det er dette Buber snakker om som det virkelige møte. Det er her Du blir til (Buber, 1992, s. 13).

En jeg- du- relasjon kan også ifølge Buber innebære risiko og offer. Det er derfor viktig at hvis man forholder seg til den andre personen som et du, så må man virkelig gå inn i dette og ikke holde noe igjen. Videre påpeker han at selv om du går inn i møte med et annet menneske i et jeg-du- forhold, så kan dette forvandles til et jeg-det- forhold. Dette skjer med en gang du begynner å betrakte det andre mennesket i stedet for å stå i forhold til det (Buber, 1992, s. 9 og 11). Således kan man forstå det som at det er viktig å hele tiden tenke over hvordan man møter og betrakter andre mennesker. Samtidig kan det være relevant å utdype dette med at det er i et jeg-du- forhold at menneske blir til (Buber, 1992, s. 13). Man kan således forstå dette som at dersom mennesket skal utvikle seg og bli til en egen person, trenger man å være i et forhold til andre mennesker. Men Buber viser også til at «Men det er vår skjebnes opphøyede tragikk at ethvert Du i vår verden må bli til Det» (Buber, 1992, s. 18). «Og i sannhetens hele alvor sier jeg deg: Uten Det kan mennesket ikke leve. Men den som lever bare med Det, er ikke menneske» (Buber, 1992, s. 34). Slik jeg forstår dette kan det se ut som Buber mener at menneskene trenger å bevege seg innenfor begge disse forholdene.

2.3.1 Bubers tre ulike dialogformer

Martin Buber knytter dialog til hvilke holdninger og væremåter man går inn i møte med andre mennesker, som kommer til syne gjennom menneskelige handlinger. Vi har tidligere sett på

møte, som han knytter opp mot ordparene jeg-det og jeg-du. Buber knytter også dialogen til dette. Han skiller mellom tre ulike former for dialoger, den ekte dialogen, den tekniske dialogen og monologen (Björk, 2004, s. 439).

Førstnevnte kjennetegnes ved at den både kan være stum og språklig. En ekte dialog oppstår når begge parter er villig til å forholde seg gjensidig til hverandre. Det er i den ekte dialogen det virkelige møtet fremkommer, og det er her man møter det andre mennesket som det er og hvor relasjoner blir til (Björk, 2004, s. 439-440). En slik måte å være i dialog med et annet menneske krever at du ser den andre som noe eget, og ikke sammenligner personen med noen andre (Buber i Kristiansen, 2004, s. 3). Videre kreves det en dialogisk holdning som fremmer åpenhet overfor den andre hvor man er mottakelig for at noen andre kan få påvirke deg, samtidig krever det ansvarliggjøring, at man er villig til å ta ansvar for det den andre inviterer deg til å ta ansvar for. Er du det vil en dialog utforme seg (Ibid). Björk viser til at Buber mener at det er i den ekte dialogen individet har mulighet til å utvikle seg og bli til noe (2004, s. 440).

Levinas har i likhet med Buber også sett på møte mellom mennesker. Han knytter imidlertid møte mellom mennesker, til ansiktet. Han viser til at idet man møter den andre, får man automatisk et etisk ansvar. «Lèvinas beskriver ansiktet som nakent, uforbeholdent, uten beskyttelse, vergeløst» (Henriksen, 2004, s. 533-534). Man kan derfor ikke forholde seg til den andre, som et objekt. Man må møte det som et subjekt, selv om man eventuelt kjenner individene fra før. Det er slik de får mulighet til å fremstå som et eget individ med sine egne meninger (Ibid).

Den tekniske dialogen går etter å oppklare og skape felles forståelse i ulike saker. Björk viser til at: «Den tekniska dialogens betydelse har ökat i takt med komplexiteten och mångfalden av roller och funktioner i samhället» (2004, s. 439). Slik jeg forstår det innebærer det at man forholder seg til den andre på en måte som skaper forståelse ved at man som pedagogisk leder, for eksempel, tilpasser måten man prater på ovenfor foreldrene. At man ikke snakker for faglig når man skal forklare noe, slik at ikke rollen som pedagogisk leder er med på å ødelegge for en felles forståelse av det den pedagogiske lederen forsøker å fortelle foreldrene. Samtidig viser Björk til at Buber mener at den tekniske dialogen ikke utelukker at en ekte dialog kan finne sted (2004, s. 439). Man kan forstå dette som at denne typen dialog ikke har fokus på å møtes i et nærvær og gjensidighet, men at hvis man bevisst går inn for å skape en ekte dialog, så kan den finne sted.

Den siste formen for dialog i Martin Bubers dialogfilosofi, er monologen. Denne formen å snakke med mennesker på kan være vennlig, men skiller seg fra monologen. Det er senderen av et budskap som er i fokus, den andre mister mer sin stemme (Björk, 2004, s. 439). Björk viser til at: «I monologen har individen sig själv som utgangspunkt och mål, den andra relativiseras och ifrågasätts» (2004, s. 439). Man har ikke det samme behovet for å komme i kontakt med andre eller påvirke andre mennesker (Ibid).

Björk viser til at Buber ikke prøver å sette en fasit for hvilket forhold du skal møte et annet menneske, men at det kan være greit å vite at det er i et jeg-det- forhold at kunnskap blir til, og det er her du erfarer verden, mens at det er i et-jeg-du- forhold at den gjensidige dialogen og relasjonen blir til (2004, s. 440). Man kan forstå Bubers dialogisme som at han mener at det er i et jeg-du- forhold at man ser den andre, hvor man utvikler relasjoner og mennesket kan utvikle seg. Ut fra dette kan det tenkes at det for en leder er viktig å skape en balanse mellom det å møte sine ansatte i et jeg-du- forhold og i den ekte dialogen.

Spurkeland viser til at dialogen har stor betydning for utøvelse av relasjonsledelse og bygging av relasjoner (2013, s. 55). Videre blir det naturlig å se mer på hva en relasjon er og gå nærmere inn på hvordan man kan bygge gode relasjoner.

2.4 Relasjoner

«Relasjoner er ikke noe vi som enkeltindivider besitter. Relasjoner er noe som vi besitter i forening med andre mennesker» (Wadel & Wadel, 2007, s. 73). For å vise hva relasjoner er, henviser Møller til begrepet samspill for å vise hva som er forskjellen mellom disse to. Vi er i løpet av vårt liv stadig i samspill med andre mennesker. Dermed kan dette sies å være noe som skjer i her- og- nå- interaksjoner med andre mennesker. Et samspill kan være bunnet i et relasjonelt forhold, men trenger ikke nødvendigvis å være det. Relasjoner du har til et menneske, er noe som blir til fordi man bryr seg om den andre. Den er basert på en indre kvalitet, hvor man har oppdaget den andres særegne personlighet. Denne kan ikke bare skiftes ut, selv om man kunne fått en tilnærmet likt samspill med en annen person (Møller, 2012, s. 43-44). Således kan vi forstå at samspill er noe man utøver i her- og- nå- situasjoner, noe som kan viskes ut over tid. Relasjoner har en dypere kvalitet, noe som er mer varig, hvor man virkelig bryr seg om den andre og ser dens særegne individualitet. Wadel & Wadel viser til ulike typer relasjoner, for eksempel langvarige og spontane. Sistnevnte er relasjoner du har til personer du møter mer formelt, og som du ellers ikke har så mye kontakt med. De relasjoner

du har til mennesker som står deg nær og som du samhandler med, er ofte kjennetegnet av langvarige og stabile relasjoner. Disse relasjonene er ofte viktige for menneskets selve og utvikling (2007, s. 73-74).

Møller viser til at hvis man skal betrakte relasjoner mellom mennesker som gode, så må de være preget av likeverd. Samtidig peker hun på at: «Å ha likeverd er imidlertid ikke det samme som å være likestilt» (2012, s. 69). Med det mener hun at for eksempel barn og voksne eller ledere og ansatte ikke er likestilte når de er i relasjon med hverandre. Det er derfor ikke nødvendigvis det å få til likestilte relasjoner som betegner en god relasjon, men om alle parter får bli sett og hørt (Møller, 2012, s. 69-70). Hvis for eksempel leder har større makt, så handler det om hvordan han/hun bruker denne makten ovenfor sine ansatte. Videre peker hun på at ikke nødvendigvis alle relasjoner vil bære preg av subjekt-subjekt- forhold hvor de er likeverdige parter. En leder må til tider blant annet stille krav til sine medarbeidere. Møller sier at dette kan føre til at den ene kan bli et objekt ovenfor den andre. Forskjellen er da om man beholder det likeverdige i relasjonen, og selv om personen til en viss grad blir et objekt, så handler man ut fra en subjekt-subjekt- relasjon. Handler man ut fra et slikt forhold kan man være med på å utvikle den andre personen (Møller, 2012, s. 70).

2.5 Relasjonsbygging

Spurkeland viser til at ledere i dagens organisasjoner spesielt må sørge for å bygge gode relasjoner for å kunne oppnå suksess på ledelsesfronten. Dette på grunn av dagens flate strukturer som krever tverrfaglig samarbeid (2014, s. 144). Samtidig må det påpekes at det å være i relasjoner med noen krever at man er to om det (Møller, 2012, s. 35). Det er derfor noe begge må ta del i å bygge. Er ikke begge parter villige til å arbeide for å vedlikeholde relasjonen, kan den over tid svekkes (Spurkeland, 2013, s. 129). Det må påpekes at man som leder ikke kan ta det hele og fulle ansvaret, men i og med at de har et større ansvar er det viktig at de legger til rette for at relasjoner bygges (Spurkeland, 2014, s.155). Dette er noe som kan ta tid å gjøre (Møller, 2012, s. 45). Wadel viser til at en person som regel er etablert i flere relasjoner, og alle relasjoner har behov for ulik pleie for å holde seg gående (2005, s. 35). Iversen viser til at det er flere måter å skape gode relasjoner på, blant annet gjennom å skape trygghet, gjensidig anerkjennelse, respekt og tillit (Iversen, 2016, s. 41).

Løvlie- Schibbye har utviklet en dialektisk relasjonsteori hvor hun blant annet ser på viktigheten av å utvise anerkjennelse for å skape gode relasjoner. Hun viser til at begrepet anerkjennelse blant annet handler om: «Å se igjen», gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke. Anerkjennelse betyr blant annet å se noe om igjen (*Re-cognize*)» (Løvlie-Schibbye, 2012, s. 256). Hun går ut fra at anerkjennelse handler om å verdsette og ha fokus på den andres opplevelsesverden. Løvlie- Schibbye viser til at du kan utvise anerkjennelse gjennom å vise forståelse, bekreftelse, toleranse, lytte og vise aksept (2012, s. 258 og 266). Møller peker på at det handler om hvilke forestillinger vi har satt oss overfor andre mennesker. Det handler altså om at vi respekterer et annet menneske og ser dets individuelle særpreg. Vi tenker om mennesket som et selvstendig subjekt med egne tanker og følelser (Møller, 2012, s. 15).

Skal man oppnå anerkjennelse kan man ikke se den andre som et objekt, da dette er med på å ødelegge ens egen subjektivitet og mulighet for anerkjennelse. Videre er det med på å gjøre den andre part til en person uten individualitet (Møller, 2012, s. 42). Møller viser til at det er først når begge blir betraktet som subjekter at man kan fremme en anerkjennende holdning, hvor begge parter teller like mye. Likeverd i samspillet blir derfor en forutsetning for utvikling i relasjonen (2012, s. 40). Dette kan også relateres til Bubers dialogisme, som viser til at man må møte mennesker med en jeg- du holdning, for å bygge gode relasjoner (Björk, 2004, s. 44). Møller viser til at for å skape gode anerkjennende relasjoner er det viktig at man reflekterer over sin egen person og hvordan man forholder seg til andre mennesker (2012, s. 16 og 17). Da er det viktig å være åpen for den andres mening, selv om det kan bety at vi må gi slipp på de tankene vi har satt oss. Det er gjennom at man gir rom og engasjerer seg i den andres mening og opplevelser, at man kan tilføre kvalitet i relasjonen. Samtidig er det viktig å være bevisst på at dette for noen kan være sårbart. Man må derfor se an situasjonen og hvor mye man skal fokusere på hvordan den andre opplever situasjonen (Møller, 2012, s. 25-26). Det ble tidligere pekt på at tillit var viktig i relasjonsbygging. I det følgende skal vi se på hva dette omhandler.

2.6 Tillit

Begrepet tillit blir ofte tatt i bruk i sammenhenger hvor man snakker om forhold mellom mennesker. Man snakker om at man har tillit til et annet menneske når man kan stole på at den andre vil ens beste (Kirkhaug, 2015, s. 37). Grimen viser et eksempel på dette:

Jeg trenger barnevakt. Kanskje ber jeg min mor, bror eller nabo om hjelp, men ikke en tilfeldig person. Jeg overlater ikke datteren min til søsknene hennes, hvis jeg ikke vet om de kan ivareta henne (Grimen, 2009, s. 13).

Videre viser Grimen til at tillit handler om at man tar få forholdsregler, fordi man stoler på den andre personen (2009, s. 8). Det motsatte av tillit er mistillit, som kan oppstå ved uforventede handlinger (Spurkeland, 2014, s. 49). Mistillit kan komme til uttrykk gjennom handlinger som utviser skepsis, forsiktighet eller for eksempel tilbakeholdenhet (Kirkhaug, 2015, s. 41). I motsetning til tillit tar mennesker som har mistillit i bruk ulike typer forholdsregler (Grimen, 2009, s. 8). For en leder kan tap av tillit bety at man mister muligheten til å påvirke og utøve innflytelse. Samtidig kan dette resultere i at medarbeidere ikke får lyst til å utvikle seg og gjøre et godt arbeid (Kirkhaug, 2015, s. 48). Det er derfor viktig at en leder arbeider for å få tillit. Dette er noe du må gjøre over lengre tid, og som må bygges opp gradvis. Det er også stor forskjell på hvor raskt noen tilegner seg tillit til deg. Enkelte kan bruke lang tid, mens andre kan vise tillit til deg raskt (Spurkeland, 2014, s. 42).

Kirkhaug viser til at Nanus mener at det er tillit som holder ledere og medarbeidere sammen, noe som er et viktig element i relasjonene mellom dem (2015, s. 38). I jobbsammenheng må tillit være bygd på en positiv følelse, og man kan som leder oppnå tillit fra medarbeiderne ved å uttrykke dette til dem. Dette kan man gjøre ved å gi medarbeiderne mulighet for selvstendighet gjennom å gi dem utfordringer og delegere oppgaver (Spurkeland, 2014, s. 52-53), men også ved å utvise avhengighet, ved å gi medansvar og involvere medarbeiderne i arbeidet (Spurkeland, 2014, s. 48). Kirkhaug viser til viktigheten av å vise omtanke, og viser således til at dette er med på å skape tillit og trygghet mellom leder og medarbeider, og at det er med på å gi rom for at man kan ytre sine meninger (2015, s. 44). Ødegård & Røys viser til viktigheten av å utøve konsistens og integritet, altså av å være forutsigbar og handle ut fra det man sier. Ved at lederen utviser forutsigbarhet kan man oppnå at medarbeiderne blir trygge på en (2013, s. 79- 80).

På en annen side kan det være nyttig å trekke frem det Sheppard og Sherman sier. De poengterer at et tillitsforhold kan innebære risiko på grunn av avhengigheten mellom partene i forholdet (I Kirkhaug, 2015, s. 40). Grimen viser også at: «Tillitsgivere overlater ofte, noe til, eller har noe i, andres varetekt. Det kan være alt fra penger, bil og hus, til informasjon og helse. De forventer at det blir ivaretatt, og tar få forholdsregler mot misbruk» (2009, s. 26). Det er derfor en selvfølge at man tar vare på den personen og ikke misbruker den tilliten man får.

2.7 Relasjonsledelse

Jan Spurkeland har utformet en definisjon på relasjonsledelse: «Relasjonsledelse er en holdning til ledelse som plasserer lederen inn i et fellesskap der rolla blir integrert i et større samspill» (2013, s. 40). Man kan ut ifra dette få en forståelse av at han mener at ledelse omhandler at lederen ikke skal holde seg på utsiden, men bli en del av ansattes miljø, at lederen i stor grad skal skape et godt samspill og et godt fellesskap. Videre viser han til at relasjonsledelse handler om å bygge gode relasjoner og være i relasjon med de du er leder for. Spurkeland viser til at dette er en ledelsesform som bygger på et humanistisk og etisk menneskesyn i påvirkning av andre mennesker. Relasjonsledelse handler om å bygge egen ledelse på en god etisk grunnmur, hvor målet er å ikke skade sine ansatte, men heller lede dem til sitt beste (2013, s. 16-17). Man tar utgangspunkt i et positivt menneskesyn, noe som vil si at man tenker om sine ansatte på en positiv måte. Dette innebærer blant annet at man tenker at de ønsker det beste for organisasjonen (Spurkeland, 2013, s. 43).

Det handler om å påvirke dine ansatte, og for å greie dette påpeker han at du må ha erfaring med samspill, inneha menneskekunnskap og ha interesse for andre mennesker (Spurkeland, 2013, s. 21). Dette innebærer også at du må kunne interessere deg for mennesket både i og utenfor jobben, noe Spurkeland kaller for 24-timersmenneske. Dette handler om at du ønsker å bli kjent med personen også utenfor jobb (2014, s. 26). Skal man greie å påvirke andre, er det ikke det å utøve makt som teller, men man må kunne vise respekt og være ydmyk for sine medarbeidere. Først da oppnår du innflytelse og får tillit av dine medarbeidere (2013, s. 10). Du må som leder bry deg om hvordan dine ansatte har det på jobb, men også tenke på deres utvikling (2013, s. 18-19).

I relasjonsledelse er man avhengig av hverandre. Det handler om å utføre arbeide sammen for å oppnå organisasjonens mål. Det er lederens oppgave å sørge for at alle er med og bidrar til at samarbeidet fungerer godt, at ingen blir fripassasjerer, men jobber sammen mot et felles mål. En relasjonsleder må tilrettelegge, motivere og være interessert i de mellommenneskelige forholdene på arbeidsplassen. Dette hvis man skal få alle til å samarbeide om arbeidet (Spurkeland, 2013, s. 44 og 47). En leder må også kunne utøve relasjonelt mot. Man må kunne stå ovenfor sine ansatte, selv om møtene kan ha en vanskelig karakter. Man må kunne ta vanskelige samtaler, og man må kunne vise sine svakheter. Det er viktig at man viser at man er avhengig av sine ansatte, og at man evner å dele sin makt (Spurkeland, 2013, s. 10 og 47-48). Spurkeland viser til at å utøve relasjonsledelse kan være krevende, fordi at du hele

tiden må vise interesse for dine ansatte. Du må møte mennesker i samhandling og dialoger (2013, s. 51).

Uhl- Bien har også sett på relasjonelle ledelsesteorier. Hun beskriver blant annet to ulike retninger innenfor dette, og de er «entity perspektivet» og det relasjonelle perspektivet. Hun beskriver førstnevnte som:

In sum, entity perspectives approach relational leadership from the standpoint of relationships lying in individual perceptions, cognition (e.g., self-concept), attributes, and behaviors (e.g., social influence, social exchange). They view leadership as an influence relationship in which individuals align with one another to accomplish mutual (and organizational) goals. (Uhl-Bien, 2006, s. 661).

Ut fra det Uhl-Bien sier, så kan vi forstå det som at et «entity perspektiv» på relasjonsledelse tar utgangspunkt i den individuelle lederen og hvordan han/hun tar i bruk ulike former for både sosial innflytelse og atferd for å skape relasjoner. Det handler også om hvordan lederen og enkeltpersoner påvirker hverandre for å nå organisasjonens mål. Et relasjonelt perspektiv har mer fokus på de ulike mellommenneskelige relasjonene i organisasjonene. Dette kan være relasjonene mellom de som leder, gruppen og lederen, og mellom leder og medarbeidere (Uhl-Bien, 2006, s. 656). En slik tilnærming til ledelse bryter ned skillet mellom leder og medarbeiderne, og ser ledelse mer som en samhandlingsprosess hvor de ulike aktørene i organisasjonen inngår. «Entity perspektivet» fokuserer på den individuelle lederens rolle i utøvelse av samhandlingsledelse, men i et relasjonelt perspektiv fokuseres det mer på prosessene.

Med utgangspunkt i de to ulike tilnærmingene, definerer Uhl- Bien relasjonsledelse som:

«a social influence process through which emergent coordination (i.e., evolving social order) and change (i.e., new values, attitudes, approaches, behaviors, ideologies, etc.) are constructed and produced» (Ibid, s. 668).

Hun viser videre til at relasjonsledelse bør ses ut fra begge perspektivene, fordi at det å skape relasjoner handler både om en sosial prosess styrt av individuelle, men også gjennom relasjonelle forhold og konteksten rundt (Uhl-Bien, 2006, s. 668)

Lundestad definerer relasjonsledelse slik:

En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker og motiverer lederen personalgruppen. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål (Lundestad, 2005, s. 213).

Ut fra dette kan man få en forståelse av at hun mener at relasjonsledelse handler om å utføre oppgaver og nå mål, gjennom å ha fokus på å skape gode relasjoner, god kommunikasjon og gode samspillprosesser. Dette er også noe Skivik er inne på. Han peker på at relasjonsledelse handler om å arbeide gjennom sine ansatte ved å få til gode samspill, og dermed samarbeide for å nå organisasjonens mål (2004, s. 26). Wadel viser til at ledelse må betegnes som et mellommenneskelig forhold. Han knytter ledelse til en samhandlingsprosess, og viser til viktigheten av at en leder samhandler med sine ansatte (2008, s. 19). Aasen knytter relasjonsledelse til ledelse av team, og viser til at relasjonsorientert ledelse handler om at leder setter fokus på å bygge gode relasjoner og gode kommunikasjonsprosesser. Dette for å nå mål og fremme gode prestasjoner i teamet. Hun poengterer videre at barnehagen er et yrke hvor fokus på relasjoner må stå sentralt, og viser til at en pedagogisk leder bør mestre å legge til rette for god kommunikasjon, bygge gode relasjoner og samspill (2012, s. 137-138).

2.8 Motivasjon

Lillemyr viser til at det ikke bare er lederens ansvar å motivere personalet, men at dette er noe også ansatte har ansvar for. Imidlertid viser han at det er greit for en leder å vite noe om hvordan ansatte motiveres, fordi dette kan være med på å utvikle organisasjonen (2007, s. 199). Spurkeland fremhever at det er viktig å vite noe om medarbeidernes motivasjon, da dette kan være avgjørende for både arbeidstakers innsats og tilstedeværelse (2013, s. 112). En teoretiker som har utviklet en teori med tanke på dette er Maslow. Han har utviklet en klassisk behovsteori som viser hva som er med på å påvirke ansattes motivasjon og atferd. Han viser til en trinnvis pyramide som starter med fysiologiske behov, deretter stimulering, så sikkerhet, videre sosial tilhørighet, så anerkjennelse og helt på toppen selvsrealisering. For å oppnå høy motivasjon, er det en fordel at de ulike behovene tilfredsstilles. Det grunnleggende i hans teori er at man starter med å tilfredsstill de nederste behovene i pyramiden, for så å eventuelt jobbe seg oppover. Etter hvert som man får dekt de ulike behovene, vil motivasjonen til en person øke. Gottvassli råder samtidig til at vi ikke må ta dette for bokstavelig, da det kan variere fra person til person, men at det viktigste er at behovene må være noen lunde tilfredsstillt for å gå opp til neste nivå (2004, s. 185 og 187).

Deci og Ryan har også sett på hva som er med på å fremme indre motivasjon hos den enkelte ansatte. De viser til behovet for tilhørighet, behovet for å være kompetent og behovet for selvbestemmelse (1990, s. 246). De har også sett på hvordan sosiale kontekster er med på å

påvirker personers motivasjon, selvfølelse og utvikling. Spesielt fremhever de momenter som selvstendighet, struktur og involvering. Deci og Ryan viser til viktigheten av å gi personer valgmuligheter og ikke presse for eksempel ansatte til å føle at de må oppføre seg på bestemte måter i ulike situasjoner. Samtidig er det viktig å utvise respekt for ansattes ønsker og meninger. Videre viser de til at det er viktig å gi klare tilbakemeldinger og mål, samtidig som man må klargjøre forventninger. Når de snakker om involvering, henviser de til at man må investere i personene og bruke tid på å bygge relasjoner (1990, s. 245-246).

Wadel viser til at motivasjon i lærende bedrifter ofte oppstår gjennom sosial samhandling (2008, s. 40). Motivasjon har ofte blitt studert ut fra et individperspektiv, men Wadel påpeker at motivasjon må betraktes som noe som foregår i et mellommenneskelig samspill, da motivasjon ofte oppstår i samhandling med andre mennesker. Dette kan vi kalle for motivasjonsforhold og er noe som eksisterer i relasjonene mellom individer. For at motivasjonen skal holde seg oppe, må man hele tiden vedlikeholde relasjonene (2005, s. 77-78). Barsøe peker på behovet for å føle seg trygg for å oppnå motivasjon, og viser til at ansatte noen ganger kan føle seg usikre. Det er da for en leder viktig å undersøke hva dette kommer av, og søke å trygge medarbeiderne. Dette kan du gjøre gjennom å gi positive tilbakemeldinger og veilede dine ansatte (2013, s. 64). Det kan tenkes at dette er noe som kan foregå i et motivasjonsforhold mellom leder og ansatte. At dette er noe som kan være med på å gi ansatte motivasjon og samtidig være med på å vedlikeholde relasjonen mellom leder og ansatte, da det viser at leder bryr seg om ansattes trivsel. Wadel viser til at de ulike motivasjonsforholdene et menneske har ikke kan ses på alene, men må sees sammen, da de vil påvirke hverandre (2005, s. 79).

Lillemyr har sett på viktigheten av motivasjon, «Motivasjon er først og fremst viktig fordi den av ulike årsaker synes å styre så mye av det vi mennesker foretar oss» (Lillemyr, 2007, s. 30). Han sier videre at det er det som er med på å forebygge utbrenthet og mistriivsel. Med andre ord er motivasjon med på å holde oss engasjert og interessert i jobben (2007, s. 32). Videre er motivasjonen med på å påvirke til effektivitet og produktivitet på arbeidsplassen, som igjen fører til læring og utviklende organisasjoner (Lillemyr, 2007, s. 198).

2.9 Felles læring i lærende organisasjoner

I de senere år har det blitt poengtert at barnehagen skal være «en lærende organisasjon». I St. meld. Nr. 24 *Kompetanse for fremtidens barnehage* kan vi se at det er blitt satt i gang tiltak som skal være med på å heve kompetansen og sikre bedre kvalitet i barnehagene. Pedagogisk leder og styrer er her tenkt som viktige bidragsyttere for å øke den samlede kompetansen i personalgruppa, gjennom å tilrettelegge for felles læring og utvikling (St. meld. Nr. 24 (2012-2013) s. 65). Peter Senge er opphavsmannen til begrepet «en lærende organisasjon» og definerer dette som: «organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap» (1991, s. 9). Ut fra dette kan man tolke det som at en lærende organisasjon handler om å forbedre sine kunnskaper og ferdigheter, gi rom for nytenkning og læring gjennom samhandling. Relasjonsledelse bygger i stor grad på Senges gruppefokus når det kommer til læring i organisasjoner (Spurkeland, 2013, s. 41).

Wadel viser til at de fleste organisasjoner strukturerer seg slik at læring skal finne sted. Dette er noe man kan gjøre gjennom å skape ulike læringsforhold på arbeidsplassen. Slike forhold kan man opprette mellom leder og ansatte, men også ansatte imellom (2008, s. 33). Dette er noe lederen har ansvar for, og i arbeidet med dette er det viktig at han/hun betrakter ledelse som en samhandlingsprosess (2008, s. 106). Spurkeland viser til at relasjonens kvalitet er av stor betydning for om man som leder, blant annet får være med på å legge til rette for utvikling hos den enkelte ansatt (2014, s. 175). Når det kommer til medarbeiderrelasjoner, består dette av et læringsforhold hvor medarbeidere lærer av hverandre. Disse relasjonene er viktig for å skape en lærende organisasjon. Ofte er disse symmetriske og uformelle, ofte får de sitt rotfeste i den relasjonen som oppstår mellom dem, og etter hvert utvikler de seg til å bli et læringsforhold (Wadel, 2008, s. 38-39). Ødegård & Røys viser til at ved at leder legger til rette for god samhandling og inkludering, vil kvaliteten på arbeidet med å fremme utvikling og kompetanse øke (2013, s. 26).

Kapittel 3. Metodisk bakteppe

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mitt forskningsdesign og gi noen begrunnelser for mine valg. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med fokusgruppeintervju som innsamlingsmetode, og jeg har gjennomført et fokusgruppeintervju med tre pedagogiske ledere fra samme barnehage. I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste instrumentet (Postholm, 2010, s. 32). Thagaard viser til at det er viktig å gjøre rede for sitt forskningsprosjekt, og at en slik tilnærming er kjennetegnet av systematikk og innlevelse. Dette innebærer at man som forsker setter seg inn i det man skal studere, og underveis i forskningsprosessen reflekterer, samt begrunner sine valg. Dette er viktig for å si noe om forskningsresultatenes overførbarhet og troverdighet (Thagaard, 2013, s. 11 og 15). I dette kapittelet vil jeg gi en grundig beskrivelse av min forskning, og komme med refleksjoner rundt mine valg. Du vil i det følgende få et innblikk i min forskningstilnærming, valg av forskningsmetode, valg av innsamlingsstrategi, gjennomførelse, utvalg, forberedelser og utarbeidelse av intervjuguide, transkribering, analyse, forskningsetiske refleksjoner og kvalitet. Til slutt vil jeg komme med en oppsummering og et kritisk blikk på egen forskning.

3.1 Min forskningstilnærming

Mitt prosjekt bygger til dels på hermeneutisk fenomenologi. «Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Her er «den dypere meningen» sentral og man har som forsker en viktig rolle. Da det er viktig å være åpen for deltakernes perspektiver og kunne reflektere over ens egne erfaringer. Thagaard viser til at man som forsker er opptatt av å finne en felles forståelse av deltakernes ulike erfaringer (2013, s. 40). Jeg har valgt fokusgruppeintervju og er derfor ikke ute etter den samlede forståelsen, men heller å få fram ulike nyanser og perspektiver av gruppemedlemmenes oppfattelser av fenomenet. Videre har jeg også tatt utgangspunkt i noen av de hermeneutiske prinsippene.

Hermeneutikken har røtter i den greske antikken og betyr fortolkningslære og forståelselære (Krogh, 2014, s. 10 og 12). Krogh viser til at hermeneutikken ikke er en teori, men består av flere teorier som utgjør en hermeneutisk tradisjon (2014, s. 10-11). Kvale & Brinkmann viser

til at: «*Hermeneutikk* er læren om fortolkningen av tekster» (2015, s. 73). Hermeneutikken er opptatt av å fortolke individers handlinger, men man er ikke bare opptatt av å fortolke det som kommer fram umiddelbart. Man ønsker også å undersøke den dypere meningen i menneskers handlinger (Thagaard, 2013, s. 41). Innenfor denne tilnærmingen er den hermeneutiske sirkelen sentral. Denne går ut på at man finner den dypere mening gjennom å se den umiddelbare mening, som inntreffer i lys av dens kontekst. Videre veksler man mellom å se de delene som gir mening i lys av helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Jeg har i min forskning hele tiden valgt å ta utgangspunkt i noen av prinsippene i denne sirkelen. Det å hele tiden reflektere og se delene opp mot helheten er derfor noe jeg har gjort gjennom hele min forskningsprosess. Hans- Georg Gadamer har vært en sentral person innenfor denne retningen. Han har vært spesielt opptatt av å se på forskerens rolle i forståelse av tekster. Han hevder:

Den som vil forstå en tekst, må tvert imot være rede til å høre etter hva den har å si. Av dette følger at en hermeneutisk skolert bevissthet fra første stund må være mottakelig for tekstens annerledeshet. Denne formen for mottagelighet forutsetter imidlertid verken saklig `nøytralitet` eller noe i retning av selvutsettelse, men omfatter tvert imot en pågående tilegnelse av egne for-meninger og for- dommer. Det gjelder å bli seg sin egen forutinntatthet bevisst, slik at teksten kommer til syne i sin annerledeshet. Bare slik blir teksten i stand til å spille sin saksmessige (sachliche) sannhet ut mot fortolkerens formening (Gadamer, 2003, s. 38).

Dette har jeg valgt å tatt utgangspunkt i min fortolkning. Jeg ønsket å være klar over både min subjektivitet, altså egen forforståelse og fordommer. Jeg er utdannet barnehagelærer og har arbeidet som tilkallingsvikar. Videre har jeg arbeidet innenfor helsesektoren i mange år og har derfor sett viktigheten av relasjonsfremmende arbeid. Det kan også være vesentlig å nevne at jeg i lang tid har vært spesielt interessert i ledelse og relasjonsarbeid. Det at jeg møtte forskerfeltet med denne forforståelsen og kunnskapen, er noe jeg har måttet være bevisst på gjennom hele forskningsprosess, da jeg kan ha opparbeidet meg noen ubevisste tanker om fenomenet jeg skulle forske på. Dette kunne vært med på å påvirke min forskning og dermed føre til at jeg ikke evnet å se tekstens annerledeshet. For å kunne møte forskningsdeltakerne med åpne armer og se tekstens annerledeshet, har jeg reflektert rundt hvordan min forforståelse kan ha virket inn på mine tolkninger, samtidig som jeg har prøvd å legge til side mine fordommer så godt det lar seg gjøre.

3.2 Valg av forskningsmetode

I redegjørelse for valg av forskningsmetode blir det naturlig å gå inn på noen av de karakteristiske skillene mellom en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming. Førstnevnte er opptatt av kvantiteter fremfor kvaliteter, noe som tilsvarer at man er spesielt opptatt av mengdespørsmål og variabler med egenskaper som kan måles statistisk (Brinkmann & Tangaard, 2015, s. 13). Man er ikke opptatt av å gå i dybden, derfor kan undersøkelsene bestå av brede utvalg, hvor man har avstand til undersøkelsesobjektene (Thagaard, 2013, s. 17). I en kvalitativ tilnærming er man derimot interessert i å forstå, fortolke og beskrive menneskers erfaringer gjennom intervjuerens forståelse av fenomenet (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13).

Ut fra min problemstilling kommer det tydelig frem at det er sosiale fenomener jeg ønsket å studere og ikke enheter som kan måles statistisk. Det var derfor sentralt for meg å velge en metode som kunne gi en bedre forståelse av hvordan pedagogiske ledere arbeider med relasjonsledelse i barnehagen. Thagaard viser til at kvalitativ metode er spesielt egnet i slike tilfeller, da det gir forskeren rom for å både være åpen og fleksibel (2013, s. 12). Metoden er også kjennetegnet ved å gå i dybden og oppnå nærhet til undersøkelsespersonene (Thagaard, 2013, s. 11-17). For å få innsikt i hva pedagogiske ledere erfarer av utøvelse av relasjonsledelse i barnehagen, så jeg det som nødvendig med åpenhet, fleksibilitet, nærhet og å ha mulighet til å kunne gå i dybden. I og med at jeg ikke har arbeidet som pedagogisk leder selv, var det spesielt viktig for meg å kunne stille meg åpen for gruppe medlemmenes synspunkter og beskrivelser, da jeg ikke visste hvordan empirien kom til å utarte seg. Jeg anså også viktigheten av å skape nærhet til mine gruppedeltakere, da det var deres synspunkter og forståelser av fenomenet jeg ønsket å undersøke. Det å kunne gå i dybden, var viktig for å få dypere innsikt og forståelse, dette er også noe som er i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen. Det må påpekes at en kvalitativ tilnærming kan by på en rekke utfordringer, både når det gjelder etiske og metodologiske overveielser (Thagaard, 2013, s. 11), noe som stiller store krav til forskeren, som er et viktig instrument i denne tilnærmingen (Postholm, 2010, s. 32).

3.3 Fokusgruppeintervju

Thagaard viser til at det innenfor den kvalitative forskningen finnes et bredt spekter av forskjellige innsamlingsmetoder å benytte seg av. Du har for eksempel observasjon, analyser av dokumenter og bilder, og ulike former for intervju (2013, s. 13-14). Jeg valgte å gå for et fokusgruppeintervju, noe jeg vurderte som hensiktsmessig for å få svar på mitt forskningsspørsmål. «Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskaren» (Morgan i Wibeck, 2010, s. 25). Wibeck tolker Morgans definisjon som at et fokusgruppeintervju er en innsamlingsmetode og en metode som skiller seg fra andre former for intervju, da det er kommunikasjonen i gruppen som er i fokus (Wibeck, 2010, s. 25). Dette vil si at det er diskusjonene mellom de ulike medlemmene i gruppen som står sentralt og ikke en enkelt persons mening, men gruppens samtaler og ulike synspunkter omkring tema. Fokusgruppeintervju er kjennetegnet ved at man ikke styrer intervjuet i alt for stor grad, da det heller er deltakernes synspunkter som er i fokus. Formålet er ikke at man skal finne løsninger, men at man skal få tak i deltakernes ulike synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179).

Jeg valgte denne innsamlingsmetoden fordi jeg ønsket å undersøke sosiale fenomener. Samtidig ønsket jeg å få rike, nyanserte og mangfoldige beskrivelser av pedagogiske leders erfaringer. Det var for meg ikke viktig å få tak i den ene personens livshistorie, men gruppemedlemmenes ulike synspunkter og forståelser omkring relasjonsledelse. I og med at tema er såpass lite forsket på og undersøkt i barnehagen, egner fokusgrupper seg fordi man kan skape gode refleksjoner og få frem synspunkter man ikke nødvendigvis hadde gjort ved et vanlig kvalitativt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179-180). I et fokusgruppeintervju kan gruppemedlemmene utdype hverandre, samtidig som de kan komme med spørsmål til hverandre. De kan også spørre hverandre ut fra den kontekstuelle for forståelsen de har sammen, noe man mest trolig ikke kan som forsker (Halkier, 2015, s. 139). Det å samle en gruppe sammen for å diskutere, så jeg på som en mulighet til dypere undersøkelse og en fin måte å innhente svar på mitt forskningsspørsmål. Innsamlingsmetoden har også noen svakheter, som blant annet at enkelte deltaker kan komme sjeldnere til orde, på grunn av at det er noen personer som fremstår mer dominerende enn andre. Dersom deltakerne kjenner hverandre, kan det være fare for sosial kontroll. På bakgrunn av tidligere kunnskap om personen, kan de sammenligne seg med det den enkelte deltaker sier (Halkier, 2015, s. 141). Dette er noe jeg har måttet tenke over og være bevisst på.

3.4 Gjennomførelse av intervju

3.4.1 Utvalg

I et fokusgruppeintervju er det viktig å tenke grundig igjennom utvelgelse av deltakere til gruppeintervjuet. Dette fordi det er medlemmenes interaksjon som er med på å legge grunnlag for kunnskapen som kommer frem (Halkier, 2015, s. 140). Resultatene i denne oppgaven bygger på et strategisk utvalg, noe som innebærer at man velger deltakere som har kvalifikasjoner, som man antar kan gi svar på forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013, s. 55). Dette er også noe som er i tråd med hva som er viktig å tenke på vedrørende deltakere i et fokusgruppeintervju (Halkier, 2015, s. 140). I mitt tilfelle var jeg ute etter å få tak i en barnehage som arbeidet med relasjonsledelse, og pedagogiske ledere som var bevisst på sin utførelse av dette. Jeg var så heldig å få innpass i en del av et større prosjekt, som tok for seg relasjonsledelse i barnehagen, noe som gav meg tilgang til intervjupersoner, som egnet seg spesielt for mitt studie. Utvalget mitt ble derfor bestående av en gruppe med tre pedagogiske ledere fra samme barnehage, som kjenner godt til relasjonsledelse, og som tar i bruk dette i sin ledelsesutførelse.

Et forhold når det kommer til utvalg i et fokusgruppeintervju er om deltakerne kjenner hverandre eller ikke. Jeg valgte deltakere som kjenner hverandre, og så mange fordeler med det. Da det er lettere å skape gode interaksjoner og man kan få en dypere innsikt, ved at deltakerne kan utdype hverandre slik er det lettere å skape delte opplevelser (Barbour i Halkier, 2015, s. 141). Man kan også få innblikk i deres hverdag, på bakgrunn av at de er godt kjent med å samhandle med hverandre. Intervjuet kan derfor bære preg av noen trekk ved deltakende observasjon (Hansen m.fl i Halkier, 2015, s. 141). Det har innenfor forskning vært diskusjoner om hvor mange intervjupersoner som er velegnet. Innenfor en kvalitativ tilnærming er man ikke ute etter en statistisk generalisering, altså et representativt prinsipp. Det er heller et spørsmål om at intervjupersonene må kunne være egnet til å oppnå prosjektets formål (Thagaard, 2013, s. 65). I min forbindelse egnet deltakerne seg, på grunn av deres utførelse av relasjonsledelse. Jeg skulle helst ha hatt 5-6 personer, men fikk ikke tak i flere.

3.4.2 Forberedelser og intervjuguide

I forkant av undersøkelsen sendte jeg informantene et informasjonsskriv om prosjektet de skulle delta i. Jeg avtalte tid og sted for gjennomførelse av prosjektet. Før selve intervjuet testet jeg også lydopptaker for å forsikre meg om at den var klar til bruk. Jeg valgte også å forberede en øvelse, som jeg kunne ha med meg for å få til en god start på intervjuet. Valget falt på å benytte en metode som kalles pedagogisk sol, da det i et fokusgruppeintervju ikke trenger å være like enkelt å få satt i gang interaksjonen med et start spørsmål (Halkier, 2015, s. 148). Tema var relasjonsledelse og øvelsen går ut på at deltakerne tegner en sol på for eksempel en papptallerken og deretter skriver ned hva de forbinder med temaet (Schei & Kvistad, 2012, s. 84-85). Schei & Kvistad viser til at dette er med på å sette i gang tankeprosesser, og får alle til å ta ansvar for å komme med innspill (Ibid).

Jeg utarbeidet også en intervjuguide i forkant av intervjuet etter å ha fått teoretisk innsikt i de ulike temaene jeg ville ta for meg. Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden på forhånd, på grunn av at gruppedeltakerne jobber i samme barnehage. Jeg anså derfor at de på forhånd kunne ha diskutert sammen, noe som kunne være ødeleggende for den ekte dialogen jeg håpet skulle finne sted i fokusgruppeintervjuet. I strukturering av intervjuguiden fulgte jeg traktmodellen, som er en kjent modell brukt i forbindelse med fokusgruppeintervju. Den er en kombinasjon av den løse og den stramme modellen (Halkier, 2015, s. 142). Jeg valgte å strukturere intervjuguiden etter fire ulike tema, hvor hvert tema hadde hvert sitt åpne startspørsmål. Jeg valgte også å tenke over spesifikke oppfølgingsspørsmål som jeg kunne stille under hvert tema, noe som er i tråd med hvordan man legger opp en intervjuguide etter traktmodellen (Halkier, 2015, s. 146). Morgan viser til at traktmodellen gir rom for gruppe medlemmenes interaksjoner og perspektiver, samtidig som man får belyst de temaene man som forsker ønsker (I Halkier, 2015, s. 142). Noe som var ønskelig fra min side. Det var for meg viktig at de spørsmålene jeg skulle stille var forståelig og ikke ville bære preg av bestemte typer svar og svarstiler. Jeg tenkte derfor over både formulering og ordlyd i utarbeidelsen av spørsmålene til intervjuguiden, noe som er i tråd med hva Kvale og Brinkmann anbefaler (2015, s. 169). I og med at spørsmålene i et fokusgruppeintervju skal bidra til samtale mellom deltakerne i gruppen, var det viktig for meg å ha åpne startspørsmål, som kunne føre til interaksjon og diskusjoner (Halkier, 2015, s. 146).

3.4.3. Gjennomføring av fokusgruppeintervjuet

Innsamling av empiri ble foretatt gjennom et fokusgruppeintervju med tre pedagogiske ledere i midten av april 2017, på deres arbeidsplass. Intervjuet ble innledet med praktisk informasjon om tema, formål, samt en beskrivelse av hva fokusgruppeintervju er. Sistnevnte ble påpekt for å tydeliggjøre deres rolle. Jeg påpekte at jeg som moderator kom til å ha en mindre styrende rolle, men at min rolle ville være å presentere tema og sørge for at alle synspunkter ble belyst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Før selve intervjuet informerte jeg om anonymisering, etiske retningslinjer og retten til å trekke seg. Videre oppfordret jeg deltakerne i gruppen til å bli enige om å opprettholde taushetsplikten overfor hverandre, for å unngå at sensitiv informasjon ble spredd videre til de andre ansatte i barnehagen. Jeg fortalte at dette ville være uheldig for den enkelte og at jeg så det som mitt ansvar å presisere dette (Wibeck, 2010, s. 139-140).

Fokusgruppeintervjuet fant sted på pauserommet til gruppemedlemmene. Rommet var lite og skjermet fra støy. Det ser ut som det var behagelige sitteplasser og få forstyrrende elementer. Etter råd fra Wibeck sørget jeg for at det var god plass mellom medlemmene i gruppa, for at intervjuet skulle være mest mulig behagelig for hver enkelt (2010, s. 33). Intervjuet ble igangsatt med øvelsen pedagogisk sol, noe som fungerte som et godt hjelpemiddel for å sette i gang gruppeinteraksjonen. Deretter introduserte jeg de fire temaene vi skulle gjennom. Jeg begynte så med et startspørsmål basert på det første temaet. Dialogen mellom de ulike gruppemedlemmene var i gang fra første stund og helt til intervjuet var ferdig. Under hele fokusgruppeintervjuet var jeg opptatt av at alle skulle delta med sine tanker, synspunkter og fortellinger. Wibeck viser til at enkelte personer i et fokusgruppeintervju kan fremstå mer dominerende enn andre (2010, s. 32). Dette ble ikke noe problem, da alle deltok aktivt i samtalene rundt de ulike temaene. Underveis i fokusgruppeintervjuet stilte jeg oppfølgende spørsmål. Dette for å avklare forståelse, men også for å kunne utdype og komme mer i dybden på det gruppemedlemmene fortalte (Rubin & Rubin i Postholm, 2010, s. 80). Det var for meg viktig at intervjuet skulle bære preg av tillit og en god atmosfære, slik at informantene kunne åpne seg og formidle sine synspunkter (Thagaard, 2013, s. 109). For å skape dette var jeg bevisst på å vise en interessert og bevisst kroppsholdning (Rubin & Rubin i Postholm, 2010, s. 80). Ved å ha fokus på dette følte jeg at gruppemedlemmene ble komfortable i situasjonen og hadde lett for å åpne seg og prate. Samtidig fikk jeg flere eksempler, utdypende svar og synspunkter. Avslutningsvis rundet jeg av med å spørre om det var noe mer de ville tilføye og takket for intervjuet.

I etterkant av intervjuet ser jeg at det var et klokt valg å ta i bruk lydopptaker, da dette førte til at jeg kunne være mer til stede under intervjuet (Thagaard, 2013, s. 112). Jeg ser også at det var en fordel at intervjuene ble utført på arbeidsplassen til fokusgruppen og på et mindre rom med få forstyrrende elementer (Wibeck, 2010, s. 32 og 33). Dette tror jeg var med på å føre til at gruppen følte de var på hjemmebane, noe som skapte trygghet, en god atmosfære og fullt fokus rundt samtalene. I tillegg tenker jeg at det var en fordel at det bare var tre deltakere som deltok i fokusgruppeintervjuet. Jeg tror at dette førte til at vi kunne gå dypere inn i hver enkelt forståelse, samtidig som alle fikk formidlet sine tanker og synspunkter. At jeg stilte oppfølgende spørsmål førte til at jeg fikk utdypende svar, som ga meg bedre innsikt og forståelse for det som ble sagt. Samtidig var dette med på å gi en oppklaring i forståelsen, noe som er med på å skape bedre kvalitet på empirien. Jeg ser i etterkant at jeg kunne ha kommet med flere oppfølgende spørsmål og bedre formuleringer på disse. Dette er noe jeg som fersk forsker syntes var vanskelig. Postholm viser til nettopp dette og poengterer at det kreves trening og fokus rundt emnet som skal undersøkes for å få til gode oppfølgende spørsmål (2010, s. 80). Hvis jeg skulle gjennomført intervjuet på nytt, hadde jeg forberedt og tenkt nøyere over hvilke oppfølgendespørsmål jeg ville stille. Samtidig hadde jeg fått deltakerne til å komme med flere eksempler, for å få flere nyanserte perspektiver. Jeg hadde også valgt å gjennomføre et prøveintervju, noe jeg tror hadde ført til at jeg hadde stilt enda mer forberedt og vært sikrere i min rolle som forsker.

3.5 Transkribering

Kvale & Brinkmann viser til at flere forskere velger å ikke transkribere intervjuene selv (2015, s. 207). Jeg valgte imidlertid å gjøre det, noe jeg i etterkant ser var et klokt valg. Dette ga meg et godt innblikk i materialet, samtidig som det ga meg mulighet til å få tak i det personene sa og oppklare eventuelle uklarheter, noe som kan være vanskelig for en tredjepart (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 43). Det ga meg også mulighet til å veksle mellom delene og helheten. Mitt fokusgruppeintervju ble tatt opp med lydopptaker og varte i 1,5 time. Jeg begynte på transkripsjonen samme dag som intervjuene ble foretatt, for å ha intervjuet friskt i minne, noe som er anbefalt av Taangard & Brinkmann. Deretter fortsatte jeg med transkribering i dagene etter. Når man transkriberer kan noe av informasjon gå tapt. For eksempel kroppsspråk, stemmeleie og ironi (2015, s. 43). Jeg ønsket at så lite som mulig skulle gå tapt, og var derfor observant på disse momentene under selve intervjuet og også når

jeg transkriberte. Det er fortsatt vanskelig å si om man har fått med seg alt. Ved å ha arbeidet med dette selv mener jeg at jeg økte sjansene for at ikke alt for mye empiri gikk tapt. Det at jeg deltok på fokusgruppeintervjuet førte nok til at jeg bedre husket gruppe medlemmenes stemmeleie, ironi og kroppsspråk, og at dette var noe jeg kunne ta i betraktning. At jeg transkriberte rett etter intervjuet, var nok også fordelaktig med tanke på dette.

Kvale & Brinkmann viser til at det er mange valg som skal tas under transkribering og at dette er noe som må sees i sammenheng med hva den skal brukes til (2015, s. 208). For min del ville jeg oppnå en tekst som kunne gi meg en forståelse av hvordan pedagogiske ledere arbeider med relasjonsledelse. Jeg valgte å følge noen av Taanggard & Brinkmanns forslag til transkribering, som å skifte linje når det er en annen person som snakker, ta i bruk store bokstaver om tonefallet er høyt, bruke parentes om noen ler, smiler, det oppstår pauser og kommentere når spesielle stemninger oppstår (2015, s. 44). De foreslår også at man kan ta i bruk forbokstav på den som taler, jeg valgte heller å bruke fiktivenavn på deltakerne. Til tross for at mine informanter besto av to damer og en mann, valgte jeg å ta i bruk fiktive damenavn på alle. Punktum blir angitt når personen begynner å snakke om noe nytt. Jeg tenkte her spesielt over hvordan valg av punktum kunne påvirke innholdet og meningen i det de sa. Jeg valgte å ta i bruk rådene til Kvale & Brinkmann med å oversette muntlig tale til skriftlig, for å gjøre materialet mer strukturert og oversiktlig (2015, s. 206). Jeg hadde da i baktankene om det var noen ord på dialekt, som hadde en spesiell betydning og som jeg eventuelt måtte beholde for å ikke miste innholdet (Tjora, 2017, s. 174). Til sammen varte intervjuet mitt i 1,5 time og transkriberingen ble på 18 sider.

3.6 Analyse

Jeg vil i det følgende starte med å poengtere at analyse i kvalitativ forskning foregår under hele forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 86). Analyseprosessen min har derfor vært med meg hele veien. Den har spesielt vært preget av refleksjoner rundt min forforståelse, mine valg, teori og mine tolkninger. Forskningen har også bestått av en veksling mellom helhet og del, som er kjennetegnet ved den hermeneutiske tilnærmingen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Jeg vil i denne delen gi et innblikk i hvordan jeg har gått frem i selve analysen av min empiri. Dette er i tråd med hva Krueger anbefaler, som poengterer at det er viktig med tydelighet og en grundig gjennomgang av analyseprosessen (I Wibeck, 2010, s. 100).

Jeg valgte i starten av analysen å ta i bruk en innholdsanalyse. Man er da opptatt av å få tak i innholdet i materialet. Denne formen for analyse begynner med at man starter med å tenke over hva som er formålet med forskningen (Wibeck, 2010, s. 100). Jeg begynte med å tenke over dette. Deretter leste jeg grundig igjennom transkripsjonen for å bli godt kjent med materialet. Videre så jeg etter mønstre, ulike og like synspunkter og trakk så ut det jeg anså som fremtredende og beskrivende for min problemstilling. Etterpå delte jeg opp materialet i ulike emner. Wibeck viser til at det kan være vanlig å ta utgangspunkt i intervjuguiden i denne delen av analyseprosessen (Ibid). Dette var noe jeg gjorde. Følgende emner ble derfor utarbeidet: relasjonsledelse, relasjonsbygging, motivasjon og utvikling. Jeg så etterpå at jeg trengte å tillegge noen underkategorier under relasjonsledelse, for å systematisere materialet bedre. Underkategoriene ble tilbakemelding, trygghet og menneskesyn. Disse kom jeg fram til gjennom å streke under ord som gikk igjen, samtidig som en grundig lesning mellom helhet og del ble foretatt. Da jeg arbeidet med kategoriene tenkte jeg over hva jeg ekskluderte og hva jeg inkluderte (Alveson & Sköldberg, 2008, s. 449). Alveson og Sköldberg peker på at kategorisering kan være problematisk. Man må derfor hele tiden ha et reflektert forhold til de valg man tar (Ibid). Etter å ha kategorisert, begynte jeg å kode materialet innenfor hvert emne. «Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Da jeg så hadde fått god innsikt i innholdet i de ulike emnene i min transkripsjon, benyttet jeg meg av noen hermeneutiske prinsipper for fortolkning. Dette var vekselvirkning mellom del og helhet, nærmere sagt den hermeneutiske sirkel. Her så jeg på innholdet i hvert emne, før jeg leste over hele materialet, for så å se delene opp imot helheten. Deretter testet jeg deler av min egen fortolkning opp mot tekstens helhet. Videre så jeg over om teksten var forståelig og at ikke fortolkningen min gikk utover det gruppedeltakerne hadde sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237-238).

3.7 Etske betraktninger

I forskning generelt er det noen etiske retningslinjer man må ta til etterretning, og i spesielt kvalitativ metode er etiske spørsmål av stor betydning. «Etske problemer i intervjuforskningen oppstår spesielt på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å «utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige» (Birch et al i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). Jeg har i min forskning reflektert over etiske spørsmål

under hele forskningsprosessen. Videre har jeg vært klar over at etiske forhold i en kvalitativ tilnærming må sees i sammenheng med konteksten rundt, noe som stiller krav til at en forsker må møte forberedt og med forståelse i alle situasjoner (Postholm, 2010, s. 155). Min forskning er meldt inn til personvernombudet Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), i tråd med etisk forsvarlig forskningsatferd. Jeg har også fulgt etiske retningslinjer for kvalitativ forskning, noe som innebærer at jeg har sendt ut informert samtykke, reflektert og tenkt over deltakernes konsekvenser av deltakelse og konfidensialitet.

I forskning er det vanlig å gi deltakerne et informasjonsskriv, hvor de får innblikk i prosjektets formål og retten til å trekke sin deltakelse (Ryen i Silverman, 2011, s. 418). Dette var noe jeg gjorde tidlig i prosessen, da det er viktig at deltakerne vet hva de samtykker i (Postholm, 2010, s. 145). Vedlegget med informasjonsskriv inneholdt samtykke, informasjon om prosjektets formål og innhold, samt informasjon om behandling av data, konfidensialitet, frivillighet og retten til å trekke seg. I utarbeidelsen av informasjonsskrivet fulgte jeg rådet til Ringdal om at informasjonen må være forståelig for intervjupersonene (2012, s. 457). Jeg sørget derfor for å ha et lettest språk og poengtere at de gjerne måtte stille spørsmål om noe var uklart. Det som kan være viktig å tenke på når det gjelder den kvalitative tilnærmingen, er at ved prosjektstart har vi ikke den fulle innsikten over hvilken informasjon vi kommer til å få inn i løpet av prosjektet (Thagaard, 2013, s. 27). Dette var noe jeg informerte om. Samtidig påpekte jeg at jeg ville komme med informasjon underveis, slik at de skulle føle seg godt informert og tatt vare på. Det var også viktig for meg å opprettholde konfidensialiteten, noe som innebærer at man anonymiserer, slik at ikke enkeltpersoner kan gjenkjennes eller ta skade av forskningen (Thagaard, 2013, s. 28). I rapportering av prosjektet kan man komme opp i noen dilemma, for eksempel når det stilles krav om at de resultater en forsker legger frem skal være representative og innebære en god framstilling av intervjupersonenes beskrivelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det var for meg viktig å ikke gå utenfor fokusgruppens forståelse av fenomenet. Jeg utviste derfor respekt overfor deltakernes fortellinger ved å holde meg i bakgrunnen og la de slippe til (Neumann & Neumann, 2012, s. 89).

Når man utfører forskning er det også viktig å tenke over konsekvenser av deltakernes deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Dette er noe jeg har vært bevisst på. Jeg har gjennom forskningen utvist nysgjerrighet og engasjement når det kommer til etiske spørsmål og handlinger. Det er som Kvale og Brinkmann viser til ikke nok med kunnskap og kognitive valg (2015, s. 108), for meg har det å kunne vise empati, sensitivitet og moralsk integritet

ovenfor medlemmene i fokusgruppa vært viktig. For å kunne gjøre det har mine refleksjoner, samt min praktiske klokskap spilt en stor rolle for mine etiske valg og overveielser. Når jeg sier praktisk klokskap, henvises det til Aristoteles begrep *fronesis*, som handler om å ha «innsikt i hva som er til det beste for en» (Aristoteles, 1996, XXIV). Jeg har latt mine avgjørelser basere seg på en mening, videre innsikt. For så å kunne velge den rette handling (Ibid). Min mening har basert seg på at ikke deltakerne skal ta skade av forskningen, mens min innsikt har dreid seg om å få oversikt over sårbare situasjoner som kan oppstå. I intervjuet var jeg opptatt av å ikke komme med for nære og personlige spørsmål som kunne føre til skade på de i gruppen (Thagaard, 2013, s. 119). Videre var jeg opptatt av det Neumann og Neumann kaller for «awareness», noe som vil si å inneha en: «oppmerksom tilstedeværelse» (2012, s. 71). Jeg var oppmerksom på deltakernes og mitt eget kroppsspråk, og så etter signaler som kunne gi uttrykk for ubehag. I et fokusgruppeintervju kan det være fare for at informasjon om den enkelte deltaker blir fortalt videre til eventuelle andre personer (Wibeck, 2010, s. 140). Dette var noe jeg påpekte at ikke var ønskelig. Videre har jeg vært oppmerksom på å bevare deltakernes integritet ved å gi de innflytelse, utvise respekt og frihet (Thagaard, 2013, s. 30). Dette gjennom å gi informasjon underveis og opprettholde en god dialog med deltakerne av fokusgruppeintervjuet. Kvale & Brinkmann viser til at et intervju bærer preg av et asymmetrisk forhold mellom forsker og intervjudeltakere. (2015, s. 110). Det har for meg vært viktig at gruppe medlemmene ikke følte seg presset til å si noe de ikke ville eller ikke kunne stå inne for.

3.8 Kvalitet

En av oppgavene til en forsker er å kunne argumentere for kvaliteten i egen forskning. I den forbindelse er det i forskning utarbeidet noen begreper, som kan være til hjelp i vurdering av dette. De mest brukte begrepene er reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Ringdal peker på at det innenfor den kvalitative tilnærmingen har eksistert en langvarig diskusjon om disse begrepene er egnet for kvalitativ forskning, da de i utgangspunktet er utarbeidet for en kvantitativ tilnærming og knytter seg spesielt til kvantitativ måling (2012, s. 248). Dalen viser til at man i en kvalitativ tilnærming har vært mer opptatt av validitetsbegrepet, fordi reliabilitet ofte blir knyttet til at andre forskere skal kunne oppnå samme resultat, noe som er vanskelig i en kvalitativ tilnærming (2011, s. 93). Jeg vil i det følgende derfor se på noen

alternative begreper for å beskrive hvordan jeg har opprettholdt kvalitet i min studie. Dette som pålitelighet, gyldighet og overførbarhet (Thagaard, 2013, 201-205).

3.8.1 Gyldighet

Gyldighet blir ofte forbundet og trukket fram i forbindelse med validitet i en kvalitativ sammenheng. Begrepet validitet omhandler tolkning av data og det er her snakk om de tolkninger som forskeren har gjort, faktisk er gyldige (Thagaard, 2013, s. 204). Thagaard har oversatt Silverman og viser til at: «Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert» (Silverman i Thagaard, 2013, s. 204). For å opprettholde en gyldig forskning er man som forsker det viktigste instrumentet, og det legges spesielt vekt på forskerens praktiske ferdigheter (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 277).

Ved å ta i bruk den metoden jeg gjorde, så fikk jeg rike, nyanserte og gode beskrivelser, som jeg mener har vært med på å beskrive et reelt bilde av de pedagogiske ledernes forståelse av fenomenet. Det er som forsker viktig å være sin egen kritiker. Det har derfor vært viktig for meg å se på eventuelle feilkilder som kan ha oppstått (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Det er i for eksempel transkripsjonsfasen mye som kan gå tapt (Taanggard & Brinkmann, 2015, s. 43). For å forebygge feilkilder har jeg transkribert selv, samtidig som jeg har vært konsekvent og brukt lang tid. Dette for at transkripsjonen skulle bli så gyldig som mulig. Samtidig har jeg vært observant på hvordan eventuelle ord på dialekt kunne mistolkes ved oversetting til bokmål (Tjora, 2017, s. 174). Jeg kunne ha sendt transkripsjonen til mine deltakere, da dette kunne ha gitt meg mer valide funn. Jeg valgte å ikke gjøre det, da dette ikke var et ønske fra deres side. Både i transkribering, analyse og rapporten sørget jeg for å skrive ned sitatene riktig, og videre passet jeg på å ikke stille for direkte spørsmål underveis i intervjuet. Dette for at jeg ikke skulle styre deltakernes svar (Postholm, 2010, s. 150). Postholm viser til at man også kan vurdere gyldigheten av resultatene ut fra hvordan man har valgt å kategorisere og analysere data (2010, s. 170). Jeg brukte lang tid på kategoriseringen og var bevisst på at kategoriene skulle presentere gruppelemmenes forståelse av fenomenet. For å sørge for dette passet jeg hele tiden på å se delene opp imot helheten, samtidig som jeg utviklet kategoriene gradvis. Sistnevnte er noe Postholm mener er med på å sikre en bedre gyldighet (Ibid). Når det kommer til analyse så reflekterte jeg hele tiden over om metoden ga gyldighet, at måten jeg analyserte på ville fremme deltakernes virkelige

perspektiver. Jeg har forholdt meg til en hermeneutisk tilnærming. For at funnene mine skulle bli så gyldige som mulig, har jeg gjort rede for min forforståelse, og passet på at mine tolkninger ikke har gitt et ugyldig bilde av deltakernes utsagn. Ved å presentere en grundig beskrivelse av mine valg, får leseren ta stilling til forskningens gyldighet (Tjora, 2017, s. 234).

3.8.2 Pålitelighet

Når man skal betrakte forskningens kvalitet, er det sentralt å se på dens pålitelighet. Dette tilsvarer at man ser på om forskningen er til å stole på. Begrepet reliabilitet har ofte blitt brukt i denne forbindelse, men til å se på om forskningen kan gjentas av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitativ forskning lar dette seg ikke gjøre på samme måte, da det er umulig å gjennomføre et tilnærmet likt intervju (Postholm, 2010, s. 169). Thagaard viser til at Silverman peker på at man kan styrke påliteligheten ved å presentere en gjennomiktig studie, noe som vil si at man gir en grundig beskrivelse av de ulike valg man har tatt, dette for at andre kan gå inn å vurdere forskerens arbeid (Silverman i Thagaard, 2013, s. 202).

For å styrke påliteligheten i min forskning har jeg redegjort for mitt teoretiske ståsted og min forforståelse. Her pekte jeg på at jeg ønsket å møte gruppemedlemmenes forståelse av fenomenet med åpenhet, og at jeg ønsket å møte deres forståelser så fri fra fordommer som det lar seg gjøre. Videre at jeg også ønsket å kunne møte tekstens annerledeshet ved å være bevisst på og reflektert rundt min egen subjektivitet (Gadamer, 2003, s. 38). Ved å arbeide på denne måten, antar jeg at påliteligheten i min forskning er blitt styrket. Ved å være reflektert og kritisk tenkende til hvordan min forforståelse kan ha virket inn på mine tolkninger, har jeg forsøkt å styrke mine funn. Samtidig kan dette har ført til at jeg har stilt mer åpen for deres synspunkter og meninger, i tråd med den fortolkende tradisjonen (Repstad i Tjora, 2017, s. 235). Det er ikke et mål i seg selv å møte helt objektivt, men å være bevisst og kunne endre sin forståelse etter hvert i forskningen (Ibid). I mine resultater har jeg konsekvent skilt mellom gruppemedlemmenes utsagn, mine tolkninger og teorier. Samtidig har jeg gitt en grundig beskrivelse av valg av gruppedeltakere og relasjon mellom meg og dem, noe som ifølge Tjora styrker en forskers pålitelighet (Tjora, 2017, s. 237). Forhold som kan true en forskers pålitelighet, er om deltakerne lar være å presentere sårbare tema og er opptatt av å bare presentere et godt bilde av seg selv (Postholm, 2010, s. 170). Videre kan mistolkning av

begreper og språk være truende (Østerud i Postholm, 2010, s. 170). Dette er noe jeg har vært bevisst på. Jeg har derfor lagt vekt på å skape en god og tillitsfull relasjon mellom meg og deltakerne, samtidig som jeg har poengtert viktigheten av å gi både positive og negative framstillinger. Når det kommer til språk og begreper, anså jeg det som viktig å oppklare forståelser.

3.8.3 Overførbarhet

I forskning generelt har et omdiskutert mål vært å få til en statistisk generalisering spesielt innenfor den kvantitative forskningen. I kvalitativ forskning må man derimot tenke annerledes på dette (Tjora, 2017, s. 238). Kvalitative tilnærminger er mer opptatt av å tilegne seg informasjon og forståelse av et fenomen, som senere eventuelt kan brukes til overføringer (Riis, 2012, s. 355). Jeg velger derfor i det følgende å argumentere for om min studie kan ha overførbarhet i andre sammenhenger. Når man i kvalitativ data snakker om overførbarhet, er det her ment om tolkning av data kan være gjeldende i andre lignende praksiser (Thagaard, 2013, s. 210). Kunnskapsinnhenting i et kvalitativt intervju og en hermeneutisk tradisjon vil være kontekstuell. Kvale & Brinkmann viser til at det derfor ikke trenger å være en selvfølge at kunnskap kan overføres (2015, s. 77). Målet med min forskning var aldri å få til en statistisk generalisering, men at den kunne være til nytte både for mine gruppedeltakere, men også for andre pedagogiske ledere, barnehagearbeidere og eventuelle andre interesserte. Noe jeg tror den er. Jeg tenker også at mange pedagogiske ledere kan kjenne seg igjen i mine funn. «Overførbarhet kan knyttes til gjenkjenneelse» (Thagaard, 2013, s. 213).

3.9 En kort oppsummering og et kritisk blikk på egen forskning

I dette kapittelet har du som leser fått et innblikk i min forskningsprosess. Her har jeg beskrevet, reflektert og begrunnet mine valg fra start til slutt. Det må poengteres at å forske ikke er en enkel prosess, og som fersk forsker har dette derfor vært en krevende og lærerik tid. Etter å ha arbeidet meg gjennom alle prosessene kan det være fint å gi et kort kritisk blikk på egen forskning. Jeg valgte å studere et tema jeg har noe kjennskap til. Dalen viser til at man da kan komme opp i en solidaritetskonflikt, noe som kan føre til at dette kan påvirke tolkning av resultatene. Hun viser til at «Grensen mellom hva som *bør formidles*, hva som *må* formidles, og hva som *kan* gjemmes i forskerens hjerte eller i skrivebordsskuffen, kan være

vanskelig å trekke» (Dalen, 2011, s. 20-21). Dette er noe jeg har vært bevisst på, men samtidig må det poengteres at dette kan føre til at man overser trekk ved empirien, som ikke sto til mine erfaringer (Thagaard, 2013, s. 206). Colucci peker på at fokusgruppeintervju har blitt brukt som en forlengelse av det individuelle intervjuet. Dette er lite heldig og er med på å hindre fokuset omkring samtalene mellom deltakerne, som er noe av det vesentlige i nettopp en slik innsamlingsstrategi (I Halkier, 2015, s. 139). Jeg mener at jeg som forsker har passet på å ikke gjøre dette, da jeg har lagt vekt på at deltakerne skal komme med ulike synspunkter og forståelser, samtidig som jeg har lagt vekt på interaksjonen mellom deltakerne. Jeg mener at mitt valg av å ta i bruk en slik metode er grundig begrunnet, og har vært hensiktsmessig for å få svar på min problemstilling. Med et kritisk blick kan jeg si at jeg skulle ha vært flinkere til å få fram ulike perspektiver på de ulike temaene. Dette kunne jeg gjort ved å stille bedre oppfølgende spørsmål, noe som hadde gitt et mer nyansert blick på temaet. Når det kommer til analyse og kategorisering av data, er dette noe som er blitt nøye beskrevet i kapitlet. Likevel velger jeg å dra fram min bevissthet rundt at enkelte teoretikere er kritiske til kategorisering av data. St. Pierre & Jackson viser til at dette kan være problematisk om man blant annet behandler data, som noe man venter på å få kodet. At dette kan føre til at man ikke ser den kvaliteten på de dataene man har, fordi man bare sveiper over dataene (2014, s. 715).

Kapittel 4. Presentasjon av empiri og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere empiri fra mitt fokusgruppeintervju. Resultatene vil presenteres først og understrekes med kursiv, deretter vil jeg fremstille mine egne tolkninger også til slutt vil en drøfting komme. Vil også påpeke at det vil bli brukt navn som er fiktive under presentasjon av resultatene. Dette for å ivareta deltakernes rett til anonymitet. I dette kapittelet belyses og drøftes problemstillingene: «Hva kjennetegner relasjonsbasert ledelse hos pedagogiske ledere i barnehagen? På hvilken måte bygger og opprettholder pedagogiske ledere relasjoner mellom seg og ansatte, og i mellom ansatte på sin avdeling? Hvordan erfarer pedagogiske ledere at relasjonsskapende arbeid innvirker på ansattes motivasjon og læringsprosesser?»

Ut fra problemstillingen har jeg funnet at det er fem ulike momenter som skal belyses og dette er: hva som karakteriserer relasjonsledelse hos pedagogiske ledere, hvordan bygger og opprettholder de relasjoner, hvordan erfarer lederne at relasjonsskapende arbeid er med på å virke inn på ansattes motivasjon og læringsprosesser. Jeg vil også gå inn på utfordringer og fordeler med å utøve relasjonsledelse. Jeg har valgt å dele inn kapittelet i disse ulike delene.

4.1 Hva kjennetegner de tre pedagogiske ledernes utøvelse av relasjonsledelse?

De pedagogiske lederne i min undersøkelse trekker fram noen spesielle momenter når det kommer til relasjonsledelse. Når jeg spurte om de kunne skrive ned stikkord, som de forbinder med relasjonsledelse i starten av fokusgruppeintervjuet ble følgende stikkord notert:

Leah: Trygghet, utvikling, menneskesyn, samarbeid, kommunikasjon og læring.

Sara: Tillit, kommunikasjon, utviklingspotensialet, se hverandre og trygghet.

Tiril: Ansvarliggjøring, inkludering, ulikheter og styrker i personalet, kommunikasjon, samarbeid og trygghet.

Ut fra dette kan man se at trygghet, tillit, kommunikasjon og utvikling/læring er noe alle forbinder med relasjonsledelse, samtidig har de også noen ulike punkter.

I de ulike pedagogiske ledernes beskrivende ord, kan vi gjenkjenne noen trekk fra Spurkelands relasjonsteori, som peker på viktigheten av at lederen tilegner seg holdninger hvor man ser på ledelse som en del av et større samspill (Spurkeland, 2013, s. 40). Tiril bruker blant annet ord som inkludering og samarbeid i sin beskrivelse, mens Sara beskriver det å se

hverandre som viktig. I relasjonsteorien til Spurkeland kan man se at det å arbeide sammen for å nå organisasjonens mål er sentralt (2013, s. 44 og 47). Dette er også noe Skivik peker på som sentralt i denne måten å lede på (2004, s. 26), man kan derimot ikke se at noen nevner dette som et punkt, samtidig får jeg en følelse av at dette er noe de indirekte tenker på, ved at de nevner både utvikling, samarbeid og kommunikasjon. Noe som er punkter som kan relateres til både Lundestads og Skogens beskrivelse av relasjonsledelse.

I gjennomgangen av mine resultater kan man se at det er noen momenter som karakteriserer deres utøvelse av relasjonsledelse: Å være interessert i sine ansatte, menneskesynet, kommunikasjon, relasjoner/samhandling.

Vi har i dette avsnittet fått et lite innblikk i hva de ulike pedagogiske lederne legger i relasjonsledelse. I det nærmere skal vi gå grundigere inn på noen av de trekk, som gjennom mine resultater ser ut til å beskrive ledernes utøvelse av relasjonsledelse.

4.1.1 Å være interessert i menneskene man leder

Gjennomgående svarer de tre pedagogiske lederne at det er viktig å være interessert i de menneskene man leder.

Sara sier: Jeg tror at alle mennesker har behov for å bli sett. Hvis jeg hadde vært en leder som bare hadde sett meg selv, så hadde jeg ikke vært en god leder. Det at jeg vil at andre mennesker, barn eller voksne, eller hvem det er skal ha det bra gjennom å kommunisere, stille spørsmål, være nysgjerrig og være interessert i de som mennesker er viktig.

Tiril sier da: mm, det er klart. Det merker du fort, om man er lyttende og genuint interessert i deg. Stiller spørsmål og hvis du skal noe, også kommer du noen dager senere, så spør du hvordan de hadde det, hvordan var det. Det skal egentlig lite til. Vi er ganske enkle vi mennesker. Det er ikke de store tingene som skal til. Det at noen viser at de er interessert i deg som menneske er kjempe viktig, ta seg tid til det, og det må jo være ekte. Dette er noe både Sara og Leah sier seg enig i.

Jeg tolker det som at alle de tre pedagogiske lederne er enige om at det i utøvelse av ledelse er viktig å være interessert i de man leder, da gjennom å være nysgjerrig, stille spørsmål og kommunisere med personalet. Slik som den ene pedagogiske lederen her forteller om, det å

være interessert i hvordan ansatte har hatt det på fritiden. Samtidig sier den ene lederen at det må være ekte. Jeg forstår det som at skal det ha noen hensikt å vise interesse for sine ansatte, så viser man ikke interesse bare fordi man må, men fordi man har lyst.

Dette er noe som står til Spurkelands beskrivelse av relasjonsledelse. Han viser til at i utøvelse av dette så er det viktig å være interessert i de menneskene man leder (2013, s. 21). Imidlertid kan det tenkes at om man ikke utviser interesse for sine ansatte så kan det bli vanskelig å utøve relasjonsledelse og bygge relasjoner. Hvorfor kan det bli vanskelig? Kanskje fordi at alle har behov for å bli sett og hørt. Dette er noe den ene pedagogiske lederen poengterer. Videre kan man anta at medarbeidere som ikke blir sett og hørt, ikke ønsker å gi av seg selv, og bidra til å nå organisasjonens mål. Jeg tenker at dette kan gå utover organisasjonen, men også barna som går i barnehagen.

Men hva ligger i det å ha interesse og kjenne sine medarbeidere? Som Sara sier, så handler det om å utvise nysgjerrighet, kommunisere og stille spørsmål. Dette er også noe Spurkeland viser til. Tiril peker på at det også har å gjøre med at man bryr seg om ansattes privatliv. Spurkeland snakker om 24-timer menneske og viser til at det handler om at man interesserer seg for sine ansatte også utenfor jobben (2014, s. 26). Ut fra det de pedagogiske lederne sier så kan det se ut til at de mener det er viktig å bry seg om hvordan ansatte har det utenfor jobben, slik jeg tolker Spurkelands teori så blir det vanskelig å påvirke ansatte om du ikke kjenner dem (2013, s. 21). Det kan forstås som at de pedagogiske lederne legger vekt på å vise interesse for sine medarbeidere, så får de påvirket sine ansatte. Vi har fått høre at de ulike lederne legger vekt på å vise interesse i sin ledelsesutøvelse. Jeg tenker at det også kan oppstå noen utfordringer med dette. I barnehagen er det mange ansatte, samtidig som det er hektisk. For mange pedagogiske ledere kan det å utvise interesse for sine medarbeidere kanskje bli utfordrende. Samtidig poengterer den ene pedagogiske lederen at det er lite som skal til. Kanskje er det at de velger å ta seg tid til dette med på å innvirke på ansattes motivasjon og trivsel? Videre kan det tenkes at ved at ledere og ansatte blir kjent med hverandre også utenfor jobben, så er dette med på å føre til et tettere samarbeid.

Tiril påpeker at man må vise ekte interesse, hva menes med ekte? Jeg tolker at de med dette mener at du må vise at du er genuint interessert i andre, at du virkelig bryr deg og vil andre godt? Ut fra relasjonsteorien til Spurkeland kan man forstå at dette betyr å inneha et positivt menneskesyn (2013, s. 43). Hvis man går til Bubers dialogiske forståelse, så kan man tolke det som at de pedagogiske lederne mener det er viktig at de har en holdning til ansatte hvor de ser på de som egne subjekter og ikke objekter. Buber snakker om to ulike måter å møte

mennesker og disse er ordparene jeg-det og jeg-du (Kristiansen, 2011, s. 35). Ut fra det de pedagogiske lederne sier så tolker jeg det som at de møter sine ansatte i et jeg- du- forhold, noe som kan beskrives med at man går inn i møte med andre mennesker med en holdning om at de er selvstendige individer. Et slikt forhold bygger blant annet på gjensidighet (Buber, 1992, s. 10). Sara sier at om hun bare hadde sett seg selv, så ville hun ikke vært en god leder og at det er viktig å vise interesse, stille spørsmål og utvise nysgjerrig ovenfor sine ansatte. Tiril peker på at det å være interessert i andre blant annet handler om å være lyttende og genuint interessert i sine ansatte. Det kan tenkes at ved at lederne fremmer slike holdninger så er de med på å inkludere personalet, og dette har trolig positiv effekt på ansattes arbeidsutførelse.

Samtidig kan det være interessant å påpeke at Buber viser til at en jeg-du- relasjon kan innebære både risiko og offer. Det er derfor viktig at man virkelig går inn i et slikt forhold (1992, s. 11). Om du ikke viser ekte interesse kan det tenkes at man ikke går virkelig inn for å vise interesse. Tiril peker på at det må være ekte. Buber viser blant annet at et jeg-du-forhold bestandig kan gå over til et jeg-det- forhold. Dette innebærer at med en gang du ikke lenger står i en relasjon med den andre, så går du over i et slikt forhold. Dette trenger ikke nødvendigvis å være noe negativt da det også kan være viktig å forholde seg til andre i et jeg-det-forhold (Buber, 1992, s. 18). Samtidig kan det tenkes at for å bygge en god relasjon mellom leder og ansatte, så er det viktig at ledere beveger seg innenfor en jeg-du-relasjon. Da det er her gode relasjoner blir til (Kristiansen, 2011, s. 37).

4.1.2 Kommunikasjon

Alle lederne viser til at det å kommunisere med personalet er viktig.

Tiril sier: Ansatte kan komme og spørre om ulike ting, hva tenker du om det, da spør jeg gjerne tilbake hva tenker du om det. Jeg gjør dette for ansatte skal bidra til en løsning. Kan også bruke meg selv, da går jeg til assistentene og sier: at iste gjorde barnet slik og slik, også reagerte jeg på denne måten. Hva tenker du om det? Synes du jeg var for streng eller hva skulle jeg ha gjort annerledes?.

Sara forteller at dette også er noe hun gjør. Hun sier: *Du kommer ofte opp i situasjoner der du føler deg usikker, og det å innrømme det, at du ikke blir en leder som har alle svarene og som vet alt, det å innrømme at man er usikker er viktig. Det å spørre*

andre. Alle sammen har noe å bidra med. For å få frem alle sine synspunkter og meninger rundt det også, likens være åpen og innrømme når du har gjort feil. Det er med på å ufarliggjøre og skape et rom hvor ja.

Videre forteller Tiril at dette er noe de gjør bevisst, for ikke å gjøre avstanden mellom leder og ansatte, så stor. Sara viser til viktigheten av å ta imot de tips du får, og ikke da si seg uenig i det de sier, men faktisk lytte til hva personalet har å si. Alle pedagogiske lederne er enige om at slike situasjoner er med på å løfte personalet og få de til å føle seg nyttige.

Ut fra det de pedagogiske lederne sier, så kan man tydelig se at de legger vekt på å kommunisere med personalet i sin utøvelse av ledelse. Dette er noe Lundestad viser til som en av ledernes oppgaver (2005, s. 213). Ut fra utsagnene over kommer det også fram at det er viktig for dem at man blant annet lytter til hva de ansatte har å si. Jeg tolker det som at de i ulike situasjoner i barnehagehverdagen legger vekt på å skape en gjensidig dialog, hvor de ønsker å lytte til hva ansatte mener om deres jobbutførelse i ulike situasjoner, dette er også noe ansatte gjør. Dette kan ligne på en måte å kommunisere med hverandre på som Buber kaller ekte dialog, som er kjennetegnet av blant annet gjensidighet og av å være åpen for at andre kan påvirke deg (Björk, 2004, s. 439-440). Ved at for eksempel Tiril sier at når ansatte kommer og spør om ulike ting, så spør hun også ansatte hva de tenker tilbake om dette.

Videre så viser Tiril til at hun er opptatt av å høre hva de ansatte synes om hvordan hun takler ulike situasjoner i barnehagehverdagen. Hun sier blant annet: «Hva skulle jeg gjort annerledes?». Dette viser ikke bare at den pedagogiske lederen er opptatt av å skape gjensidighet i dialogen, men også at hun er åpen for at ansatte kan påvirke henne når det kommer til hvordan hun skal handle i ulike situasjoner. Dette kan tenkes å være med på å skape et bedre samarbeid mellom ansatte, men også til at det er rom for å stille spørsmål og utfylle hverandre.

Samtidig kan det tenkes at lederne ikke hele tiden kan kommunisere gjennom en ekte dialog, noen ganger kan det være viktig at lederen tar en beslutning eller formidler informasjon.

Kommunikasjonen vil da foregå gjennom at lederen holder en monolog, noe som kjennetegner den tredje dialogformen hos Buber (Björk, 2004, s. 439). I en monologen er man ikke like opptatt av den andres mening, fokuset ligger på en selv. Et annet relevant punkt kan være å nevne den tekniske dialogen. Denne tar du i bruk om du trenger å oppklare forståelse av det du prater om (Ibid). Ingen av de pedagogiske lederne nevner noe om dette, men det kan være relevant å gå innpå, i og med at kommunikasjon er noe jeg tolker at de bruker mye i sin utøvelse av relasjonsledelse. Det kan tenkes at det for lederne ofte er viktig å ta i bruk denne

formen å kommunisere på, da det blant annet er viktig at man har samme forståelse av for eksempel hvordan man skal nå et mål organisasjonen har satt seg. Videre har en leder og en assistent forskjellig grunnlag, fordi en pedagogisk leder er utdannet barnehagelærer. Dette kan føre til at lederen har en dypere faglig bakgrunn når de kommuniserer om arbeidsrelaterte tema, noe som kanskje kan skape misforståelser? Jeg tenker at ved at man tar i bruk en slik dialog, så kan man unngå dette, fordi man sørger for at begge parter har felles forståelse for de saker som blir tatt opp. Dette kan tenkes å være viktig når man skal arbeidet sammen for å nå organisasjonens mål. Samtidig kan det være relevant å påpeke at det ikke er noe fasit for hvordan man skal kommunisere med hverandre, men det kan tenkes at alle Bubers kommunikasjonsformer kan være viktig å ta i bruk i utøvelse av relasjonsledelse (Björk, 2004, s. 440). I og med at dette pekes på som en viktig del av denne måten å lede på.

En av de pedagogiske lederne påpeker også viktigheten av å vise at man kan være usikker og at det er viktig å innrømme det. Dette er med på å ufarliggjøre situasjoner for de andre ansatte sier Sara. Det kan tolkes som at hun har relasjonelt mot, noe som omhandler at man tørr å vise sine svake sider (Spurkeland, 2013, s. 10 og 48). Gjennom det Sara sier så tolker jeg at hun viser at hun er avhengig av sine ansatte og at hun evner å dele sin makt, noe som er sentralt i relasjonsledelse. Videre viser også dette at hun er åpen for den andres mening. Ved at Sara kommuniserer med sine ansatte på en slik måte så er hun trolig med på å utvikler seg og sine ansatte. Det å møte noen i en åpen dialog er med på å bidra til at man utvikler seg (Björk, 2004, s. 440). Det kan være at det for en leder ikke er like enkelt å vise sine svakheter, så det at de tørr å gjøre det tror jeg kan være med på å ufarliggjøre ulike situasjoner, noe også en av lederne påpeker. Dette viser også at man er avhengig av hverandre, noe som er en sentral måte å jobbe ut fra når man jobber med relasjonsledelse. Da det handler om å arbeide sammen for å nå de målene organisasjonen har satt seg (Spurkeland, 2013, s. 47).

4.2 Relasjonsbygging

4.2.1 Hva er en god relasjon?

Når jeg spurte de pedagogiske lederne hva de legger i en god relasjon fortalte Leah følgende: *Jeg tenker at en god relasjon er der det er trygghet og der det er tillit. Der det er rom for å være seg selv og komme med sine egne meninger og bli hørt.* Tiril la vekt på: *gjensidighet*, mens Sara: *å bli bekreftet og gjensidighet.*

Ut fra dette kan man tolke det som at alle de pedagogiske lederne spesielt er enige om at en god relasjon handler om gjensidighet. Med dette forstår jeg det som at begge parter teller like mye, har like mye de skulle sagt, altså at begge parter er likeverdige deltakere i relasjonen. Dette står til det Møller sier. Hun fremhever at gode relasjoner kjennetegnes nettopp ved likeverdige opplevelser av å bli forstått og sett (Møller, 2012, s. 69-70). Som vist til tidligere er også dette noe de har vist gjennom eksempelet med hvordan de kommuniserer med sine ansatte, hvor de tydelig viser at ansattes mening må få tillagt stor betydning. Samtidig må det poengteres at Møller viser til at gode relasjoner ikke nødvendigvis trenger å handle om at man skal være likestilte i relasjoner. Det kan tenkes at man som leder noen ganger må stille krav til sine ansatte (2012, s. 70). Når de pedagogiske lederne snakker om tilbakemelding viser de til at det kan være vanskelig å gi tilbakemeldinger.

Leah sier: Selv om det er noe vi har tatt med oss fra oppstarten, snakket om at vi skal være flinke til å konfrontere hverandre, ta ting når de kommer, så kan dette være vanskelig. Rita spør de andre: Er det vanskelig fordi vi blir så nære? Eller hvorfor er det så vanskelig?

Tiril: Nei, jeg tenker at det handler om usikkerhet, at vi, jeg har sagt det før, men jeg tror vi er for snill, vi skal være snille med hverandre.

Sara: Det er klart at innenfor relasjonsledelse så kan det bli en utfordring fordi vi er så opptatt av de nære relasjonene, med å bygge opp hverandre, så fører dette kanskje til at vi lar noe passere.

Jeg forstår det som at de pedagogiske lederne i noen tilfeller synes det er vanskelig å gi kritikk. Når en leder stiller krav til sine medarbeidere kan forholdet mellom leder og ansatte bære mer preg av et subjekt-objekt forhold. Møller viser til at hvis den ene part blir til et objekt og den andre har mer makt, så er det viktig å huske på å samtidig beholde det likeverdige i relasjonen (2012, s. 70). Slik jeg tolker dette så er de pedagogiske lederne redde for at de skal såre sine ansatte, at det for dem er viktig at de ikke gjør det å at det likeverdige i relasjonen må opprettholdes. Dette kan nok suppleres med det Levinas sier om at i det du møter den andre, så får du automatisk et etisk ansvar og at det derfor er viktig å se mennesker som selvstendige subjekter (Henriksen, 2004, s.534). Det kan nok være at lederne føler på dette. Samtidig kan det tenkes at de greier å beholde det likeverdige selv om de går inn og stiller krav til sine medarbeider?. Dette vil da bety at selv om ansatte til en viss grad blir

objekt gjort, så kan de allikevel møtes i en likeverdig dialog. Noe som kan føre til utvikling for ansatte (Møller, 2012, s. 70).

4.2.2 Bygging og opprettholdelse av relasjoner mellom leder og ansatte

De tre pedagogiske lederne viser til at det er forskjell på å skulle opprettholde og bygge relasjoner med nye ansatte til forskjell fra ansatte, som de har jobbet med lenge.

Sara sier: Jeg tror at hvis det er en personalgruppe som har jobbet sammen en stund, og du har fått relasjonsledelse under huden, så tror jeg at det ikke blir så krevende lenger. Du vet hvor du har hverandre, du trenger ikke den her tette dialogen. Man er så trygg, det krever mindre av deg enn når det kommer nye.

Når det kommer til ansatte som ikke har jobbet så lenge så sier Tiril:

Her har jeg et ansvar, føler at de trenger mer bekreftelse. Jeg bruker meg selv på en annen måte enn ovenfor mine kolleger, som jeg har jobbet med i mange år. Vi kjenner hverandre så godt at vi ikke trenger den samme kommunikasjonen, fordi det går på en måte greit allikevel.

Videre kommer det fram at de mener at man ikke trenger å kommunisere om de vanlige arbeidsoppgavene med ansatte, som de har jobbet med lenge, men samtidig fremhever de at det ikke handler om at de ikke snakker sammen, men på en dypere måte.

Man kan tolke det som at de pedagogiske lederne mener at man ikke trenger den samme opprettholdelsen av relasjoner med ansatte de har jobbet sammen med lenge, og at de mener det går mer naturlig. Til forskjell mener lederne at man må ta mer ansvar for bygging og opprettholdelse av relasjoner når det kommer vikarer inn. Spurkeland peker på at det er viktig at ledere evner å bygge og opprettholde relasjoner til sine ansatte, fordi man er avhengig av å kunne arbeide sammen om oppgavene (2014, s. 144). Man kan ut fra det de pedagogiske lederne sier få en forståelse av at de ønsker å ta ansvar og sørge for å bygge relasjoner til vikarer. Imidlertid kan det virke som at noen av lederne synes dette kan være mer krevende. En av de pedagogiske lederne peker på at hun er mer interessert i de menneskene hun har arbeidet med i mange år:

Leah sier: Det blir kanskje mer påtatt med de nye, som kanskje skal være her i to dager. Jeg kjenner på det at jeg er jo egentlig ikke like interessert i dem, på grunn av

at de skal være her i to dager, også forsvinner de igjen. Men de jeg går sammen med, er jeg jo genuint interessert i hvordan har det. Synes ikke det er noe vanskelig å opprettholde relasjoner til de.

Wadel & Wadel viser blant annet til at det finnes ulike typer relasjoner. De viser til at relasjoner kan være både spontane og langvarig. Man kan forstå det som at de pedagogiske lederne synes at det er enklere å opprettholde relasjoner til sine «gamle» og viktige ansatte, som er mer nære, langvarige og stabile relasjoner, enn mer spontane relasjoner som kan være mer kortvarige (2007, s. 73-74).

Når det gjelder å bygge relasjoner til nyansatte så kommer det fram at de pedagogiske lederne mener at de har ansvar for å ta initiativ og bygge relasjoner, men at det etter hvert må være en toveisprosess.

Sara sier: Det er jo vår oppgave å gjøre det når det kommer nye inn. Vi kan ikke forvente at den helt nye sier slikt som: ja, hvordan går det med deg. Hvor bor du? Det er klart at det er ikke slik at jeg går i to uker og føler at det er en vei. Da begynner det å gå opp noen tegn. Da begynner jeg å tenke på at den personen er lite engasjert og gir lite. Kanskje ikke to uker, men noen dager.

Ut fra sitatet kan man tolke at lederne mener at det er de som har ansvar for å ta initiativ til å bygge en relasjon, men at det etterhvert må være noe begge gjør. Møller påpeker at man må være to for å være i en relasjon (2012, s. 35). Spurkeland viser til at selv om det er begges ansvar, har leder et større ansvar for å sørge for å tilrettelegge for relasjonen (2014, s. 155). Samtidig viser han til at en relasjon kan svekkes om ikke begge parter arbeider for å vedlikeholde den (2013, s. 129). Noe jeg tolker at Sara også mener med det hun sier om at det begynner å gå opp noen tegn om ikke den nyansatte tar initiativ. På den andre siden kan det tenkes at den nyansatte kan være sjenert og derfor trenger lengre tid før hun/han tar initiativ til relasjonsbyggingen. Møller hevder at det kan ta tid å bygge gode relasjoner (2012, s. 45).

Tiril viser til viktigheten av å bygge relasjoner til nyansatte.

Tiril sier: Det er jo kjempe viktig å bli kjent med dem, finne ut hvilke mennesker de er i forhold til den jobben vi skal sette dem til å gjøre. De vi har ansvar for er dyrebare. Jeg vil jo vite hvilke mennesker som er her, før jeg kan gi fra meg ansvarsoppgaver.

Jeg tolker det som at Tiril synes det er viktig å bygge relasjoner og bli kjent med vikarene, fordi de har en så viktig oppgave med å være der for barna i barnehagen. Gotvassli viser at

man som pedagogisk leder har ansvar for blant annet å evaluere og kontrollere alt av arbeid som foregår i barnehagen (2013, s. 66). Jeg forstår det som at Tiril føler ansvar for at vikarene er egnet for arbeidet og derfor mener at det å bygge relasjoner med dem blir viktig for å finne ut av nettopp dette. På den andre siden kan man tenke at om ikke de pedagogiske lederne blir kjent med og bygger relasjoner med vikarene, så blir det vanskelig å se hvilke personer de er og dermed om de egner seg i jobben.

4.2.3 Relasjonsbygging imellom ansatte

Når det kommer til å bygge relasjoner mellom ansatte på deres avdeling, så kommer det gjennomgående fram at det er viktig å vise interesse, være et godt eksempel og vise hvordan man ønsker at det skal være på avdelingen.

Sara sier: Det er klart jeg må bidra og være interessert, være åpen og omgjengelig, om man kan bruke det ordet. Da setter jeg som leder en standard for hva det er lov til på avdelingen. Jeg tror at ansatte observerer meg og tar det med videre i sine relasjoner. Ikke snakk om å forandre en person, men jeg tenker det er snakk om å visualisere hva det er rom for på avdelingen.

Tiril sier: Du er jo med som leder og setter en standard for hvordan du ønsker det skal være. Det har jo med hvordan du er, og hvordan du snakker til andre mennesker, hva du er interessert i å høre tilbake.

Leah sier: Det handler om at når vi er på møter, så inkluderer vi alle. Alle får komme til orde og at menneskesynet vårt er med på å bidrar til hvordan relasjonene mellom andre er med på å skapes også.

De tre pedagogiske lederne mener at de som pedagogiske ledere har ansvar for å være gode forbilder, og vise hva som er akseptert atferd og ikke på avdelingen. Videre at deres menneskesyn og måten vi møter mennesker på er med på å påvirker hvordan man forholder seg til andre personer. Måten lederne utviser dette til ansatte, tolker jeg er med på å legge grunnlag for hvordan ansatte møter hverandre.

Løvlie- Schibbye viser til viktigheten av å utvise anerkjennelse i bygging av relasjoner (2012, s. 256). Slik jeg tolker det Tiril sier, så mener hun at det er viktig at man som leder er med på å vise anerkjennelse for sine ansatte. Da dette handler om blant annet hvordan du verdsetter

og er interessert i andres forståelser (Løvlie- Schibbye, 2012, s. 258). Når hun sier: «Hva du er interessert i å høre tilbake», så tolker jeg det som at hun mener om man uttrykker at man er interessert i det den andre sier eller ikke. Møller sier at det er når man betrakter begge parter som subjekter at man kan fremme en anerkjennende holdning hvor man skaper et forhold bygd på likeverd (2012, s. 40), noe som kan tenkes å være viktig i bygging av relasjoner. Det må samtidig påpekes at det er dette som er med på å legge grunnlag for utvikling i relasjonen mellom to mennesker (Ibid). Ut fra hva de pedagogiske lederne sier, så kan man se at de har et reflektert forhold til hvordan de er med på å legge grunnlag for at ansatte skal skape relasjoner mellom seg. Dette er noe Møller påpeker er viktig for å skape gode anerkjennende relasjoner (2012, s. 16).

Leah viser til menneskesynet, at dette er med på å legge grunnlag for hvordan ansatte er med på å bygge relasjoner. Jeg tolker at Leah mener hvordan du ser og møter andre mennesker. Hun viser også til viktigheten av å la alle få komme til ordet. Hvis vi knytter dette til Bubers dialogisme, så kan Leahs beskrivelse av hvordan hun ønsker at man skal møte andre ligne på at hun mener at man skal møte andre med en jeg-du- holdning, som er kjennetegnet av at man møter personer som subjekter og ikke betrakter de som objekter (Buber, 1992, s. 10). Det kan her være interessant å også nevne at Buber viser til at det er ved å møte mennesker med en slik holdning, et jeg-du- forhold at relasjoner blir til (Kristensen, 2011, s. 37). Ved at hun som pedagogisk leder legger vekt på å inkludere og la alle komme til orde, så kan vi tolke det som at hun er med på å legge forholdene til rette for at relasjoner mellom ansatte kan bygges.

På den andre siden er også alle pedagogiske lederne enige om at det ikke bare er de, som leder som må ta initiativ og vise hvordan man skal forholde seg til andre, for å bygge relasjoner mellom seg. Tiril viser til at: *Det er ikke bare vi lederne. Ansatte må også være med på å skape et miljø, der alle blir sett og får komme med sitt.* Jeg tolker det som at relasjonsbygging derfor er noe de pedagogiske lederne også forventer at alle ansatte driver med. At de forventer at alle skal være med på å skape et godt og anerkjennende miljø, hvor man betrakter hverandre ut i fra et jeg-du forhold.

4.3 Hvordan erfarer pedagogiske ledere at relasjonsfremmende arbeid er med på å innvirke på ansattes motivasjon og læringsprosesser?

4.3.1 Motivasjon

Gjennomgående kommer det fram at de tre pedagogiske lederne håper og tror at relasjonsskapende arbeid er med på å innvirker på ansattes motivasjon.

Tiril sier: Det er jo det at vi hele tiden bruker de, på lik linje som oss selv, at vi løfter ansatte opp, at de får komme med tilbakemeldinger. Jeg håper at det å bli sett, hørt og bekreftet er viktig. Jeg håper jo at det øker på motivasjonen. Jeg tenker på det. Vi har jo en jobb vi som jobber med barn og om du ikke er motivert, er ikke det i seg selv nok til å motivere deg, så har du egentlig ikke så mye her å gjøre. Men det er på en måte hele måten vi jobber på. Det å arbeide med relasjoner, det å bygge opp under og bli hørt og bekreftet. Det er det som skaper motivasjon.

Jeg tolker det Tiril sier, som at hun mener at ved at hun utøver en ledelsesform som har fokus på likeverd, å bli sett og hørt så håper hun at dette er med på å føre til motivasjon hos ansatte.

Lillemyr poengterer at det ikke bare er lederens ansvar å sørge for at ansatte er motiverte, men at det er viktig å vite noe om dette (2007, s. 199). Gjennom sitatet ovenfor, så viser Tiril klart og tydelig at hun har tenkt på dette, og at hun ønsker at ansatte skal være motiverte. Hun viser blant annet til at det å få lov til å arbeide med barn, bør være motivasjon i seg selv. Det kan være interessant å gå til Maslow, han har utarbeidet en teori i forhold til hva som er med på å påvirker ansattes motivasjon og atferd (Maslow i Gotvassli, 2004, s. 185-187). I pyramiden hans får vi innblikk i ulike behov ansatte må ha, for å gå oppover i pyramiden. Det må samtidig påpekes at dette kan være individuelt, men ut fra teorien kan man se at anerkjennelse ligger nest øverst, før selvrealisering (Ibid). Man kan ut fra Maslows teori tro at ansatte får motivasjon av at Tiril utøver en ledelsesform som gir uttrykk for anerkjennelse. Dette gjennom at hun ser, bekrefter og hører sine ansatte. Når hun peker på at barna bør være nok motivasjon i seg selv. Kan man således stille spørsmål til om dette kan være tilfelle? Slik jeg ser Maslows pyramide trenger ikke dette nødvendigvis å være nok. Samtidig kan vi tro at det for mange er det.

Tiril peker samtidig på måten de arbeider på og drar fram relasjoner. Dette er også noe Leah snakker om.

Leah sier: Så ligger alt vi gjør, altså i forhold til samspillet, hvordan vi inkluderer hverandre og ser ulikheter i hverandre, gir hverandre rom for det de forskjellige synes er morsomt. Åh, hvordan vi snakker sammen. Alt det ligger til grunn for motivasjon.

Ut fra det Leah sier, så tolker jeg det som at hun mener at måten de leder og er sammen med hverandre på er med på å motivere ansatte. Dette kan vi se står til det Wadel sier om at motivasjon ofte oppstår gjennom samhandling med andre (2008, s. 40). Det kan også være interessant å nevne at Skogen viser til at det er viktig at ledere har kunnskap om mellommenneskelige relasjoner. Gjennom å vite noe om dette blir det enklere å fremme motivasjon og trivsel til den enkelte ansatt (2005, s. 20). Man kan ut fra det Leah sier tolke det som at hun har kunnskap om hva som er viktig for å fremme gode relasjoner. Videre at hun vet hva som må ligge til grunn for å fremme motivasjon. Leah viser blant annet at det er viktig å gi ansatte arbeidsoppgaver de synes er morsomme og at måten man snakker til hverandre på har betydning. Jeg tenker at ved at Leah har fokus på dette, så vil hun fremme motivasjon hos sine ansatte.

Wadel viser til at motivasjon på den ene siden ofte blir studert på et individnivå, men at man på den andre siden må betrakte motivasjon ut fra et mellommenneskelige samspill (2005, s. 77-78). Med grunnlag i dette kan vi tro at det Leah sier om at fokus på slike faktorer, er med på å fremme motivasjon hos ansatte. Dette er noe Spurkeland påpeker som sentralt i utøvelse av relasjonsledelse (2013, s. 47). Samtidig kan det være interessant å se at det er viktig å vedlikeholde relasjonene, da lite fokus på dette kan føre til svekket motivasjon ifølge Wadel (Ibid). Det kan i dette tilfelle være interessant å nevne at dette er noe jeg har vært inne på at lederne er opptatt av. Wadel hevder også at det mellom ulike mennesker kan oppstå motivasjonsforhold. Imidlertid kan det være greit å være klar over at slike forhold ikke er isolerte, de kan derfor påvirke hverandre (2005, s. 77 og 79). Ut fra dette kan man anta at det kan være viktig i utøvelse av relasjonsledelse å være klar over akkurat dette, om man skal opprette ulike motivasjonsforhold i barnehagen. Samtidig viser pedagogiske lederne til at ved at de legger fokus på å inkludere alle i planleggingen og gi ansvar, så tror de at dette med på å påvirker ansattes motivasjon.

Sara sier: Du ser jo når du gir, når alle sammen får være med på å planlegge, så tar de jo mer ansvar. Vi har satt opp sånn skuespill, på vårparten. Det å ha medarbeidere som er gode på forskjellige ting, og det å få tid til å gå i fra avdelingen og bruke seg til det de er god på, det å bygge opp under dette er kjempe viktig. Vi ser jo at

engasjementet blomstrer noe voldsomt. Får brukt seg selv, føle seg unike på sine måter.

Jeg tolker det Sara sier som at ved at hun legger til rette for at ansatte får gjøre ting de føler seg kompetent til, så øker motivasjonen deres. Deci og Ryan viser blant annet til at det å få mulighet til å være med på å ta avgjørelser over seg selv og få føle seg kompetent til noe er med på å bidrar til motivasjon (1990, s. 246). Ut fra dette kan man tolke det som at ved at Sara som pedagogiske leder legger til rette for det, så er hun med på å fremme motivasjon hos ansatte. Spurkeland viser til at det er viktig at ledere har innsikt i ansattes motivasjonskraft (2013, s. 112), man kan imidlertid se at dette er noe Sara vet er med på å påvirker hennes ansatte. Lillemyr viser til at ansattes motivasjon har betydning både for hvor engasjerte medarbeidere er i arbeidet og hvor mye arbeidsinnsats de tillegger seg. Samtidig må det også påpekes at hun viser til at motivasjon er med på å hindrer utbrenthet og mistrivsel (Lillemyr, 2007, s. 32). Ved at Sara legger til rette for at ansatte kan utføre oppgaver de trives med, så er dette som hun sier med på å fremme et større engasjement. Kanskje er også dette med på å innvirke til at ansatte gjør en bedre innsats og trives bedre i jobben?

4.3.2 Felles læring og utvikling av kompetanse

Gjennomgående ser det ut som at de tre pedagogiske lederne mener at relasjonsskapende arbeid er med på å innvirker på ansattes læringinsprosesser. De viser også at dette er noe de som ledere har ansvar for.

Sara sier: Ja, du vil jo hele tiden utvikle videre, og det er jo vi som ledere som har ansvar for dette. Å gi de mer og mer ansvar, vi krever jo det, vi krever jo utvikling. At de ikke hele tiden skal bli sittende med det trygge. Men det er jo når tryggheten og tilliten ligger til grunn at det er enklere å gi nye oppgaver. Dette er også noe de andre sier seg enig i.

Leah sier da: Men for å gjøre det, må vi se hele mennesket. Hvor er forutsetningene til den her personen, hvor kan jeg legge lista for den personen sine utfordringer. Tiril viser til: Det er kjempeviktig, hvis ikke kan man ødelegge igjen. Leah kommer med et eksempel fra samlingsstund. Hvis man tvinger en assistent til å ta en samlingsstund med 25 barn, også blir dette for mye, da blir ikke dette en positiv opplevelse.

Ut fra det Sara og Leah beskriver ovenfor, så tolker jeg det som at de mener at de har ansvar for å tilrettelegge for utvikling hos ansatte. Dette er noe som også står til det Gotvassli beskriver, som en pedagogisk leders oppgave (2013, s. 66). En kan også hevde at dette er noe som er sentralt i utøvelse av relasjonsledelse. Spurkeland viser nemlig til at det er viktig at en leder tenker på ansattes utvikling (2013, s. 18). Således kan man tolke det, som at dette er noe de legger vekt på i sin utøvelse av relasjonsledelse. Samtidig kan man se at måten de leder på ser ut til å være med på å påvirke hvordan de tilrettelegger for utvikling. De viser til at det er viktig å ikke hele tiden sitte med det trygge, men at det er viktig å se hver enkelt ansatts forutsetninger før man gir utfordringer. Man kan tolke det som at de bryr seg om sine ansatte og deres utvikling (Spurkeland, 2013, s. 18). Det kan virke som at de vil være ydmyk ovenfor sine ansatte, noe Spurkeland peker på som viktig for å oppnå innflytelse og få tillit av sine ansatte (2013, s. 10). Det kan tenkes at måten de går frem på for å fremme utvikling hos ansatte er med på å gjøre dem trygge på å utfordre seg selv, at de gjennom å ha fokus på hver enkeltes forutsetninger så er dette med på å hindrer at ansatte forbinder utfordringer med noe negativt, og at de heller er med på å bidrar til at dette blir en positiv opplevelse. Spurkeland poengterer at kvaliteten på relasjonen mellom leder og ansatte har mye å si for om man som leder får innvirke på ansattes læring (2014, s. 175). Kanskje kan også det at lederne er opptatt av å bygge relasjoner innvirke til at de lettere får være med på å legge til rette for læring hos ansatte? Deci og Ryan viser til at hvordan man som for eksempel leder involverer seg i medarbeiderne og bruker tid på å bygge relasjoner har betydning for blant annet ansattes selvfølelse og utvikling (1990, s. 245-246).

Sara viser til at det er enklere å gi nye oppgaver til ansatte om de har tillit og trygghet til deg. Jeg forstår dette i tråd med hvordan Kirkhaug beskriver tillit, at Sara mener at når ansatte stoler på at du vil deres beste, så blir det enklere å gi arbeidsoppgaver (2015, s. 37). Ansatte er da ikke redd for at Sara kommer til å gi arbeidsoppgaver, som de ikke kan takle. Til forskjell fra tillit kan mistillit være noe som uttrykkes gjennom å være skepsis og gjennom å utvise forsiktighet (2015, s. 41). Det at Sara viser at det er viktig å ha fokus på ansattes tillit kan kanskje være med på å føre til at ansatte gir mer av seg selv og til at de ikke stiller med forholdsregler (Grimen, 2009, s. 8), noe som på den andre siden kan være vanlig at man gjør om man føler seg uttrygg.

Leah peker på at hvis man tvinger en assistent til å utføre en samlingsstund med for mange barn, så kan dette føre til at assistenten får en dårlig opplevelse. Kanskje kan dette føre til at ansatte mister tillit til Leah. Noe som kan antas å ikke bare bli problematisk for henne som

leder, men også for assistenten. Dette kan relateres til det Kirkhaug sier om tillit. Hvis en leder mister tillit blir det vanskelig å påvirke ansatte, samtidig kan dette føre til at ansatte får mindre lyst til å utvikle seg og gjøre en god jobb (2015, s. 48). Noe som kan tenkes å virke inn på kvaliteten på arbeidet som blir utført i barnehagen. Deci og Ryan peker på at om man utviser respekt for ansattes ønsker og gir valgmuligheter så er dette med på å påvirke både selvfølelsen og utviklingen til hver enkelt (1990, s. 245-246). Jeg tolker at dette er noe Leah gjør ved at hun ikke ønsker å tvinge ansatte til å ta på seg oppgaver de ikke føler seg komfortable med. Det kan høres ut som at Leah lar medarbeiderne få valgmuligheter når det kommer til slike oppgaver. Måten hun delegerer oppgaver på kan ut ifra det Deci og Ryan peker på se ut til å innvirke positivt på ansattes selvfølelse og utvikling.

Det at Leah viser til at det er viktig å se ansattes forutsetninger og at Sara sier at det er viktig med trygghet og tillit, tolker jeg som at de har omtanke for sine ansatte. Det å utvise omtanke viser Kirkhaug til er med på å skape trygghet og tillit (2015, s. 44). Grimen viser blant annet til at personer som gir tillit til noen, ofte overlater noe til den man stoler på, og at det er en forventning om at dette blir ivaretatt (2009, s. 26). Vi kan nok si at ansatte overlater mye til sine ledere. Det er blant annet lederne som delegerer oppgaver og i og med at de gjør det, kan det tenkes at det er viktig at lederne tenker over forutsetningene til hver enkelt ansatt før de gir de oppgaver. Jeg tolker det som at ved at lederne gjør det, så ivaretar de ansatte.

Tiril sier: Når vi sitter på avdelingsmøter, så passer vi på å inkludere alle sammen. De andre får komme med innspill og med spørsmål. Med deres opplevelser og erfaringer rundt barna. Åh, det å gi en bekreftelse på det, vi hadde ei som var veldig ung og kom med veldig enkle ting, men klart det å gi bekreftelse på det hun kom med. At det var veldig bra og det å hele tiden gi en bekreftelse på at det de sier er verdifullt. Uansett hva det er, så åpner det opp for at de neste gang kommer med enda mere, også blir det naturlig en utvikling.

Ut fra det Tiril sier forstår jeg det som at hun legger vekt på å anerkjenne alle ansatte, at hun passer på at alle får bidra og gi bekreftelse på at alle sine meninger er viktige.

Ut fra det Tiril sier kan det være relevant å gå til Wadel, han er en av de som har studert læring i organisasjoner. Han peker på at organisasjoner ofte har organisert ulike læringsforhold (2008, s. 33). Man kan ut ifra det Tiril sier, forstå det som at hun legger til rette for læringsforhold på avdelingsmøtene. Wadel peker imidlertid på at skal en leder greie å legge til rette for slike forhold, så må man betrakte ledelse som samhandling (2008, s. 106).

Ut fra eksemplet over tolker jeg det som at Tiril betrakter ledelse som nettopp dette. Noe som kan tenkes å være med på å styrke kvaliteten på arbeidet med å fremme utvikling hos ansatte. Noe Ødegård og Røys blant annet påpeker (2013, s. 26). Det kan være sentralt å utdype dette med at det i barnehagen har blitt økt fokus på kvalitet. Pedagogisk ledere skal blant annet være viktige bidragsytere til å skape dette gjennom å tilrettelegge for utvikling og felles læring (St. meld. Nr. 24 (2012-2013), s. 65). Dette er noe jeg ut fra det de pedagogiske lederne sier, ser at de gjør. Imidlertid kommer det fram lite om hvordan de legger til rette for felles læring. Relasjonsledelse bygger blant annet på Senges gruppefokus når det kommer til læring (Spurkeland, 2013, s. 41). I og med at de pedagogiske lederne tar i bruk relasjonsledelse i sin ledelse kan det hende at dette er noe de jobber med. Man kan stille spørsmål ved hvorfor dette ikke ble nevnt? Viktig er det allikevel å påpeke at dette trolig er en god måte å utvikle og styrke kvaliteten på arbeidet i barnehagen.

Wadel viser til at felles læring på arbeidsplassen blant annet kan omhandle at ansatte lærer sammen gjennom et læringsforhold (2008, s. 38). Dette har leder ansvar for. Hvis man som leder ikke har fokus og sørger for å arbeide med læringsforholdene kan det som nevnt i teoridelen, være med på å hemme utviklingen til ansatte. Det å ha fokus på å utvikle ulike læringsforhold og ha fokus på felles læring kan tenkes å være med på å heve kvaliteten på arbeidet, samtidig som det kan skape en lærende organisasjon (Ibid). Noe i følge Wadel pedagogiske ledere har ansvar for å skape (2008, s. 106).

4.4 Relasjonsledelse

4.4.1 Utfordringer med å utøve relasjonsledelse

I fokusgruppeintervjuet kommer det fram at pedagogiske lederne kan synes det er vanskelig å utøve relasjonsledelse og at man kan komme opp i noen feller.

Sara sier: *Man kan utslette seg selv, dette er også noe de andre sier seg enig i. Leah sier: Man må hele tiden passe på å spørre hva andre mener om det man gjør, også må man hele tiden bygge opp under de andre, såpass at man kan miste seg selv litt. De henviser så videre til et prosjekt de har vært med på og viser til at dette prosjektet har gjort dem mer bevisst på at man ikke skal glemme seg selv, som ledere.*

Jeg forstår det som at alle de tre pedagogiske lederne mener at relasjonsledelse kan være krevende fordi du må passe på å inkludere alle. Dette er også noe som står til det Spurkeland sier om relasjonsledelse. Han peker på at det kan være krevende fordi man må vise interesse og stadig være i dialog med sine ansatte (2013, s. 51). Slik Leah beskriver utfordringer med denne formen å lede på, kan vi tolke det som at dette er noe hun også føler på. Det kan tenkes at ved at man hele tiden skal være i tette dialoger med ansatte, så kan man miste seg selv? Kanskje kan det i denne måten å lede på være viktig at ledere påminner hverandre om viktigheten av at de også tar vare på seg selv. En mulighet for å forhindre dette kan være om ledere sammen jevnlig diskutere og drøfter slike utfordringer. Videre viser Tiril til at relasjonsbygging kan være krevende fordi man ofte er i relasjoner.

Tiril sier: Også er det jo ganske krevende også, dette snakket vi om på prosjektet. Vi er jo ofte i relasjoner. Vi kan ikke være på topp hele tiden. Jeg vet ikke hvor mange prosent av tiden vi er i relasjoner, enten på jobb eller med partner og med barn, eh, ja vi er med mennesker, vi er med mennesker mye av vår tid. Det å være helt optimal hele tiden, det går ikke. Det er viktig å kunne sette grenser for seg selv og finne ut hvor man skal bruke energien, hva som er viktige relasjoner.

Jeg tolker det som at det her uttrykkes at det kan være krevende fordi man ofte er i relasjoner og at det derfor er vanskelig å hele tiden gi hundre prosent av seg selv. Det er derfor viktig å prioritere hvilke relasjoner man skal bruke mest tid på. Dette kan synes å stå til det Spurkeland peker på når han sier at det kan være krevende å utøve relasjonsledelse. Han viser imidlertid til at man hele tiden må vise interesse for sine ansatte (2013, s. 51). Samtidig sier Tiril at man stort sett er omringet av mennesker, at Tiril peker på dette som en utfordring er kanskje ikke så rart? Det kan for de fleste mennesker tenkes å være vanskelig å hele tiden måtte gi av seg selv. Når Tiril viser til at man må velge hvilke relasjoner man skal bruke tid på, så kan dette kanskje bunne i at hun/han føler at hun ikke strekker til over alt? Det må nok poengteres at det kan være viktig å bruke tid på alle relasjonene i barnehagen, samtidig kan man forstå Tirils beklagelser og at hun synes dette kan være krevende. Det vises også til at det kan være en utfordring at barnehagen har en så flat struktur.

Tiril sier: Det kan også bli skummelt for lederpersonen, fordi det er et krav om at det skal være en leder der, men så kan det bli så flatt. Sara sier: Ja, så den dagen du må stå opp å være en leder, så blir det en utfordring. Det kommer videre fram at de tre pedagogiske lederne synes at det ikke ligger i hverdagen at det er noen forskjell

mellom ledere og ansatte, alle har like mye de skulle ha sagt. Men at de mener at av og til så krever det mer av de som ledere. Det kan da bli vanskelig.

Jeg forstår det som at lederne mener at arbeidet de utfører i barnehagen bærer preg av en flat struktur, hvor lederpersonen ikke står fram tydelig. Videre at det ikke er så stort skille mellom pedagogiske ledere og andre medarbeidere, at dette i noen tilfeller kan være problematisk.

Uhl- Bien viser til at et relasjonelt perspektiv på ledelse bryter ned skille mellom leder og medarbeider, man har i en slik ledelse mer fokus på samhandlende prosesser (2006, s. 656). Ut fra det lederne sier, så kan vi se at dette står til deres ledelse. Det de pedagogiske lederne sier om flat struktur, er noe som står til det Aasen sier. Da hun peker på at barnehagen ofte bærer preg av en flat organisering, hvor man arbeider sammen for å nå målene i organisasjonen (Aasen, 2012, s. 35-36). I og med at dette er noe som kjennetegner barnehagen, så kan det tenkes at relasjonsledelse er en god måte å lede på, fordi at det fremmer samarbeid og at man arbeider sammen om å nå de mål organisasjonen har satt seg (Spurkeland, 2013, s. 44 og 47). Samtidig kan man som de pedagogiske lederne påpeker forstå at dette kan by på noen utfordringer. En relasjonsleder må blant annet kunne ta vanskelige samtaler og stå ovenfor sine ansatte (Spurkeland, 2013, s. 48). Kanskje er det dette de mener kan være vanskelig? At den dagen man må stå opp og være leder så har man ikke like mye autoritet? Et annet perspektiv Uhl-Bien peker på er «entity perspektivet», her er lederen mer i fokus. Hun foreslår at man i relasjonell ledelse skal ta i bruk en kombinasjon av «entity» og relasjonelt perspektiv på ledelse (2006, s. 656 og 668). Dette er også noe Hognestad og Bøe viser til, men de foreslår en kombinasjon mellom distribuert og hybrid ledelse (2015, s. 133). Kanskje kan det for lederne bli enklere å utøve relasjonsledelse om de kombinerer fokus på å løse oppgaver gjennom samhandlende prosesser og individuell ledelse sterkere?

4.4.2 Er relasjonsledelse en god måte å lede på?

Jeg spurte de pedagogiske lederne hva de tror assistentene tenker om denne måten å lede på.

Leah sa: *Jeg håper og tror at de synes det her er en veldig god måte å jobbe på. Sara følger opp med at: Det er jo noe de har sagt også, at de synes det er fint å få være med på å planlegge og delta.*

Tiril sa: Jeg tenker at vi alle er veldig forskjellige, men jeg tenker at vi i barnehagen kanskje ønsker folk, som synes relasjonsledelse er en bra ting. Jeg tror ikke at jeg hadde ønsket å hatt assistenter hvor jeg hele tiden hadde måtte gi oppgaver. Jeg ønsker at de skal vise seg selv, ta ansvar og ta rollen sin. Det finnes jo sikkert mennesker som sier versegod, det her skal du gjøre i dag. Men i forhold til det arbeide vi gjør med barna, så tror jeg ikke dem er de beste i barnehagen.

Slik jeg tolker det Sara og Leah sier, så mener de at denne måten å jobbe på egner seg i barnehagen. Samtidig viser de til at de ikke ønsker folk som ikke vil jobbe på denne måten. Dette står til det også Nordlie fant i sin undersøkelse. Hun skriver om at pedagogiske ledere ønsker å arbeide med relasjonsskapende arbeid (Nordlie, 2013, s. 89). Det kan i dette tilfelle være interessant å se på det Leah og Tiril forteller, fordi de sier at de jevnt over får positive tilbakemeldinger om miljøet, og at arbeidsplassen er en fin plass å være.

Leah sier: Det er jo noe vi år etter år får tilbakemeldinger på av studenter, at miljøet og tonen på huset er god, at de føler seg veldig ivaretatt og sett. At man fort blir en del av gruppa, ikke går på en måte utenpå, men blir en del av oss. Da tenker jeg at vi gjør noe riktig. Tiril tilfører: Man kjenner fort om dette er et godt sted å være eller ikke. Men det er som du sier, at det er mange som synes at dette er en god plass å være.

Jeg tolker at ved at de utøver relasjonsledelse og legger vekt på at alle skal bli sett, så er dette med på å skape et godt miljø i barnehagen. Således kan man forstå det som at de mener at denne måten å lede på skaper en plass det er godt å arbeide og være. Med utgangspunkt i dette kan man forstå det som at dette er med på å fremme et helsefremmende miljø. Enehaug et. al viser til at relasjonsskapende arbeid er med på å fremme et helsefremmende arbeidsmiljø (2008, s. 41). Annen forskning viser også at denne måten å lede på er med på å fremme gode resultater (Martinsen, 2005, s. 5). Samtidig som det også i forskning er vist til at ledelse med fokus på å skape gode relasjoner er med på å fremme en barnehage med god kvalitet (Sommersel et al, 2013, s. 34). Ut fra den forskning som er gjort på området og det de pedagogiske lederne sier kan man forstå det, som at relasjonsledelse er en velegnet måte å lede på i barnehagen. Samtidig vises det til at denne måte å lede på, ikke nødvendigvis trenger å passe for alle.

Sara sier: Det er klart at det er ikke for alle, det er ikke for de som ikke kan bruke seg selv på denne måten. Det er ikke for de som må ha en leder som er tydelig. Det finnes jo på en måte barnehager, som har tydelige ledere, som har ansvar for samling og

barna, også har assistentene praktiske oppgaver. De tar kjøkkenansvar, noe ikke pedagogiske ledere gjør. Vi ønsker ikke å ha det slikt.

Tiril viser da til at: *Det krever jo av assistentene også, de må på en måte gi av seg selv.*

Jeg tolker at pedagogiske lederne mener at relasjonsledelse passer godt inn i deres barnehage. Videre forstår jeg det som at de har assistenter på sin avdeling som er med på å bidrar til at de kan utøve det, men at det hadde vært vanskelig for dem å utøve relasjonsledelse om medarbeiderne hadde trengt tydelig ledelse og ikke hadde vært med på å gitt av seg selv. På den andre siden kan man se at de på en måte arbeider ut fra en distribuert måte å lede på også, da denne måten å lede på omhandler at ledelse er strukket over hele organisasjonen (Spillane, Halverson& Diamond i Heikka & Hujala, 2013, s. 570). Jeg forstår det som at ansatte er med på å utføre noen lederoppgaver, noe som kan suppleres med det Aasen sier om at assistenter og barne- og ungdomsarbeidere også er med på å utføre ledelse i barnehagen (Aasen, 2012, s. 137). Heikka & Waniganayake viser til at ved at leder ikke opptrer alene, men inkluderer flere så blir man mer effektiv (2011, s. 499). Ut fra det de pedagogiske lederne sier så er det ikke et tydelig skille mellom leder og assistentene. Relasjonsledelse på den andre siden går ut på at lederen plasserer seg i fellesskapet som er på avdelingen (Spurkeland, 2013, s. 40). Denne formen å lede på kan kanskje bære noen trekk fra distribuert ledelse, fordi slik jeg tolker relasjonsledelse så innebærer det at du samtidig som å være en leder for dine ansatte, så lar du de bidra i dine lederprosesser. Et annet relevant punkt kan være å nevne hybrid ledelse, som ikke er så ulik fra disse to retningene. Dette er en måte å lede på hvor man utfører individuell ledelse, men da i et samspill med de andre ansatte (Gronn i Bøe & Hognestad, 2015, s. 136). Kanskje kan også denne måten å lede på være relevant å ta i bruk i barnehagen?

Uansett kan det nok oppsummeres med at det å ha fokus på ledelse som en samhandlende prosess er noe de pedagogiske lederne mener er en god måte å lede på. Ødegård peker på at: «Samhandling er et viktig omdreiningspunkt i vårt syn på pedagogisk ledelse». Ved å ha fokus på dette, kan man øke kompetanse og kvaliteten på arbeidet som blir gjort i barnehagen (I Ødegård & Røys, 2013, s. 26).

Kapittel 5. Avslutning og Konklusjoner

Dette kapittelet vil bestå av en oppsummering hvor jeg vil gå kort inn på hovedmomenter fra min oppgave. Samtidig vil jeg komme med noen konklusjoner, hvor jeg vil dra fram hovedresultatene som springer ut fra hovedproblemstillingen og mine to underspørsmål. Til slutt vil det komme forslag til videre forskning på området.

Jeg valgte i min forskning å gå ut fra en hermeneutisk fenomenologi med hovedvekt på hermeneutikken. I gjennom hele min forskningsprosess har jeg vekslet mellom å se delene som gir mening i lys av helheten. Videre var jeg opptatt av å stille mest mulig åpen for informantenes forståelser og har derfor vært bevisst på hvordan min forforståelse og fordommer kunne virke inn på diskusjonene i fokusgruppa. For meg var det viktig å få tak i hver og en sine perspektiver og forståelser. For å få svar på mine forskningsspørsmål gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med tre pedagogiske ledere i en barnehage. Dette intervjuet ga meg flere rike og nyanserte perspektiver. I det videre vil jeg henvise til mine problemstillinger og vise til hovedresultatene som springer ut fra hvert spørsmål.

Problemstillingene var følgende:

Hva kjennetegner relasjonsbasert ledelse hos pedagogiske ledere i barnehagen?

Underspørsmål:

- *På hvilken måte bygger og opprettholder pedagogiske ledere relasjoner mellom seg og ansatte, og i mellom ansatte på sin avdeling?*
- *Hvordan erfarer pedagogiske ledere at relasjonsskapende arbeid har innvirkning på ansattes motivasjon og læringsprosesser?*

Når det kommer til hva som kjennetegner relasjonsbasert ledelse fant jeg at de tre pedagogiske lederne i min studie la vekt på kommunikasjon. Da spesielt på å skape en dialog hvor man er opptatt av ansattes meninger, inkludering og vise at det er rom for å spørre hverandre. Videre så har vi sett at lederne legger fokus på å skape tillit hos sine ansatte og at dette noe de har lagt vekt på som viktig i delegering av blant annet oppgaver. Samtidig kjennetegnes deres ledelse av å utvise interesse for sine ansatte, da både på og utenfor jobben. Videre kommer det fram at de legger vekt på å skape gode relasjoner til sine ansatte og imellom sine ansatte. Vi kan også se at de legger vekt på å fremme motivasjon og læring i sin ledelse.

Hovedresultatene som springer ut fra den ene av mine underspørsmål er at pedagogiske lederne mener det er viktig å bygge og opprettholde relasjoner med ansatte og i mellom ansatte. Videre at det er forskjell på å bygge og opprettholde relasjoner mellom ansatte som har jobbet lenge og nyansatte. Lederne viser at det krever mer av de når det kommer til nyansatte, enn ansatte som de har jobbet med lengre da de ikke trenger å kommunisere på samme måte og gi like mye av seg selv. Når det kommer til nyansatte så mener lederne at de har ansvar for å bygge og opprettholde relasjoner, men at det etthvert må være en toveisprosess. Deltakerne viser at man kan legge til rette for bygging av relasjoner mellom ansatte ved å utvise interesse og være gode forbilder. Lederne mener at ved at de viser hvordan man skal være i forhold til hverandre, så er man med på å vise hva det er rom for på avdelingen, noe de mener er med på å fremme gode relasjoner mellom ansatte.

Når det kommer til det andre underspørsmålet så er hovedkonklusjonene at pedagogiske lederne gir uttrykk for at relasjonsskapende arbeid er med på å fremme motivasjon. Dette gjennom at de har fokus på relasjoner, kommunikasjon, inkludering, tilrettelegging og fokus på å se den enkelte ansatt. Videre kan vi konkludere med at lederne mener at ved at de legger vekt på tillit, inkludering, bekreftelse, gi rom og se den enkeltes forutsetninger så fører dette til at ansatte tørr å delta og komme med sine meninger, noe som igjen vil føre til læring.

Ut fra mine resultater så kan man se at i likhet med det Nordlie fant i sin undersøkelse, så ønsker også disse lederne å arbeide med relasjonsledelse (2013, s. 89). Videre så har vi sett at de tre pedagogiske lederne mener at relasjonsskapende arbeid er med på å fremme motivasjon og at måten de leder på kan være med på å bidra til læring hos ansatte. Noe jeg antar kan være med på å øke deres kompetanse. Anna Manukhina viser til at relasjonsfremmende arbeid kan være med på å heve kompetansen til ansatte (2012, s. 94 og 95), og tidligere forskning peker på at det å ha fokus på blant annet bygging av gode relasjoner kan gi grunnlag for kvalitet (Sommersel et al, 2013, s. 34). Det kan tenkes at barnehagen i dag trenger å jobbe ut fra en slik tilnærming til ledelse, dette kan utdypes gjennom at det nå har skjedd store endringer innenfor barnehagesektoren, noe som stiller krav til at pedagogiske ledere må ha fokus på å lage strategier, takle globalisering og fremme gruppesamarbeid (Mordal, 2014, s. 15). Larsen og Slåtten peker på at pedagogiske ledere har fått flere oppgaver og mer ansvar på bakgrunn av NPM (2014, s. 1). Ved å arbeide ut fra en relasjonsorientert retning når det kommer til ledelse, så blir det kanskje enklere å utføre alle oppgaver og jobbe bedre sammen for å nå de nye kravene.

Samtidig kom det fram i min undersøkelse at relasjonsledelse kan være en krevende måte å lede på. Dette på grunn av at man hele tiden må gi av seg selv og være i samhandling med de i rundt seg. I den forskning som jeg har vist til i denne oppgaven kan vi se at det er lite forsket på hvordan pedagogiske ledere arbeider ut fra en relasjonsorientert ledelse. Det finnes derfor lite retningslinjer og forslag til hvordan man kan lede ut fra en slik ledelsesform. Dette er noe jeg tenker at vi derfor må få mer kunnskap om. Aasen viser blant annet til at barnehagen organiserer seg flatt og at ansatte arbeider sammen for å nå organisasjonens mål (2012, s. 35-36). Videre poengterer hun at man i et yrke som dette bør ha fokus på relasjoner (2012, s. 137-138). I og med at barnehagen arbeider på en slik måte kan man tenke at det å ha fokus på samhandling er en fin måte å lede på i barnehagen. Dette er også noe som kom fram gjennom mine resultater. Pedagogiske lederne viste blant annet til at flere poengterer at dette er en god plass å være. Noe som også stemmer overens med forskningen til Enehaug et al, om at relasjonsskape arbeid er helsefremmende for ansattes arbeidsmiljø (2008, s. 41).

Jeg håper at min forskning har vært med på å satt mer fokus på å fremme relasjonsorientert ledelse i barnehagen. Samtidig tenker jeg at denne formen å lede på er sentral i de fleste yrker og arbeidsplasser. Avslutningsvis vil jeg foreslå at det bør forskes mer på relasjonsledelse. Kanskje kan det være nyttig å se nærmere på hvordan ulike ledere utfører slik ledelse, dette for å få bedre kunnskap om hvordan man på best mulig måte kan videreutvikle relasjonsledelse innenfor barnehagefeltet. Videre hadde det vært interessant å sett mer på hva det er med denne måten å lede på som kan føre til bedre kvalitet. Det hadde nok også vært nyttig å studert nærmere hvordan man kan fremme læring og motivasjon gjennom å ha fokus på samhandling.

Litteraturliste

- Aasen, W. (2012). *Teamentledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Aristoteles. (1996). *Aristoteles etikk, et hovedverk i Aristoteles`folosofi, også kalt «Den nikomakiske etikk»*. Oslo: Gyldendal
- Barsøe, L. (2013). *Barnehagelæreren som leder, Å lede voksne i arbeid med barn*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Björk, G. (2004). Martin Buber: Med livet som centrum. I Løvlie, L. (red.). *Pedagogikkens mange ansikter, pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 439-440). Oslo: Universitetsforlaget
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen
- Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K, K., & Vanebo, O, J. (red.). (2011). *Modernisering av offentlig sektor, trender, ideer og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brinkmann, S. (red.), & Tanggaard, L (red.). (2015). *Kvalitative metoder, En grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2014). Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning/ Nordic Early Childhood Education research journal*, 8 (6). 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.492>
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*. 20 (2). 133-148, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, Ø, D. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., & Lotsberg, Ø, D. (2016). *Barnehageleiing i praksis*. Oslo: Samlaget

Børhaug, K., & Lotsberg, Ø, D. (2014). Fra kollegafelleskap til ledeshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning Nordic Early Childhood Education*. 7. (13). 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.628>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237-288. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/21026291_A_Motivational_Approach_to_Self_Integration_in_Personality

Det kongelige kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for fremtidens barnehage*. (Meld. St. 24. 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

Eide, B, S, Grelland, H, H., Kristiansen, A., Sævareid, I, H., & Aasland, G, D. (2011). *Fordi vi er mennesker, En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Enehaug, H., Gamperiene, M., & Grimsmo, A. (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen. En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor*. (9). Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/arbeidsmiljoet-i-barnehagen-afi_130808.pdf

Gadamer, G-H. (2003). *Forståelsens filosofi, Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.

Gotvassli, Å-K. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gotvassli, Å.-K. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale, Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Gotvassli, Å-K. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Oslo: Universitetsforlaget.

Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I Brinkmann, S. (red.), & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder, en grundbog*. (s. 139-148). København: Hans Reitzel.

Heikka, J., & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (4), 568-580, doi: 10.1080/1350293X.2013.845444

Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14 (4), 499-512, doi: 10.1080/13603124.2011.577909

Henriksen, O-J. (2004). Emmanuel Lèvinas: Den andre gjør meg til den jeg er. I Løvlie, L. (red.). *Pedagogikkens mange ansikter, Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 533-534). Oslo: Universitetsforlaget

Iversen, F, E. (2016). *Ledelse, arbeidsglede og motivasjon, Lederutvikling for pedagogiske ledere, førskolelærere og styrere*. Sandnes: Commentum forlag.

Jacobsen, H, M. (red.), & Jensen, Q, S. (red.). (2012). *Kvalitative utfordringer*. København: Hans Reitzel

Jacobsen, I, D., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget

Kirkhaug, R. (2015). *Lederskap, person og funksjon*. Oslo: Universitetsforlaget

Klausen, K, K. (2011). Fra public Administration over New PA til NPM- en fortolkningsramme for reformer. I Vanebo, O, J. (red.). *Modernisering av offentlig sektor, trender, ideer og praksiser*. (s.51). Oslo: Universitetsforlaget.

Kristiansen, A. (2004). Martin Bubers dialog blant andre undervisningsdialoger: Egenart og muligheter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02-03, 191-204. Lastet ned fra https://www.idunn.no/npt/2004/02-03/martin_bubers_dialog_blant_andre_undervisningsdialoger_egenart_og_mulighete

Kristiansen, A. (2011). Møte med den andre: Martin Buber. I Eide, B, S., Grelland, H, H., Kristiansen, A., Sævareid, I, H., & Aasland, G, D. *Fordi vi er mennesker: En bok om samarbeideids etikk.* (s. 35-37). Bergen: Fagbokforlaget.

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk, Om å forstå og fortolke.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk

Langenge, M, M., Hinge, S., Lund, K., & Klange, P. (2007). *Ledere der lykkes- hvad er det de kan? Fem kernecompetencer hos kommunale ledere med succes.* Hentet 05.05.2017 fra https://www.lederweb.dk/ImageVault/Images/id_41321/scope_0/ImageVaultHandler.aspx

Larsen, K, A., & Slåtten, V, M. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 5, s. 1-19 . Lastet ned fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/541/738>

Lillemyr, F, O. (2007). *Motivasjon og selvforståelse, Hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget.

Lundestad, M. (2005). Ledelse av assistentgruppen i et relasjonelt perspektiv. I Skogen, E (red.). *Å være leder i barnehagen.* (s. 213). Bergen: Fagbokforlaget.

Løvlie- Schibbye, L-A. (2012). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi.* Oslo: Universitetsforlaget.

Manukhina, A. (2012). *Ledelse i barnehagen, Behov for nye perspektiver på ledelse i barnehagesektoren.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30681/master.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Martinsen, L, Ø. (2005). *Lederskap- spiller det noen rolle?.* (5). Hentet fra [http://web.bi.no/forskning/papers.nsf/0/b098c8f8bcb4d510c12570590049b89c/\\$FILE/2005-05-martinsen.pdf](http://web.bi.no/forskning/papers.nsf/0/b098c8f8bcb4d510c12570590049b89c/$FILE/2005-05-martinsen.pdf)

Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt.* (SINTEF A26525). Hentet fra

https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Ledelse%20i%20barnehage%20og%20skole.%20En%20kunnskapsoversikt.%20SINTEF_januar2015.pdf

Møller, L. (2012). *Annerkjennelse i praksis, om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.

Neumann, B. C., & Neumann, B. I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen, En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Nordlie, E. R. (2013). *Personalledelse i skjæringspunktet mellom profesjonell ledelse og ledelse i nære relasjoner, En kvalitativ studie om hvordan pedagogiske ledere opplever rollen som personalledere i barnehagen*. (Masteravhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7756/113466705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Postholm, B. M. (2010). *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Riis, O. (2012). Kvalitet i kvalitative studier. I Jackobsen, H. M. (red.), & Jensen, Q. S. (red.). *Kvalitative utfordringer*. (s. 355). København: Hans Reitzel.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold, Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Ryen, A. (2011). Ethics and Qualitative Research. I Silverman, D. *Qualitative Research, Issues of Theory, Method and Practice*. (s. 418). Los Angeles, Calif: Sage

Schei, H. S., & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft, langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Senge, M. P. (1991). *Den femte disiplin, Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag

Silverman, D. (2011). *Qualitative Research, Issues of Theory, Method and Practice*. Los Angeles: Calif: Sage.

Skivik, M. H. (2004). *Relasjonell ledelse, å lære lederskap i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk

Skogen, E (red.), Haugen, R., Lundestad, M., & Slåtten, V, M. (2005). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skogen, E (red.). (2005). Ledelse i barnehagen. I Skogen, E (red.). *Å være leder i barnehagen*. (s. 19-20). Bergen: Fagbokforlaget.

Sommersel, B. H., Vestergaard, S., & Larsen, S. M. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf>

Spurkeland, J. (2014). *Relasjonskompetanse, resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

St. Pierre, A, E., & Jackson, Y, A. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative inquiry*. 20 (6), 715-719. doi: 10.1177/1077800414532435

Steinsholdt, K., & Løvlie, L. (red.). (2004). *Pedagogikkens mange ansikter, pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget

Tangaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. (red.), & Tangaard, L (red.). *Kvalitative metoder, En grundbog*. (s. 43-44). København: Hans Reitzel

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Uhl- Bien, M. (2006). Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*. 17 (6). 654-676.

Wadel, C. (2005). *Samhandling og relasjoner, Mellommenneskelig tenkning i dagliglivet*. Flekkefjord: SEEK.

Wadel, C., & Wadel, C, C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon, Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper, om fokuserade gruppeintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Ødegård, E., & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen, Samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehager*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Vedlegg 1

Kort informasjon om mitt prosjekt

Tema: «*De pedagogiske lederne i barnehagen og deres ledelsesprosesser, med vekt på relasjonsledelse*»

Bakgrunn for valg

Denne masteren er bunnet i stor interesse og nysgjerrighet ovenfor ledelse i barnehagen. I min undersøkelse av tidligere forskning på ledelse fant jeg at det var forsket lite på relasjonsledelse. Dette var noe jeg syntes var interessant og som jeg hadde lyst til å ta tak i.

Forskning viser blant annet at:

- Kvaliteten i barnehagen avhenger av gode relasjoner og god ledelse (Sommerfeldt, Vestergaard & Larsen, 2013, s. 34).
- Ledere som er relasjon orienterte er bedre ledere enn de som er oppgaveorienterte. Leders fokus på å skape gode relasjoner er med på å fremme gode resultater (Martinsen, 2005, s. 5).
- Et Casusstudie med fire forskjellige kvalitative intervjuer i barnehagen, gjennomført av AFI viser at relasjonsskapende arbeid er helsefremmende for arbeidsmiljøet (AFI)

Målet med forskningen min:

Jeg håper at min forskning kan være en berikelse på tema hos andre pedagogiske ledere, samtidig bidra til at pedagogiske ledere og deres utøvelse av ledelse i barnehagen får større oppmerksomhet.

Problemstilling: Hva kjennetegner relasjonsbasert ledelse hos pedagogiske ledere i barnehagen?

- På hvilken måte bygger og opprettholder pedagogiske ledere relasjoner dere i mellom og dere ansatte i mellom på deres avdeling?
- Og hvilke betydning kan relasjonsskapende arbeid ha på ansattes motivasjon og utvikling?

Metode:

- Kvalitativ metode, med fokusgruppeintervju som innsamlingsmetode
- 3 pedagogiske ledere (arbeider i samme barnehage).
- Hermeneutikken som utgangspunkt i innhenting og forståelse

Teori:

- Relasjonsledelse (I hovedsak spurkeland, men supplerer med andre teoretikere)
- Sentralt er relasjonskompetanse, dialogen, relasjonsbygging, motivasjon og utvikling.
- Levinas og buber er sentrale teoretikere jeg tar i bruk i min teoretiske forankring.

Vedlegg 2 Intervjuguide

Fokusgruppeintervju med 3 pedagogiske ledere i Uke 16

Innledning

Jeg vil takke dere for at jeg får komme hit og gjennomføre et fokusgruppeintervju med dere. De synspunkter og diskusjoner, som kommer fram i dag kommer til å være viktig for min forskning. Håper samtidig at dette kan være en lærende prosess for dere, hvor dere får reflektert og prosessert rundt tema.

Info

- Tema/Problemstilling
- Formålet og bakgrunn for prosjektet
- Hva fokusgruppeintervju er
- Gjennomførelse av intervju

Intervjuet kommer til å omhandle temaet relasjonsledelse i barnehagen og problemstillingen for min forskning er:

Hvordan erfarer pedagogiske ledere at relasjonsledelse utøves i barnehagen?

- *Hvordan arbeider dere for å skape relasjoner til deres ansatte og ansatte i mellom på deres avdeling?*
- *Og hvilke betydning erfarer dere at relasjonsskapende arbeid kan ha på ansattes motivasjon og utvikling?*

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet bunner i min store interesse for temaet ledelse i barnehagen. Jeg håper at min forskning kan være en berikelse på tema og at viktigheten av relasjonsskapende arbeid kan bli løftet opp i barnehagen, men også i utøvelse av ledelse generelt.

Hva er et fokusgruppeintervju?

Jeg vil presisere at et fokusgruppeintervju, foregår på en annen måte enn et individuelt intervju. Det er samtalen mellom dere i gruppen som skal være i fokus og de synspunkter som kommer frem jeg er ute etter å få innsikt i. Det er ikke en individuell forståelse jeg er ute etter, men den samlede forståelsen. Det er viktig at alle får komme til og at dere kommer med både deres synspunkter, opplevelser og erfaringer om de tema vi skal ta for oss. I et fokusgruppeintervju inntar moderator/intervjueren en mer passiv rolle. Jeg vil derfor komme til å innlede hvert tema, men holde meg mer i bakgrunnen. Når jeg ser det er behov, kommer jeg til å stille noen oppfølgende spørsmål. Dette for å være sikker på at jeg får den informasjonen jeg trenger.

Intervju

Intervjuet vil vare i ca 1,5 time og vil bli tatt opp med lydopptaker. Jeg ønsker at vi starter med en kort presentasjon. Jeg vet at dere kjenner hverandre, men siden jeg ikke kjenner dere kan det være greit å få et lite innblikk i hver og en sin bakgrunn.

Etterpå vil jeg sette i gang en refleksjonsøvelse kalt pedagogisk sol. Da dette er en øvelse jeg har god erfaring med fra barnehagen. Det kan i et fokusgruppeintervju være fint å starte med en øvelse, da dette kan sette i gang interaksjonen i gruppen (Halkier, 2015, s. 148). Øvelsen går ut på at hver og en av dere skal skrive ned sine, tanker og refleksjoner omkring begrepet relasjonsledelse. Deretter vil jeg at dere reflekterer og diskuterer følgende temaer:

- 1. Relasjonsledelse**
- 2. Relasjonsbygging**
- 3. Motivasjon**
- 4. Utvikling**

Taushetsplikt og anonymisering

Alt som blir sagt under gjennomførelsen vil holdes konfidensielt, noe som vil si at jeg kommer til å anonymisere informasjon fra dere. Ønsker også at vi kan inngå en avtale om at dere også overholder taushetsplikt overfor hverandre, da det kan være lite heldig for den enkelte om sårbare momenter kommer opp i jobbhverdagen.

Tema til intervju- Intervjuguiden

Start Øvelse: Pedagogisk sol

Vi skal nå starte i gang med refleksjonsøvelsen pedagogisk sol. Hver og en skriver ned refleksjoner og tanker de har omkring begrepet RELASJONSLEDELSE. Etterpå tar vi en runde hvor alle presenterer sine tanker.

Tema 1: Relasjonsledelse

Spurkeland har utformet en definisjon av relasjonsledelse: at det «er en holdning til ledelse som plasserer lederen inn i et fellesskap der rolla blir integrert i et større samspill (Spurkeland, 2013, s. 40)». Spurkeland viser videre til at relasjonsledelse handler om mer enn teknikker og klokskap, som kan læres på kurs. Det omhandler å lede mennesker, med interesse for dem og deres samspill i mellom. Det handler om å arbeide sammen for å nå de mål organisasjonen har satt. Det handler ikke om å kontrollere ansatte, men om å gi dem innflytelse og påvirke dem (Spurkeland, 2013).

Start spørsmål: Hva er det dere erfarer som karakteriserer relasjonsledelse på deres avdeling? Diskuter og reflekter rundt dette. Kom gjerne med eksempler.

Tema 2: Relasjonsbygging

I relasjonsledelse er det lederens ansvar å skape gode relasjoner og lede gjennom å være i relasjon med de du leder (Spurkeland, 2013)

Start spørsmål: Kan dere diskutere hvilke erfaringer dere har med å skape relasjoner til deres ansatte og ansatte i mellom? Diskuter og gjerne kom med eksempler.

Tema 3: Motivasjon

Start spørsmål: Hvordan erfarer dere at relasjonsskapende arbeid er med på å fremme motivasjon hos den enkelte ansatte? Hva er det som motiverer deg i jobben?

Kom gjerne med eksempler.

Tema 4: Utvikling

Start spørsmål: Kan dere diskutere om dere mener det er noen sammenheng mellom relasjonsskapende arbeid og utvikling hos den enkelte ansatte?

Gjerne kom med noen eksempler, om dette er tilfelle.

Avsluttende spørsmål:

Er det noe mer dere har lyst til å tilføye?