

Ledelse i barnehagen

*Behov for nye perspektiver på ledelse
i barnehagesektoren*

Anna Manukhina



Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

SAMMENDRAG AV

MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

LEDELSE I BARNEHAGEN: Behov for nye perspektiver på ledelse i barnehagesektoren

AV:

MANUKHINA, ANNA

EKSAMEN:

MASTER OPPGAVE I PEDAGOGIKK
ALLMENN STUDIERETNING

SEMESTER:

VÅREN, 2012

STIKKORD:

LEDELSE, KOMPETANSE, RELASJONELT PERSPEKTIV

SAMMENDRAG

Tema og problemområde:

Denne masteroppgaven har som mål å belyse utfordringene pedagogiske ledere opplever på arbeidsplassen og ser nærmere på behov for nye perspektiver på ledelse i barnehagesektoren.

Formålet med oppgaven var å skape beskrivelse av hva pedagogiske ledere opplever i forhold til den førskolelærerutdanningen de har fått, hvilke oppgaver de opplever som utfordrende og hvilket behov for forbedring av sin kompetanse de har.

Oppgavetittelen gjenspeiler problemområdet: “Ledelse i barnehagen. Behov for nye perspektiver og syn på ledelse i barnehagesektoren”.

Det er to problemstillinger i oppgaven, en er “Hva slags ledelseskompetanse og perspektiver på ledelse har barnehagesektoren behov for?” og en annen «Hvordan vil de nye perspektivene som fremkommer kunne føre til bedre ledelseskompetanse hos pedagogiske ledere?»

Tittelen på oppgaven og problemstillingene er aktuelle og i samsvar med den økende behov for mer ledelsesforskning i barnehagesektoren. Kravene til barnehagene vil øke i årene som kommer og det skal tvinge frem behov for mer kunnskap om ulike perspektiver på ledelse hos pedagogiske ledere. De tradisjonelle ledelsesteoriene som er presentert i nåværende førskolelærerutdanningen kan ikke i tilstrekkelig grad hjelpe pedagogiske ledere å bygge og forbedre sin ledelseskompetanse i barnehagesektoren.

Forskningsmetode:

Jeg bruker kvalitativt forskningsintervju og dokumentanalyse i min masteroppgaven. Utvalget bestod av åtte personer, hvor seks av dem var pedagogiske ledere fra Bydel Nordre Aker og Bydel Sagene og andre to er fagperson ved en av de Høyskolene i Østlands området og Rådgiver fra Kunnskapsdepartementet.

Kilder:

Teorigrunnlaget for denne masteroppgaven er sosiokulturelt og relasjonelt tilnærming til ledelse. Sosiokulturelt tilnærming passer når et relasjonelt perspektiv brukes som utgangspunkt for analyse av ledelse. Forfattere jeg bruker i forhold til sosiokulturelt og relasjonelt tilnærming på ledelse er først og fremst (Ødegård 2011), Møller og Fuglestad (2006), Uhl – Bien (2006), Avolio og Gardner (2005). Faglitteratur jeg bruker i denne oppgaven er blant annet Børhaug (2011), Skogen (2007), Spurkeland (2011), Goffee og Jones (2006). Tidligere forskning på ledelse i barnehagesektoren er også sterkt vektlagt.

Resultater:

Resultatene i denne masteroppgaven viser hvilke behov for nye perspektiver på ledelse har pedagogiske ledere i barnehagesektoren og hvordan de nye perspektivene som relasjonell, transformasjons og autentisk ledelse kan være med på å forbedre den kompetanse pedagogiske ledere bygger i samarbeid med andre medarbeidere.

FORORD

Å skrive masteroppgave har vært en spennende og lærerik prosess for meg.

Jeg ønsker å takke alle informantene som har tatt seg tid til å være med på intervju. Alle pedagogiske ledere som delte sine tanker og erfaringer med meg. En stor takk for åpenhet, velvilje og verdifull tid. Intervjuene har for min del vært uhyre lærerike, morsomme og interessante. Jeg håper at oppgaven også kan være til nytte for dere i det videre arbeidet.

Arbeidet har vært lærerikt og interessant men jeg hadde ikke klart det uten god hjelp fra veilederen min, Rønnaug Eli Holmøy, tålmodig veileder som har hatt konstruktive og direkte tilbakemeldinger som inspirerte meg og skapte nytt mot.

Oslo, 28. mai 2012

Anna Manukhina

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING.....	1
1.1.	PROBLEMSTILLINGENE.....	2
1.2.	OPPGAVENS GANG.....	2
2	TIDLIGERE FORSKNING OM LEDELSE I BARNEHAGESEKTOREN.....	4
3	EVALUERING AV FØRSKOLELÆRERUTDANNINGEN.....	8
4	TEORI: SOSIOKULTURELT OG RELASJONELT TILNÆRMINGSPERSPEKTIV.....	12
	4.1 LEDELSE SOM UNDERPRIORITERT TEMA I FØRSKOLELÆRERUTDANNINGEN.....	13
	4.2. LEDELSESUTFORDRINGER.....	14
	4.2.1. DEFINISJON AV LEDELSE FRA ET BARNEHAGEPERSPEKTIV.....	14
	4.2.2. LEDELSE I HISTORISK PERSPEKTIV.....	15
	4.2.3. LEDERENS OPPGAVER OG UTFORDRINGER.....	17
	4.3. NYE PERSPEKTIVER PÅ LEDELSE.....	19
	4.3.1. RELASJONELL LEDELSE.....	20
	4.3.1.1. TRE ELEMENTER I RELASJONSPROSESSEN.....	23
	4.3.2. TRANSFORMASJONSLEDELS.....	25
	4.3.3. AUTENTISK LEDELSE.....	27
5.	METODE.....	31
	5.1. VALG AV METODE.....	31
	5.2. FORSKJEL MELLOM DELVIS STRUKTURERT, STRUKTURERT OG USTRUKTURERT INTERVJU.....	34
	5.3. UTFORDRINGER VED BRUK AV DET KVALITATIVT INTERVJU.....	36

5.4. ETISKE REFLEKSJONER.....	38
5.5. UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDEN.....	40
5.6. UTVALG.....	42
5.7. GJENNOMFØRING AV INTERVJU.....	42
5.8. VALIDITET OG RELIABILITET.....	44
5.9. ANALYSE AV DATA.....	47
6. PRESENTASJON AV DATAMATERIALET.....	49
6.1. INTERVJUET MED PEDAGOGISKE LEDERE.....	49
6.1.1. OPPLEVELSE AV LEDERROLLEN OG KOMPETANSE.....	50
6.1.2. TIDLIGERE UTDANNING.....	52
6.1.3. NÅVÆRENDE ERFARING SOM LEDER.....	57
6.1.4. BEHOV FOR NY LEDELSESKOMPETANSE OG NY LEDELSESTEORI.....	61
6.2. INTERVJUET MED FAGPERSON OG RÅDGIVER.....	64
6.2.1. UTARBEIDELSE AV NY FØRSKOLELÆRER UTDANNINGEN.....	64
6.2.2. EVALUERING AV DEN NÅVÆRENDE FØRSKOLELÆRERUTDANNINGEN.....	66
6.2.3. SYN PÅ NY VERSJON AV UTDANNINGEN.....	69
7. DISKUSJON OG DRØFTING.....	72
7.1. EVALUERING AV TIDLIGERE UTDANNING.....	72
7.2. UTFORDRINGER I LEDERROLLEN.....	75
7.3. BEHOV FOR NY LEDELSESKOMPETANSE.....	79
7.3.1. BEHOV FOR MER KUNNSKAP OM KOMMUNIKASJON...	81
7.3.2. BEHOV FOR MER KUNNSKAP OM VEILEDNING.....	84
7.3.3. BEHOV FOR MER KUNNSKAP OM MOTIVASJON.....	86
7.4. KOMPETANSEBYGGING SETT FRA SOSIOKULTURELT OG RELASJONELT PERSPEKTIV.....	88
7.4.1. KOMPETANSE I LYS AV TRANSFORMASJONS LEDELSE.....	89
7.4.2. KOMPETANSE I LYS AV AUTENTISK LEDELSE.....	90

8. KONKLUSJONER.....	94
8.1. HOVEDFUNN PÅ PROBLEMSTILLING 1.....	94
8.2. HOVEDFUNN PÅ PROBLEMSTILLING 2.....	95
8.2.1. KOMPETANSEBYGGING FRA SOSIOKULTURELT OG RELASJONELT PERSPEKTIV PÅ LEDELSE.....	95
LITTERATURLISTE.....	97
VEDLEGG.....	101

1. INNLEDNING

Flere forfattere, blant dem Skogen (2007) og Ødegård (2011), har vært opptatt av at det i barnehagen ikke har det vært så mye oppmerksomhet omkring organisasjon og ledelse. Man har vært mer opptatt av pedagogiske og faglige utfordringer i barnehagesektoren.

Pedagogiske ledere utfører lederfunksjoner i mange situasjoner derfor er det svært viktig å se nærmere på dette temaet. Det er en rekke omstendigheter som viser at det er et stadig stigende behov for drøfting av ledelse i barnehagen, og ikke minst er det stor enighet om at grunnutdanningen for førskolelærere i for liten grad klarer å forberede studentene på ulike lederoppgaver i barnehagen (Ødegård 2011:245).

Jeg ble fasinert av temaet *ledelse og ledelsesutfordringer i barnehagesektoren* på grunn av min egen erfaring som pedagogisk leder i barnehagen. Jeg ble ansatt som pedagogisk leder da jeg var ferdig med min tre årige bachelor i pedagogikk. De utfordringene jeg opplevde vekket min interesse for ledelsestradisjon i barnehagesektoren. Jeg ble videre inspirert av forskningsarbeidet til Elin Ødegård (2011) som heter «Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper». I sin avhandling skriver Ødegård at barnehagesektoren har behov for en ledelsesideologi som bevisst ivaretar barnehagens egenart, og som kan føre til forbedring av kvaliteten på arbeidet som skal utføres i barnehagene.

De resultatene Elin Ødegård kommer fram til i avhandlingen, viser at de tradisjonelle ledelsesteoriene som i hovedsak nå presenteres i førskolelærerutdanningen, ikke dekker behovene til pedagogiske ledere. Som Ødegård skriver, får førskolelærerstudentene kjennskap til mange ledelsesteorier, men teoriene framstår som generelle, normative og lite kontekstrelaterte. De generelle ledelsesteoriene kan føre til at de nyutdannede pedagogiske lederne får en uheldig og uklar forståelse av hva som er ledelsesidealet og at det blir uklart hvilke forventninger barnehagesektoren har til dem (Ødegård 2011:48).

Resultatene fra NOKUTs evaluering for 2010 kaster lys over områdene i førskolelærerutdanningen som studentene opplever som manglende, samtidig som den gir en oversikt over den ledelseskompetansen som tilbys i utdanningen. I mars 2008 fikk NOKUT i

oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å evaluere førskolelærerutdanningene for å bidra til god kvalitetsutvikling i utdanningen (Hagersæther 2010:9).

1.1. PROBLEMSTILLINGENE

Jeg ser først og fremst på pedagogiske ledere som bygger sin kompetanse som fagpersoner og som ledere i barnehagen. For å forstå hvilke behov for ny ledelsesideologi som finnes blant pedagogiske ledere, retter jeg min oppmerksomhet mot følgende områder: tidligere utdanning, nåværende erfaring som leder og behov for ny ledelseskompetanse og ny ledelsesteori.

PROBLEMSTILLING 1:

Hva slags ledelseskompetanse og perspektiver på ledelse har barnehagesektoren behov for?

PROBLEMSTILLING 2:

Hvordan vil de nye perspektivene som fremkommer kunne føre til bedre ledelseskompetanse hos pedagogiske ledere?

1.2 . OPPGAVENS GANG

I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning på ledelse i barnehagesektoren og de ledelsesutfordringene pedagogiske ledere møter på arbeidsplassen. Resultatene fra annen forskning gir meg mulighet å sammenligne mine egne funn med de andres.

I kapittel 3 ser jeg nærmere på NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen for 2010.

Kapittel 4 er teorikapitlet hvor jeg redegjør for hvorfor jeg har valgt en sosiokulturell og relasjonell tilnærming som utgangspunkt for min forskning på ledelse. Jeg belyser også de underprioriterte områdene i førskolelærerutdanningen og ser nærmere på nye ledelsestrender, som relasjonell, transformativ og autentisk ledelse.

I kapittel 5 argumenterer jeg for bruk av kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode i denne oppgaven og hva som er fordelene og ulempene ved bruk av en slik metode. Jeg beskriver også utvalg av informanter og stadiene i utarbeidelsen av intervjuguiden og

gjennomføringen av intervju. Til slutt viser jeg hvor valide funnene i min undersøkelse er og hvordan jeg har analysert data jeg har fått.

Kapittel 6 presenterer data jeg har samlet inn ved hjelp av kvalitative intervju.

I kapittel 7 diskuterer jeg mine funn ved å ta utgangspunkt i sammenhengen mellom informantenes konkrete uttalelser og teori jeg bruker i oppgaven, samt tidligere forskning på ledelse i barnehagesektoren.

Kapittel 8 viser konklusjonene jeg trekker i denne studien.

2. TIDLIGERE FORSKNING PÅ LEDELSE I BARNEHAGESEKTOREN

Det er forsket på mange områder innenfor barnehagefeltet og førskolelærerutdanningen. I dette kapitlet vil jeg se på tidligere forskning på ledelsesspørsmål i barnehagesektoren for deretter å sammenligne mine egne funn med den. Det er viktig å understreke at det er flere bøker og prosjekter om ledelsesoppgaver for styrere og enhetsledere i barnehagen. Som Kari Hoås Moen skriver i sin bok *Styring og samarbeid i barnehagen* finnes det lite litteratur som handler om pedagogiske ledere i barnehagen (2006:141). Det er ikke blitt forsket så mye på den ledelsesrollen pedagogiske ledere utfører i barnehagesammenheng, og i hvor stor høy grad det legges vekt på ledelsesspørsmål i førskolelærerutdanningen.

Den første store studien over barnehageledere er gjennomført av Kjell Åge Gotvassli. Hans bok om ledelse i barnehagen har vært et viktig bidrag til senere forskning på barnehagen. Som Gotvassli skriver, finnes det et uklart syn på lederskap og uklar rollefordeling i barnehagesektoren. For styrer i barnehagen kan det være vanskelig å kombinere rolle som kollegaleder og administrator. Ifølge Gotvassli har styrer i barnehagen ofte lav lederidentitet og identifiserer seg med sine kollegaer og er opptatt å være venn istedenfor leder eller har høy lederidentitet og er opptatt av hierarkiet. Men stort sett er barnehagekulturen preget av familielignende forhold og en flatstruktur (Gotvassli 1996:52).

Funnene i masteroppgaven til Birgit Strand, *Hverdagsledelse i barnehagen. Hva gjør egentlig en daglig leder?* (Universitet i Agder 2011), peker også på at det fremdeles er en skjev orientering når det gjelder lederrollen i barnehagen. I sin master oppgave brukte Birgit Strand observasjon som datainnsamlingsmetode. Hun valgte å observere 5 daglige ledere og har hatt gruppediskusjoner med et nettverk av 16 daglige ledere for å se på den lederrollen som daglige ledere utøver i barnehagen. I sin masteroppgave viser Strand at ledere totalt er mer innadrettet enn utadrettet i lederrollen. Dette viser at lederne bruker mye tid på integrasjonsfunksjonen. Forfatteren mener at grunnen er at de ønsker å styrke tilknytninger eller relasjoner til andre (Strand 2011:60).

I Birgit Strands studie fremstår daglige ledere som dynamiske med operativt fokus, men med uklar orientering når det gjelder lederrollen. Dette skaper ifølge forfatteren en ubalansert utvikling av barnehagene i omgivelser som stadig endrer seg. Hun skriver også at hennes funn

i likhet med Gotvasslis (2006) og Børhaugs (2011) viser at det blant daglige ledere i barnehagene er en uklar orientering når det gjelder utøvelse av lederfunksjonene og rollen (Strand 2011:61).

Strand peker også på Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) om *Kvalitet i barnehage*. Hun mener at det er viktig å vektlegge forskning på lederrollen i barnehagen mer, først og fremst for å høyne kompetansen og skape mer forståelse av denne rollen. Forfatteren ser også ansvaret som ligger på den enkelte leder da barnehagen skal oppdra barn til å bli samfunnsborgere (Strand 2011:62).

Avsluttende skriver Birgit Strand at ledere i barnehagen ikke kan øke sin kompetanse ved å gå på enkelte kurs. Det trenges en grundig lederutdanning som vektlegger barnehagelederens funksjoner og roller. Utdanningen må gi studentene forståelse av konsekvensene av lederskapet. Lederrollen må vektlegges gjennom utdanning. Strand tror at lederutdanning kan bidra til høynet status og profesjonalisering (2011:63).

En annen viktig studie jeg har brukt mye i min oppgave er utført av Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg og Ludvigsen. Boken heter *Styring, organisasjon og ledelse i barnehagen* og baserer seg på forfatternes egen forskning, som ble gjennomført i perioden fra 2007 til 2010 i prosjektet «Styringsutfordringer, organisering og ledelse i barnehagen», finansiert av Praksis FOU-programmet til Forskningsrådet. Prosjektet er basert på kvalitative intervjuer med ansatte i barnehageforvaltningen i 3 kommuner og i 20 barnehager i 4 kommuner. Som Børhaug skriver, presenterer boken begreper og perspektiver som kan belyse de viktige utviklingsprosessene i barnehagen og viser hvordan slike verktøy kan hjelpe oss til å forstå de utfordringene som barnehagens ledere står overfor når de skal organisere sin virksomhet.

En viktig forskning på styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagesektoren som ble utført i 2009 ved Rokkansenteret og Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Bergen (HiB), studerer lederroller i utvalgte barnehager i tre vestlandskommuner. Forskningsleder Ingrid Helgøy mener at storsatsingen på utbygging av større enheter og konkurranse mellom barnehagene kan tvinge fram nye ledelsesformer på bekostning av den tradisjonelle demokratiske lederrollen i norske barnehager. Helgøy mener at det er lite forskning på ledelse og organisering i barnehagen. Med sitt prosjekt ønsker forskerne ved Rokkansenteret å bidra til kunnskapsoppbygging. Som Helgøy sier det, finnes det ikke litteratur om ledelse som har

bakgrunn i forskning på norske barnehager ved førskolelærerutdanningen og hun håper at prosjektet skal kunne rette på dette. Sammen med kollegaene ønsker hun å lage en lærebok om ledelse, basert på forskningskunnskap fra norske barnehager.

Ph.d.-avhandlingen til Elin Ødegård *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*, øvde stor innflytelse på min egen masteroppgave. Resultatene fra Ødegårds avhandling kan ha betydning både for førskolelærerutdanningen og for barnehagesektoren. Resultatene kan være et utgangspunkt for mer barnehagerettet forskning og forbedringsarbeid i barnehagesektoren (Ødegård 2011:244).

Undersøkelsen til Elin Ødegård bekrefter at ledelse er et fagområde som oppleves som mangelfull i førskolelærerutdanningen. Ødegård skriver at det er en utfordring å finne relevant, kontekstrelatert ledelsesteori som er tilpasset til rollen som pedagogisk leder. De pedagogiske lederne i Ødegårds undersøkelse uttrykte at førskolelærerutdanningen må gi de nyutdannede førskolelærerne mer ledelsesteori. Førskolelærerstudenter møter ledelsesteori i utdanningen, men Elin Ødegård ønsket å få mer innsikt i hvilken ledelsesteori de pedagogiske lederne var blitt presentert for i sin førskolelærerutdanning. Hun foretok en analyse av bøker som handler om ledelse i barnehagesektoren. Ødegård fant ut at de ledelsesteoriene som presenteres, er generelle og i liten grad kontekstspesifikke. Dessuten skiller de i liten grad mellom ledelse for styrere og ledelse for pedagogiske ledere. På grunn av disse funnene stiller Ødegård spørsmål om hvorvidt de ledelsesteoretiske perspektivene studentene blir presentert i førskolelærerutdanningen, kan fungere som redskaper for deres mestring og appropriering av den pedagogiske lederrollen (Ødegård 2011:237).

Ødegårds avhandling viser at begrepet *pedagogisk ledelse* fremstår som uklart for aktørgruppene. Styrerne, for eksempel, forventer at de pedagogiske lederne skal være ansvarlige for å lede sin avdeling i henhold til lov og rammeplan for barnehager, noe som betyr at de pedagogiske lederne har ansvar for å motivere og veilede sine medarbeidere (Ødegård 2011:239).

Ødegård konkluderer med at medarbeiderledelse er den delen av den pedagogiske lederrollen som er mest utfordrende for de pedagogiske lederne. Hun fremhever at pedagogiske ledere mangler begreper som kan være en støtte i deres mestring og appropriering av medarbeiderledelse. Rammeplan for barnehager, barnehagenes årsplaner og barnehagenes

stillingsbeskrivelser kan bedre førskolelærernes ledelseskompetanse, men som Ødegård skriver, bruker man disse i liten utstrekning for å analysere og forstå institusjonenes muligheter og begrensninger. Samtidig er det utviklet få teoretiske begreper som man kan bruke for å analysere det relasjonelle samspillet og det er få teorier som beskriver det særegne med å være personalleder i barnehagesektoren (Ødegård 2011:242).

3. EVALUERING AV FØRSKOLELÆRERUTDANNINGEN

I dette kapitlet har jeg som mål å se nærmere på NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen samt å vise hvilke områder i utdanningen som oppleves av studentene som underprioriterte.

I mars 2008 fikk NOKUT i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å evaluere førskolelærerutdanningene; hovedmålet var å bidra til god kvalitetsutvikling i utdanningen. Evalueringen berører alle institusjoner som tilbyr førskolelærerutdanning, 3 universiteter, 3 private høgskoler og 14 statlige høgskoler. Evalueringen til NOKUT belyser forskjellige sider av førskolelærerutdanningen i Norge i dag og gir eksempler på hvordan lederopplæring i førskolelærerutdanningen bør gjennomføres (Hagersæther 2010:9).

På grunnlag av NOKUTs evaluering av norsk førskolelærerutdanning i 2010, samt innføringen av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning oppnevnte Kunnskapsdepartementet i februar 2011 et utvalg med det mandat å utarbeide et forslag til ny rammeplan for førskolelærerutdanningen. Målet for den nye førskolelærerutdanningen er en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning som er attraktiv, innovativ og krevende, og som har høy kvalitet. Utdanningen skal svare på barnehagens behov for god og grunnleggende kompetanse og danne et godt grunnlag for videre kompetanseutvikling i yrkesutøvelsen, eventuelt også for videre studier på høyere gradsnivå. I tillegg ble utvalget bedt om å vurdere utdanningens navn, i Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) om *Kvalitet i barnehage* (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009)), om vurdering av endring til tittelen ”barnehagelærerutdanning”. Ny rammeplan for førskolelærerutdanning / barnehageutdanning ble sendt på høring i februar 2012. I den nye barnehagelærerutdanningen vil kunnskap om små barn, pedagogikk og ledelse stå sentralt. Den nye utdanningen vil bli tilbudt fra og med høsten 2013 (Johansson og Bakke 2012:1).

Evaluering viser til at studentene er fornøyde med utdanningen og særlig med praksisopplæringen og opplever sammenhengen mellom fagene og praksisopplæringen som god. På disse områdene føler de seg godt forberedt for arbeidet som førskolelærer, men studentene savner kunnskaper om ledelse, planlegging av arbeidet i barnehagen og om kommunikasjon med foreldre (Hagersæther 2010:9).

Ifølge Rammeplan for førskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet (2008), s.15) i

praksisopplæringen skal studentene bli kjent med de utfordringene og kravene som blir stilt til en førskolelærer. De må få erfaringer med å være ledere for barn og voksne og med å bearbeide sine erfaringer.

I NOKUTs hovedrapport for 2010 står det at førskolelærer utdanningen må forberede studentene bedre på rollen som pedagogisk leder og personalleder. Behov for mer omfattende personallederkompetanse og kunnskap om samarbeidet og samarbeidsformene med barnehageeier, kommunale etater, og fylkeskommunen også understrekes (Hagersæther 2010:90).

Ved å se på opplysningene om de enkelte institusjonene i Norge som tilbyr førskolelærerutdanningen, kan vi få bedre forståelse av hva som er likt, og hva som skiller utdanningene fra hverandre. Evalueringen til NOKUT for 2009/2010 kaster lys over områdene i førskolelærerutdanningen som studentene opplever som manglende, samtidig som den gir en oversikt over den ledelseskompetansen som tilbys i utdanningen.

Det står i evalueringen at i Høgskolen i Bergen ble det diskutert om det var høgskolens eller framtidig arbeidsgivers ansvar å utvikle lederkompetanse utover pedagogisk ledelse. Hos lederne var det uenighet om hva lederopplæring i førskolelærerutdanningen skal bestå av. Et av argumentene var at studentene får tilstrekkelig kunnskap om relevant ledelse (det vil si pedagogisk ledelse) i utdanningens 2,5 første år. Det hadde ført til at en tidligere fordypningsenhet i «Organisasjon og ledelse» var fjernet. Andre var svært negative til å fjerne denne fordypningsenheten, idet de viste til at en nyutdannet førskolelærer med stor sannsynlighet kommer til å jobbe mer med for eksempel personalledeelse en med pedagogisk ledelse, for eksempel personalledeelse. Den felles beslutningen var at det bør være rom for en fordypningsenhet knyttet til ledelse (Hagersæther 2010:21).

Høgskolen i Finnmark uttrykker et behov for å gi studentene bedre ledelsespraksis, ikke minst siden mange nyutdannede går rett inn i lederjobber fordi det er så mange små barnehager i Finnmark. Som det står i rapporten, savnet studentene også mer og bedre lederpraksis (Hagersæther 2010:45).

Ledelse nevnes som en ferdighet som kan utvikles av arbeidsgiver, i evalueringen av førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Nesna. Det står at ledelse inngår i flere fag og

følges opp med overtakelsespraksis det tredje året, og det tilbys en fordypningsenhet i ledelse i barnehage. Men selv om ledelse vektlegges på ulike måter i utdanningen, nevnes dette i selvevalueringen som en ferdighet som må følges opp og utvikles av arbeidsgiver når kandidaten kommer ut i arbeidslivet (Hagersæther 2010:62).

I evalueringen av førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold står det at studentene mener også at også temaet *organisasjon og ledelse* har for lite omfang i utdanningen. Flere studenter hevder at to ukers ledelsespraksis er for lite. Ledelse av barn og barnegrupper og kommunikasjon og konfliktløsning med foreldre etterlyses som tema for undervisningen (Hagersæther 2010:109).

Studentene ved Høgskolen i Østfold har ulike oppfatninger om praksistilknytningen i utdanningen. De etterlyste mer tverrfaglighet og en tydeligere praksisrelatering i undervisningen. Studentene var kritiske til at ledelse er fjernet som fordypningsenhet. Komiteen registrerte for øvrig uenighet både innad i og mellom ulike grupper i spørsmålet om hvorvidt temaet ledelse dekkes på en tilstrekkelig god måte. Det ble imidlertid opplyst at ledelsesopplæring vektlegges i tredje studieår. Øvingslærere påpeker i intervjuene at studentene har liten kompetanse i ledelse, men at kunnskapen er bedre i pedagogikkfaget (Hagersæther 2010:128).

Førskolelærerutdanningen skal gi kompetanse i pedagogisk ledelse i barnehagen. I intervjuene og i dialogmøtet ble behovet for lederkompetanse diskutert. Særlig øvingslærerne og studentene etterlyste mer kunnskap om og trening i ledelse. Behovet for samhandlingskompetanse når det gjelder foreldre, kommunale og fylkeskommunale instanser, helsevesenet med mer, samt kunnskap om ulike organer, lov og regelverk ble nevnt. Mange institusjoner trakk i selvevalueringen fram ledelse som det av rammeplanens tverrfaglige tema som utdanningen ga svakest opplæring i. I diskusjonen om hvor mye og hvilken ledelseskompetanse utdanningen skal kvalifisere for, er det viktig å holde fast ved at førskolelærerutdanningen er en pedagogutdanning som kvalifiserer for arbeid med små barn i barnehagen. Gjennom praksisopplæringen skal studenten få ”ledererfaring gjennom samarbeid med og ledelse av personalgrupper, innsikt i styrerens oppgaver og samarbeidet med foreldre/foresatte og andre samarbeidspartnere” (Hagersæther 2010:90).

Som det fremgår av NOKUTs evaluerings rapport opplever studentene at utdanningen gir dem god praksisopplæring og de føler seg forberedt for arbeidet i barnehagesektoren. Imidlertid savner studentene mer kunnskap om ledelse, kommunikasjon med foreldre og planlegging av arbeidet i barnehagen.

4. TEORI

SOSIOKULTURELT OG RELASJONELT TILNÆRMINGSPERSPEKTIV

Som det fremheves i forrige kapittel om tidligere ledelsesforskning på barnehagesektoren, har det alltid vært uklart syn på lederrollen og lederfunksjoner i barnehagen. I dette kapitlet har jeg som mål å se nærmere på ledelse som viktig tema både i førskolelærerutdanningen og i barnehagesektoren. Lite vektlegging av ledelse i førskolelærerutdanningen fører til ulike utfordringer for pedagogiske ledere på arbeidsplassen. De utfordringene pedagogiske ledere opplever daglig, viser at det er behov for en ny ledelsesideologi, og derfor er det viktig å se nærmere på de nye perspektivene på ledelse. Blant de nye ledelsestrendene vil jeg se nærmere på det relasjonelle perspektivet på ledelse, transformasjonsledelse og det autentiske perspektivet på ledelse.

Ledelse foregår alltid innenfor en ramme av muligheter og må dermed ses i lys av den politiske, kulturelle og økonomiske konteksten. Dette samspillet mellom makronivå og mikronivå kan fanges inn av sosiokulturelle teorier, da de gir oss muligheten til å rette søkelyset mot historiske og institusjonelle aspekter, samtidig som vi kan konsentrere oss om de mikroprosessene som skaper barnehagens kontekst (Møller; Fuglestad 2006:44).

Sosiokulturelt tilnærmingen egner seg godt når man har et relasjonelt perspektiv som utgangspunkt for analysen av ledelsespraksis (Møller; Fuglestad 2006:62).

Jeg bruker relasjonelt teoretisk innramming i mine analyser av ledelsesrollen. Søkelyset rettes mot interaksjonen mellom den pedagogiske lederen og konteksten. Pedagogisk ledelse blir forstått som en sosialt konstruert prosess, der den pedagogiske lederen og konteksten er vevd sammen og skaper gjensidige forutsetninger for hverandre (Ødegård 2011:53).

Som Ødegård fremhever på bakgrunn av forskningen til Vygotskij, Dysthe og Wertsch, legges relasjonen mellom de pedagogiske lederne og arbeidsplasskulturen legges som premisser for å forstå hva slags kompetanse som bygges og hvordan kompetansen bygges. De pedagogiske ledernes muligheter og begrensninger er avhengige av både de pedagogiske

lederne selv og de forholdene disse møter på arbeidsplassen. Det relasjonelle forholdet mellom individet og konteksten ses på som en sammenvevd helhet (Ødegård 2011:53).

4.1. LEDELSE SOM UNDERPRIORITERT TEMA I FØRSKOLELÆRERUTDANNINGEN

Ifølge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet (2006), s.16) må barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer.

Björg Tofte reiser i sin bok *Total kvalitetsledelse i barnehagen* spørsmål om i hvilken grad kan førskolelærerutdanningen forbedres for å øke kvaliteten på alt som foregår i barnehagen. Forfatteren lurer om forbedring kan skje gjennom økt integrering av fag, teori og praksis eller ved å legge større vekt på kvalitetsledelse i utdanningen (Tofte 1993:179).

Resultatene i avhandlingen til Elin Ødegård (2011) viser at de tradisjonelle ledelsesteoriene som nå presenteres i førskolelærerutdanningen, ikke dekker behovene til pedagogiske ledere godt nok. Som Ødegård skriver, viser et forskningsarbeid av professor Per Thomas Nygren (2004), at førskolelærerstudentene blir presentert for mange ledelsesteorier, men teoriene er generelle, normative og lite kontekstrelaterte. De generelle ledelsesteoriene kan føre til at de nyutdannede pedagogiske lederne har en uheldig og uklar forståelse av hva som er ledelsesidealet og at det blir uklart hvilke forventninger praksisfeltet har til dem (Ødegård 2011:233).

Eva Skogen skriver i bok *Å være leder i barnehagen* at hun på ulike måter er involvert i utdanning av førskolelærere og vet hvilke kvalifikasjoner en førskolelærer opparbeider seg gjennom teori og praksis i utdanningssystemet. Hun hevder at førskolelærerutdanningen mangler en bok som kan være et redskap for førskolelærere som ønsker å lære noe om det å lede en personalgruppe (Skogen 2007:14).

Som Skogen skriver, er ledelse et sentralt arbeidsområde innenfor alle organisasjoner. I en barnehage er det ofte en pedagogisk leder på hver avdeling og en sentral leder for hele barnehagen. De fleste førskolelærere blir ledere og må ha kunnskap om ledelse. Ledelse skal

være et viktig tema i barnehagepedagogikken i årene som kommer. I fremtiden vil barnehagen endre form når det gjelder organisering og innhold. Det er viktig for pedagogiske ledere å ha kjennskap til organisasjonsoppbygging og utvikling, ledelsesmodeller og ledelsesformer ifølge Skogen.

Forfatteren hevder at førskolelærer utdanningens søkelys mot barn og barns utvikling må ikke gå på bekostning av ledelsesaspektet. Det er viktig med kompetente og gode ledere som kan skape tryggere og bedre barnehagemiljø for barna enn mindre dyktige ledere gjør (Skogen 2007:20).

Pedagogiske ledere mangler ofte kulturelle redskaper for å mestre personalledelse, og barnehagene bruker materialiserte kulturelle redskaper for å beskrive institusjonenes adferds- og kommunikasjonsformer. Som Ødegård sier på bakgrunn av Fuglestad og Lillejord (1997), er det utviklet få teoretiske begreper som kan brukes i analysen av det relasjonelle samspillet, og det er få teorier som beskriver det særegne ved å lede personale i en barnehagekontekst (Ødegård 2011:242).

4.2. LEDELSESUTFORDRINGER

4.2.1. DEFINISJON AV LEDELSE FRA ET BARNEHAGEPERSPEKTIV

Selv om barnehagen skiller seg fra andre organisasjoner på flere områder, finnes det også fellestrekk hos alle organisasjonene innimellom. Derfor er det viktig å se på ledelsesutviklingen et i historisk perspektiv generelt og hvilke lederstillinger som passer i en barnehagesektor.

Det finnes mange definisjoner av begrepet *ledelse*, og ulike teoretiske forståelser av ledelsesfunksjonen gjenspeiles i definisjonene. Som Skogen skriver, kan vi hos Gotvassli finne en definisjon på ledelse som ”et forsøk på å påvirke atferden til et individ eller en gruppe”. Denne definisjonen beskriver lederen som påvirker sitt personale, men tar ikke hensyn til at ledelse er en kommunikativ prosess mellom lederen og medarbeideren (Skogen 2007:21).

Begreper som *leder* og *ledelse* er velkjente og innebærer at noen har ansvar og viser vei for andre. Ledelse er et kjent fenomen, og ledere finnes på mange forskjellige nivå i organisasjoner. Det samme har annerledes former for offentlig bedrift. Ledelse finnes innen

forskning og undervisning, i helse og sosialsektoren og i skatteetaten (Grønhaug 2001:12).

Noen definisjoner på ledelse vektlegger måloppnåelse, andre vektlegger prosesser i organisasjonen, mens det finnes definisjoner som vektlegger begge deler. Ut fra disse definisjonene er det klart at både mellommenneskelige relasjoner, påvirkning gjennom kommunikasjon, arbeidsorganisering og måloppnåelse er viktige faktorer. Arbeidet må organiseres og gjennomføres av personalgruppen. Ved bruk av disse definisjonene kan ledelse karakteriseres som en prosess der lederen utfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Lederen påvirker og motiverer personalet gjennom forståelse av mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål. Det er avhengig av organisasjonstypen hva målene faktisk går ut på. Det er helt ulike mål for organisasjoner som produserer gjenstander, og organisasjoner som arbeider med mennesker. Men det er like viktig for enhver organisasjon å forstå at selve hensikten med arbeidet er å nå målene (Skogen 2007:21).

For barnehagesektoren er det viktigste målet er alltid å gi omsorg til barn og legge til rette for utvikling hos barna. Barnets utvikling og læring må stå sentralt i en sånn pedagogisk institusjon som barnehagen. Mange barnehager har visjoner og delmål som de arbeider etter for å oppnå dette klart uttrykte hovedmålet (Skogen 2007:22).

4.2.2. LEDELSE I HISTORISK PERSPEKTIV

Gjennom historien har det vært ulike syn på hva ledelse er, og hvordan ledelse skal praktiseres. Som Skogen påpeker, er tidligere modeller av ledelse er lite relevante for dagens barnehagedrift, men det er viktig å kunne noe om bakgrunnen for de teoriene vi konsentrerer oss om i dag. Da blir det lettere både å forstå dagens valg av teorier og å kunne gjøre et reelt valg selv (Skogen 2007:24).

Det finnes forskjellige teoretiske retninger som preger moderne ledelsestenkning, og som kan bidra til å gi en nærmere forståelse av ledelse i barnehager. En av dem er ledertrekkteori, som kan uttrykkes som «teori om trekk ved lederne». Å finne allmenngyldige trekk ved effektiv leder var kjernen innenfor denne retningen. For å finne ut av dette studerte man kjennetegn ved lederes personlighet. Men denne forskningen har ikke resultert til noen universell nøkkel til godt lederskap. Det er imidlertid enkelte forhold som synes å gå igjen blant ledere som blitt

betegnet som fremgangsrike: De er sosialt interesserte, utviklende, lærevillige, informerte og motiverte og viser vilje til makt. Mye av det som tradisjonelt er blitt betegnet som ledelsesforskning, kan sies å ligge her. Men denne retningen har fått kritikk, og det er blitt fremhevet at det er meningsløst å vektlegge bare på trekk ved lederne, uten at man ser dette i sammenheng med den organisasjonsmessige konteksten de skal opptre i (Børhaug 2011:84).

Etter hvert ble man tydeligere på at det er forholdet mellom ledere og underordnede som må være hovedsaken. Det begynte med forskningsprogrammer ved Ohio-universitetet og Michigan-universitetet i årene etter andre verdenskrig. Utgangspunktet var det forholdet mellom lederens stil og forskjellige arbeidsgruppers effektivitet (Børhaug 2011:84).

Synet på lederstillen ble redusert til å dreie seg om i hvilken grad lederen var menneskeorientert eller oppgaveorientert. Graden av menneskeorientering og graden av oppgaveorientering er således de to hoveddimensjonene. Hensyn til mennesker versus hensyn til produksjon, autoritær lederstillen er alternative begrepspar som blir brukt for å betegne hoveddimensjonene. De oppdagelsene man i første omgang gjorde ved hjelp av denne terminologien, var at de effektive lederne var mer menneskeorientert enn dem som ble betegnet som mindre effektive (Børhaug 2011:85).

Man tok et skritt videre og utviklet teorien om situasjonsbetinget ledelse. Innenfor denne retningen vektlegger man i større utstrekning situasjonen det skal ledes i. Det er totalsituasjonen som avgjør hvilken lederstillen som er mest hensiktsmessig, og ingen lederstillen i seg selv er avgjørende. Det var Tannenbaum og Schmidt (1958) som vurderte tre typer forhold som er viktige for hvilken lederstillen som ville være den mest passende. Det første er trekk ved medarbeiderne, herunder blant annet grad av modenhet definert som medarbeidernes evne og vilje til å påta seg ansvar og tilegne seg kunnskap. Modne medarbeidere kan eksempelvis ledes gjennom en støttende lederstillen, mens mindre modne medarbeidere fordrer en mer styrende og oppgaveorientert stil. Den andre er trekk ved situasjonen eller oppgaven som skal løses. Herunder trekkes det inn et temmelig vidt spekter av rammebetingelser. Hvilke verdier og normer medarbeiderne har, hvorvidt det er klare eller uklare mål-middel-sammenhenger, hvordan organisasjonsstrukturen er, hvor stort tidspresset er, hva selve arbeidsoppgavene er, og hvorvidt disse oppgavene krever kreativitet og nytenkning eller ikke, er alle rammebetingelser eller situasjonsbetingelser som det må tas hensyn til. Den tredje er trekk ved lederen selv. Hans eller hennes personlighet, bakgrunn og

tidligere erfaringer er også sentrale situasjonsbetingelser. Dermed representerer denne teoriretningen et noe mer edruelig syn på lederskap enn det som ledertrekkteoriene gjør i sin reneste form, ved at man innenfor situasjonsbetinget ledelse trekker inn flere kontekstbegreper. På den måten vil det være jakten på den effektive ledelsesformen som dominerer, og forestillingen er at straks man har funnet den rette formen, vil dette også vise seg på organisasjonsnivå gjennom tilfredse og produktive medarbeidere og gode resultater (Børnhaug 2011:86).

Det er også blitt lansert et perspektiv på ledelse knyttet til ulike varianter av ideen om ledelse som funksjon. Denne retningen har som utgangspunkt at alle organisasjoner har en grunnleggende funksjon som blir ivaretatt, og at det er lederen som er ansvarlig for den grunnleggende funksjonen. Den grunnleggende funksjonen kan varieres avhengig av organisasjon og kan utøves av andre, men det er et ledelsesansvar at den blir ivaretatt (Børnhaug 2011:86).

Som Skogen påpeker, har synet på ledelse har endret seg. Siden ovennevnte ledelsesteorier - ledertrekkteori, situasjonsbetinget ledelse og ledelse som funksjon ble - lansert, har man gått bort fra at personlighetstrekk alene kan være avgjørende for om noen blir en god leder eller ikke (Skogen 2007:32).

4.2.3. LEDERENS OPPGAVER OG UTFORDRINGER

I dag er det viktig at ledere i barnehagen skal kunne utøve ulike roller som å være pedagogisk leder, personalleder og administrativ leder. Dette er en konsekvens av de ulike ledelsesområdene i barnehagen, som pedagogisk utvikling, personalutvikling, strategisk utvikling og administrativ utvikling (Skogen 2007:244).

Disse fire områdene krever hver for seg høy kompetanse hos en leder og til sammen stiller de krav til pedagogiske ledere om å mestre en rekke ulike roller. Å finne balansen mellom de ulike rollene er en stor og viktig utfordring for alle ledere (Skogen 2007:2004).

En leder i barnehagen er en planlegger, organisator, menneskekjenner og administrator. Ledelse ses på som en ferdighet som kan tilegnes, og denne ferdigheten krever kunnskap på forskjellige områder, blant annet kunnskap om ulike ledelsesmodeller som den pedagogiske lederen trenger for å analysere arbeidet i barnehagen (Skogen 2007:22).

En pedagogisk leder må kunne planlegge driften og organisere den på en tilfredsstillende måte. Personalgruppen kan ha ulik innflytelse på arbeidsprosessen. En pedagogisk leder må forklare arbeidsoppgavene for personalet på en best mulig måte og gripe inn ved problemer. Derfor er det veldig viktig å gi klar og tydelig informasjon. For at dette skal være mulig i praksis, er det nødvendig å se på hvilke informasjonskanaler som finnes, og hvordan de fungerer i barnehagen (Skogen 2007:23).

Ifølge Børnhaug består en stor del av barnehagearbeidet i å veilede personalgruppen, og personalledelse oppleves av ledere som den aller viktigste og mest utfordrende oppgaven. For det første beskrives strukturen i barnehagen beskrives som flat og arbeidsmiljøet ofte som familielignende. Det kan være utfordrende for lederen å finne en balansegang mellom det private og det profesjonelle når hun skal motivere og støtte sine medarbeidere.

Som Børnhaug skriver, kan kompetansesituasjon i barnehagen kan skape ledelsesutfordringer. Målet er at alle medarbeidere bidrar til å heve kvaliteten i barnehagen. Kompetansen til medarbeiderne spiller her en nøkkelrolle for at de pedagogiske satsingsområdene nås og rammeplanen iverksettes. Dermed gjelder det å finne frem til en oppgavefordeling, slik at man får brukt de ansattes kompetanse på best mulig måte. Den rullerende vaktordningen bestemmer i høy grad hvilke oppgaver som utføres av hvem i barnehagen, og kan gå på tvers av formelle kompetanseskiller. I tillegg er det slik at lederen oppfatter seg som svært avhengig av assistentgruppen, som er den største i barnehagen (Børnhaug 2011:131).

En annen viktig oppgave i en barnehage er å bygge opp en felles pedagogisk plattform. Det er viktig å forstå at ansatte med ulik bakgrunn kan samarbeide mot felles mål. At alle er forskjellige på arbeidsplassen kan påvirke deres pedagogiske praksis. Hovedmålet er å behandle barna på en rettferdig måte og jobbe med det alle kan bli enige om. Ikke alle behøver ikke å gjøre alt på samme måte, men resultatet må være akseptabelt for barna. En pedagogisk leder må være i stand til å ta upopulære og viktige beslutninger. Det er nødvendig med en viss grad av endringsvilje for å utvikle barnehagen i tråd med samfunnets krav (Skogen 2007:24).

Nakling skriver at de fleste pedagogiske ledere opplever taklingen av de ulike rollene som det mest krevende ved jobben som pedagogisk leder i barnehagen. Mange lurer på hvordan de kan skille pedagogrollen fra lederrollen. Det er en utfordring å kunne balansere mellom rollen som kollega, leder og eventuelt venn. En pedagogisk leder må se at det finnes en konkret

rolle, gripe rollen og spille rollen godt. Det stilles ekstra store krav til at pedagogiske ledere klarer å utføre disse tre handlingene (Nakling 2010:27).

Det kan være veldig utfordrende for en pedagogisk leder når lederrollen blir spilt av andre. Som Nakling skriver, må mange ansatte må ta initiativ i løpet av arbeidsuken, og det finnes så kalte uformelle ledere blant de ansatte som jobber lenge i barnehagen. Når forskere i dag studerer ledelse i organisasjoner, har de i større grad enn tidligere begynt å forske med utgangspunkt i ledelse som et gjøremål som kan utføres av flere personer og samtidig variere avhengig av tid og oppgave. Dette innebærer et syn på ledelse som noe som deles av flere. Men uansett hva slags syn vi har på ledelse, er det slik at noen har fått en spesiell rolle å spille og et ansvar som følger rollen (Nakling 2010:31).

Det kan være utfordrende når sterke assistenter som har vært i barnehagen i mange år, bygger opp en sterk uformell lederrolle (Nakling 2010:34). Som ny leder i en hvilken som helst organisasjon eller virksomhet må man klarlegge den rollen man skal ha, og forklare på en tydelig måte hva som forventes av assistentene, hva de ansatte kan forvente av sin pedagogiske leder, og hva bør leder sette ekstra stor pris på at de ansatte gjør. Alle slike momenter må avklares på avdelingen så snart som mulig (Nakling 2010:35).

Som vi har sett, kan det å takle ulike roller, som leder, kollega og venn, og samtidig å veilede personalgruppen ved å kommunisere på en konstruktiv måte og skape relasjoner med ansatte med ulik bakgrunn, kan være utfordrende for pedagogiske ledere. De ovennevnte utfordringene i barnehagen fører til behov for nye perspektiver på ledelse i barnehagesektoren som kan hjelpe pedagogiske ledere å mestre lederrollen på en mer effektiv måte.

4.3. NYE PERSPEKTIVER PÅ LEDELSE

De nye ledelsesteoriene jeg belyser i dette underkapitlet (4.3.1, 4.3.2 og 4.3.3) tar utgangspunkt i et relasjonelt aspekt ved ledelse. Både relasjonell, autentiske og transformasjonelle ledelsesteorier viser hvordan det gjennom samspill mellom leder og ansatte skapes tillitsfullt forhold som motiverer de ansatte til å gjøre jobben bedre og jobbe mot et felles mål.

Campbell, Ward, Sonnenfeld og Bradley (2008) viser i sin artikkel “Relational ties that bind: Leader-follower relationship dimensions and charismatic attribution” at forskere som

Baldwin, Keelan (1996) og Berscheid (1999) har oppdaget at mange spørsmål som tradisjonelt er blitt behandlet av samfunns- og atferdsvitenskaper, kan forstås mer fullstendig fra et relasjonelt perspektiv. Å erkjenne betydningen av relasjoner i sosial kognisjon har viktige teoretiske og praktiske implikasjoner for studiet av lederskap (Campbell, Ward, Sonnenfeld og Bradley (2008:558) viser her til Baldwin, Keelan og Berscheid 1999).

Med henvisning til Fiske (1991) skriver Campbell et al. (2008) at det karakteristiske trekket ved sosiale relasjoner er at to eller flere personer koordineres med hverandre over tid, slik at deres atferd, holdninger og tanker begynner å bli i samsvar med hverandre. Et nært forhold er preget av gjensidig tillit, respekt og høy gjensidig avhengighet. Det hevdes her at forholdet mellom lederen og den som ledes, er en unik type mellommenneskelige forhold innenfor den organisatoriske konteksten. Begge parter er avhengige av hverandre på grunn av den informasjon, de ressurser og de tjenester som trengs for å oppnå et felles mål, og i denne forstand er forholdet mellom den som leder, og den som ledes, preget av gjensidig avhengighet (Campbell, Ward, Sonnenfeld og Bradley (2008:558).

Som Skogen skriver, passert ikke tradisjonelle modeller av ledelse for den barnehagekonteksten som eksisterer i dag. Forfatteren retter søkelyset mot mellommenneskelige forhold og relasjoner i ledelsessammenheng og skriver at barnehagen er en organisasjon hvor disse områdene er viktige nettopp fordi barnehagen er kjennetegnet av et tett samspill mellom de ulike aktørene (Skogen 2007:14).

4.3.1 RELASJONELL LEDELSE

Ødegård skriver at tradisjonelle ledelsesteorier ifølge Hard (2005) utformet ut fra en mannskultur med menns holdninger og verdier, men disse verdiene og holdningene appellerer ikke nødvendigvis til kvinnelige ledere som jobber i barnehagen (Hard, (2005) har referert fra Ødegård 2011:72).

Tidligere ble en leder sett på som enten autoritær eller som demokratisk. I dag er det behov for å analysere situasjonen man skal lede, og ut fra det avgjøre hvilken lederstilen som er hensiktsmessig (Skogen 2007:25).

Når det gjelder relasjonell ledelse, organiserer og gjennomfører en leder arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Gjennom forståelse av 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 (Skogen 2007:213).

Som Hans Morten Skivik skriver i sin bok *Relasjonell ledelse* dreier ledelse seg først og fremst om et relasjonelt aspekt mellom medarbeider og leder, en relasjon hvor felles hensikt er å arbeide for å nå organisasjonens mål. Skivik presenterer ledelse som en relasjon – relasjonell ledelse (Skivik 2009:14).

Også Jorunn Møller og Otto Laurits Fuglestad har i sin bok *Ledelse i anerkjente skoler* et relasjonelt perspektiv på ledelse. Forfatterne skriver at det relasjonelle perspektivet vektlegger ikke bare de aktørene som står i en relasjon til hverandre. Både relasjoner mellom aktørene og ledelsesverktøyene er viktige. Når det gjelder å innta et relasjonelt perspektiv for å forstå ledelsespraksis, må man se på hvordan ledelsespraksis etablerer seg ut fra individenes kontinuerlige forsøk på å forhandle frem sine relasjoner i de situasjonene de er i (Møller og Fuglestad 2006:31).

Mary Uhl–Bien skriver i sin artikkel om ”Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing” at relasjonell ledelse er et relativt nytt begrep i litteratur om lederskap. Relasjonene i ledelse er imidlertid blitt vektlagt lenge, og en av dem som retter søkelyset mot relasjonsledelse, er Jan Spurkelnad. Mary Uhl–Bien skiller mellom et entity-perspektiv (dvs. individuell virkelighet) som konsentrerer seg om å identifisere attributter hos individer som deltar i mellommenneskelige relasjoner, og et ”relasjonelt” perspektiv, som viser lederskap som en sosialt konstruert prosess der visse forståelser av ledelse kommer fram. I motsetning til en mer tradisjonell orientering, som vurderer relasjoner med utgangspunkt i individer som uavhengige, atskilte enheter, tar et relasjonelt perspektiv utgangspunkt i prosesser og ikke personer og viser personer og ledelse som noe som er skapt i en prosess (Uhl – Bien 2006:655).

Som Uhl–Bien skriver, er relasjoner og ikke autoritet, overlegenhet eller dominans i det siste blitt nøkkelen til de nye formene for ledelse. Forfatteren skriver at selv om relasjoner står i sentrum for de mange nye tilnærmingene, vet vi forbausende lite om hvordan relasjoner dannes og utvikles på arbeidsplassen (Uhl–Bien 2006:672).

Den relasjonelle ledelsestilnærmingen gir oss mulighet til å betrakte lederskap relasjoner på en mer allmenn måte enn den tradisjonelle tilnærmingen gjør. Fra et relasjonelt perspektiv beskrives ledelse med en “der det skjer”-definisjon, som noe mer situasjonsbestemt, og ikke som den relasjonsledelses tilnærming beskriver. Relasjonell ledelse bryter også ned skillet mellom den som leder og den som ledes, og viser lederskap som en interaktiv prosess skapt av dem som ledes, eller alle deltakere i prosessen. Når det gjelder ledelse, er en relasjonell tilnærming ikke opptatt av å identifisere kjennetegnene til konkrete individer som er involvert i ledelsesprosessen eller -utvekslingen, men vektlegger isteden sosiale konstruksjonsprosesser som skaper en viss forståelse av ledelse (Uhl–Bien 2006:655).

Forfatteren definerer relasjonell ledelse som en sosial innflytelses prosess der ny samordning og endring (nye verdier, holdninger, tilnæringsmåter, atferd, og ideologier) er konstruert og produsert. Dette perspektivet på ledelse er ikke begrenset av hierarkiske posisjoner eller roller. Isteden viser den ledelse som er skapt i relasjonell dynamikk gjennom organisasjonen (Uhl–Bien 2006:655)

Et relasjonelt perspektiv på ledelse flytter oppmerksomhet fra det individuelle til den kollektive dynamikken (f.eks til kombinasjon av relasjoner og kontekst). Fra det perspektivet ser leder ut som en stemme blant mange andre stemmer i en større samordnet sosial prosess. Innen et relasjonelt perspektiv deler ledere ansvaret for bygging av en bestemt forståelse av relasjoner med andre, og både ledere og de som de samhandler med, er ansvarlige for de typene relasjoner de konstruerer sammen (Uhl–Bien 2006:662).

Som Ødegård skriver, representerer det relasjonelt perspektivet på ledelse representerer et alternativ til de ledelsesdiskurser som gradvis har fått innpass i barnehagesektoren. Et slikt perspektiv kan danne utgangspunkt for å bruke og fornye den eksisterende kompetansen de pedagogiske lederne bruker i barnehagen (Ødegård 2011:76).

Fuglestad og Lillejord skriver at det relasjonelle perspektivet dreier seg om samhandlingen mellom aktørene i den organisasjonen som står i fokus, den kulturen de samhandler i, dialogen mellom dem og hvordan de velger å handle når de må forholde seg til hverdagens mange dilemmaer. Ledelse blir betraktet som en arena der mange deltar og kan delta (Fuglestad og Lillejord 2003:3).

Ut fra det som er skrevet om et relasjonelt perspektiv på ledelse, er det en form for ledelse som godt kan egne seg i barnehagesektoren. En av de viktigste oppgavene for en pedagogisk leder er å være leder for en assistentgruppe. I forhold til relasjonelt ledelsesperspektivet er å kommunisere på en konstruktiv måte blir svært viktig for lederen. Arbeidsmiljøforskere kaller arbeid i personalgruppen i en barnehage for et «kommunikasjonsmessig krevende prosjekt». Hovedmålet er at ansatte med ulikt språk og ulik formell kompetanse skal kommunisere med hverandre om barneoppdragelse. Det fundamentet de ansatte kommer frem til, skal også formidles og drøftes med foreldregruppen. Å ha et bevisst menneskesyn er viktig for en god kommunikasjonsprosess (Skogen og Haugen 2007:213).

4.3.1.1. TRE ELEMENTER I RELASJONSPROSESSEN

Jeg tar utgangspunkt i Jan Spurkelands (2011) syn på kommunikasjon, veiledning og motivasjon. Å arbeide som pedagogisk leder handler i stor grad om veiledning av andre voksne som har et felles ansvar for en gruppe av barn. Samtidig er det å kommunisere på en konstruktiv og god måte er svært viktig for lederen. Å fremme motivasjon hos medarbeidere er en annen viktig oppgave for lederen.

- Veiledning

Som Spurkeland skriver i sin bok om *Relasjonsledelse*, er ledelse mer innflytelse og mindre kontroll. Selv om det ikke høres realistisk ut at man gjennom mindre kontroll man kan få mer innflytelse, er poenget å grunninvestere i relasjonen til den du skal lede. Det er mulig å oppnå større grad av selvledelse ved å kjenne din medarbeider bedre. Da blir det avtalt i relasjonsbyggingsprosessen hva som forventes av din medarbeider. Når relasjonen er på plass, trengs det lite ledelse, og tillitsforholdet ordner det meste (Spurkeland 2011:21).

Ut fra et relasjonelt ledelsesperspektiv er det behov for at ansatte jevnlig fornyer seg, lærer mer om sine arbeidsoppgaver og får økt kompetanse i den jobben de skal utføre. I barnehagen blir det å sette i gang læringsprosesser en særlig viktig oppgave for lederne, i og med at så mange av de ansatte er ufaglærte. Det er også viktig at den pedagogisk lederen skaper en hverdag der assistentene ikke får gjentatte rutineoppgaver, men isteden får oppgaver som innebærer variert fysisk aktivitet og også psykiske utfordringer. Den pedagogiske lederen må involvere medarbeidere i ledelsen av avdelingen og ha delt ansvar. Et relasjonelt syn på ledelse, der ledelsen oppfattes som samhandling og et delt ansvar, kan gjøre at lederen

opplever å stå mindre alene med de psykiske og mentale utfordringene, og at assistenter får oppgaver som er varierte og interessante (Skogen 2007:219).

- Kommunikasjon

Et av sentrale elementene i relasjonsledelse er en god kommunikativ kompetanse for å involvere andre medarbeidere i det pedagogiske arbeidet. Kommunikasjon er avgjørende for å arbeide med relasjonsledelse som grunnfilosofi. Måten man snakker sammen på, har avgjørende betydning for hvordan man utfører jobben, og dialogen er den samtaleformen som best kan bygge gode relasjoner (Spurkeland 2011:53).

Relasjoner bygges gjennom dialog. Fordelen med dialogen er at den står i kontrast til diskusjonen og debatten som samtaleform. Dialogen er brobyggende og undersøkende i formen, mens diskusjonen og debatten har mye kamp og avvisning i seg. Dialogen er en vinn–vinn–samtale, diskusjonen og debatten er en vinn–tap–samtaler (Spurkeland 2011:59).

Selv om lederen er i en organisasjonsmessig høyere posisjon, skal samtalen som kommunikasjonsform tilstrebe likeverd. Ansvaret for at det skjer, hviler mest på lederen i samtalsituasjonen. Utallige signaler og markeringer kan forrykke likeverdighetsfølelsen, og det kreves stor omtanke og tilrettelegging for å holde en vinn–vinn–stemning. Lederen må sørge for at de andre får anledning til å argumentere for sine synspunkter, og undersøker graden av felles forståelse av det man snakker om. Dialogen gir alltid en vinn–vinn–opplevelse der deltakerne føler at de blir hørt og verdsatt (Spurkeland 2011:53).

Dialog assosieres ofte med ord som *likhet*, *likeverd* og *gjensidighet*. Derfor er det viktig med høy bevissthet om likeverd. Som deltaker må du hele tiden se deg selv på linje med de andre og se de andre som fullverdige deltagere i prosessen. Dermed har man skapt en prosess som kan svinge rundt et balansepunkt. Den kan utvikle seg til noe som vi gjerne kaller et samarbeidsfellesskap med positive tanker om hverandre. Da må man la fare forestillinger om ulikhet i bakgrunn, utdanning, erfaring og lignende som kan skape ulikhet og sette grenser (Spurkelund 2011:60).

Likeverdighet oppnås gjennom respekt og interesse for andre uavhengig av alt som skiller. Nøkkelen til dialog er å kaste av seg troen på at vi er så forskjellige og dermed ikke like kvalifiserte til denne formen for samtale. Lederen må ha høy bevissthet om likeverd om han

skal få medarbeiderne til å oppleve at balansen i samtalen og prosessen er til stede. Det kan hjelpe å se på medarbeiderne som venner og kollegaer og holde fast på dette. Det blir mindre farlig å gå innpå hverandre i dialogens nærkamp og møte uenighet og motsatte oppfatninger dersom man hele tiden ser på de andre som venner. Den ekte respekten utvikles best mellom likeverdige. Dialogen tåler mye og gir mye i et balansert samspill (Spurkeland 2011:61).

- Motivasjon

Det er sjelden at alle medlemmene i en personalgruppe er like motiverte for arbeidet. Noen barnehager kan ha en kultur der personalet er motivert og ønsker å gjøre en innsats for barnehagen, mens andre kan ha en kultur som er et uttrykk for det motsatte. I utgangspunktet er relasjonsledelse oppskriften på motiverende lederatferd. Relasjonen oppstår i spenningsfeltet mellom ulike individer. Ledere kan trekke medarbeidere til seg eller skyve dem fra seg. Medarbeidere kan trekke ledere til seg eller skyve dem fra seg. Forskjellen er at ledere har et spesielt ansvar for å trekke medarbeidere til seg gjennom meningsfullt arbeid og gode arbeidsforhold. En leder må lære seg å ha kontakt med motivasjonskraften hos sine medarbeidere. Det er viktig for en leder å kjenne drivkreftene hos hver enkelt av sine medarbeideres drivkrefter og vite at ikke alle lar seg motivere av det samme. Motivasjon har selvsagt mye med den totale livssituasjon å gjøre. Derfor er det også andre enn bare lederen som påvirker medarbeidernes motivasjon. Inspirasjon ligger både innenfor og utenfor jobben. Men på jobben er det lederens ansvar å passe på at medarbeiderne er motivert. Motivasjon fra lederen er ikke noe man henter inn ved spesielle anledninger. Det er mest helheten i lederstillen som er lederens motivasjonskraft (Spurkeland 2011:111).

4.3.2. TRANSFORMASJONSLEDELSE

I forhold til relasjonelledelse er det også viktig å se på de andre nye ledelsesperspektiver, som transformasjonsledelse. Som Andersen skriver i sin bok *Ledelsesteorier*, bygger teorien om transformativ ledelse bygger på Burns (1978), som er en historisk og statsvitenskapelig studie over politiske ledere uten referanser til bedrifter eller offentlig virksomhet. Om medarbeidere brukte han begrepet *etterfølgere* og ikke *underordnede*, som forskere fortsatt bruker i studier av bedriftsledere. Den transformative lederen oppmuntrer til engasjement for å oppnå forpliktelse til organisasjonen og stimulerer til initiativ, fleksibilitet og høye prestasjoner. Vekten i det transformative lederskapet ligger på å skape en visjon for organisasjonen. Lederens evne til å appellere til høyere idealer og verdier hos underordnede er viktig (Andersen 2011:193).

Som Andersen skriver, består transformativ ledelse av fire hovedkomponenter. Den første er idealisert påvirkning (karisma), den andre er inspirerende motivasjon, den tredje er intellektuell stimulans og den fjerde er individuell omsorg (Andersen (2011:193), her viser til Bass og Riggio).

Tre av disse komponentene retter søkelyset mot viktige attributter eller atferd knyttet til den transformative lederen, snarere enn mot forholdet mellom lederen og dem som blir ledet. Men det er en komponent, individuell omsorg, som retter søkelyset mot forholdet mellom leder og dem som blir ledet, og identifiserer ledere som de som tar hensyn til hver enkeltes behov for prestasjon og vekst ved å fungere som en coach eller mentor (Campbell, Ward, Sonnenfeld og Agle 2008:561).

Andersen skriver at den transformative lederen ser og utnytter de behov som medarbeiderne har. Den transformative lederen prøver å se motiv som ansatte har, og forsøker å få frem deres fulle potensial. Resultatet av det transformative lederskapet er en relasjon som medfører gjensidig stimulans, og som gjør medarbeidere om til ledere og moralske foregangsmenn. Karakteristiske trekk ved den transformative lederen er at han artikulere en visjon som kan deles av andre i organisasjonen, stimulerer de ansatte intellektuelt og legger vekt på individuelle forskjeller mellom de menneskene som skal ledes (Andersen 2011:184).

Ifølge Martinsen oppstår transformasjonsledelse når ledere utvider og stimulerer sine ansattes interesser, når de skaper bevissthet om og aksept for gruppens konkrete og overordnede mål, og når de får ansatte til å se ut over sine egne interesser til beste for gruppen. Transformasjonsledere kan oppnå dette på flere måter. De kan ta hensyn til hver enkelt ansatts følelsesmessige behov, eller de kan stimulere ansatte intellektuelt. Videre er transformasjonsorienterte ledere våkne for individualitet og oppmerksom på forskjeller mellom ansatte. De handler som mentorer overfor dem som trenger hjelp for å vokse og utvikle seg (Martinsen 2010:75).

Som Martinsen skriver, tar transformasjonsledere hensyn til den enkelte ansatte ved å være oppmerksom på utviklingsbehovene hos hver av dem. Forskjellige ansatte kan ha ulike behov når det gjelder sin kompetanseutvikling, og transformasjonslederen gir dem oppgaver i samsvar med dette. Lederen kan stimulere ansatte intellektuelt ved å få dem til å oppdage nye

muligheter, diagnostisere organisasjonsmessige problemer og finne løsninger (Martinsen 2010:86).

Som Garry Yukl skriver (2010), er det for transformasjonslederen viktig å presentere en klar visjon av hvordan det ønskede målet kan oppnås, for de ansatte. Det er viktig for å fremme en følelse av felles hensikt hos alle, og det spiller en rolle hvor godt visjonen blir presentert for andre. Man må bruke et følelsesmessig og fargerikt språk som inkluderer levende bilder og metaforer, anekdoter og slagord, for å engasjere lytteren. Samtidig må lederen huske å vise sammenhengen mellom målet og strategien for å nå det. Denne sammenhengen er det lettere å vise hvis strategien har klare temaer som er i samsvar med felles verdier. Assistentene kommer til å ha sterkere tro på et ønsket mål hvis lederen selv viser selvtillit og overbevisning. Derfor er det viktig å være optimistisk og sannsynliggjøre suksess for gruppen, ved å understreke hva som allerede er oppnådd (Yukl 2010:291).

Teorien om transformasjonsledelse har fått kritikk på grunn av konseptuelle svakheter. Empiriske studier viser at transformativ ledelse ikke er en ledelsesteori ettersom den ikke omfatter eller bare svakt betoner at ledelse også handler å løse oppgaver for derved å oppnå organisasjonens mål. For Burns (1978) besto transformativ ledelse i det å påvirke tilhengerne, gjøre noe med tilhengerne. Han behandler ikke det å få tilhengerne til å løse oppgaver for å nå gitte mål. Det statsvitenskapelige utgangspunktet hos Burns har hatt en sterk påvirkning på teorien, noe som gjør den mindre relevant for personer i formelle lederposisjoner i private og offentlige organisasjoner. Ledere av bedrifter har ikke tilhengere, de har medarbeidere og underordnede. Disse formelle lederne er ansatt for å bidra til at organisasjonen når bestemte gitte mål, og det kan gjøres ved hjelp av medarbeidere som løser oppgaver som leder til produktivitet og effektivitet. Den transformativ ledelsesteorien er derfor ikke en ledelsesteori, men i beste fall en statsvitenskapelig teori (Andersen (2011:192), her viser til Burns).

4.3.3. AUTENTISK LEDELSE

Jeg vil se nærmere på autentisk lederskap som et av de perspektivene på ledelse som kan egne seg godt i barnehagesektoren. I sin artikkel “Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership” skriver Bruce J. Avolio og William L. Gardner skriver at autentiske ledere er ledere som demonstrerer tillit, optimisme, håp og konsistens mellom deres ord og handlinger. Videre refererer de til Gardner og Ilies, som mener at autentiske

ledere utvikler medarbeidere ved å modellere og støtte selvbestemmelse ytterligere (Avolio og Gardner 2005:326).

Avolio og Gardner refererer til Shamir og Eilam (2005), som presenterer følgende fire kjennetegn ved autentiske ledere: (1) Autentiske ledere er tro mot seg selv (isteden for å opptre i samsvar med forventningene til andre), (2) autentiske ledere er motivert av personlige overbevisninger, snarere enn av status, ære, eller andre personlige fordeler, (3) autentiske ledere har sin egen personlig synspunkt, og (4) handlingene til autentiske ledere er basert på deres personlige verdier og overbevisninger (Avolio og Gardner 2005:321).

Som Avolio og Gardner skriver, innebærer autentisitet, per definisjon, å være tro mot seg selv, ikke andre. Forfatterne setter søkelyset ikke bare på autentisk ledelse, men også på lederens relasjoner til andre, og de understreker at all ledelse er relasjonell i sin kjerne. De er opptatt av det relasjonelle aspektet ved autentisk ledelse og retter oppmerksomheten mot utvikling av autentiske relasjoner, som de hevder er en sentral komponent i utviklingen av lederskap (Avolio og Gardner 2005:332).

Som Rob Goffee og Gareth Jones (2006) skriver i sin bok *Why should anyone be led by you?*, er autentisk ledelse relasjonell. Forfatterne skriver at autentiske ledere vet hvordan de skal hjelpe ansatte å bli bedre utøvere. Autentiske ledere forstår at ansatte trenger en følelse av spenning. Autentisk lederskap innebærer å heve andre til høyere nivåer av innsats og prestasjoner. Det er mer enn bare å få ting gjort eller bære å gjøre i dag hva vi gjorde i går. Hvordan klarer autentiske ledere å motivere folk på den måten? Hvordan kommuniserer de for å få en slik spenning? De gjør det delvis gjennom å bruke sine personlige egenskaper og delvis gjennom å utvikle personlig nærhet til distanse. Autentiske ledere er ofte i stand til å motivere andre gjennom sitt lidenskapelige engasjement for tydelig presenterte personlige verdier og en visjon (Goffee og Jones 2006:11).

Som Goffe og Jones (2006) skriver, er autentisk lederskap situasjonsbestemt, og en autentisk leder vet hvordan han kan bruke situasjonen i gevinst for dem han jobber sammen med. Hva som kreves av den autentisk leder, vil alltid være situasjonsbestemt. Evnen til å observere og forstå eksisterende situasjoner, er nøkkelen til lederskap. Effektive ledere plukker opp viktige situasjonelle signaler. Situasjonen eller konteksten lederen arver, er bare utgangspunktet. Lederes handlinger bidrar selv til å forme konteksten, endre den opprinnelige situasjonen de

befant seg i. Ved å gjøre det de er i stand til å påvirke og omforme situasjoner in hvilke de leder. Gjennom sitt samspill konstruerer autentiske ledere en alternativ sammenheng med det de opprinnelig arvet. De bruker sine personlige lederegenskaper for å tilpasse situasjonene til dem de leder. Det er ikke tilstrekkelig for ledere å tilpasse en situasjon til egen fordel – de må tilpasse den slik at tilhengerne drar en fordel av den (Goffee og Jones 2006:11).

Ragnhild Kvålshaugen finner i sine studier at autentisk ledelse har en positiv effekt på de ansattes motivasjon. Egenskaper ved autentisk leder kan virke som sterk driver for å motivere ansatte til å ytte sitt beste. Det hevdes at denne typen lederskap fremmer positiv organisasjonsatferd spesielt i relasjonen mellom leder og ansatt. En åpen og involverende autentisk leder har en positiv effekt på de ansattes motivasjon, lojalitet, holdninger og engasjement, har en positiv smitteeffekt på de ansatte og blir oftere en rollemodell for de ansatte som, en de beundrer og har tillit til. Dette fører til at de ansatte emosjonelt blir smittet av sin leder. Denne typen emosjonell smitte er også tidligere dokumentert i forskning på humør i relasjonen mellom leder og ansatt. Det betyr i praksis at de ansatte legger seg til lederens positivitet og engasjement. Over tid vil dette inkorporeres i organisasjonskulturen, og det skapes en organisasjon preget av positivitet og tro på fremtiden (Kvålshaugen, 2007).

Ifølge Avolio og Gardner vil autentiske ledere i motsetning til for eksempel karismatiske ledere skape selvbevissthet hos medarbeidere gjennom sin atferd og sitt engasjement heller enn ved hjelp av dramatiske presentasjoner eller andre former for inntrykk. Mens karismatiske ledere bruker retorikk for å overbevise, påvirke og mobilisere tilhengere, motiverer en autentisk leder tilhengerne ved å skape mening og en positivt sosialt konstruert virkeligheten for seg selv og tilhengerne (Avolio og Gardner 2005:329).

For å oppnå autentisk nærhet til mennesker kan du ikke bare forvente av de ansatte at de skal vise sine sensitive sider. Du må også vise dem ganske mye av deg selv. Nærhet dreier seg om å vise positive følelser. Dette innebærer å støtte de ansatte når de lykkes, og når de har en dårlig dag. Optimisme er smittsomt; pessimisme inspirerer frykt og tvil, og har en tendens til å være en selvoppfyllende profeti. Ansatte som tar risiko bør, oppmuntres, selv om risikoen ikke alltid fører til suksess (Goffee og Jones 2006:152).

Ifølge Goffee og Jones må effektiv kommunikasjon må være autentisk. Bruk av for eksempel anekdoter eller fortelling må tilpasses konteksten og i øyeblikket, og det må føles ekte - ikke

lånt fra en oppskrift. Dyktig kommunikasjon er også et spørsmål om tempo og timing. Tempo og orkestrering er i hjertet av vellykket lederskap kommunikasjon. Hvis man gir en beskjed for fort, er det mulig at den ikke blir forstått som den skal, eller ikke passer i sammenhengen. Hvis man gir den for sakte, kan man risikere at de ansatte blir frustrert og kobler ut. Den autentisk lederens oppgave er å forstå rytmen i organisasjonen og deretter finne ut hva som må endres, og hvilket tempo som passer best (Goffee og Jones 2006:167).

Som Gary Yukl (2010) skriver forsterkes autentisk lederens innflytelse på medarbeiderne av deres tillit, klarhet i verdier og integritet. Det er lettere for medarbeiderne å bli påvirket av en leder som er oppfattet å være troverdig, fokusert og selvsikker. Kjerneverdiene til autentiske ledere motiverer dem til å gjøre det som er riktig og rettferdig for medarbeiderne og å skape en spesiell type forhold med dem som inkluderer høy gjensidig tillit, åpenhet, veiledning mot verdige delte mål og vekt på tilhenger velferd og utvikling. Autentiske lederes medarbeidere identifiserer seg mer med lederen personlig og med teamet eller den organisatoriske enhet sosialt. Sosial identifikasjon økes ved at ledernes vektlegger moral og høy personlig integritet og ærlighet. Ledere forventes å ha kompetanse og troverdighet, egenskaper som er påvirker medarbeiderne til å støtte endringer og nye tiltak (Yukl 2010:346).

Et annen viktig aspekt ved autentisk ledelse er at autentiske ledere er i stand til å fremkalle høye nivåer av emosjonell respons og lojalitet. De kan være nær dem de leder, forstå den situasjonen de ansatte befinner seg i. Men de kan også kommunisere med en følelse av avstand når det trengs, for å minne folk om den jobben som må bli gjort. Dermed kan de på en god måte skifte fra nærhet til avstand og tilbake igjen. De er i stand til å ha nære og tillitsfulle relasjoner til ansatte og samtidig holde avstand (Goffee og Jones 2006:135).

5. METODE

5.1. VALG AV METODE

I denne delen av oppgaven jeg vil redegjøre for hvorfor jeg har valgt å bruke kvalitative forskningsmetode som datainnsamling. Jeg har også benyttet dokumentanalyse av følgende dokumenter:

- Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) (Kvalitet i barnehagen)
- Stortingsmelding nr. 16 (2001 – 2002) (Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning)
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Kunnskapsdepartementet (2006)
- Rammeplan for førskolelærerutdanningen. Kunnskapsdepartementet (2008)
- NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanning - 2010: del 1: hovedrapport
- NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanning - 2010: del 2: institusjonsrapporter

Det er ikke gjort mye kvalitative forskning på ledelse i barnehagen og kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er gjort lite forskning på fra før (Thagaard 2004:12).

En kvalitativ tilnærming er spesielt godt egnet til å gi en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner. Kvalitative studier kan ha som mål å gi innsikt i sosiale fenomener slik de forstås av de personene som forskeren studerer. Min kjennskap til barnehagesektoren var en avgjørende faktor da jeg skulle velge metode. Kvalitativ forskning baserer seg på et vidt spekter av innsamlingsmetoder, som intervju, observasjon og analyser av dokumenter og bilder. Observasjon er særlig egnet til å gi informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre. Intervjuundersøkelser er særlig egnet til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. De som intervjues, kan fortelle om hvordan de opplever sin livssituasjon, og hvordan de forstår sine erfaringer. Karakteristisk for både deltakende observasjon og intervju er at forskeren etablerer en direkte kontakt med de personene som studeres. De relasjonene som utvikles mellom forskeren og informanten, er viktig for det materialet forskeren får (Thagaard 2004:13).

Som en del av planen for undersøkelse må forskeren ta stilling til hvordan data skal samles inn. Hvilke metoder er relevante? Et viktig mål for prosjektet er knyttet til informantenes

perspektiv og deres situasjon. I kvalitative studier hvor forskeren er ute i felten, benyttes observasjon eller intervju. Jeg har valgt å bruke kvalitative intervju som innsamlingsmetode (Thagaard 2004:77).

Grunnen til at jeg har bestemt meg for å bruke kvalitative intervju, er at jeg ønsket å finne ut hva pedagogiske ledere synes om sin kompetanse, hva de føler når det gjelder den førskolelærerutdanningen de har fått, og hvilke behov de har når det gjelder utvikling av sin kompetanse som pedagogiske ledere. Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Intervju gir data om hvordan informanten forstår erfaringer og begivenheter i sitt eget liv. Denne metoden gir et særlig godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser. Et særpreg ved informasjon fra intervjuer er at de begivenhetene som beskrives, er gjenfortellinger av hendelser. De preges derfor av informantens forståelse av det han eller hun har opplevd (Thagaard 2004:83).

Å bruke observasjon som innsamlingsmetode var ikke hensiktsmessig fordi jeg kan regnes som observatør i min egen kultur og har forståelse av informantens situasjon. Jeg deler mange av de samme erfaringene som informantene. For en som observerer sin egen kultur, er det et hovedpoeng å oppnå et perspektiv hvor han eller hun kan se sin egen kultur med andres øyne (Thagaard 2004:77).

Ut fra målet om å oppnå forståelse for de personene som studeres, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitative metoder. Kvalitative tilnærminger som intervju kan knyttes til fortolkende teorier. En av dem er fenomenologi. Jeg bruker den fenomenologiske fortolkningsrammen som grunnlaget for den forståelsen jeg utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard 2004:13).

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Sentralt innen fenomenologien står det å forstå fenomener på grunnlag av de studeres perspektiv og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem (Thagaard 2004:36).

Jeg vil se på det kvalitative forskningsintervjuet ut fra et fenomenologisk inspirert perspektiv. Kvalitative forskningsintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra

intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale og Brinkmann 2009:47).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) innebærer det kvalitative forskningsintervjuet følgende tolv aspekter som det er viktig å se nærmere på:

- Livsverden

Temaet for min kvalitative forskningsintervju er knyttet til informantens livsverden og hans eller hennes eget forhold til den. I min intervjuundersøkelse ble informantene ble spurt om hvordan de opplever sin rolle som leder på avdelingen, hva som er sterke og svake sider ved utdanningen de har fått.

- Mening

Intervjuet har som formål å fortolke meningen med sentrale temaer i intervjupersonens livsverdenen. Gjennom intervju kunne jeg registrere hva informantene sier om sine erfaringer, og hva som er meningen bak det de sier.

- Kvalitativt

Gjennom intervjuundersøkelsen hadde jeg som mål å innhente kvalitativ kunnskap om hva pedagogiske ledere synes om sin rolle som ledere på avdelingen, gjennom vanlig språkbruk.

- Deskriptivt

Intervjuet skal samle inn åpne og nyanserte beskrivelser av ulike sider av informantens livsverden. Gjennom ulike spørsmål fra intervjuguiden jeg får pedagogiske ledere å reflektere over hva de synes kan forbedres i førskolelærerutdanningen, og om de har forslag til forbedring.

- Spesifisert

I intervjuene ber jeg pedagogiske ledere om konkret å beskrive hendelsesforløp, for eksempel hvordan de jobber når det gjelder medarbeideres opplæring, eller hvordan de bruker den ledelseskompetansen de har fått i utdanningen. Det er ikke generelle meninger, men eksempler på hvordan de handler i spesifikke situasjoner.

- Bevisst naivitet

Jeg må som intervjueren vise åpenhet overfor nye og uventede fenomener jeg får høre fra informanten, og unngå ferdigoppsatte kategorier og fortolkningsskjemaer.

- Fokusert

Min intervjuundersøkelse er delt i tre ulike deler som omhandler bestemte temaer; den er verken stramt strukturert med standardiserte spørsmål eller fullstendig «ikke-styrende».

- Tvetydighet

Jeg som intervjuer må være klar over at intervjupersonens uttalelser av og til kan være tvetydige, noe som kan gjenspeile motsetningene i personens livsverden. Min oppgave i den situasjonen er å finne ut om de motstridende utsagnene som fremkommer i intervjuet, skyldes kommunikasjonsvansker, eller om det er uttrykk for inkonsekvenser, ambivalens eller motsigelser i den intervjuedes livssituasjon.

- Endring

Gjennom intervjuprosessen kan informantene kan komme til å endre sine egne beskrivelser og fortolkninger av et tema. Spørsmålene kan dermed gi anledning til refleksjonsprosesser, hvor betydningen av de temaene som beskrives av intervjupersonen, ikke lenger er de samme etter intervjuet. Intervjuet kan være en læreprosess for så vel den som blir intervjuet, som intervjueren.

- Følsomhet

Ulike intervjuere kan fremkalle ulike uttalelser om det samme intervjutemaet, avhengig av deres følsomhet for og kunnskap om det. Jeg følte at min bakgrunn som pedagogisk leder hjalp meg å innhente nyanserte beskrivelser fra informantene. Men samtidig er den formen for intervju jeg har valgt, forståelig for vanlige mennesker.

- Interpersonlig situasjon

Kunnskapen som innhentes, blir produsert gjennom den interpersonlig interaksjonen i intervjusituasjonen. Den kunnskapen som produseres i et forskningsintervju, skapes av selve samspillet i den spesielle situasjonen som oppstår mellom intervjuer og intervjuperson. Med en annen intervjuperson kan det skapes et annet samspill og produseres en annen kunnskap.

- Positiv opplevelse

Et vellykket forskningsintervju kan være en verdifull og berikende opplevelse for intervjupersonen, som kan få ny innsikt i sin egen livssituasjon.

(Kvale og Brinkmann 2009:47)

5.2. FORSKJELL MELLOM DELVIS STRUKTURERT, STRUKTURERT OG USTRUKTURERT INTERVJU

I min oppgave jeg tar utgangspunkt i det kvalitative forskningsintervjuet. I metodelitteraturen beskrives det kvalitative intervjuet som en delvis presenteres med delvis strukturert

tilnærming. Det er imidlertid ikke slik at et intervju er enten strukturert eller ustrukturert, det kan ligge hvor som helst på et kontinuum mellom det helt strukturerte og det helt ustrukturerte. Blant annet i forbindelse med kvalitative studier sies det ofte at man har benyttet et halvstrukturert eller semistrukturert intervju (Kleven 2002:73).

En delvis strukturert tilnærming, som jeg bruker, karakteriseres ved de temaene forskeren skal spørre om. Disse er i hovedsak er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. Selv om jeg brukte intervjuguiden med fastlagte spørsmål, var det også mulighet for informantene til å fortelle det de følte behov for, uavhengig av guiden. Fleksibilitet er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte informants forutsetninger. Det er viktig at intervjueren er åpen for at informanten kan ta opp temaer som intervjueren ikke hadde tenkt på i forkant (Thagaard 2004:85).

Med et delvis strukturert intervju har intervjueren større mulighet til å komme dypere inn i problematikken enn man vanligvis gjør ved et strukturert intervju. At jeg personlig kjente noen av de informantene jeg intervjuet, var med på å skaffe en uformell og åpen samtalesituasjon der informanten åpner seg og kanskje avdekket forhold som ikke ville kommet fram i et mer strukturert intervju (Kleven 2002:74).

Et strukturert intervju kan nærmest betraktes som en muntlig variant av et spørreskjema. Det er bestemt på forhånd hvilke spørsmål som skal stilles, og ofte også hvordan spørsmålene skal formuleres, og i hvilken rekkefølge de skal stilles. Likhetene med et spørreskjema gjør at et strukturert intervju langt på vei kan gi samme type informasjon som spørreskjemaet. Valg mellom strukturert intervju og spørreskjema kan derfor tas utefra en vurdering av praktiske fordeler og ulemper (Kleven 2002:74).

Ved bruk av et strukturert intervju stiller intervjueren alle informantene den samme serie av spørsmål, og i disse spørsmålene er det vanligvis også innebygd et begrenset sett responskategorier. Informasjonen som kommer fram i intervju, blir sortert i forhold til disse forhåndsbestemte kategoriene (Postholm 2005:69).

Fordelen med en strukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi alle informantene har svart på de samme temaene. Så den tilnærmingen benyttes når sammenligninger mellom informantene er viktig (Thagaard 2004:84).

I et ustrukturert intervju har intervjueren i utgangspunktet klart for seg hva det er meningen at intervjuet skal handle om, og hvordan det skal begynne. Resten blir mer eller mindre til underveis, i samtalen mellom intervjuer og den som intervjues. Et ustrukturert intervju stiller store krav til intervjueren. For det første er det nødvendig med gode fagkunnskaper om det intervjuet skal handle om. Det er imidlertid like nødvendig at man kan få den som intervjues, til å åpne seg og snakke. Man må kunne følge utviklingen i samtalen og fange opp interessante momenter som dukker opp underveis, og man må være i stand til å kunne stille på sparket de gode små tillegsspørsmålene som fører samtalen videre, på sparket. Vi kan si at et ustrukturert intervju på godt og vondt er avhengig av intervjuerens kvaliteter. Så jo mindre strukturert intervjuet, er jo større innflytelse har intervjuerens valg i selve intervjusituasjonen på resultatene (Kleven 2002:75).

5.3. UTFORDRINGER VED BRUK AV DET KVALITATIVT INTERVJUET

Selv om jeg har bestemt meg for å bruke det kvalitative forskningsintervjuet fordi det er den mest hensiktsmessige måten å besvare de aktuelle problemstillingene i min oppgave på, har denne metoden sine utfordringer.

Som Kvale og Brinkmann viser i sin bok *Det kvalitative forskningsintervju* finnes det ti typiske innvendinger mot det kvalitative forskningsintervjuet. Ifølge disse innvendingene er det kvalitative intervjuet.

- ikke vitenskapelig, men avspeiler bare vanlig sunn fornuft
- ikke kvantitativt, men bare kvalitativt
- ikke objektivt, men subjektivt
- ikke en vitenskapelig metode, fordi det er for personavhengig
- ikke troverdig, men ensidig
- ikke pålitelig, for det er avhengig av ledende spørsmål
- ikke intersubjektivt ettersom forskjellige lesere finner forskjellige betydninger
- ikke gyldig ettersom det er basert på subjektive inntrykk
- ikke generaliserbart, ettersom det er for få intervjupersoner

(Kvale; Brinkmann 2009:179)

For hver innvending finnes det en begrunnelse som kan tas i betraktning. Når det gjelder at det kvalitative intervju ikke er en vitenskapelig metode, står det at det finnes ingen autoritativ definisjon på vitenskap som gjør at intervjuet utvetydig kan kategoriseres som vitenskapelig eller uvitenskapelig. Spørsmålet om vitenskapelighet eller ikke avhenger av forståelsen av nøkkelbegreper i denne definisjonen.

Mot innvendingen om at intervju er ikke kvantitative, men kvalitative og dermed ikke en vitenskapelig metode, står det at i samfunnsvitenskapenes forskningspraksis har kvalitative analyser imidlertid også en viktig posisjon. I samfunnsvitenskapelig metode har de kvalitative aspektene ved forskningsprosessen inntil nylig vært nesten ikke-eksisterende.

Intervjuforskningens objektivitet bør diskuteres spesifikt for hver av de mangfoldige betydningene av begrepet *objektivitet* ut fra hva som er relevant for den gitte intervjuundersøkelsen.

I motsetning til innvendingen om at kvalitative intervju ikke tester hypoteser, nevnes at et intervju formes som en kontinuerlig hypotesetestingsprosess, der intervjueren tester hypoteser, for eksempel ved et samspill mellom direkte spørsmål, motspørsmål, ledende spørsmål og sonderende spørsmål.

Når det gjelder at intervju ikke er en vitenskapelig metode, fordi det er for personavhengig, argumenteres det for at informanten kan betraktes som det primære forskningsredskapet til innhenting av kunnskap, noe som stiller krav til kvaliteten på intervjuerens håndverk.

Argumentet for at det kvalitative intervjuet er en pålitelig metode, er at virkningene av ledende spørsmål er veldokumentert, og det kvalitative intervjuet er imidlertid velegnet til systematisk bruk av ledende spørsmål med henblikk på å kontrollere reliabiliteten til de intervjuedes svar.

At det kan oppstå forskjellige meninger i fortolkningen av intervju, kan være en styrke ved intervjuforskning, og vi kan ikke skille mellom en ikke anerkjent ensidig subjektivitet som bør unngås, og en perspektivistisk subjektivitet.

Når det gjelder innvendingen om at intervjuet er ikke noen gyldig metode, står det at kvaliteten på intervjuet avhenger av forskerens dyktighet. Validering blir her et spørsmål om forskerens evne til hele tiden å kontrollere, problematisere og tolke resultatene teoretisk.

Påstanden om at intervjuresultatene ikke kan generaliseres fordi det er for få intervjupersoner, er ikke alltid relevant fordi antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen. I postmoderne oppfatninger av samfunnsvitenskapene er målet om den universelle generalisering erstattet av muligheten til å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen (Kvale og Brinkmann 2009:181).

En av de utfordringene som finnes når intervjuet brukes som innsamlingsmetode, er intervjuerens posisjon overfor informantene. Intervju preges av hvordan forsker og informant opplever hverandre i intervjusituasjonen. Den personlige kontakten som utvikles i intervjusituasjonen, er i seg selv et metodisk poeng. Den tilliten og troverdigheten som oppnås under intervjuet, gir grunnlag for at informanten kan fortelle åpent om sine erfaringer. Vi kan ikke helt sikkert vite hvordan det informanten forteller under intervjuet, er preget av relasjonen til forskeren. Hvis forskeren ikke lykkes i å etablere en tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen, blir intervjuet dårlig (Thagaard 2004:98).

En fordel kan være hvis undersøkelsen foregår innenfor et miljø som forskeren kjenner godt i utgangspunktet, slik det var i min situasjon. Da reduseres den sosiale avstanden mellom forsker og informant reduseres (Thagaard 2004:99).

5.4. ETISKE REFLEKSJONER

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse. Det er knyttet moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og til dens mål. Det menneskelige samspillet i intervjuet påvirker intervjupersonene, og den kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Intervjuforskningen er derfor fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale og Brinkmann 2009:80).

Adekvat forskning og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd i forskningsforløpet. Dette forskningsforløpet starter allerede i forberedelsesfasen før selve datainnsamlingen og fortsetter også etter at datainnsamlingsperioden er over, helt til forskningsrapporten foreligger som ferdig tekst. Det betyr at forskeren foretar etiske overveielser både før, i løpet av og etter

oppholdet på forskningsfeltet eller samtalene med forskningsdeltakerne. En forskers oppgave er å planlegge forskning og gjennomføre dette forskningsarbeidet, noe som også innebærer å bearbeide og analysere innsamlet materiale og videre skrive en tekst som kan fungere som et tankeredskap for lesere av teksten, slik at praksis kan videreutvikles gjennom naturalistisk generalisering (Postholm 2005:142).

De som deltar i intervjuet, må få en fullstendig informasjon om hensikten med forskningen og forskningsprosjektets krav til dem. Deltakerne må få vite om prosjektet og dets hensikt før de blir valgt ut, og orienteres om at de kan trekke seg fra deltakelse når som helst. I tillegg må deltakerne få forsikringer om at opplysningene vil behandles konfidensielt. Dette er dessuten et etisk prinsipp i all kvalitativ forskning (Postholm 2005:146).

Når det gjelder mine intervju med pedagogiske ledere, har alle deltakerne fått informasjon om undersøkelsens formål, slik at de var klar over hva de sa ja til, og hva de ga seg inn på. Når deltakerne svarer ja på en slik forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt, kalles det informert samtykke (Postholm 2005:146).

Informert samtykke innebærer at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg fra undersøkelsen (Kvale og Brinnkmann 2009:88).

Et annet viktig aspekt ved kvalitativ metode er konfidensialitet. I en kvalitativ intervjuundersøkelse, der deltakernes utsagn fra en privat intervjusituasjon kan inngå i offentlige rapporter, skal man sørge for å beskytte deltakernes privatliv. Konfidensialitet som et etisk usikkerhetsområde er relatert til det problemet at anonymitet på den ene siden kan beskytte deltakerne og dermed være et etisk krav, men på den andre siden kan det tjene som alibi for forskerne ved å gi dem en mulighet til å tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt (Kvale og Brinnkmann 2009:91).

Jeg har valgt å anonymisere gjenkjennelige detaljer og sensitive opplysninger om deltagerne i mitt forskningsarbeid. Ifølge personopplysningsloven er det meldeplikt for forskningsprosjekter som berører personopplysninger. Personopplysninger innebærer opplysninger som enten direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Dette kan være navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn (Thagaard, 2009). Jeg har meldt

undersøkelsen som gjelder pedagogiske ledere til personvernombudet til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).

5.5. UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDEN

Når det gjelder de problemstillingene denne oppgaven reiser, er det kvalitative forskningsintervjuet en forsvarlig innsamlingsmetode. Som Kvale (1997) skriver i sin bok *Det kvalitative forskningsintervju*, bør intervjueren ha kunnskap om de temaene som tas opp. Jeg har erfaring som pedagogisk leder selv, og den erfaringen var nyttig i prosessen av utarbeidelsen av intervjuguiden. Utgangspunktet for et vellykket intervju er at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i informantenes situasjon. Det er nødvendig for å stille spørsmål som oppleves som relevante for informanten (Thagaard (2004:86), her viser til Kvale).

Intervjuguiden bestemmer rekkefølgen av de temaene intervjueren søker informasjon om. For å besvare de problemstillingene jeg har i oppgaven, måtte jeg sammen med hovedveileder utarbeide to forskjellige intervjuguider. Den første intervjuguiden har jeg utarbeidet for pedagogiske ledere og den dekker tre forskjellige områder: tidligere utdanning, nåværende erfaring som leder og behov for ny ledelseskompetanse og ledelsesteori (Se vedlegg 3). Spørsmålene i den andre intervjuguiden var rettet mot en fagansvarlig ved Høyskole i Oslo og en rådgiver i Kunnskapsdepartementet. Intervjuguiden var også delt inn i områdene ”evaluering av nåværende førskolelærerutdanning” og ”syn på den nye versjon av utdanningen” (Se vedlegg 4). Svarene fra pedagogiske ledere har jeg rettet for å gi en oversikt over hva de opplever når det gjelder sin lederrolle - om de føler at førskolelærerutdanningen har forberedt dem til lederrollen, eller de føler behov for videreutvikling av sin kompetanse. Svarene fra de informantene som jobber direkte med utarbeidelsen av en ny versjon av førskolelærerutdanningen, må kaste lys over de endringene som foregår i førskolelærerutdanningen nå, og vise hvordan ledelsesdelen skal komme til uttrykk i den nye versjonen av utdanningen.

I oppbygningen av intervjuguiden er det viktig å huske på utviklingen av det emosjonelle nivået i løpet av intervjuet. Derfor er det en fordel å starte med nøytrale emner som det er lett å svare på. Starten på intervjuet kan være spørsmål om informantens bakgrunn. Denne typen spørsmål bidrar til å berolige informanter som føler seg usikker på hva det innebærer å bli intervjuet (Thagaard 2004:94).

Intervjuguiden for pedagogiske ledere starter med innledende spørsmål om hva slags ledelsesfilosofi de har, hvordan de opplever å være ledere, og hvilke oppgaver de opplever som utfordrende.

Den neste delen i intervjuguiden, som heter ”tidligere utdanning”, har jeg utarbeidet for å få innsikt i hva pedagogiske ledere synes om den førskolelærer utdanningen de har fått, og i hvor høy grad utdanningen klarte å forberede dem til lederrollen.

Delen om lederens nåværende utdanning har en rekke spørsmål om hvilken ledelseskompetanse som er nødvendig for å få en stilling som pedagogisk leder, hvordan den rollen en førskolelærer har i barnehagen, kan defineres, og hvordan pedagogiske ledere jobber med medarbeideres opplæring.

Den siste delen av intervjuguiden inneholder spørsmål som kan kaste lys over behov for ny ledelseskompetanse og ledelsesteori i barnehagesektoren.

I den første delen av intervjuguiden for informantene fra Kunnskapsdepartementet og Høgskolen ble både rådgiver og fagperson spurt om å fortelle hvor langt i prosessen med utarbeidelse av den nye førskolelærerutdanningen de var. Dette introduksjonsspørsmålet er rettet mot informantenes opplevelse av de endringene som foregår i utdanningen, og hva som konkret er blitt gjort når det gjelder den nye versjonen av utdanningen.

I den neste delen av intervjuguiden om evaluering av nåværende førskolelærerutdanning kommer det spørsmål om utdanningens svake og sterke sider, hva slags kompetanse som er nødvendig for pedagogisk leder i barnehagen, og i hvor høy grad førskolelærerutdanningen bør forberede studentene til rollen som leder i barnehagen.

Den siste delen av intervjuguiden, om synet på den nye versjon av utdanningen, inneholder spørsmål om hvorvidt det finnes en mulighet til å presentere ledelsesteorier som er mer tilpasset barnehagens innhold og hvordan den kompetansen studentene får i førskolelærerutdanningen, bedre kan tilpasses til den lokale barnehagesektoren.

5.6. UTVALG

Resultatene i min masteroppgave bygger på et strategisk utvalg av informanter fra både barnehagesektoren og utdanningsinstitusjoner. Utvalget består av åtte personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen. Av de åtte personene er seks pedagogiske ledere fra Bydel Nordre Aker og Bydel Sagene og de andre to en fagperson ved en av høyskolene i østlandsområdet og en rådgiver i Kunnskapsdepartementet. Begrunnelsen for informantutvalget er at det i tilstrekkelig grad gjenspeiler variasjonen i den opprinnelige målgruppen. Jeg har også innsikt og kulturkompetanse i det fenomenet jeg utforsker, siden jeg har erfaring fra barnehagesektoren og har jobbet som pedagogisk leder selv. Dessuten har jeg interesse for feltet og noen av de hovedproblemstillingene som blir belyst.

I kvalitative intervjuundersøkelser har antallet intervjupersoner en tendens til å være for lite eller for stort. Hvis antallet intervjupersoner er for lite, er det vanskelig å generalisere og umulig å teste hypoteser om forskjellene mellom grupper. Hvis antallet intervjupersoner er for stort, er det neppe tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene (Kvale og Brinkmann 2009:129).

Antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen. Hvis formålet er å forstå verden slik den oppleves av en bestemt person, er denne ene intervjupersonen tilstrekkelig (Kvale og Brinkmann 2009:129). Formålet med de intervjuene jeg har gjennomført, var å få kunnskap om hva de forskjellige pedagogiske lederne føler når det gjelder den førskolelærerutdanningen de har fått, hva de opplever som utfordrende i sin lederrolle, og hvilket behov de har for ny ledelsesteori. Svarene jeg har fått fra de forskjellige informantene, skal kaste lys over problemstillingen hva slags ledelseskompetanse og perspektiver på ledelse barnehagesektoren har behov for.

5.7. GJENNOMFØRING AV INTERVJU

Et intervju har et instrumentelt preg, ved at det er en samtale hvor forskeren får informasjon om bestemte temaer. Intervjusituasjonen er imidlertid også en mellommenneskelig prosess, hvor de dataene forskeren får, preges av hvordan forskeren og informanten oppfatter hverandre. Måten intervjuet forløper på, preges derved av den kontakten intervjueren skaper med informanten (Thagaard 2003:91).

Utvalget i min masteroppgave består av seks pedagogiske ledere, en fagperson ved en av høyskolene i østlandsområdet og en rådgiver i Kunnskapsdepartementet. Jeg var så heldig at nesten alle jeg ønsket, sa ja til å være med på undersøkelsen, men når det gjaldt de pedagogiske lederne, var det mer utfordrende å få alle jeg hadde tenkt på fra begynnelsen. Jeg har fått tak i alle de pedagogiske lederne jeg hadde tenkt å intervju, men ikke alle hadde mulighet til å stille opp og hadde forskjellige grunner til det.

De pedagogiske lederne i masteroppgaven er såkalte nøkkelinformanter, det vil si de informantene som er spesielt viktige fordi de er særlig kunnskapsrike og kan ha et reflektert forhold til de hendelsene forskeren studerer (Thagaard 2003:46).

Den første intervjuet jeg gjorde, var med fagpersonen fra en høyskole. Intervjuet fant sted i informantens kontor på slutten av arbeidsdagen og tok omtrent 40 minutter. Det var en hyggelig og rolig atmosfære som var med på å skape en god tone i samtalen.

Neste intervju gjorde jeg med rådgiveren i Kunnskapsdepartementet. Intervjuet fant sted tidlig på formiddagen i kantina i Kunnskapsdepartementet og tok omtrent en halv time. Det var lite folk der i den tidsperioden, så vi kunne snakke uten å bli forstyrret.

De første to intervjuene skjedde i perioden fra 1. til 15. januar 2012.

Intervjuene med pedagogiske ledere (P1, P2, P3, P4, P5 og P6) fant sted på møterom i de forskjellige barnehagene. Intervjuene tok ikke mer enn 40 minutter. At intervjuene var på samme sted hvor informantene var vant til å være fra før, var med på å skape en avslappende situasjon. I alle intervjusituasjonene med pedagogiske ledere hadde informantene god tid, og det påvirket intervjuforløpet positivt.

De siste intervjuene strakte seg over perioden fra begynnelsen av mars til slutten av april.

Jeg benyttet lydopptak og tok notater av informantens svar underveis. Som det står hos Thagaard, kan båndopptaket gi intervjuet et formelt preg (2003:96).

Jeg har ikke opplevd at de informantene jeg har intervjuet, ble påvirket av at jeg måtte benytte lydopptak. Når det gjaldt fagpersonen fra høyskolen og rådgiveren fra

Kunnskapsdepartementet, var det helt naturlig å benytte lydopptak. Ifølge Kvale og Brinkmann er de informantene såkalte elitepersoner, og de er vant til å bli intervjuet. Elitepersoner er ofte ledere eller eksperter og har vanligvis stillinger med stor makt. De er vant til å bli spurt om sine meninger og tanker (Kvale og Brinkmann 2009:159).

Fordelen med båndopptaket er at alt som sies, blir bevart. Forskeren kan konsentrere seg om informanten og om informantens reaksjoner. Hvis sitater skal brukes i presentasjonen av resultatene, finnes utsagnene ordrett på båndet. Materiale fra lydbåndopptak utgjør imidlertid en stor mengde data som skal analyseres senere, og det er derfor viktig å finne frem til en velegnet analyseform (Thagaard 2003:97).

Man får bedre datamateriale ved å kombinere lydopptak og notater (Thagaard 2003:97). Jeg noterte underveis det jeg tenkte kunne være viktig senere ved analyse av datamaterialet. Notater kan gi forskeren hovedpunkter som kan bidra til å ordne analysen. Forskeren får god anledning til å notere ikke-verbale budskap informanten formidler mens båndet går. Mens forskeren skriver, får informanten tid til å tenke seg om og vurdere om hun eller han har mer å fortelle (Thagaard 2003:97).

En viktig faktor ved intervjuet er relasjonen mellom informant og forsker. Jeg var opptatt av å være lyttende, vise interesse og gi respons til det informantene fortalte. Hovedpoenget er å få tak i meningen med det som blir sagt. Intervjuerens reaksjoner på svarene kan bidra enten til å utdype informantens svar eller til å introdusere nye temaer på en måte som blir integrert i informantens fortelling (Thagaard 2003:92).

Intervjuforløpet bestemmes av intervjuguiden, og for å få informantene til å åpne seg har intervjuguiden i min masteroppgave innledende spørsmål. Denne delen av intervjuguiden hjelper informantene og forskeren å finne en god og fortrolig tone, som er grunnleggende for at informanten skal kunne fortelle åpent om sine erfaringer.

5.8. VALIDITET OG RELIABILITET

Kvalitativ forskning bør behandle spørsmål knyttet til både validitet og reliabilitet. I kvalitativ forskning vil validitet og reliabilitet måtte defineres på andre måter, og etter hvert er det også kommet mye litteratur som behandler disse temaene innen denne forskningstradisjon (Dalen 2004:102).

I kvalitative tilnærminger er man særlig opptatt av validitetsdrøftinger. Dette kan skyldes at *reliabilitet* av mange oppfattes som et lite egnet begrep innenfor kvalitativ forskning.

Reliabilitet i kvantitative undersøkelser forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. I en kvalitativ studie blir det vanskelig å stille et slikt krav (Dalen 2004:102).

VALIDITET

Validitet defineres som uttalelsens sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser. Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument. Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann 2009:250).

At noe er valid, betyr at det er gyldig. Validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene.

Forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på det emnet som studeres, og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning (Kvale og Brinkmann 2009:254).

Jeg vil se nærmere på validering i ulike stadier.

- Intervjuing

Validitet er i min oppgave knyttet til intervjupersonens troverdighet og selve intervjuerens kvalitet. De informantene jeg har intervjuet, var interessert i å være med på intervjuet og ønsket å dele de erfaringene de hadde gjort seg i løpet av sin karriere som pedagogiske ledere. Informantene har forskjellig bakgrunn og var ferdig med utdanningen på forskjellige tidspunkter. Intervjuguiden bør omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av den informasjonen som gis, i form av en «på stedet»-kontroll.

- Transkribering

Ved valg av språklig stil for transkripsjonen reises spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Ved transkriberingen var jeg veldig opptatt av å ha alt informantene sa, på papir og av at skriftspråket skulle være likt talespråket.

- Analysering

Dette har å gjøre med hvorvidt spørsmålene som stilles, er gyldige, og hvorvidt fortolkningene er logiske. I analysen av intervjuetekstene var jeg opptatt av i hvor høy grad svarene fra informantene var i samsvar med de problemstillingene jeg hadde.

- Validering

Dette gjelder en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for en bestemt studie, gjennomføringen av de konkrete valideringsprosedyrene og avgjørelsen av hva som er et egnet forum for en dialog om resultatenes gyldighet. (Kvale og Brinkmann 2009:254).

RELIABILITET

I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske, siden et møte med forskeren og informantene alltid er en unik, tidsbestemt situasjon.

Vanligvis refererer reliabilitet til resultatenes pålitelighet. Det normale kriteriet på reliabilitet er at resultatene kan gjentas, men dette er ikke i samsvar med logikken i kvalitative intervju. Innen en fenomenologisk forståelse ville det tvert imot være en fordel at intervjuernes sensitivitet varierte, for da kunne de skaffe et bredere og mer balansert bilde av de temaene som sto i fokus (Kvale 1997).

Det er også umulig å gjenta et intervju på samme måte fordi informanten ikke kan huske hva som ble sagt, og delvis på grunn av den økte innsikten informanten fikk i det første intervjuet. I fenomenologien er dette kravet irrelevant fordi undersøkelsen må belyse et unikt tilfelle, som et spesielt tids- og stedbundet fenomen (Østerud, 1995).

Istedenfor å snakke om reliabilitet har fenomenologiske forskere en tendens til å bruke begrepet *pålitelighet*, som en mer hensiktsmessig term. Det underliggende spørsmålet er hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder. Spørsmålet om reliabilitet – hvor godt analysen forsvarer fortolkninger – blir viktig i analysefasen. I kvantitativ forskning betyr objektivitet at funnene er frie for forutinntatte synspunkter. Et slikt objektivitetskrav er det vanskelig å overføre til et konstruktivistisk paradigme (Postholm 2005:170).

Silverman (1993) går heller inn for ordet *autentisitet* enn *reliabilitet* i kvalitativ forskning. Målet er å nå frem til en «autentisk» forståelse av informantenes erfaringer. Reliabiliteten eller påliteligheten i intervjuer kan trues av flere faktorer. Informantene kan være uvillige til å snakke om sensitive emner som det er for tyngende å snakke om. De kan også ha behov for en positiv selvrepresentasjon. Kanskje har de en tendens til å huske positive saker og undertrykke negative. Påliteligheten kan også minke i situasjoner der intervjueren og informanten bruker språk og begreper på forskjellige måter, slik som mellom voksne og barn (Postholm 2005:170).

Begrepet *reabilitet* har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre og brukes ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan gjentas på andre tidspunkter av andre forskere. Dette har å gjøre med om intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale og Brinkmann 2009:250).

5.9. ANALYSE AV DATA

En viktig del av det kvalitative forskningsintervjuet er transkripsjon av lydopptakene. For å gjøre opplysninger fra informanter tilgjengelige er det nødvendig å skrive ut lydopptak og notat. Denne transkriberingsprosessen innebærer ofte at vi skriver ut hele intervjuet. Men det kan være relevant å gjøre et utvalg og konsentrere seg om forskningsarbeidets problemstillinger. Det vesentlige er å overføre rådata til et oversiktlig, strukturert nivå, og det er viktig uansett metode (Befring 2007:184).

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra én form til en annen. Transkripsjoner er oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Lydopptaket av intervjuet innebærer en første abstraksjon fra de samtalende personenes direkte fysiske tilstedeværelse, og det medfører tap av kroppsspråk og gester. Transkripsjonen av intervjusamtalen til en skriftlig form innebærer enda en abstraksjon, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale og Brinkmann 2009:186).

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert, slik at de er bedre egnet til analyse. Når materialet struktureres i tekstform, blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen. Mengden som

skal transkriberes, og transkripsjonens form avhenger av materialets natur og formålet med undersøkelsen (Kvale og Brinkmann 2009:189).

Gjennom arbeidet med transkriberingen fikk jeg anledning til å bli bedre kjent med datamaterialet og fikk en helt spesiell nærhet til intervjuutskriftene, noe som hjalp meg senere i analyseprosessen. Jeg skrev intervjuene umiddelbart etter at de var gjennomført, fordi det gir de beste mulighetene for en god gjengivelse av hva informantene faktisk har sagt.

6. PRESENTASJON AV DATAMATERIALET

Jeg tok utgangspunkt i to intervjuguider – en utarbeidet for pedagogiske ledere fra Bydel Nordre Aker og Bydel Sagene og en annen for en fagperson ved en av høyskolene i østlandsområdet og en rådgiver i Kunnskapsdepartementet. Spørsmålene i intervjuguiden for pedagogiske ledere var delt i tre ulike områder: tidligere utdanning, nåværende erfaring som leder og behov for ny ledelseskompetanse og ny ledelsesteori. Spørsmålene i intervjuguiden til rådgiveren og faglederen var delt i to områder: evaluering av nåværende førskolelærerutdanning og syn på den nye versjonen av utdanningen. Svarene til de pedagogiske lederne gir en oversikt over hva de opplever i sin lederrolle: Føler de at førskolelærerutdanningen har forberedt dem til lederrollen eller har de behov for videreutvikling av sin kompetanse? Svarene fra informantene som jobber direkte med utarbeidelse av den nye versjonen av førskolelærerutdanningen, gjenspeiler de endringene som foregår i førskolelærerutdanningen nå, og viser hvordan ledelsesdelen vil komme til uttrykk i den ny versjonen av utdanningen.

De resultatene som blir presentert i dette kapitlet er ment å skulle bidra til å belyse følgende problemstillinger:

1. Hva slags ledelseskompetanse og perspektiver på ledelse har barnehagesektoren behov for?
2. Hvordan vil de nye perspektivene som fremkommer kunne føre til bedre ledelseskompetanse hos pedagogiske ledere?

6.1. INTERVJUET MED PEDAGOGISKE LEDERE

Jeg vil presentere de pedagogiske lederne jeg har intervjuet, for å gi bedre innsikt i hva deres ansvarsområdet er, og hva slags oppgaver de har på arbeidsplassen. Informantene i min oppgave har hver sin kode, som (P1), (P2) og så videre. Det er for å anonymisere personentydige kjennetegn.

(P1) er pedagogisk leder i småbarnsavdeling for ni barn og tre voksne. Hun har jobbet i barnehagen siden 1986. Hun har vært assistent i seks år, og ett av de årene var hun på dispensasjon som leder.

(P2) er pedagogisk leder i 50 prosent stilling for ni barn og tre voksne. Hun er sykepleierutdannet fagarbeider. Hun deler stilling og jobber 50 prosent som pedagogisk leder og 50 prosent som assistent.

(P3) er pedagogisk leder for to assistenter og ni barn.

(P4) er pedagogisk leder på en avdeling med 16 barn, fra 2,5 til 6 år.

(P5) er pedagogisk leder på en avdeling med tolv barn Hun har to assistenter på avdelingen, og også hun er styrerassistent, så hun har både øvrig ledelsesansvar og ledelsesansvar generelt.

(P6) er pedagogisk leder for to assistenter og elleve barn.

6.1.1. OPPLEVELSE AV LEDERROLLEN OG KOMPETANSE

(P1) har jobbet som pedagogisk leder i mange år og trives i den rollen. På spørsmål om hvilke lederoppgaver som blir forventet av henne, svarer hun å ha overordnet ansvar for alt den pedagogiske, ungene, personale, å ha evnen til å se hvert barn, hvis det skulle være noen avvik. En annen ting hun synes er viktig, er å veilede og lære opp det øvrige personalet (spørsmål 3). Når det gjelder hvordan hun mestrer lederoppgaver, opplever hun selv at hun mestrer dem bra og synes at hun er en god leder, og hun føler seg trygg i rollen (spørsmål 4). Men hun føler at å gi konstruktiv kritikk er utfordrende, spesielt når hun ser at folk gjør ting ikke helt i tråd med hvordan hun har lært dem, eller hvordan de jobber. Så hvis det er personale som ikke jobber i samsvar med det hun forventer, så det kan være utfordring. Hun mener at de jobber veldig tett på avdelingen, så hvis personalet ikke har en felles forståelse av ting, kan det være veldig utfordrende. Men etter mange år som leder synes hun det er lettere å ta opp sånne ting. Om sin ledelsesfilosofi forteller hun at det er viktig å høre andres mening og diskutere ting, slik som de skal være enig om ting. Hvis det er noe som gjøres ganske feil, mener hun at assistentene skal få høre det. Også det er viktig å være en god rollemodell – man må være ydmyk og løsningsorientert. Å være psykisk stabil er nødvendig fordi lederen er svært viktig for at teamet skal fungere (spørsmål 5).

(P2) opplever jobben som interessant, morsom og utfordrende. Men å være i 50 prosent stilling som leder oppleves som for lite, ved at hun blir for lite sammen med barna samtidig som hun har administrative oppgaver. Ubundet tid som pedagogisk leder i 50 prosent stilling utgjør to timer i uken, og det er altfor lite. Av de lederoppgavene som blir forventet av henne,

nevner hun å sette seg inn i lovverket og rammevilkårene, å kunne organisere, administrere, delegere og veilede og å være rollemodell. Hun mener at hennes ledelsesfilosofi er å klargjøre og tydeliggjøre barnehagens mål og verdier og bli enig med medarbeidere om metoder og pedagogikk for å nå målene samt å være positiv til barn, foreldre og personale og å engasjere seg i alt som har med jobben å gjøre, med tanke både på barns utvikling og på praktiske ting som gjelder barnehagen (spørsmål 5).

(P3) opplever sin lederrolle som ganske krevende og mener at hun har fått oppgaver hun ikke visste altså hun kom til å få. Av de lederoppgavene som blir forventet av henne, nevner hun det å være en tydelig leder, men sier at det er litt vanskelig å vite, for når man spør, får man aldri noe svar. Hun mener at hun aldri har fått noe konkret svar på spørsmålet om hvordan hun bør lede eller gjøre ting (spørsmål 2). Når det gjelder hvilke lederoppgaver hun opplever som utfordrende, svarer hun at det kommer an på dagen, på kollegaer og på barna. I barnehagen jobber man svært tett sammen, man er ikke «venner»-venner, og man må av og til tvinge seg til å være sammen med andre. Informanten synes at det kan være utfordrende å klare å lede på avdelingen uten at det skal bli veldig personlig (spørsmål 4). Hun sier at hennes ledelsesfilosofi kan beskrives slik at det er viktig for henne at assistentene tar egne beslutninger, for hvis alle blir like henne, kan det påvirke barna i negativ retningen. Informanten uttrykker det slik at alle må være forskjellig, og hun vil ikke si fra til assistentene hele tiden om hvordan ting skal gjøres. Hun mener at man må kunne gjøre noe selv også som assistent (spørsmål 5).

(P4) synes at lederrollen er stor og utfordrende, men en spennende oppgave. Det er mange oppgaver det forventes at hun som leder utfører, blant annet foreldremøter og planlegging av hverdagen i tråd med rammeplanen og lov om barnehager og mye mer. Sin ledelsesfilosofi hun beskriver som å være at hun er opptatt av at alle ansatte på avdelingen skal få komme med sine ønsker og gjøre ting sammen med barna som de trives med. Medbestemmelse er viktig for trivselen, så dette jobber hun aktivt med. Hun føler ofte at planlegging går fint, men at gjennomføringen ikke alltid er like lett. Hun sier at de har vært mye preget av sykdom blant de ansatte på hennes avdeling, inkludert henne selv, noe som har gjort planer mer utfordrende å gjennomføre. Hun har også hatt utfordringer når det gjelder personalsamarbeidet, da hun er ganske ung og nyutdannet i forhold til noen av dem hun jobber med.

(P5) opplever at lederrollen er spennende og utfordrende, og hun trives godt i den. Når det gjelder sin ledelsesfilosofi, sier hun at hun har noen tanker om hva hun opplever som viktig i det å være leder: å se alle hun er leder for, å sørge for at de opplever at de blir tatt vare på, å se de egenskapene de har, som de kan bruke på en kreativ måte, og å være tydelig, å vise hva hun står for og å bruke tid på å forklare hvorfor hun gjør ting på en konkret måte. Hun synes at det i det daglige er greit å være leder på avdelingen, og opplever at det er spennende å videreutvikle deres mål, å ta opp ting for å utfordre dem. Samtidig synes hun det er utfordrende å være den som setter grensene, å være den som har siste ordet. Men samtidig føler hun trygghet, idet hun har fagkompetanse, en fagkompetanse som legger premissene for hva som blir bestemt til sist. Hun opplever at man noen ganger kan føle seg streng og sånt, og at det er en sånn typisk damegreie at vi vil være snille.

(P6) sier når det gjelder sin lederrolle, at det er greit, men det kan være vanskelig til tider å være både leder og venn, og hun har mange oppgaver. Og hvis man kjenner folk lenge og har gode relasjoner til dem, kan det være vanskelig å se klart og løfte seg over det som kanskje kan forbedres. De lederoppgavene det blir forventet av hun utfører, er å ta beslutninger, å ha foreldresamtale, å veilede personalet og å sørge for at alle på avdelingen gjør ting i samsvar med rammeplanen, med hva verdiene i barnehagen og med det som er satsingsområdet. Hun sier at hun noen ganger føler at hun kan være bedre på overblikksting, å tenke framover og planlegge, fordi det oppstår forskjellige situasjoner i løpet av arbeidsdagen, at man må tenke i forkant. Og hvis man faller ut av systemet, for eksempel på grunn av permisjon, så kan man miste kontroll fort, så det kan være utfordrende.

6.1.2. TIDLIGERE UTDANNING

(P1) var ferdig med utdanningen i 1994 ved Barnevernsakademiet (BVA) på Manglerud og synes at det var en spennende utdanning, særlig fordi hun hadde veldig mye praksis. (P2) har en førskolelærerutdanning som oppleves som annerledes enn den utdanningen (P1) hadde. Informanten tok førskolelærerutdanningen fra årene 1975 til 1977 og da var utdanningen to år. Hun opplever sin førskolelærerutdanning som mangelfull, med tanke på alt de må takle. (P3) tok utdanningen ved Høgskolen i Oslo (Hoia) og var ferdig i 2008. (P4) tok utdanningen ved Høgskolen i Østfold, avdeling Halden, var ferdig der våren 2009 og fulgte en utdanningsmodell de kalte «Linjemodellen», der man spesialiserte seg innenfor et fagområde siste året av bachelorgraden. (P5) tok førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold, og hun var ferdig med den i 2001. Så tok hun videreutdanning i veiledning ved Høgskolen i Oslo

i 2008. (P6) er utdannet som folkeskolelærer i Danmark, og hun tok også to enkeltemner i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo., også Så tok hun videre utdanning i småbarnspedagogikk og barnehagepedagogikk og det, og det blir ble godkjent som jobb tilstrekkelig kompetanse da hun søkte jobb som førskolelærer. Så hun blir ferdig med den videreutdanningen utdanningen nå i mai.

På spørsmål 2 om hva informantene føler i forhold til når det gjelder førskolelærerutdanningen de har fått, og hvordan utdanningen har forberedt dem til den lederrollen de må utøve på avdelingen, har jeg fått følgende svar:

(P1) *«Det blir jo lagt vekt på forståelse, at vi skal være ledere på avdelingen, men hva det innebærer, og hva som finnes av forskjellige teorier, kan jeg ikke komme på.»*

(P2) *«Utdanningen lærte oss om metodikk, begrunnelse og delegering av oppgaver. Mangelfullt i utdanningen med tanke på alt vi må takle, planer og opplegg er beregnet på at alt skal klaffe, noe det ofte ikke gjør i praksis. Hva og hvordan vi skulle håndtere dette, har vi måtte lære oss på egen hånd i det praktiske livet i barnehagen.»*

(P3) *«Jeg føler at jeg har fått nesten ingenting i forhold til ledelse, jeg har ingenting å si om utdannelses sin skyld.»*

(P4) *«Personlig synes jeg vi fikk altfor lite undervisning angående temaet «Ledelse», så fremt man ikke valgte dette som sin studielinje. Dette gjorde ikke jeg selv og ser nå at det kunne vært veldig nyttig når man har kommet ut i jobb.»*

(P5) *«Jeg føler at vi hadde mye om ledelse av barn og hadde litt ledelsesteori generelt, men det var et sjokk etter på at jeg skulle være leder på avdeling, alt det den innebær, for eksempel å veilede. Vi hadde lært litt teori, som vi hadde aldri brukt i praksis, så det var kjempeovergang, og jeg opplevde at jeg ønsket å være leder av barn, mer pedagogisk leder. Jeg husker at vi var advart at det kan være skummelt å jobbe som leder for assistenter som hadde jobbet i 20 år, for eksempel. Så jeg husker at det var mer fokus på hvordan jeg kan bruke meg som fagperson, og hvordan jeg kan synliggjøre det, og hvordan jeg kan være leder på den måten.»*

(P6) *«Jeg føler at det blir litt annerledes fordi jeg har tatt en annen type utdanning og vet at førskolelærerne for eksempel har fått kunnskap om veiledning, og den utdanning som hun har*

fått, er mer om hvordan bruke pedagogikk på andre måter, men de også har fått mye om veiledning, om hvordan man kan utvikle personalet faglig.»

Svarene på spørsmål 3 om hvordan utdanningen har forberedt informantene til lederrollen, har mye til felles. Mulighet for praksis i barnehagen nevnes som en viktig faktor i utviklingen av lederkompetanse. (P1) sier at det var en spennende utdanning, særlig fordi hun hadde veldig mye praksis. (P2) synes at førskolelærerutdanningen forberedt henne til lederrollen gjennom praksisukene. (P3), for eksempel, opplever at utdanningen ikke har forberedt henne særlig til lederrollen. Hun sier at det var sånn at hvis du vil konsentrere deg om lederrollen, så kan du ta fordypning det siste året og eventuelt skrive bacheloroppgave om det. Men hvis man ikke har noen spesiell interesse for det, så får man ikke noe ekstra utdanning innen lederskap. Man går ut «og teller kvister i skogen» heller enn å bli ordentlig forberedt på det som egentlig vil skje. Det å telle kvister sammen med barna skjer hele tiden, men lederrollen utøves enda oftere; man er 110 prosent på avdelingsmøter, på ped.leder møter – oftere enn man er pedagog for barna. (P4) forteller at de hadde praksis alle tre årene, med mer og mer vektlegging av ledelse etter hvert. Siste året hadde de alle minimum én «lederuke», der de hadde ansvar for all planlegging og gjennomføring av opplegg på avdelingen. De hadde også barnehageovertakelse alle tre årene, der studenter fra alle trinn tok over en barnehage mens de ansatte var på kurs.

Av de faktorene fra førskolelærerutdanningen som har hatt stor verdi for informantene, nevnes følgende (spørsmål 4):

(P2) *«Utdanningen har hatt stor verdi for meg både på det personlige plan og yrkesmessig. Pedagogikk og barns utvikling oppleves som et svært viktig fag og som helt nødvendig å være faglig sterk i.»*

(P3) *«Jeg er fortsatt venner med de som tok utdanning sammen med meg, og vi deler erfaringer og snakker mye sammen. Og selv om det høres som det var mye negativt, men det var mye positivt også.»*

(P4) *«Praksis er det som hadde mest verdi for meg i forbindelse med utdanningen.»*

(P5) *«Av det vi fikk fokus på, var det veldig mye bra, småbarnspedagogikken var bra, alt pedagogikken, og det var fokus på å være kreativ, alle estetiske fag hadde stor verdi for meg.»*

(P6) «*Veiledningsbiten var viktig. For meg det var spennende at det var mye fokus på barnehagefysiske miljø, det hadde betydning for meg. At det var kunnskap om betydning av omgivelsene, og det hadde stor betydning for hvordan jeg jobbet videre i praksis.*»

Ved analyse av svarene fra pedagogiske ledere angående teorier og ledelsesperspektiver informantene gikk igjennom i utdanningen, kommer det fram at informantene ikke husker at det var mye vektlegging av det (spørsmål 5). (P1) sier at når hun tenker tilbake på ledelse i utdanningen, så er det 100 prosent fraværende. Hun kan ikke huske nå om de har snakket om noen ledelsesteorier. Men hun sier at det siste året i utdanningen var det fordypning, da kunne de velge, for eksempel faget «administrasjon og ledelse», og så var det «småbarnspedagogikk og forming». Vår informant tror at de som har valgt «administrasjon og ledelse» som fag, sikkert har vært igjennom ledelsesteorier.

(P2) husker ikke at de har gått igjennom ledelsesteorier eller ledelsesperspektiver.

(P3) sier at hun kan ikke huske noe sånt, men hun vet at siste halvår, da hun hadde praksis i utlandet, hadde andre lederpraksis, og da hadde de litt om det. Men da var hun bortreist. Hun synes imidlertid at den fordypningen hun tok i utlandet, er veldig verdifull. Hun var i Nicaragua og så et helt annet barnehagesystem.

(P4) sier at en av teoriene de snakket aller mest om, var «situasjonsbestemt lederskap», en modell utviklet av Hersey og Blanchard. Det er i grunnen bare denne hun klarer å huske mye fra.

(P5) husker ikke hvilke teorier de har gått igjennom i utdanningen.

(P6) husker teoretikerne Hiim og Hippe, som de har brukt mye i utdanningen. Hun opplever at disse forfatterne hadde stor innflytelse på den måte hun jobber på. Lykkens tanker og teorier om småbarn bruker hun daglig. Hun husker at det var mange forskjellige teoretikere som de ble presentert for, og som hun brukte etterpå på arbeidsplassen. Og så husker hun at de i utdanningen hadde kunnskap om gruppeveiledning, enkeltveiledning og utviklingssamtaler, og at det var veldig nyttig.

Når det gjelder sammenheng mellom førskolelærerutdanningen og det informantene lærte i praksis på arbeidsplassen, finnes det forskjellig svar (spørsmål 6).

(P1) sier at hun gjennom førskolelærerutdanningen har fått forståelse av at man bør være fleksibel når det gjelder barna og utviklingsteorier. Hun mener at samfunnet forandrer seg og vi må tilpasse oss. Det er så mye nytt hele tiden, barnehagene er blitt større, og man merker at det er viktig å være fleksibel. Så hun mener man hele tiden må tilpasse måten å jobbe på til det skiftende miljøet og tenke nytt.

(P3) mener at mye av det pedagogiske de lærte i førskolelærerutdanningen, er vesentlig, for eksempel hvordan barn tenker matematisk. Hun sier at de hadde bra samfunnslærer, så hun har lært masse som hun har tatt med seg videre.

(P4) opplever sammenhengen i det de lærte i teorien, og kan knytte dette til praksis på arbeidsplassen, men hun ser også at det er mye som er annerledes. I teorien får man bare servert alt i et «best case scenario», men i realiteten er det mye som er annerledes, for eksempel er sykdom på avdelingen en stor utfordring en teoretiker ikke tar hensyn til.

(P5) synes at hun fikk mye kunnskap om barn, at hun føler seg trygg når det gjelder hva som er godt for barn. Så hun opplever sammenheng mellom det hun lærte, og det hun får brukt i praksis. Men hun opplever at det om ledelse av voksne var litt svakt. Kanskje det gjør at det føles som om det er et større sprik mellom det de lærte, og det som skjer i barnehagen i det virkelige liv.

(P6) synes at det er nyttig at hun videreutdannet seg ved siden av at hun jobbet, og at det var en fordel – hun leste hele tiden noe som hun fikk bruk for på jobben.

6.1.2. OPPSUMMERING

I denne delen av intervjuet ble informantene bedt om å fortelle om sin førskolelærerutdanning, hvor de tok den, og når de var ferdig med den. De ble også spurt om sammenhengen mellom det de lærte i utdanningen, og det de har arbeidet med på arbeidsplassen. Informantene har forskjellig bakgrunn når det gjelder førskolelærerutdanningen. Det som er felles, er at alle informantene føler at de har fått forståelse av at de skal ha en lederrolle på avdelingen, men ikke har fått et grunnlag bestående av teorier og perspektiver på ledelse i utdanningen. Praksisukene i barnehagen nevnes av alle som en viktig del av utdanningen, som hjalp informantene å få mer forståelse av hva jobben

som pedagogisk leder innebærer. En annen ting som er felles hos informantene, er at de ikke har valgt å ha fordypning i ledelse siste år og tror at de som har valgt «administrasjon og ledelse» som fordypning, sikkert har vært igjennom ulike ledelsesteorier og perspektiver på ledelse. Hovedsakelig beskrives utdanningen som mangelfull når det gjelder syn på ledelse.

6.1.3. NÅVÆRENDE ERFARING SOM LEDER

På første spørsmål om ledelseskompetanse svarer informantene følgende (spørsmål 1):

(P1) *«Selvinnst er kjempeviktig, å ha teoretisk innsikt og forståelse, å være anerkjennende og løsningsorientert. Å klare å reflektere hvordan leder kan være da.»*

(P2) *«Pedagogisk leder bør være faglig sterk og holde seg oppdatert på hva som skjer i feltet, barns utvikling, forskning, osv. Hun må være engasjert, entusiastisk, ha en viss selvinnst og helst litt psykologisk innsikt i hvordan man virker på hverandre. Vite noe om gruppedynamikk.»*

(P3) mener at det er viktig med jevnlig veiledning fra kommunen eller bydelen, å få mer lederkurs, mer oppfølging, mye tidligere retningslinjer. Man har stillingsbeskrivelse, men den er ikke helt støttende. Hun føler fortsatt behov for veiledning selv om hun allerede har jobbet fire år som pedagogisk leder. Hun er ikke helt trygg i rollen, selv om hun forstår at hun kommer til å bli det etter hvert.

(P4) synes at man må være strukturert og kunne se muligheter i arbeidet. Og man må kunne samarbeide godt med sine assistenter, noe hun ser på som en viktig egenskap å ha som leder.

(P5) nevner at kunnskap om veiledning er en viktig kompetanse. Hun mener at veiledning er viktig for å skape et godt team, og hun synes at assistentene opplever at de blir mer sett gjennom veiledning, at de blir tatt alvorlig, at hun får styrke faglig hele gruppen gjennom veiledning.

(P6) synes at kommunikasjon med folk, foreldresamarbeid og det å forholde seg til foreldrene er viktig. Det er også viktig å forstå sin rolle, at de er mer enn barnepassere, at de har en rammeplan å følge, og å huske på det faglige, for det faglige forsvinner ofte i rutinene.

Spørsmål om hvordan informantene kan definere førskolelærerrollen i barnehagen når det gjelder ledelse, er det vanskelig å besvare for alle deltakerne fordi det ikke er så lett å skille omsorgsrollen og den administrative lederrollen på avdelingen (spørsmål 2). Informantene uttrykker seg forskjellig. (P1) sier at det er mye omsorgsarbeid, og at det kan være helt unaturlig å skille ut den omsorgsbiten, å tenke at det er bare assistentene som skal gjøre det. Det er en del av det pedagogiske arbeidet. Så omsorgsbiten prioriteres høyere enn ledelsesbiten. Lederrollen i barnehagen er litt usynlig, og hvis du ikke viser dem du jobber med, hvor mye du planlegger, og hvor mye ansvar du har, så kommer det ikke tydelig fram. Så det er viktig å synliggjøre det, å vise at det ikke er så lett å få det til. For eksempel er det for en pedagogisk leder på småbarnsavdelingen en del av pedagogikken å skifte bleier, så man kan ikke skille ut omsorgsbiten, men man må være flinkere til å forklare hva man gjør av ledelsesdelen.

(P2) synes at det inngår mye ledelsesansvar. Man er ansvarlig for avdelingens personale, barn og foreldre, overfor styrer og barnehagens retningslinjer, lovverket, verdier og det pedagogiske grunnsynet. Informanten sier at å få tid til dette alltid er et dilemma, for barna, særlig de minste, krever tid og omsorg. Det har lett for å bli til at man ikke føler man gjør nok av verken det ene eller det andre.

(P3) opplever at det er viktig å sette mer fokus på en ting en annen. Hun føler at lederansvaret går i hop i forhold til barna, i forhold til assistentene og foreldrene. Det er litt vanskelig å skille.

(P4) *«Jeg synes det er mye lederansvar på avdelingen. Omsorgsarbeidet kommer inn under alt det andre arbeidet.»*

(P5) *«Jeg opplever at ledelsen biten er en stor del, men i ledelsesoppgaver ligger det også omsorg. Det er vanskelig å skille dem, gjennom stillingen som ped.leder du får mye ledelsesansvar, og da blir du mindre omsorgsperson for barna. Den ledelsesdelen kan ta tid fra omsorgsdelen. Men jeg synes at det er viktig å være forbilde for assistenter, å vise styrke i konkrete situasjoner.»*

(P6) tror at det ofte er de nyutdannede tar jobben som ped.leder fordi de synes at det er mer ansvar for barn og mindre jobb som leder, og at de ofte prøver å unngå ledelsesansvar fordi

det er vanskelig. Selv hun opplever at det på arbeidsplassen forventes at hun skal gjøre mye av ledelsesjobben, men da går det ut over kvalitetstiden med barna, og at hun ikke vet hvor hun skal ta tiden til å være nok sammen med barna fra. Hun opplever at hun trenger tid til å lese når det gjelder jobben, og utvikle seg selv. Og hvis tiden som brukes mer til lederrollen, tas vekk fra barna, så er det assistentene som er stort sett er sammen med dem. Som følge av det blir krav til ped.ledere større fordi ped.ledere må passe på fagutvikling av assistentene. Så hun savner å ha tid sammen med barna.

På spørsmål om medarbeiderledelse og hvordan informantene jobber med medarbeiders opplæring, er svarene følgende (spørsmål 3 og 4). (P1) tenker at hun er en god leder for sine medarbeidere, og at hun er så pass ydmyk at de kan være med på å medvirke i høy grad, og hun delegerer mye. Når det gjelder medarbeiders opplæring, sier hun at hvis man er ny, så går man gjennom forskjellige rutiner, konkrete, praktiske ting, HMS opplæring. Informanten sa at det finnes en sånn visjon i barnehagen, som kalles «Se, lær og spør». Også hvis hun ser at assistentene gjør ting ikke helt som hun forventer, så får de tilbakemelding ganske kjapt, men på delikat måte. Så informanten synes det er viktig å gå igjennom arbeidsoppgavene, å være flink å fortelle om arbeidsoppgaver og så videre hele tiden i starten.

(P2) sier at mye foregår på «mester/svenn»-måten. Det vil si at en ny medarbeider ser hva hun gjør og sier. Informanten synes at man bør være veldig bevisst på sine utsagn og handlemåter, slik at medarbeidere kan erfare og se hvordan arbeidet med små barn foregår. Samtidig er det viktig at man får tid sammen med medarbeidere til å reflektere rundt de ulike ting som skjer i hverdagen. Det er viktig at medarbeidere opplever det som ok å stille spørsmål, at de føler seg trygge. Om sin medarbeiders opplæring sier hun at de prøver å ha ukentlige avdelingsmøter og ett kveldsmøte i semesteret. De har også personalmøter der de ofte kan gå avdelingsvis eller etasje vis, som innebærer at de diskuterer samme aldersgruppe og pedagogiske spørsmål rundt denne. Men informanten sier at det ofte er vanskelig å få tatt avdelingsmøter; må ha med nye, små, utrygge barn på fanget, det blir mye avbrytelser og vanskelig å konsentrere seg.

(P3) opplever at medarbeiderledelse er avhengig av de personene hun jobber sammen med, og at det kommer an på hvor villige disse medarbeiderne til å jobbe i barnehage; det er veldig vanskelig hvis man er ikke interessert. Hun opplever at det kan bli vanskelig å engasjere dem. Når det gjelder medarbeideres opplæring, sier informanten at hun prøver å snakke og forklare

dem for eksempel at nå må alle være flinkere til å snakke om barn og så videre. Så forklarer hun alltid hvorfor. Også på avdelingsmøter diskuterer de ofte og tar spørsmål om hvordan barn har det, hvordan assistentene er med på observasjoner, hvordan de tolker det de observerer.

(P4) opplever at det kan være utfordrende med medarbeiderledelse om leder og de andre ikke har samme syn på ledelse og pedagogikk, men i utgangspunktet synes hun dette er viktig og noe man bør jobbe for å få til. Medarbeiderne er veldig forskjellige, og man må jobbe forskjellig fra person til person ut fra deres utgangspunkt.

(P5) opplever rollen som spennende, og hun trives med den. I arbeidet med personalet bruker hun mest avdelingsmøter, hvor de tar opp temaer som hun ser kan være viktige på avdelingen, som barnegruppen eller personalet trenger. Når det gjelder nytt personale, synes hun det er viktig å fortelle om verdier og hvorfor de gjør som de gjør, hva som er viktig for dem.

(P6) synes at det er vanskelig å være personalleder. Det har noe å gjøre med å være trygg i rollen og ha et ståsted, å gi assistentene ansvar samtidig som det egentlig er hun som bestemmer. Hun vil vite hva hennes medarbeidere vil, men det er hun som bestemmer. Men samtidig kan det være vanskelig. Hun bruker avdelingsmøter til å snakke om praktiske ting, og alle kan ta opp det de ønsker å vite mer om. De kan diskutere en faglig tekst eller snakke om et barn som de vil bruke ekstra tid på.

Alle informantene svarer likt om hvordan barnehagen jobber når det gjelder medarbeiders opplæring (spørsmål 4):

(P2) «Barnehagens mandat brukes ofte på avdelingsmøter med jevne mellomrom og alltid innom dette på planleggingsdagene to ganger i året. Fordi vi da ofte får nye medarbeidere. Viser til konkrete hendelser og prøver å få medarbeidere til å se sammenhengen mellom verdi og årsplan samt lovverket. Vi har månedlige rapporter om hva som skal skje, og evaluering av måneden som er gått. Disse får medarbeidere også, og rapportene kan danne grunnlag for diskusjoner – i forhold til mandat.»

(P3) «De har assistentveiledning ofte, de sender assistenter på kurs, så de er opptatt av å utvikle assistenter.»

(P4) «Barnehagen er opptatt av at medarbeiderne skal være selvgående, men at de skal få den opplæringen de behøver.»

(P5) «Hele SIO har en felles assistent- 'skole'. Der får man en god del om hva er verdier og hva man står for, og så bruker de tid på personalet. Alle som er nye assistenter, kommer på et kurs i løpet av det første året, så alle får den opplæring som trengs for å jobbe i de barnehagene.»

(P6) «Vi har teamveiledninger for pedagogiske ledere som styrer av barnehagen har ansvar for. Også etterpå tar pedagogiske ledere utviklingssamtaler med assistentene.»

6.1.3. OPPSUMMERING

I denne delen av intervjuet ga informantene uttrykk for hva de synes er viktig ledelseskompentanse for stillingen som pedagogisk leder, og hvordan de jobber når det gjelder medarbeiderledelse. Informantene synes at å være entusiastisk, engasjert og å være et godt forbilde er viktige kvaliteter for en pedagogisk leder, sammen med psykologisk innsikt i relasjoner mellom mennesker og hvordan mennesker virker på hverandre. Alle informantene understreker at det ikke er lett å være både en tydelig leder på avdelingen og omsorgsfull person som tar vare på barna og personale, og at det ofte er for liten tid i løpet av dagen for alle oppgavene, og at man da står overfor et dilemma. Når det gjelder medarbeiderledelse, har informantene like tanker om at alle har noe å bidra med. Delegering av oppgaver og medvirkning fra assistentenes side nevnes som en naturlig måte å jobbe på. Så det er viktig for informantene at assistentene har mulighet til å være forskjellige, men gjennom samtaler om felles mål oppnås det forståelse av hvordan alle må samarbeide på avdelingen.

6.1.4. BEHOV FOR NY LEDELSESKOMPETANSE OG NY LEDELSESTEORI

På spørsmål om videreutvikling og fornyelse av den eksisterende ledelseskompentansen informantene har, sier informantene følgende (spørsmål 2):

(P1) «Jeg føler at det på noen områder, som for eks. veiledning, kan være greit å vite mer om, kurset seg litt i veiledningstema. Også kommunikasjon kan være veldig interessant, hvordan fungerer kommunikasjon, kommunikasjon med folk med en annen bakgrunn (enn norsk). To områder jeg har lyst å jobbe mer med.»

(P2) «Ja, men har også fått flere kurs av arbeidsgiver. Kanskje er det rammevilkårene det er skortet på (er noe i veien med)? For mange praktiske gjøremål, som går på bekostning av det pedagogiske.»

(P3) «Ja, jeg føler behov for det. Men jeg vet at de satser på ledelsesspørsmål nå i enheten.»

(P4) «Ja, jeg føler jeg vil utvikle og fornye min lederkompetanse. Jeg har jobbet som pedagogisk leder i snart tre år og føler jeg har veldig mye å lære. Jeg jobber med mange kunnskapsrike pedagoger som utdannet seg for mange år siden, og føler jeg får mye 'gratis' fra de, men teorien og barnehagen har endret seg mye siden de gikk på skolen.»

(P5) «Jeg føler behov å forbedre den eksisterende kompetanse. Ønsker meg mer kunnskap om ledelsesteori fordi jeg føler at jeg har ikke nok kunnskapsbase om det. Og så opplever jeg at det spesielt viktig for den nye stilling som styrer i den andre barnehagen jeg har fått og snart skal begynne i.»

(P6) «Jeg tror at man ikke kan få nok av den, og man kan hele tiden bli bedre på det og utvikle seg. Fordi man får hele tiden nytt personale, så det er hele tiden nye folk å forholde seg til, og det kan være utfordrende. Forskjell på når du jobber med assistent som nettopp sluttet på videregående, eller den som har jobbet i barnehagen i 30 år. Om det er motivasjon du skal jobbe mest med, eller det er det faglige som går på barna.»

Om konkrete forslag til endring som bør gjøres i førskolelærerutdanningen når det gjelder ledelse og ledelsesrollen, mener informantene mye av det samme (spørsmål 3).

(P1) mener at det absolutt kan legges større vekt på ledelse. Hun mener at det skulle være mer praksis på det området.

(P2) foreslår å få inn mer kunnskap om veiledning, rådgivning og hvordan dette gjøres i praksis. Det er viktig med solide kunnskaper om pedagogikk. Dette gir faglig trygghet, som trengs i diskusjoner og når man skal lære opp andre. Også hun synes at å lære å argumentere er viktig. Teamarbeid er viktig, å få til en vi-følelse i avdelingen og trekke i samme retning – mot målene.

(P3) sier at som konkret forslag kan man ha ledelse som en del av hele utdanningen istedenfor

de praktiske fagene de hadde, som kunnskap om å gå sammen med barn på tur i skogen. Informanten sier at det er nok å ha det én gang, men ikke bruke hele året på det. Hun husker at de hadde eksamensoppgaver i å lage fuglekasser, og hun synes det ikke var så viktig å ha. Hun synes også at man kanskje helt fra begynnelsen kan ta vekk de praktiske fagene, innsnevre dem, ikke bruke så mye tid på forming, for eksempel å male tre i fire forskjellige årstider, og så få karakter ut ifra hvordan du malte det. For som informanten sier, sitter man ofte og har behov for noe helt annet, uten å bli klar over det selv. Man har behov for mer ledelsesteori, for eksempel. Så å sitte og bruke tid på å male tre er unødvendig, da man kanskje kan lære mer om hvordan det er best å få barn til å ønske å male tre i forskjellige årstider. Så informanten opplever at det var for lite av faget.

(P4) foreslår at man bør legge mer vekt på ledelse for alle på studiene, ikke bare dem som velger denne retningen, noe som hun vet Høgskolen i Østfold i alle fall har fått tilbakemeldinger om, og som de har gjort noe med. Mer ledelsespraksis er også et forslag hun synes utdanningsinstitusjonene burde se på.

(P5) synes at det må være større plattform for det med teori, og hun husker at det var ikke helt klart for henne da hun tok utdanningen, hvorfor det er viktig med faget «organisasjon og ledelse», hvis hun i utgangspunktet ikke har tenkt å være styrer. Og hun tenkte at det var viktig for dem som trengte det, men i etterkant, da hun begynte å jobbe, følte hun at det absolutt var det hun hadde trengt.

(P6) synes at når det gjelder ledelsesrollen er det lurt å tredoble undervisningen fordi det er en viktig del. Det å være sammen med barn læres fort, men hva det er å være leder for personalet, kan være vanskelig. Og det er ikke snakk om ledelse av administrative ting, for det kan man lære etter hvert, men delen om personalledelse kan være lengre i praksis for eksempel. For de to ukene i praksis var ikke nok. Så hun opplever at i praksis har de i høy grad fått være en del av hverdagen, mens ledelsesrollen ikke var nok tydeliggjort, at de i praksis har brukt for mye tid på de praktiske ting, som måltid og bleieskifting.

6.1.4 OPPSUMMERING

I denne delen av intervjuet belyses behov for videreutvikling og fornyelse av den eksisterende

ledelseskompetansen. Det var også mulighet for informantene til å uttrykke seg om forslag til endring av førskolelærerutdanningen. Informantene nevner veiledning og kommunikasjon med andre som de områdene de ønsker å forbedre seg i. Ledelse er det området alle informantene synes de oftere kan få veiledning i, og noen nevner at arbeidsplassen passer på at personalet stadig får mulighet til å være med på ulike kurs om ledelse og administrasjon. Som forslag til forbedring av førskolelærerutdanningen nevnes mer vektlegging av ledelse og veiledning av andre, og at ledelse kunne kanskje være et tema i løpet av hele utdanningen.

6.2. INTERVJUET MED FAGPERSON OG RÅDGIVER

Informantene i denne delen av kapitlet har ikke kode og står som fagperson og rådgiver. (Fagpersonen) fra høyskole underviste før i førskolelærerutdanningen, jobbet mye med pedagogikk og ledelse og jobber nå i rammeplantorget og er oppdatert når det gjelder hva som skjer innen utdanningen. (Rådgiveren) jobber i universitets- og høyskoleavdelingen i Kunnskapsdepartementet og er med på utarbeidelsen av den nye versjonen av førskolelærerutdanningen.

6.2.1. UTARBEIDELSEN AV NY FØRSKOLELÆRERUTDANNING

På spørsmål 1 fra intervjuguiden svarte (Fagpersonen) i januar 2012 at det skulle være høring i Kunnskapsdepartement 17. januar, og det betyr at det er det første offisielle dokumentet fra departementet som de skal få tilbakemeldinger på. Informanten opplever at det er ganske store endringer på gang, der det kommer en helt annen rammeplan. Så når det gjelder spørsmål om hvor langt de var på vei i utarbeidelsen av utdanningen, sa informanten at de så smått hadde begynt å diskutere det, men ikke hadde realitetsdiskutert det. De skulle begynne å diskutere ny rammeplan i februar, og implementeringen av planen er blitt utsatt for et år. Informanten sa at de har en plan for hvordan de skal jobbe med den nye rammeplanen, fordi det er så mye nytt, så de må bruke ganske lang tid for å forstå det nye, for eksempel det med kunnskapsområder, fordi det er en helt annen måte å organisere kunnskapen på enn det de har i dag. Informanten opplever det som et stort sprang, som noen oppfatter som nesten et paradigmaskifte i utdanningen. Innholdet i selve rammeplanen begynner å bli kjent, man begynner å bli kjent med hva som skjer på utdanningsinstitusjonene. Men informanten sa at man ikke har diskutert hva det betyr for litteraturen, hva det betyr for hvordan de samarbeider, at de ikke har kommet så langt. Men det finnes en plan for hvordan det skal gjennomføres. Samtidig opplever informanten opplever at de har god tid fordi det ikke er før august 2013 de

skal starte opp. Så det betyr at de fikk et år ekstra, da må de bruke den tiden til å tenke og ta de store diskusjonene også. Hun sier at de får tid for større de diskusjonene som kan oppstå etter hvert, som planarbeidet egentlig krever.

Når det gjelder samarbeid med Kunnskapsdepartementet, svarte hun følgende (spørsmål 2):
(Fagpersonen)

«Kunnskapsdepartementet er en oppdragsgiver, de som har bestemt hva vi skal gjøre. Prosessen med departementet var at vi har fått et mandat, og det er rammeplantoget, som består av 17 personer, som skulle svare på det mandatet. Det er ulike begreper som skal se på pedagogikkens plass, praksisens plass. Utdanningen skal være integrert, profesjonsrettet, forskningsbasert, som ikke bare gjelder førskolelærerutdanningen, men som gjelder all høyere utdanningen. Og så er det noen begreper som er blitt mere spesifikke, innenfor vårt felt. Så Kunnskapsdepartementet – de har vært observatører i prosessen, men de skal ikke blandet seg inn i arbeidet vårt. De har fulgt veldig tett og også det er sånn at vi er i dialog med departementet, vi har kjeppet ut med departementet om den retningen vi følger, er en god retning. Det er god kontakt og profesjonell arbeidsdeling, de er oppdragsgivere og har formelt ansvar for arbeidet, men de skal ikke blande seg for mye inn i den faglige prosessen som foregår.»

Intervjuet med (Rådgiveren) fra Kunnskapsdepartementet ble gjennomført i januar. Da informanten ble spurt om hvor langt i arbeidet med ny versjon av utdanningen de var, svarte han at det skulle vært høring 17. januar, men at den var utsatt noen dager. Han fortalte at de hadde skrevet et forslag som statsråden skulle gå igjennom, og når hun godkjente det, så skulle det sendes ut for høring til de andre instansene (spørsmål 2).

6.2.1 OPPSUMMERING

I denne delen av intervjuet ble informantene bedt om å fortelle om prosessen av utarbeidelsen av den nye versjonen av førskolelærerutdanningen og fortelle hvor langt de var på vei i den prosessen. (Fagpersonen) fra høyskolen ser på implementeringen av den nye versjonen av førskolelærerutdanningen som et sprang fordi det kommer et helt annen system for organisering av kunnskap. Hun synes at det fortsatt er nok tid til å se på hva som er viktig i utdanningen, før den skal implementeres i august 2013. Både (Rådgiveren) og (Fagpersonen) understreker at de er i dialog med hverandre, og Kunnskapsdepartementet har formelt ansvar for prosessen og gir fritt handlingsrom når det gjelder faglige prosesser.

6.2.2. EVALUERING AV DEN NÅVÆRENDE FØRSKOLELÆRERUTDANNINGEN (Fagpersonen) sier når det gjelder de svake sidene ved utdanningen, at det er en del temaer som ikke er godt nok ivaretatt, som kunnskap om de yngste barna (under tre år), flerkulturelle samfunn og temaer om barn i vanskelige livssituasjoner (spørsmål 3), og ledelse er også et tema som er veldig variert behandlet. Informanten synes at disse temaene er grunnleggende, viktige temaer for førskolelærerutdanningen, som rammeplantoget har satt seg som mål å gjøre noe med. Hun opplever at en annen svakhet er at det er veldig mange små fag i førskolelærerutdanningen (som 10 studiepoeng-fag), og at det gjør at det ofte kan bli en del fragmentering, og det er veldig mange faginteresser innen utdanningen. Men hun mener det er også en utfordring for eksempel hvordan de skal jobbe med praksisfeltet, med praksisopplæringen, forholdet mellom teori og praksis. Informanten sa at noen høyskoler får gode tilbakemeldinger, mens noen ikke får det. Hun sier at førskolelærerutdanningen er en veldig ung utdanning, det er ikke så lenge siden Norge fikk barnehager. Så hun mener at det er relativt lite forskning. Men det som rammeplantoget har gjort, er å prøve å lage større fagmiljøer gjennom kunnskapsområdene. Du lager på en måte en større samling av kunnskapsdata, da får du større fagmiljø, større utvalg av mennesker som ville jobbe innenfor dette området.

På samme spørsmål om hvilke sider ved den nåværende førskolelærerutdanningen som oppleves som sterke eller svake, svarte rådgiveren at det er litt vanskelig å svare på fordi konklusjonen til NOKUT fra 2010 var at førskolelærerutdanninger er veldig forskjellige, og at det er veldig stort sprik mellom de beste og de svakeste, det er veldig ulikt innhold i utdanningene. Informanten sa at da NOKUT foretok sin evaluering, var det 51 forskjellige førskolelærerutdanninger, og pensum og innhold var forskjellig. Informanten mener at den svakheten som ble målt og evaluert i 2010, er at man ikke har klart å henge med i den utviklingen barnehagesektoren har hatt i de siste ti årene. For eksempel var det i 2000 40 prosent av 3-åringene som ikke var i barnehagen; nå er 80 prosent av de minste barna i barnehagen. Som informanten sa, er det også mer barn med minoritetsbakgrunn.

(Rådgiver)

«Barnehagene nå er større enn de var for ti år siden. Det er veldig mye som har skjedd i barnehagesektoren, som førskolelærerutdanningen ikke er helt klar til å henge med på. Og ledelsesperspektivet er det som utdanningen ikke helt har klart å fange opp. Og det er klart at

når barnehagene blir mye større, da trenger man nye typer ledelse enn man hadde tidligere.»

Når det gjelder den sterke siden ved utdanningen, sa (Rådgiveren) følgende (spørsmål 3):
(Rådgiver)

«Men en av styrkene i førskolelærerutdanningen som profesjonsutdanning er at den er fokusert på en type jobb som kvalifiserer deg for arbeid i barnehagen. Så profesjons- og yrkesperspektivet er veldig sterkt i førskolelærerutdanningen. Så har førskolelærerutdanningen tett samarbeid med praksisfeltet, førskolelærerutdanningen har mye praksis, til sammen 20 uker. Nærheten til yrkesfeltet er en av styrkene i utdanningen.»

På spørsmål om hvilke områder ved den eksisterende førskolelærerutdanningen informantene opplever som mangelfulle, har jeg fått lignende svar både fra (Fagpersonen) og (Rådgiveren) (spørsmål 4). (Fagpersonen) sa at ledelse helt klart er det området de er dårlige på, og som informanten opplever det, har den nye rammeplan forsøkt å styrke ledelsesperspektivet, blant annet det med et eget kunnskapsområde. Det står som «ledelse, samarbeid og utvikling» (kunnskapsområdet). Ledelse ligger også i de andre kunnskapsområdene – ledelse er et gjennomgående tema. Som informanten sa, skal ledelse være med i alle områdene, og det er en ambisjon. Faren med det er at én ting er å si det, og en annen er å gjøre det. Praksisopplæringen skal være en del av kunnskapsområdene, hvor det blir mulighet for å øve seg på ledelse.

(Rådgiveren) sa at ledelse har vært i utdanningen, men har vært underprioritert. Det var også mangel på pedagogikk for de minste barna, og han synes at det fortsatt er mulighet til å styrke forskningsgrunnet i førskolelærerutdanningen. Som forskningsfelt var barnehagen og førskolelærerutdanningen ganske nye felt. Det har ikke vært mye forskning på hva som er en god barnehage, effekten av barnehagen. Forskningsperspektivet var ikke sterkt nok når det gjelder førskolelærerutdanning. Men som informanten sa, avsettes det nå mye mer tid til forskning på førskolelærerutdanning enn det er blitt gjort før.

Informantene har felles syn på hva som er grunnen til at ledelse ikke er et eget fag i førskolelærerutdanningen (spørsmål 5). (Fagpersonen) mener at det i dag finnes et område, en fordypning (administrasjon og ledelse), som det er mange som tilbyr. Hun mener at det er viktig å få ledelsesperspektiver i utdanningen, og hun er mer opptatt av at ledelse er noe som

skal gjøres. Pedagogisk ledelse må gå igjennom aktiviteter med barna, så er det personalledelse.

Hun uttrykker det slik:

(Fagperson)

«Ledelse som fag er mer ideelt, det er bedre, tror jeg, at ledelse ligger som tema. Hvis vi klarer at ledelse blir gjennomgående tema, så tror jeg at det er en type kunnskap som er lettere å ta i bruk. Grunnen til at ledelse ikke er eget fag, er at det ligger i tradisjonen (flat struktur), at det ikke var så synlig fram til nå. Det har ikke vært noen kultur for ledelse i det hele tatt. Det er ikke tilfeldig at ledelse som kommer som en type området.»

(Rådgiveren) sier det slik at det går litt på tradisjonen til førskolelærerutdanningen, som har vært fagbasert, sånn at man hadde et presist antall studiepoeng i hvert fag og da ledelse ble tatt med som en del av pedagogikken, så lenge det er ikke et eget fag. Men informanten tror ledelse kommer til å bli et slags tverrfaglig emne. Da vil ledelse bli mer spesifikt på en helt annen måte i den nye utdanningen enn i den nåværende.

Når det gjelder i hvor høy grad førskolelærerutdanningen bør forberede studentene til ledelsesrollen i barnehagesektoren, og hva slags kompetanse som er nødvendig for stillingen som pedagogiske leder, var svarene følgende. (Rådgiveren) synes at alle førskolelærere må være kvalifisert til å gå inn i en stilling som pedagogisk leder. Hvis de skal jobbe for eksempel som styrere, er det en helt annen ledelsestype og lederkompetanse som trengs. Som en viktig del av kompetansen til en pedagogisk leder nevner informanten at man må ha sterke pedagogiske evner, ha evne til å veilede medarbeidere og evne til å tilegne seg nytt fagstoff, sånn at man kan hele tiden sette seg i ny forskning. Informanten mener at det hele tiden skjer noe nytt, kommer nye forskningsrapporter, som førskolelæreren må sette seg inn i og forstå. Andre viktige kvalifikasjoner er kreativitet som førskolelærer må ha.

(Rådgiver)

«Kompetansen til en førskolelærer er veldig kompleks, det er vanskelig å trekke fram de ting de må kunne, fordi det er veldig mange aspekter i den jobben. Men det er klart evne til å lede og veilede, begrunne valg, du må vite hvorfor du tar de og ha forklaring på hvorfor du tok de valgene. Og du må ha evne til å samarbeide med barnas hjem.»

6.2.2 OPPSUMMERING

I denne delen av intervjuet ble informantene bedt om å fortelle hva de opplever som sterke og svake sider ved den eksisterende utdanningen, og hva de opplever som mangelfullt.

Informantene fikk også spørsmål om hva som kan være årsaken til at ledelse er et underprioritert tema i førskolelærerutdanningen, og i hvor høy grad førskolelærerutdanningen bør forberede studentene til en ledelsesrolle i barnehagesektoren. (Fagpersonen) synes at grunnen til de eksisterende svakhetene i utdanningen ligger i barnehagekulturen, og at førskolelærerutdanningen selv er relativt ung i Norge. En annen grunn til svakhetene er eksisterende små fag på 10 studiepoeng som fører til en del fragmentering i utdanningen. For (Rådgiveren) er en av de svakeste sidene i utdanningen at den er ikke godt nok tilpasset de endringene og den utviklingen som har skjedd i barnehagesektoren i de siste ti årene.

Informanten synes at endringene i barnehagesektoren førte til behov for en annen type ledelse i barnehagesektoren enn man hadde tidligere, og den eksisterende førskolelærerutdanningen dekker ikke helt de behovene som finnes. Både rådgiver og fagperson mener at ledelse er et underprioritert område i utdanningen, og at og grunnen til det kan være at det i praksis er vanskelig å få ledelse som fag, men at det kan være en ambisjon å ha ledelse som gjennomgående tema i utdanningen. Evne til fleksibilitet og å sette seg inn i en ny kontekst nevnes av rådgiveren som en viktig kvalitet for en pedagogisk leder. (Fagpersonen) synes at rollen til en pedagogisk leder er kompleks, og at det er vanskelig å velge spesielle kvaliteter som er mer viktige enn andre.

6.2.3. SYN PÅ NY VERSJON AV UTDANNINGEN

(Fagpersonen) sier at det finnes et område som heter «ledelse, samarbeid og utvikling». Informanten sa at den store forskjellen gjør at førskolelæreren må kunne møte ulike barn og ulike foreldre. Hun synes det er viktig at en ikke lærer seg at barnehagen er bare én ting, akkurat som barn ikke er én ting, og det er viktig at høyskolen som utdanningsinstitusjon kan gi studenter forståelse av forskjellighet.

På spørsmål om hvorvidt det finnes mulighet til å presentere ledelsesteorier som er mer tilpasset barnehagens innhold, mente fagpersonen at det ikke finnes et enkelt svar på det (spørsmål 9). Som hun sa, er ledelsesteoriene som de som utdanningsinstitusjon bruker, for endimensjonale. Gottvasli er veldig sentral i den forskningen. Men det kan gått være at Gottvasli kommer til å bli utfordret. For man må finne seg selv som leder, det er ulike måter å lede på, og det er ikke sånn at den er riktig og den er feil. Informanten mener at det må gå på

hvem man er, noen trenger mer tydelighet, for eksempel. Hun synes at når vi tenker på om det finnes ledelsesteorier som er mer tilpasset barnehagen, så personalledelse i høy grad er same andre steder (ikke bare barnehagen) og det går an på hvordan man responderer på innholdet. Så hun opplever at det er viktig at pedagogiske ledere skal få mer trygghet når det gjelder deres lederrolle, og forståelse av at de er ledere, og at de ikke er likestilte med assistentene. Det er noe med rolleforståelsen de som utdanningsinstitusjonen bør gjøre noe med, og de teoriene de presenterer, også.

(Rådgiver) uttrykker det slik:

«Den rammeplanen vi har nå, den er veldig detaljert, og det skal stå hva elevene skal kunne. Og det gir fri gaten til institusjonene å utvikle og forbedre, fordi utdanningen ikke må være statisk. Pensum må revurderes og skal ikke brukes de neste 20 årene. Utdanningen skal være dynamisk og skal utvikle seg hele tiden. Så hvis det finnes nye ledelsesperspektiver som kan være nyttige for førskolelærerutdanningen, så er det klart utdanningen må ta dem inn. Det er nettopp den faglige vurdering som Utdanningsdepartementet ikke har ansvar for, men som utdanningsinstitusjonene må ta være på.»

Når det gjelder hvordan den nye førskolelærerutdanningens mål kommer til uttrykk i nye rammeplanen, fikk jeg vite fra fagpersonen at det handler om at studenter skal få ferdigheter i ledelsesteori og barns utvikling, barns motorikk og hvordan barn skaper utvikling (spørsmål 10). Informanten tror at førskolelæreryrket er et praktisk yrke. Den nye førskolelærerutdanningens mål kommer til uttrykk gjennom de nye kunnskapsområdene. Hun mener at titlene på nye kunnskapsområdene skal gi viktige signaler om hva førskolelærerutdanningen er nå.

6.2.3 OPPSUMMERING

I denne delen av intervjuet ble informantene spurt om hvordan den kompetansen studentene får i førskolelærerutdanningen, bedre kan tilpasses den lokale barnehagesektoren. De ble også spurt om hva de synes om muligheten til å presentere ledelsesteorier som er mer tilpasset barnehagens innhold. Når det gjelder den kompetansen studentene får i førskolelærerutdanningen, nevner (Fagpersonen) forståelse for forskjell som en viktig kompetanse høyskolen som utdanningsinstitusjon må til studentene. Det er viktig for en pedagogisk leder å kunne forholde seg til de ulikhetene barnehagene har, og de barna som har en annen bakgrunn. Om mer ledelsesrettet teorier for barnehagen sier (Fagpersonen) at det

eksisterer ulike måter å lede på, og at det ikke finnes noen konkret teori, men at de allerede eksisterende perspektivene på ledelse kan bli fornyet og utfordret. Men informanten er helt enig i at det finnes en sammenheng mellom de eksisterende teoriene om ledelse som presenteres i førskolelærerutdanningen, og rolleforståelsen i barnehagen. Det er viktig at utdanningen er å være dynamisk og revurderes i samsvar med de nye behovene i barnehagen, og at det implementeres nye perspektiver på ledelse.

7. DISKUSJON OG DRØFTING

I det kapitlet diskuterer jeg aktuelle funn i min undersøkelse knyttet til problemstillingene:

- 1) Hva slags ledelseskompetanse og perspektiver på ledelse har barnehagesektoren behov for?
- 2) Hvordan vil de nye perspektivene som fremkommer kunne føre til bedre ledelseskompetanse hos pedagogiske ledere?

For å diskutere funnene tar jeg utgangspunkt i sammenhengen mellom informantenes konkrete uttalelser og teori som jeg bruker i oppgaven, samt tidligere forskning på ledelse innenfor barnehagefeltet. Delene i kapitlet heter «Evaluering av tidligere utdanning», «Utfordringer i lederrollen», «Behov for ny ledelseskompetanse», «Kompetansebygging sett fra sosiokulturelt og relasjonelt perspektiv».

PROBLEMSTILLING 1

«HVA SLAGS LEDELSESKOMPETANSE OG PERSPEKTIVER PÅ LEDELSE HAR BARNEHAGESEKTOREN BEHOV FOR? »

7.1. EVALUERING AV TIDLIGERE UTDANNING

Funnene mine viser at de pedagogiske lederne som jeg intervjuet, ikke har fått nok ledelsesteori og perspektiver på ledelse i førskolelærerutdanningen de tok. Fordypning i siste år av utdanningen nevnes som mulighet for å lære mer om ledelse generelt. Men som for eksempel (P3) uttrykte det, må man selv vise interesse for ledelsesdelen for å få ekstra kunnskap om hva det innebærer å være leder i barnehagen, og hva som finnes av forskjellige teorier. En annen viktig faktor som skaper lederidentitet hos pedagogiske ledere, er praksisukene. Praksis i barnehagen nevnes som en viktig faktor i utviklingen av lederkompetanse. Både (P1) og (P2) ser på praksisukene som de hadde, som en mulighet for å forberede seg til hva lederrollen innebærer. Kunnskap om ledelse er veldig viktig fordi de fleste førskolelærere blir ledere på avdelingen når de er ferdig med utdanningen. Som Skogen skriver, kommer ledelse til å være et viktig tema, og det er viktig å ha kjennskap til ulike ledelsesmodeller og ledelsesformer (2007:20). I Stortingsmelding nr. 16 (2001–2002), s. 83, står det at studentene mener at førskolelærerutdanning gir god kompetanse til å arbeide med

barn, men selv om den kompetansen er veldig viktig, må den ikke gå på bekostning av ledelsesaspektet.

Uttalelser fra informantene i min undersøkelse støtter det overnevnte. (P2) fortalte at førskolelærerutdanningen lærte dem om for eksempel metodikk og delegering av oppgaver, men at det ikke var tilstrekkelig for den rollen de skulle utøve. De måtte lære på egen hånd i det praktiske livet i barnehagen hvordan de skal håndtere utfordringer de møter i arbeidsdagen. (P3) sa at hun føler at hun har fått nesten ingenting når det gjelder ledelse. (P4) opplevde at de ikke fikk nok undervisning i ledelse, og hun føler behov for mer forståelse av ledelse etter at hun har kommet ut i jobb.

Diskusjon om hvorvidt det er høgskolens eller framtidig arbeidsgivers ansvar å utvikle lederkompetanse hos studentene, ble tatt opp i NOKUTs hovedrapport for 2010, som har informasjon om de institusjonene i Norge som tilbyr førskolelærerutdanning. Rapporten viser at det må være rom for en fordypningsenhet knyttet til ledelse for at studentene skal få tilstrekkelig kunnskap. Men selv om ledelse vektlegges på ulike måter i utdanningen, nevnes dette som en ferdighet som må følges opp og utvikles av arbeidsgiver når kandidaten kommer ut i arbeidslivet (Hagersæther 2010:62). De fleste høyskolene i rapporten viser behov for å gi studentene bedre ledelsespraksis, og studentene påpeker at ukene i ledelsespraksis ofte er for lite siden det er en forutsetning at de etter utdanningen begynner med en gang i lederjobben (Hagersæther 2010:21).

Vi ser her bevis på at førskolelærerutdanningen skal gi kompetanse i pedagogisk ledelse i barnehage. Som det står i rapporten, trakk mange institusjoner i selvevalueringen fram ledelse som det av rammeplanens tverrfaglige tema som utdanningen ga svakest opplæring i. I diskusjonen om hvor mye og hvilken ledelseskompetanse utdanningen skal kvalifisere for, er det viktig å holde fast ved at førskolelærerutdanningen er en pedagogutdanning som kvalifiserer for arbeid med små barn i barnehagen. Gjennom praksisopplæringen skal studenten få «ledererfaring gjennom samarbeid med og ledelse av personalgrupper, innsikt i styrerens oppgaver og samarbeidet med foreldre/foresatte og andre samarbeidspartnere» (Hagersæther 2010:90).

Uttalelsene fra fagpersonen og rådgiveren bekrefter at ledelse er et underprioritert tema i førskolelærerutdanningen, og det finnes en grunn til det. Som fagpersonen sa, oppleves

ledelse som det området som er lite vektlagt, men den nye rammeplanen har forsøkt å styrke ledelsesperspektivet. Rådgiveren mener at ledelse har vært med i utdanningen, men har vært underprioritert. Fagpersonen mener at grunnen til at ledelse ikke er et eget fag, er at det ligger i tradisjon (flat struktur), at det ikke var så synlig fram til nå. Det har ikke vært noen kultur for ledelse i det hele tatt. Det er ikke tilfeldig at ledelse som kommer som en type området.

Som resultatene fra undersøkelsen til Birgit Strand (2011) viser, er det viktig at førskolelærerutdanningen gir studentene kunnskap om lederskap og lederrollen, noe som kan høyne status og profesjonalisering. Hun synes at man kan ikke forbedre kompetansen bare ved å ta dagskurs i ledelse etter utdanningen.

En annen undersøkelse som støtter funnene i min masteroppgave, er avhandlingen til Elin Ødegård (2011), som bekrefter at ledelse er et fagområde som blir undervurdert i førskolelærerutdanningen. Ødegård fant ut at det er en utfordring å finne kontekstrelatert ledelsesteori som kan være redskap for pedagogiske ledere i deres arbeid i barnehagen. De pedagogiske lederne Ødegård intervjuet for sin undersøkelse, mente at førskolelærerutdanningen må presentere de nyutdannede førskolelærere for mer ledelsesteori. Førskolelærerstudenter møter ledelsesteori i førskolelærerutdanningen, men Ødegård ønsket å finne ut mer om ledelsesteoriens plass i pensum. Hun foretok en analyse av de bøkene studentene var blitt presentert for i førskolelærerutdanningen. Ødegård fant ut at ledelsesteoriene som er presentert for studentene, er generelle, og at de i liten grad skiller mellom ledelse for styrere og ledelse for pedagogiske ledere. På grunn av disse funnene stiller Ødegård spørsmål om hvorvidt de ledelsesteoretiske perspektivene studentene får presentert i førskolelærerutdanningen, kan fungere som redskaper for deres mestring og appropriering av den pedagogiske lederrollen (Ødegård 2011:237).

Det (P5) husker når det gjelder utdanningen, gjenspeiler Ødegårds tanker om perspektivet på ledelse i førskolelærerutdanningen. Som (P5) uttrykker det, hadde de mye om ledelse av barn, men det var ikke nok ledelsesteori generelt, og det var ikke nok kunnskap om hva det innebærer å veilede personalet, for eksempel.

I delen om tidligere utdanning har vi sett på hvordan den førskolelærerutdanningen som pedagogiske ledere får, er med på å fremme deres ledelseskompetanse. Som de fleste informantene sier, var fordypningen og praksisukene en god anledning til å få ekstra

kunnskap om ledelse, men samtidig var ikke alle pedagogiske ledere klar over hvor mye ledelsesteori de ville trenge senere på arbeidsplassen, og tok fordypning i andre områder enn ledelse. Både uttalelsene fra informantene og resultatene fra NOKUTs evaluering bekrefter at studentene opplever mangel når det gjelder kunnskap om ulike ledelsesteorier som passer for barnehagesektoren, personalledelse og kunnskap om hvordan man takler forskjellige ledelsesutfordringer som finnes på arbeidsplassen.

7.2. UTFORDRINGER I LEDERROLLEN

De pedagogiske lederne jeg har intervjuet for min undersøkelse, har forskjellig bakgrunn når det gjelder arbeidserfaring. Noen har jobbet ganske lenge i barnehagen, noen har vært i praksis fire–fem år, men det de har til felles, er de utfordringene de møter på arbeidsplassen. Funnene mine viser at de fleste pedagogiske lederne jeg har intervjuet, føler seg trygg i lederrollen og opplever at de er gode ledere, men å takle lederrollen like godt som pedagogrollen kan være utfordrende. Vi ser bevis på det i informantenes uttalelser. (P1) fortalte at en viktig del av det pedagogiske arbeidet er å gi omsorg til de små barna, og at omsorgsbiten prioriteres høyere enn ledelsesbiten. Hun synes at lederrollen i barnehagen ikke kommer tydelig fram hvis man ikke viser medarbeiderne hvor mye tid og strev det tar, så det er viktig å synliggjøre det mer. (P2) sa at det er mye ledelsesansvar for personale, barn og foreldre, noe som krever sin tid. Hun forklarte at det er lett å få følelsen av at man ikke gjør nok på noen av arbeidsområdene. (P3) fortalte at hun opplever at hennes lederansvar går i ett når det gjelder barna, assistentene og foreldrene, og at det er vanskelig å skille ansvarsområdene. Det samme opplever (P4), som sier at det er mye mer lederansvar enn omsorgsarbeid. De uttalelsene støttes av det Skogen (2007) skriver om at det forventes at ledere i barnehagen skal være både pedagogiske ledere og personalledere, noe som er en konsekvens av de ulike ledelsesområdene i barnehagen, som pedagogisk utvikling og personalutvikling. Disse områdene krever høy kompetanse hos en leder, og til sammen stiller de krav til pedagogiske ledere om å mestre en rekke ulike roller. Det kan være en stor utfordring for pedagogiske ledere å finne balansen mellom de ulike rollene (Skogen 2007:244).

En annen forfatter som støtter informantenes uttalelser, er Nina Nakling (2010), som skriver at de fleste pedagogiske ledere opplever taklingen av de ulike rollene som mest krevende i jobben som pedagogisk leder i barnehagen. Mange lurer på hvordan de kan skille pedagogrollen fra lederrollen og om det i det hele tatt er mulig. (P5) opplever at ledelsesdelen

tar tid fra omsorgsdelen, og at det er vanskelig å skille dem. Hun synes at man gjennom stillingen som pedagogisk leder får mye ledelsesansvar, og at det da er vanskelig å være en omsorgsperson for barna. (P6) synes at det på arbeidsplassen forventes at hun skal gjøre mye av ledelsesjobben, men at det går ut over kvalitetstiden med barna, og hun vet ikke hvor hun skal ta tid til å være nok sammen med barna fra. Som Nakling (2010) skriver, må en pedagogisk leder se at det finnes en rolle, og forstå hva den rollen krever. Det er viktig å gripe rollen og spille den godt.

Som en følge av den første utfordringen kommer det en annen utfordring som går på medarbeiderledelse og mellommenneskelige relasjoner. De pedagogiske lederne i min undersøkelse er ansvarlige for en gruppe assistenter som de jobber tett sammen med. Som (P3) sa, jobber man i barnehagen veldig tett sammen, og ofte er det nødvendig å tvinge seg til å være sammen med andre selv om man ikke er venner. Hun fortalte også at det er utfordrende å klare å lede på avdelingen uten at det blir veldig personlig. (P6) sa at det kan være vanskelig å være en leder og venn, for hvis man skjenner på folk og har gode relasjoner med dem, kan det være vanskelig å se klart og løfte seg over det som kanskje kan forbedres. Som Børnhaug (2011) skriver, beskrives strukturen i barnehagen ofte som familielignende, og derfor kan det være utfordrende å finne en balansegang mellom det private og det profesjonelle i medarbeiderledelse.

Som det står hos Børnhaug, må alle medarbeiderne skape kvaliteten i barnehagen og jobbe mot felles mål. Derfor er det viktig med en oppgavefordeling som bruker de ansattes kompetanse og gir assistentene mer ansvar. Følgende uttalelse fra en av informantene støtter det. (P3) sa at det for henne er viktig at assistentene tar egne beslutninger og bruker sin kompetanse, at alle har rett til å være forskjellige, og at hun gir assistentene mulighet til å jobbe selvstendig.

En annen viktig ting Børnhaug skriver, er at en stor del av barnehagearbeidet består i å veilede personalgruppen, og personalledelse anses som den aller viktigste og mest utfordrende lederoppgaven. Uttalelsene fra informantene støtter det. Både (P1) og (P2) fortalte at det er viktig å veilede og lære opp det øvrige personalet. (P1) fortalte at selv om hun har jobbet som pedagogisk leder i mange år, er det fortsatt vanskelig å gi konstruktiv tilbakemelding til dem hun jobber sammen med. Kritikken kan være utfordrende hvis hun opplever at folk gjør ting ikke helt i tråd med hvordan de jobber på avdelingen. Hun mener, som (P3), at de jobber

veldig tett på avdelingen, så hvis personalet ikke har felles forståelse av ting, kan det være veldig utfordrende. Både (P4) og (P5) synes at veiledning og samarbeid med assistentene er en viktig egenskap hos en pedagogisk leder. (P4) mente at man må kunne samarbeide godt med sine assistenter, og (P5) sa at kunnskap om veiledning er en viktig kompetanse. Hun opplever veiledning som en viktig faktor for å skape et godt team og mulighet til å styrke hele gruppen faglig. Samtidig tror hun at medarbeiderne opplever at de blir mer sett og tatt alvorlig gjennom veiledning.

Vi finner støtte for informantenes uttalelser hos Skogen (2007), som skriver at både mellommenneskelige relasjoner og påvirkning gjennom kommunikasjon er viktige dimensjoner for ledelse. Det er viktig at lederen gjennomfører arbeidsprosesser i organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Kommunikasjon nevnes som en viktig del i arbeidsprosessen hos pedagogiske ledere jeg har intervjuet. Følgene uttalelser kan gjenspeile det. (P1) mener at det er viktig å høre andres mening og diskutere ting. Hvis det er noe som gjøres ganske feil, tror hun at assistentene skal høre på det. (P2) synes at det er viktig for en pedagogisk leder å være engasjert og entusiastisk og å ha kunnskap om og forståelse av gruppedynamikk og hvordan mennesker virker på hverandre. (P3) sa at hun prøver å snakke og forklare assistentene konkret hva de bør bli flinkere til på avdelingen. Så forklarer hun alltid hvorfor. Også på avdelingsmøter diskuterer de ofte og tar opp spørsmål om hvordan barn har det, hvordan assistentene med på observasjoner, hvordan de tolker det de observerer. (P5) synes at det å være tydelig, vise hva hun står for, og bruke tid på å forklare hvorfor hun gjør ting på en konkret måte, er viktig for en god teamfølelse. (P6) synes at kommunikasjon er viktig, og det gjelder både for samarbeid med assistentene og foreldresamarbeid.

Som Skogen (2007) skriver, må en leder kunne klargjøre arbeidsoppgavene for personalet og gripe inn ved problemer. Det er i alle sammenhenger viktig å gi klar og tydelig informasjon. Uttalelsene fra informantene beskriver denne arbeidsprosessen. (P2) sier at det er en krevende prosess å vise medarbeiderne hva hun gjør, og hvorfor, så hun må være veldig bevisst på hva hun sier, og hvordan hun er på avdelingen, for at medarbeiderne skal forstå hvordan arbeidet med små barn foregår. De avdelingsmøtene de har sammen med assistentene, bruker informanten til å reflektere rundt de ulike tingene som skjer i hverdagen. (P4) opplever at det kan være utfordrende med medarbeiderledelse om leder og de andre ikke har samme syn på ledelse og pedagogikk, men i utgangspunktet synes hun dette er viktig og noe man bør jobbe for å få til. Medarbeiderne er veldig forskjellige, og man må jobbe forskjellig fra person til

person ut fra deres utgangspunkt. (P5) sier at i arbeidet med personalet bruker hun mest avdelingsmøter, hvor de tar opp temaer som hun ser kan være viktige på avdelingen, som barnegruppen eller personalet trenger. Når det gjelder nyansatte på avdelingen, så bruker hun tid på å fortelle hvilke verdier de har, og hvorfor de gjør ting som de gjør. (P6) synes at det er vanskelig å være personalleder, og selv om hun er åpen for å høre på hva hennes medarbeidere tenker og vil, er det hun som tar den avgjørende beslutningen til slutt. Hun bruker avdelingsmøter til å snakke om praktiske ting, og alle kan ta opp det de ønsker å vite mer om. De kan diskutere en faglig tekst eller snakke om et barn som de vil bruke ekstra tid på. En annen viktig del av arbeidet som Skogen (2007) skriver om, er at lederen gjennom forståelse av mellommenneskelige relasjoner og samspill påvirker og motiverer personalgruppen. Følgende uttalelse er med på å vise det. (P3) opplever at medarbeiderledelse er avhengig av de personene hun jobber sammen med, og at det kommer an på hvor villige disse medarbeidere er til å jobbe i barnehage – det er veldig vanskelig hvis de ikke er veldig interessert. Hun opplever at det kan bli veldig utfordrende å engasjere dem.

Som Skogen (2007) skriver, må en pedagogisk leder være i stand til å ta upopulære beslutninger og være bevisst på sin lederrolle fordi det er nødvendig for å utvikle barnehagen i tråd med samfunnets krav. Følgende uttalelser fra informantene støtter det. (P1) forteller at for en pedagogisk leder er det viktig å ha selvinnsett og teoretisk forståelse av arbeidsprosessene. Samtidig må en leder være løsningsorientert og anerkjennende. (P5) synes det kan være utfordrende å fungere som grensesetter og den siste som har noe å si. Men det er lettere for henne å ta siste beslutning så lenge hun finner trygghet i den fagkompetansen hun har fått. (P6) sier at det er viktig å være trygg i rollen og ha et ståsted, men å gi assistentene ansvar samtidig som de vet at det er hun som bestemmer.

Som Nakling (2010), skriver er det alltid fare for at assistentene kan overta ansvar, for i løpet av arbeidsuken må de ta initiativ og ofte ta beslutninger. I hver barnehage finnes det assistenter som har jobbet i barnehagen i mange år, og de kan få en uformell lederrolle. Så derfor det er viktig for hver enkelt leder å klargjøre så snart som mulig den rollen man skal utføre. Det gjelder både assistentene på avdelingen og hva som forventes av dem, og hva assistentene forventer av lederen.

I denne delen om utfordringer som leder har vi sett på at informantene møter forskjellige vanskeligheter knyttet til lederrollen i løpet av arbeidsdagen. Å være både pedagogisk leder

for barna og personalleder for assistentene oppleves som utfordrende for de fleste. På grunn av det føler de fleste informantene at deres lederrolle står i strid med pedagogrollen på avdelingen. Samtidig skaper tett samarbeid med medarbeiderne en familielignende atmosfære i barnehagen, og det kan være vanskelig å ha en objektiv vurdering av det som skjer i arbeidsprosessen, og å finne balansegangen mellom det private og det profesjonelle i medarbeiderledelse. Som ledere opplever de fleste informantene kommunikasjon med medarbeidere, og hvordan man gjennom samarbeid med personalet kan påvirke arbeidsprosesser for å oppnå barnehagens mål, som en utfordring.

7.3. BEHOV FOR NY LEDELSESKOMPETANSE

Funnene mine viser at de pedagogiske lederne som deltok i undersøkelsen har behov for videreutvikling og fornyelse av den eksisterende ledelseskompentansen. Ledelse er det området alle informantene synes de oftere kan få veiledning på, og noen nevner at arbeidsplassen passer på at personalet stadig får mulighet til å være med på ulike kurs om ledelse og administrasjon. Uttalelsene av (P3), (P4) og (P5) viser at de føler at de må fornye eksisterende ledelseskompentanse og ønsker mer kunnskap om ledelsesteori. I lys av de forskjellige utfordringene informantene møter på arbeidsplassen når det gjelder samarbeid og veiledning av medarbeidere, vanskeligheter i kommunikasjon med assistenter med forskjellig arbeidserfaring og bakgrunn og problemer med å motivere og engasjere personalet, er det behov for nye perspektiver på ledelse som kan passe godt i barnehagen. Resultatene fra tidligere forskning av Ingrid Helgøy ved Høgskolen i Bergen (HiB) støtter påstanden om at det er behov for nye perspektiver på ledelse, og viser at storsatsingen på utbygging av større barnehager kan tvinge fram nye ledelsesformer på bekostning av den tradisjonelle demokratiske leder stilen i norske barnehager. Om at tradisjonelle ledelsesteorier passer dårlig i barnehagekonteksten, skriver både Hard og Skogen (2007). Ifølge Hard er de tradisjonelle ledelsesteoriene utformet i samsvar med menns holdninger og verdier, men de fleste ledere i barnehagen er kvinner, som ikke alltid kan ha nytte av slike teorier. Skogen argumenterer for at det i dag er mer behov for situasjonsbestemt ledelse som er forskjellig fra både et demokratisk og et autoritært perspektiv. Skogen hevder at tradisjonelle modeller av ledelse ikke passer for den barnehagekonteksten som eksisterer i dag. Forfatteren retter søkelyset mot mellommenneskelige forhold og relasjoner i ledelsessammenheng og skriver at barnehagen er en organisasjon hvor disse områdene er viktige nettopp fordi barnehagen er kjennetegnet ved et tett samspill mellom de ulike aktørene.

De pedagogiske lederne i min undersøkelse nevner tett hverdagssamarbeid med assistentene mot et felles mål som en viktig del av sin ledelseserfaring og en av de mest utfordrende oppgavene. De tette relasjonene med medarbeiderne kan både skape utfordringer og samtidig være et godt redskap for den pedagogiske lederen i utvikling av en mer effektiv leder stil. Som Skogen (2007) skriver, finnes det et relasjonelt perspektiv som er rettet mot samhandling mellom ulike aktørene, i motsetning til de tradisjonelle ledelsesteoriene, som setter søkelyset på lederen. Ifølge Fuglestad og Lillejord (2003) må ledelse forstås som en relasjonell prosess som i like høy grad involverer både leder og medarbeidere i utviklingen av en bedre arbeidspraksis. I et relasjonelt perspektiv står samhandling mellom ulike aktørene, kulturen de samhandler i, dialogen mellom dem og hvordan de forholder seg til hverdagens utfordringer, i fokus.

Ifølge de pedagogiske lederne som deltok i min undersøkelse, tvinger tett samarbeid med personalet fram et behov for bedre forståelse av veiledning og kommunikasjon. Samtidig nevnes det å forstå hvordan man kan motivere medarbeidere for at alle skal jobbe effektivt mot felles mål, som en utfordring. Ved å ta i bruk et relasjonelt perspektiv kan pedagogiske ledere forstå hvordan de kan oppnå et tillitsforhold til medarbeiderne gjennom åpen dialog og investering i relasjonene. Ledelse blir skapt i en prosess gjennom samarbeid mellom den pedagogiske lederen og assistentene; da blir det lettere for assistentene å vite hva som forventes av dem.

Et annen syn på ledelse som ligner på relasjonsledelse og godt kan egne seg i barnehagesektoren, er transformasjonsledelse. I utgangspunktet har den transformative lederen en evne til å forholde seg til sine medarbeideres ønsker og behov. Pedagogiske ledere kan bruke sin karisma og med sin egen motivasjon utfordre personalet til å arbeide bedre. Samtidig skaper en pedagogisk leder gode relasjoner til personalet ved å være oppmerksom til hver enkelt medarbeider og kjenne deres behov for utvikling og læring på jobben.

Som uttalelsene fra pedagogiske ledere viser, er det å være en rollemodell og tydelig leder på avdelingen viktig for å motivere medarbeiderne til å jobbe mot felles mål. I den sammenheng kan autentisk ledelse være et godt alternativ for barnehagen. Pedagogiske ledere må være tydelige forbilder for ansatte og veilede dem med eget eksempel ved å vise hvilke holdninger og verdier som er viktige på arbeidsplassen. Ved selv å bli sterkt engasjert i arbeidsprosessen kan pedagogiske ledere med sitt eget eksempel smitte ansatte med motivasjon og ønske om å

gjøre sitt beste. Samtidig kan de ved å kommunisere med ansatte på en balansert måte skape gode relasjoner, som er viktig for å samarbeide mot felles mål.

7.3.1. BEHOV FOR MER KUNNSKAP OM KOMMUNIKASJON

Funnene mine viser at pedagogiske ledere føler behov for å forbedre og utvikle seg når det gjelder hvordan de kommuniserer med både personalet og foreldrene. Følgende uttalelser er med på å støtte de funnene. (P1) synes at kommunikasjon kan være veldig interessant å vite mer om. Hun er interessert i hvordan kommunikasjon fungerer, og vil vite mer om kommunikasjon med folk med en annen bakgrunn. (P6) ser behov for videre utvikling når det gjelder samarbeid og kommunikasjon med personalet, som en selvfølge. For i barnehagen får man ofte nytt personale som den pedagogiske lederen må forholde seg til, og folk har forskjellig bakgrunn, noen er mer og andre mindre erfarne. (P2) synes at det er viktig for en pedagogisk leder å ha kunnskap om og forståelse av gruppedynamikk og hvordan mennesker virker på hverandre.

Kommunikasjon nevnes av Skogen (2007) som en viktig faktor i relasjonell ledelse. For å involvere medarbeidere i det pedagogiske arbeidet bør pedagogisk leder ha god kommunikativ kompetanse. Måten den pedagogiske lederen snakker med medarbeidere på, har betydning for kvaliteten på jobben som utføres. De pedagogiske lederne i min undersøkelsen fortalte at de bruker mye tid på å snakke og diskutere ting med medarbeiderne. (P1) sa at hun hører på andres mening og diskuterer ting med assistentene, og at det er viktig at alle er enige og har samme visjoner. Men hvis hun opplever at noe ikke gjøres i samsvar med hennes tanker, så tar hun det alltid opp med assistentene og vil at de skal høre på henne. (P3) fortalte at hun ofte tar opp hva hun synes kan forbedres på avdelingen, og hva alle sammen kan bli flinkere til, med assistentene. Hun synes det er viktig å argumentere og forklare assistentene hvorfor hun synes det er viktig. (P6) synes at kommunikasjon er viktig, og det gjelder både samarbeid med assistentene og foreldresamarbeid.

Når det gjelder et relasjonelt perspektiv på ledelse, bygges relasjoner gjennom dialog, og den formen for samtale er mer fordelaktig enn diskusjon eller debatten. Som Spurkeland (2011) skriver, er dialogen brobyggende og undersøkende i formen. Dialogen gir alltid en vinn-vinn-opplevelse, der deltakerne føler at de blir hørt og verdsatt. De pedagogiske lederne i min undersøkelse fortalte at de gjennom kommunikasjon med assistentene får assistentene til å føle seg sett og tatt mer alvorlig. Dialog assosieres ifølge Spurkeland ofte med ord som *likhet*,

likeverd og gjensidighet. Derfor er det viktig med høy bevissthet om likeverd. Den pedagogiske lederen må se seg selv på linje med de andre og se på de andre som fullverdige deltagere i prosessen. Hvis man bruker dialog som en kommunikasjonsform, er det lettere å oppnå samarbeidsfelleskap med positive tanker om hverandre. Dialogen hjelper å unngå å sette grenser på grunn av forestillinger om ulikheter i bakgrunn, utdanning og erfaring. Ifølge Goffe og Jones (2006) må effektiv kommunikasjon være autentisk, og gode kommunikasjonsprosesser er også et spørsmål om tempo og timing. Hvis man gir en beskjed for fort, er det mulig at den ikke blir forstått som den skal, eller ikke passer i sammenhengen. Hvis man gir den for sakte, kan man risikere at de ansatte blir frustrert og kobler ut. Oppgaven består i å forstå rytmen i organisasjonen og deretter finne ut hva som må endres, og hvilket tempo som passer best.

En familielignende kultur i barnehagen skaper utfordringer for pedagogiske ledere når det gjelder hverdagssamarbeid med personalet. Som (P3) sier, jobber man i barnehagen ganske tett, og ofte må man tvinge seg til å samarbeide med andre selv om man kanskje ikke er venner. Samtidig det er ikke lett å bli leder på avdelingen og lede uten at det blir personlig. Samme opplevelse har (P6), som sier at det kan være vanskelig å kombinere rollen som en leder på avdelingen og kollegavenn. Hvis du har gode relasjoner med folk du jobber sammen med, kan du ha problemer med å tenke adekvat om arbeidsprosessen. Som Spurkeland (2011) skriver, kan dialog hjelpe å oppnå balansen i kommunikasjonen og i arbeidsprosessen. Det kan hjelpe å se på medarbeidere som både venner og kollegaer; det blir mindre farlig å gå innpå hverandre i dialogens nærkamp og møte uenighet og motsatte oppfatninger dersom man hele tiden ser på hverandre som venner. Den ekte respekten kan utvikles gjennom likeverdighet, og dialogen kan gi mye i et balansert samspill.

Ifølge Goffe og Jones (2006) er det viktig å ha følelsesmessig nærhet til mennesker man jobber sammen med. Pedagogiske ledere kan ha nære relasjoner til ansatte, men når det trengs, må man kommunisere med en følelse av avstand for å minne folk om jobb som må bli gjort. Det er viktig å skifte på en god måte fra nærhet til avstand og tilbake igjen. En slik strategi hjelper å skape nære relasjoner til ansatte og samtidig holde avstand når det trengs. Men for å oppnå en autentisk nærhet til ansatte er det viktig å vise sine sensitive sider også og vise positive følelser fordi optimisme er smittsomt.

Mange av de pedagogiske lederne jeg har intervjuet, synes at det er viktig å være en god rollemodell og forklare assistentene detaljert hva de skal gjøre, og hvorfor det er viktig for å oppnå et godt samarbeid på avdelingen. Som (P5) sa, synes hun at å være tydelig, vise hva hun står for, og bruke tid på å forklare hvorfor hun gjør ting på en konkret måte, er viktig for en god teamfølelse. Også (P2) synes at det er en krevende prosess å vise medarbeidere hva hun gjør, og hvorfor. Hun er opptatt av å være bevisst på hva hun sier, og hvordan hun jobber på avdelingen for å synliggjøre for assistentene hva som er viktig i arbeid med barn, for eksempel. Avdelingsmøter nevnes som en god anledning til å snakke og reflektere med assistentene om hvordan de jobber.

Både transformasjons- og autentisitetssynet på ledelse kan hjelpe pedagogiske ledere å forstå hvordan de kan kommunisere med medarbeidere på en mer konstruktiv måte. Når det gjelder transformasjonsledelsesperspektivet, må gode ledere bruke sin karisma og sitt engasjement for å oppnå forståelse og gode relasjoner til sitt personale for å kunne jobbe mot felles mål. Vi finner bekreftelse på informantenes uttalelser hos Garry Yukl (2010), som skriver at det er viktig å presentere en klar visjon av hvordan ønsket mål kan oppnås, for de ansatte. For å oppnå best mulig kommunikasjon med medarbeiderne bør den pedagogiske lederen fremme en følelse av felles hensikt hos alle, og det er viktig hvor godt visjonen blir presentert for andre. Samtidig må lederen huske å vise sammenheng mellom mål og en strategi for å oppnå dem. Assistentene kommer til å ha sterkere tro på et ønsket mål hvis lederen selv viser selvtillit og overbevisning. Derfor er det viktig å være optimistisk og sannsynliggjøre suksess for gruppen ved å understreke hva som for eksempel allerede er oppnådd.

Uttalelsene fra informantene støtter det overnevnte perspektivet på kommunikasjon. (P5) sa at hun synes det er viktig å bruke tid på å fortelle hvilke verdier de har i barnehagen, og hvordan de jobber for å leve opp til disse verdiene. (P4) opplever at det kan være utfordrende med medarbeiderledelse om lederen og de andre ikke har samme syn på ledelse og pedagogikk, men i utgangspunktet synes hun dette er viktig og noe man bør jobbe for å få til.

I denne delen om behov for mer kunnskap om kommunikasjon har vi sett på at de fleste informantene vil forbedre sin kompetanse når det gjelder kommunikasjon med både ansatte og foreldrene. Mange av informantene uttalte at de synes forståelse for hvordan man påvirker ulike mennesker gjennom kommunikasjon, er viktig for at alle skal jobbe i samsvar med felles mål. I lys av de behovene kan et relasjonelt perspektiv på kommunikasjon hjelpe å forstå

hvordan man kan oppnå bedre samarbeid med personalet i et familielignende barnehagemiljø. Samtidig viser transformasjons- og autentisitetperspektivet på kommunikasjon hvordan man gjennom følelsesmessig nærhet og engasjement for felles mål kan skape en mer konstruktiv og bedre arbeidsprosess med dem man jobber sammen med.

7.3.2. BEHOV FOR MER KUNNSKAP OM VEILEDNING

Ifølge Ødegårds (2011) undersøkelse er medarbeiderledelse den delen av den pedagogiske lederrollen som blir beskrevet som mest utfordrende for de pedagogiske lederne. Uttalelsene fra informantene bekrefter det og viser at de fleste føler at de ikke har fått nok kunnskap om veiledning og personalledelse og føler behov for å videreutvikling og forbedring på det området. (P1) føler at veiledning kan være greit å vite mer om og lære mer om. Det samme opplever (P2), som sier at det kan hjelpe å få mer kunnskap om veiledning og hvordan veiledning må gjennomføres i praksis. Både (P4) og (P5) mente at å samarbeide godt og veilede assistentene er kjempeviktig. (P6) sa at å lære å være personalleder er vanskeligere enn for eksempel å forstå hvordan administrativ ledelse fungerer, og personalledere trenger lengre praksis.

Som Spurkeland (2011) skriver når det gjelder det relasjonelle perspektivet på ledelse, er det viktig å kjenne dem man jobber sammen med, og skape tillit til dem. Ved hjelp av det kan man oppnå høy grad av selvledelse fordi medarbeidere vet hva som forventes av dem. Den tilliten oppnås i løpet av den relasjonsbyggingsprosessen som skjer mellom leder og medarbeidere.

Et annet viktig aspekt som Skogen (2007) tar opp når det gjelder relasjonell ledelse, er at det er viktig for ansatte å fornye eksisterende kompetanse og lære mer om sine arbeidsoppgaver. Den pedagogiske lederen må huske å sette i gang læringsprosesser for ansatte og skape en hverdag for assistentene hvor de ikke bare får gjentatte rutineoppgaver, men får oppgaver som innebærer også psykiske utfordringer. Det er viktig å engasjere personalet i det mentale arbeidet som kreves i ledelsen av avdelingen. En slik strategi kan være til hjelp både for den pedagogiske lederen, som kan føle seg mindre belastet, og for assistentene, som gjennom utfordrende og interessante oppgaver kan forbedre sin kompetanse. Når det gjelder relasjonell strategiledelse, skal være både som samhandling og et delt ansvar. Det (P3) uttaler, er med på å støtte det relasjonelle perspektivet på veiledning. (P3) sier at det for henne er viktig at

assistentene tar egne beslutninger og bruker sin kompetanse. Hun gir assistentene mulighet til å jobbe selvstendig og tar utgangspunkt i at alle har rett til å være forskjellige.

At det er viktig å jobbe med utvikling av medarbeidernes kompetanse og gi assistentene rom for selvstendighet, nevnes som en viktig strategi i transformasjonsperspektivet på ledelse. Som Andersen (2011) skriver, oppstår transformasjonsledelse når ledere utvider sine ansattes interesser og stimulerer dem intellektuelt. Ved å bruke det transformativt synet kan pedagogiske ledere hjelpe ansatte å få frem sitt fulle potensial. Lederen må ta hensyn til den enkelte ansatte ved å være oppmerksom på utviklingsbehovene hos hver av dem. Forskjellige ansatte kan ha forskjellige behov, og lederen må dele oppgavene i samsvar med behovene. Det er viktig å stimulere ansatte intellektuelt ved å gi dem mulighet til å oppdage problemer og finne mulige løsninger selv. De pedagogiske lederne jeg har intervjuet, bekrefter at det ofte er viktig å huske at alle medarbeiderne er forskjellige, og at man må huske å ta hensyn til det. Som Andersen (2011) skriver når det gjelder transformasjonsperspektivet på ledelse, må lederen legge vekt på individuelle forskjeller mellom de menneskene som skal ledes, og utnytte de forskjellene på en positiv måte.

Både (P1) og (P2) uttaler at de synes det er viktig å veilede og lære opp personalet, og at kunnskap om veiledning er en viktig kompetanse. Samtidig understreker de pedagogiske lederne at man må være en tydelig leder og huske å vise med eget eksempel hvordan man skal jobbe på avdelingen. (P2) synes at den pedagogiske lederen må være engasjert og entusiastisk, være en rollemodell og ha selvinnsikt. Som Gary Yukl (2010) skriver når det gjelder autentisk ledelse, er det for eksempel lettere for medarbeidere å være påvirket av en leder som er selvsikker og bevisst i sin rolle. De egenskapene hos en autentisk leder hjelper ham å skape tillit og et åpent forhold til medarbeiderne. Det er viktig at medarbeiderne deler verdier med lederen og finner bekreftelse i at lederens atferd er i samsvar med felles verdier. Lederens egen kompetanse er viktig for å påvirke medarbeiderne i ønsket retning. Rob Goffe og Gareth Jones (2006) skriver at autentisk lederskap er situasjonsbestemt, og at en autentisk leder vet hvordan han skal bruke forskjellige situasjoner i gevinst til de han jobber sammen med. Det som er viktig for en autentisk leder, er å observere og forstå den eksisterende situasjonen og bruke det som er viktig ut fra den situasjonen. Det hjelper den autentiske lederen å påvirke og omforme den opprinnelige situasjonen og ved bruk av sine personlige egenskaper å tilpasse situasjonen til dem han skal lede. Grunnlaget for gode relasjoner her er basert på at lederen tilpasser situasjon til fordel for sine ansatte.

I den delen om behov for mer kunnskap om veiledning har vi sett at de fleste informantene opplever behov for mestring av personalledelse. Pedagogiske ledere trenger bedre kunnskap om veiledning for å lære opp og forbedre faglig personale de jobber sammen med. Sett fra et relasjonelt perspektiv på veiledning kan det å kjenne assistentene bedre hjelpe den pedagogiske lederen å forbedre og fornye den eksisterende kompetansen til hver enkelt medarbeider og fordele arbeidsoppgaver i samsvar med behovene. Slik oppnås en mulighet for selvstendig arbeid for assistentene, noe som nevnes som en viktig faktor i transformasjonsledelse. Ved å kjenne de individuelle forskjellene til medarbeiderne kan pedagogiske ledere utnytte dem på en positiv måte for å oppnå felles mål.

7.3.3. BEHOV FOR MER KUNNSKAP OM MOTIVASJON

Funnene mine viser at pedagogiske ledere i min undersøkelse opplever at det kan være vanskelig å oppnå engasjement hos medarbeiderne, og at motivasjon er en av de viktigere faktorene som er med på å skape en effektiv arbeidsprosess. Som (P3) fortalte, er medarbeidernes ledelse avhengig av de personene hun jobber sammen med, og det kommer an på hvor villige disse medarbeiderne er til å jobbe i barnehage. Hun opplever at det er veldig vanskelig hvis man ikke er veldig interessert, og at det kan bli veldig utfordrende å engasjere dem. (P6) synes at det fordi man hele tiden får nytt personale på avdelingen, kan være vanskelig å avgjøre hva som er viktig å jobbe med – motivasjon eller fagkompetanse. Det Spurkeland (2011) skriver om motivasjon, bekrefter informantenes uttalelser. Som han skriver, er det sjelden at personalet er like motivert for å jobbe og gjøre en innsats i barnehagen. Ifølge det relasjonelle perspektivet må den pedagogiske lederen lære å ha kontakt med motivasjonskraften hos sine medarbeidere. Det er viktig at lederen kjenner til hver enkelt medarbeiders drift kraft og forstå at ikke alle motiveres av det samme. På jobben er det lederens ansvar å motivere medarbeiderne, og motivasjonskraft bør ligge i helheten i lederstillen.

Ofte kan pedagogiske ledes eget engasjement fremme motivasjon hos medarbeiderne. Som Andersen (2010) skriver, øker en transformativ ledelsesstil medarbeidernes motivasjon og øker effektiviteten på arbeidsplassen. Samtidig virker transformativ ledere inspirerende på ansatte, og de får ansatte til å tro at de kan gjøre større ting ved å vise ekstra innsats. Samtidig er transformasjonsorienterte ledere klar over forskjellene mellom ansatte og hjelper dem som trenger hjelp for å utvikle seg.

Ifølge Andersen (2010) består transformativ ledelse av idealisert påvirkning, inspirerende motivasjon, intellektuell stimulans og individuell omsorg. Den siste komponenten, individuell omsorg, dreier seg om forholdet mellom lederen og medarbeiderne og viser at lederen ser behov for utvikling og vekst hos hvert enkelt ansatt. Pedagogiske ledere kan identifisere behov som medarbeiderne har, og forsøke å få frem deres fulle potensial. Gjennom transformativt lederskap skapes en relasjon som medfører gjensidig stimulans, og som gjør medarbeiderne om til ledere. Pedagogiske ledere kan også artikulere en visjon som kan deles av andre i organisasjonen, stimulere de ansatte intellektuelt og legge vekt på individuelle forskjeller mellom de menneskene som skal ledes.

Martinsen (2010) støtter det ovennevnte synet på transformasjonsledelse. Han skriver at lederen må utvide og stimulere sine ansattes interesser, skape bevissthet om gruppens konkrete mål og få ansatte til å se ut over sine egne interesser til beste for gruppen. Pedagogiske ledere kan ta hensyn til hver enkelt ansatts følelsesmessige behov, eller de kan stimulere ansatte intellektuelt og være oppmerksom på forskjeller mellom ansatte.

Goffe og Jones (2006) retter søkelyset mot autentisk ledelse som en relasjonell prosess. Ifølge det autentiske synet på ledelse kan pedagogiske ledere hjelpe ansatte å forbedre sin kompetanse ved å ta utgangspunkt i følelsen av spenning. Pedagogiske ledere kan ved bruk av sine personlige egenskaper fremkalle følelsen av spenning hos ansatte, noe som kan hjelpe å få høyere nivåer av innsats og prestasjoner. Både ved å vise sitt lidenskapelige engasjement og tydeliggjøre personlige verdier kan pedagogiske ledere motivere ansatte til å gjøre sitt beste.

Avolio og Gardner (2005) bekrefter at lederen kan påvirke ansatte ved personlig eksempel og ikke ved hjelp av andre former for inntrykk. Den pedagogiske lederen kan motivere tilhengere ved å skape mening og en positivt sosialt konstruert virkelighet for seg selv og tilhengerne.

BI-forskeren Ragnhild Kvalshaugen (2007) bekrefter at ledere som er inspirert av et autentisk syn på ledelse, har positiv innflytelse på de ansattes motivasjon. En åpen og positiv leder har en smitteeffekt på ansatte og er en rollemodell. Gjennom sin egen motivasjon og sitt engasjement kan den pedagogiske lederen få ansatte til å bli like interessert og motivert. En autentisk leder blir oftere en rollemodell for de ansatte som de beundrer og har tillit til. Dette

fører til at de ansatte emosjonelt blir smittet av sin leder. Denne typen emosjonell smitte er også tidligere dokumentert i forskning på humør i relasjonen mellom leder og ansatt. Det betyr i praksis at de ansatte legger seg til lederens positivitet og engasjement.

I denne delen om behov for mer kunnskap om motivasjon har vi sett på at informantene opplever behov for å forstå hvordan de kan motivere ansatte på en bedre måte for å oppnå best mulig effektivitet på jobben. Det kan ofte være nytt personale på avdelingen, og det er ikke lett å få alle til å jobbe like motivert. Ifølge det relasjonelle perspektivet på motivasjon kan det være til hjelp for pedagogiske ledere å kjenne til hva som motiverer hver enkelt medarbeider, og utnytte det. Men den pedagogiske lederen må også bruke sin egen motivasjon og sitt engasjement for å virke inspirerende på personalet. Inspirert av det autentiske synet på ledelse kan den pedagogiske lederen ved bruk av sitt eget eksempel motivere medarbeiderne til å vise ekstra innsats. Det er viktig for den pedagogiske lederen å ha klare verdier, høy selvtillit, en følelse av ansvarlighet og optimisme for å skape gode relasjoner til dem hun jobber sammen med.

PROBLEMSTILLING 2

«HVORDAN VIL DE NYE PERSPEKTIVENE SOM FREMKOMMER KUNNE FØRE TIL BEDRE LEDELSESKOMPETANSE HOS PEDAGOGISKE LEDERE?»

7.4. KOMPETANSEBYGGING SETT FRA SOSIOKULTURELT OG RELASJONELT PERSPEKTIV

Den første problemstilling hadde som mål å belyse hvilke behov pedagogiske ledere har for nye perspektiver på ledelse. Slik jeg tolket og sammenfattet svarene opplever de pedagogiske ledere et behov for å få mer kunnskap om *kommunikasjon, veiledning og motivasjon* – hvilket sammenfaller godt med de kategoriene jeg har hentet fra Spurkeland (2011). Disse tre elementene er viktige og kan hjelpe pedagogiske ledere å bygge sin kompetanse i samarbeid med de vedkommende jobber sammen med. Når det gjelder problemstilling nummer to og spørsmålet om å utvikle, endre og skape kompetanse er imidlertid de følgende perspektiver fra Uhl-Bien (2006) viktig for å forstå dimensjonene mellom relasjoner/ samspill på individnivå og relasjoner sett i forhold til kontekst.

Mary Uhl-Bien skriver i sin artikkel "Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing" at *relasjonell ledelse* er et relativt nytt begrep i

litteratur om lederskap. Relasjonene i ledelse er imidlertid blitt vektlagt lenge, og en av dem som har rettet søkelyset mot relasjonsledelse, er som det er fremkommet, Jan Spurkeland. Mary Uhl–Bien skiller mellom *relationship-based* ledelse som konsentrerer seg om å identifisere attributter hos individer som deltar i mellommenneskelige relasjoner, og *relational* perspektiv, som viser lederskap som en sosialt konstruert prosess der visse forståelser av ledelse kommer fram. I motsetning til *relationship-based* ledelse, som vurderer relasjoner med utgangspunkt i individer som uavhengige, atskilte enheter, tar *relational* perspektiv utgangspunkt i prosesser og ikke personer og viser personer og ledelse som noe som er skapt i en prosess (Uhl – Bien 2006:655).

Tradisjonell, *relationship-based* ledelse, understreker betydningen av mellommenneskelige relasjoner, mens *relational* perspektiv understreker betydningen av å være i relasjon til andre og til et større sosialt system, konstruksjon av mening er viktig. *Relationship-based* ledelse fokuserer primært på ledelse som noe allerede organisert, mens *relational* perspektiv anser lederskap som en pågående prosess (Uhl – Bien 2006:665).

Et relasjonelt perspektiv på ledelse flytter således oppmerksomhet fra det individuelle til den kollektive dynamikken (f.eks til kombinasjon av relasjoner og kontekst). Fra det perspektivet ser lederen ut som en stemme blant mange andre stemmer i en større samordnet sosial prosess. Innen et relasjonelt perspektiv deler ledere ansvaret for bygging av en bestemt forståelse av relasjoner med andre, og både ledere og de som de samhandler med, er ansvarlige for de typene relasjoner de konstruerer sammen (Uhl–Bien 2006:662).

Som Ødegård skriver, representerer det relasjonelt perspektivet på ledelse et alternativ til de ledelsesdiskurser som gradvis har fått innpass i barnehagesektoren. Et slikt perspektiv kan danne utgangspunkt for å bruke og fornye den eksisterende kompetansen de pedagogiske lederne bruker i barnehagen (Ødegård 2011:76).

7.4.1. KOMPETANSE I LYS AV TRANSFORMASJONS LEDELSE

Som uttalelsene fra informantene viser er å engasjere og motivere medarbeidere ikke alltid like lett. Samtidig for å få felles forståelse med medarbeidere av hvordan arbeidsprosess skal gjennomføres er det viktig å kjenne de du jobber sammen med.

Informantene nevner at det er viktig å ha felles forståelse for arbeidsprosessen, at både leder og medarbeidere har likt syn på ledelse og pedagogikk. De også sier at det er viktig å jobbe

forskjellig avhengig av medarbeiders individuelle egenskaper og at medarbeiderledelse avhengig av hvem de jobber sammen med.

Vi finner bekreftelse hos Andersen (2011) som skriver at den transformativ leder ser de behov som medarbeiderne har og prøver å få frem deres potensial. Som resultat skapes relasjoner som medfører gjensidig stimulans. Transformativ leder stimulerer medarbeidere intellektuelt og legger vekt på individuelle forskjeller mellom de menneskene som skal ledes. Informantene har felles syn for at medarbeidere må ha mulighet for å komme med innspill og velge de aktivitetene de trives mest med. Samtidig er det viktig at medarbeidere får mulighet å reflektere over egen praksis og diskutere det som er viktig i forhold til arbeidsprosess med lederen. Noen informanter bruker avdelingsmøter for å gi medarbeidere mulighet å sette ønske om hva de vil vite mer om.

Andersen (2011) hevder at det som kjennetegner transformativ leder er at han artikulere en visjon som kan deles av andre i organisasjonen. Uttalelse fra (P2) er med på å bekrefte det. Informanten sa at hennes ledelsesfilosofi er å klargjøre og tydeliggjøre barnehagens mål og verdier til de hun jobber sammen med.

Martinsen (2010) også hevder at den transformativ leder husker på forskjellene mellom medarbeidere og er oppmerksom på utviklingsbehov hos hver av dem. Hos informantene ble det lagt vekt på at assistentene bør ta egne beslutninger og at det er greit at alle er forskjellige på avdelingen.

Andersen (2011) skriver at individuell omsorg og fokus på forholdet mellom leder og tilhengere, identifiserer ledere som de som tar hensyn til hver enkeltes behov for prestasjon og vekst ved å fungere som en slags mentor. Informantene nevner at det er viktig at leder får tid sammen med medarbeidere til å reflektere rundt de ulike ting som skjer i hverdagen. Som uttalelser fra (P5) viser er omsorgs aspekt i ledelsespraksis viktig og det går på å se, ta være på alle hun er leder for, se de egenskapene de har, slik at de kan bidra på en kreativ måte. Informanten bekrefter at gjennom veiledning vil medarbeidere oppleve at de blir mer sett, at de blir tatt på alvor. Hun føler at hun får styrket hele gruppen faglig gjennom veiledning.

7.4.2. KOMPETANSE I LYS AV AUTENTISK LEDELSE

Avolio og Gardner (2005) beskriver autentiske ledere som de som viser engasjement i arbeidsprosess, tillit, optimisme og samtidig handler i samsvar med egne ord. De utvikler og motiverer medarbeidere ved å støtte deres selvbestemmelse. Uttalelsene fra informantene bekrefter at det er viktig for pedagogiske ledere å ha tro på seg selv og ha klarhet over egne verdier. Selvinnsikt nevnes som en viktig egenskap hos pedagogiske ledere sammen med å være anerkjennende og løsningsorientert. Det ble lagt vekt på at en pedagogisk leder må være engasjert, entusiastisk, ha en viss selvinnsikt og helst litt psykologisk innsikt i hvordan man virker på hverandre. Samtidig må den pedagogiske leder være tydelig, vise hva hun står for og bruke tid på å forklare hvorfor hun gjør ting på en bestemt måte.

Vi finner støtte på synet om at lederens engasjement og egen interesse for arbeidssprosessen er med på å motivere medarbeidere hos Ragnhild Kvålshaugen (2007). Hun skriver at autentiske ledere oftere blir en rollemodell for medarbeidere som skaper tillitsfullt forhold til lederen. Som resultat blir de ansatte emosjonelt smittet av sin leder og denne typen emosjonell smitte er også ifølge Kvålshaugen tidligere dokumentert i forskning. Ansatte adopterer lederens positivitet og engasjement og gjennom det skapes en organisasjon preget av positivitet og tro på fremtiden (Kvålshaugen, 2007).

Avolio og Gardner (2005) hevder at autentiske ledere motiverer medarbeidere gjennom sin personlig eksempl, ved å være en rollemodell. Forfattere mener det har større effekt på medarbeiders prestasjoner på arbeidsplassen enn for eksempel bruk av dramatiske presentasjoner eller andre former for inntrykk. Samtidig påvirker og mobiliserer den autentiske leder medarbeidere ved å handle på basis av de personlige verdiene og overbevisningene han har. Informantene i min undersøkelse bekrefter at man bør være forbilde og være veldig bevisst på sine utsagn og handlemåter. Som (P5) opplever det er viktig å være forbilde for assistenter, å vise styrke i konkrete situasjoner. Uttalelse fra (Fagperson) er med på å støtte betydningen av å være en tydelig leder. (Fagperson) påpekte at det er viktig at pedagogiske ledere skal få mer trygghet i forhold til sin lederrolle og forståelse av at de er ledere og at de ikke er likestilte med assistentene. Ifølge denne informanten handler dette om rolleforståelse de som utdanningsinstitusjon bør gjøre noe med og også med tanke på de teoriene de presenterer.

Som Goffe og Jones (2006) skriver om kommunikasjon fra autentisk perspektiv det er viktig for autentisk leder å være i stand til å ha nære og tillitsfulle relasjoner med medarbeidere og samtidig holde avstand. At leder må kommunisere med en følelse av avstand når det trengs, for å minne folk om jobben som må bli gjort. Slik kan de på en god måte skifte fra nærhet til avstand og tilbake igjen.

Goffe og Jones (2006) skriver at autentisk lederskap er situasjonsbestemt. Leder vil ut i fra et autentisk perspektiv forstå eksisterende situasjon og bruke viktige situasjonelle signaler. Lederens handlinger bidrar til å forme konteksten og endre den opprinnelige situasjonen de fant seg i. På den måten påvirker de situasjoner de leder. Autentiske ledere bruker sine personlige lederegenskaper for å tilpasse situasjoner for gevinst av medarbeidere og på den måte skape bedre relasjoner med dem. Uttalelse fra (P2) tyder på at hun er opptatt av det samme. Informanten hevder at det er viktig å være positiv til barn, foreldre og personale og å engasjere seg i alt som har med jobben å gjøre, både med tanke på barns utvikling og praktiske ting som gjelder barnehagen.

I denne delen om kompetansebygging har vi sett på at pedagogiske ledere kan bruke transformasjons og autentisk ledelsesperspektiv som redskaper for å bygge sin kompetanse i barnehagesektoren. De ulike ledelsesområdene i barnehagen, *pedagogisk utvikling*, *personalutvikling*, *strategisk utvikling* og *administrativ utvikling* (beskrevet i punkt 4.2.3 i teoridelen) krever hver for seg høy kompetanse hos en pedagogisk leder. Med pedagogisk ledelse menes det å sette i gang utviklings og læringsprosesser i personalgruppe. Ved å ta utgangspunkt i sosiokulturell og relasjonell tilnærming kan pedagogiske ledere altså bygge og forbedre sin kompetanse i samarbeid med medarbeiderne.

Selv om det er styreren i barnehage som har det administrative ansvaret for at arbeidet i barnehagen blir utført i henhold til lovverk og rutiner, må pedagogiske ledere også utøve samme form for ledelse på sine avdelinger. Dette også påpekes av Skogen (2007). Pedagogiske ledere står ofte overfor spørsmål om hvordan de skal fordele ansvarsoppgaver mellom ansatte. Sett fra relasjonelt perspektiv på veiledning kan det å kjenne individuelle behov medarbeidere har, hjelpe en pedagogisk leder å forbedre og fornye den eksisterende kompetanse til hver enkelt av dem og fordele arbeidsoppgaver i samsvar med behovene.

Å samarbeide med assistentene om hva som er hensiktsmessige regler på avdelingen for å

skape et godt miljø for både barn og voksne, er i tråd med tanken om et relasjonelt perspektiv på ledelse (Skogen 2007:228).

8. KONKLUSJONER

Formålet med denne undersøkelsen var å vise hvordan pedagogiske ledere opplever sin lederrolle og hvilke behov for forbedring av sin kompetanse de har. Som følge av det valgte jeg to problemstillinger. Den første:

«Hva slags ledelseskompetanse og perspektiver på ledelse har barnehagesektoren behov for?»

Og den andre:

«Hvordan vil de nye perspektivene som fremkommer kunne føre til bedre ledelseskompetanse hos pedagogiske ledere?»

I undersøkelsen bruker jeg en sosiokulturell og relasjonell tilnærming som utgangspunkt for min forskning om ledelse i barnehagesektoren. Jeg ser på ledelse som en sosialt konstruert prosess der pedagogiske ledere skaper og bygger sin kompetanse gjennom gjensidige relasjoner med medarbeidere og barnehagekultur. Relasjonell perspektiv på ledelse er et relativt nytt begrep som ble lansert i årene 2000 – 2005 av ledelsesforskere som Brower, Drath, Murrell og Uhl-Bien (2006). I motsetning til relasjonsledelse som i større grad fokuserer på relasjoner og samspill på individnivå og hva som får mennesker til å trives i samarbeid med hverandre, fokuserer relasjonelt perspektiv mer på ledelse som en sosial innflytelses prosess. Gjennom samarbeid mellom leder og medarbeidere skapes nye verdier, tilnærminger, atferd og ideologier i forhold til arbeidsprosessen.

For å kunne besvare problemstillingene valgte jeg å se på de fra sosiokulturell og relasjonell perspektiv.

8.1. HOVEDFUNN PÅ PROBLEMSTILLING 1

Hovedfunn på problemstillingen nummer en er at i lys av de utfordringene pedagogiske ledere opplever i forhold til kommunikasjons prosess, opplæring og engasjement hos medarbeidere oppstår behov for mer kunnskap om kommunikasjon, veiledning og motivasjon. Tradisjonelt syn på ledelse som eksisterer i barnehagesektoren vil ikke i tilstrekkelig grad være til nytte for pedagogiske ledere som vil forbedre sin kompetanse. Derfor finnes det behov for nye perspektiver på ledelse som tar utgangspunkt i mellommenneskelige forhold og relasjoner og

som passer for familielignende barnehagekultur. Dette bekreftes og understrekes også av rådgiver og fagperson som ble intervjuet i denne undersøkelsen. Som det er fremkommet i kap 6 (punkt 6.2.2) mener de at ledelse er et underprioritert område i utdanningen, og at det kan være viktig å ha en ambisjon om ledelse som gjennomgående tema i utdanningen. Evne til fleksibilitet og å sette seg inn i en ny kontekst påpekes som en viktig kvalitet, samtidig som det komplekse i rollen som pedagogisk leder fremheves i disse viktige intervjuene.

Transformasjons og autentisk perspektiv viser hvordan følelsesmessig nærhet og engasjement for felles mål kan oppnås gjennom konstruktiv og bedre arbeidsprosess mellom leder og medarbeidere.

Sett fra relasjonelt perspektiv vil det å kjenne individuelle behov medarbeidere har kunne hjelpe en pedagogisk leder å forbedre og fornye den eksisterende kompetanse til hver enkelt av dem, og fordele arbeidsoppgaver i samsvar med behovene.

Ifølge relasjonelt perspektiv på motivasjon kan pedagogiske ledere, ved å kjenne de individuelle forskjellene til hver enkelt medarbeider, utnytte dem på en positiv måte for å oppnå felles mål. *Fra autentisk perspektiv* på motivasjon kan pedagogiske ledere bruke sitt engasjement, høye selvtilit, klare verdier og følelse av ansvarlighet for arbeidsprosessen. Dette til å være et eksempel for å motivere medarbeidere å vise ekstra innsats.

8.2. HOVEDFUNN PÅ PROBLEMSTILLING 2

Hovedfunn på problemstillingen nummer to er at en pedagogisk leder kan forbedre sin kompetanse ved å se på den som en sosial konstruert prosess. Ved å ta utgangspunkt i sosiokulturell og relasjonell tilnærming kan pedagogisk leder bygge sin kompetanse i samarbeid med dem hun jobber sammen med. En av de viktigste oppgavene for en pedagogisk leder er å være leder for en assistentgruppe. I forhold til relasjonelt ledelsesperspektivet er derfor det å samarbeide med assistentene på en konstruktiv måte svært viktig.

8.2.2. KOMPETANSEBYGGING FRA SOSIOKULTURELT OG RELASJONELT PERSPEKTIV PÅ LEDELSE

Som Uhl–Bien skriver, er relasjoner og ikke autoritet, overlegenhet eller dominans i det siste blitt nøkkelen til de nye formene for ledelse. Forfatteren skriver at selv om relasjoner står i

sentrum for de mange nye tilnærmingene, vet vi forbausende lite om hvordan relasjoner dannes og utvikles på arbeidsplassen (Uhl–Bien 2006:672).

- Den relasjonelle ledelsestilnærmingen gir oss mulighet til å betrakte lederskap relasjoner på en mer allmenn måte enn den tradisjonelle tilnærmingen gjør. Fra et relasjonelt perspektiv beskrives ledelse som noe mer situasjonsbestemt (Uhl–Bien 2006:655).

Et relasjonelt perspektiv på ledelse flytter således oppmerksomheten fra det individuelle til den kollektive dynamikken (f.eks. til kombinasjon av relasjoner og kontekst). Tidligere ble en leder sett på som enten autoritær eller som demokratisk. I dag er det behov for å analysere situasjonen man skal lede, og ut fra det avgjøre hvilken lederstil som er hensiktsmessig (Skogen 2007:24).

- Relasjonell ledelse bryter også ned skillet mellom den som leder og den som ledes, og viser lederskap som en interaktiv prosess skapt av dem som ledes, eller alle deltakere i prosessen. En relasjonell tilnærming er ikke opptatt av å identifisere kjennetegnene til konkrete individer som er involvert i ledelsesprosessen eller -utvekslingen, men vektlegger isteden sosiale konstruksjonsprosesser som skaper forståelse og mening av ledelse (Uhl–Bien 2006:655).

Ut fra det som er skrevet om et relasjonelt perspektiv på ledelse i denne oppgaven, er det en form for ledelse som godt kan egne seg i barnehagesektoren. Som Ødegård (2011:76) skriver, representerer det relasjonelle perspektivet et alternativ til de ledelsesdiskurser som gradvis har fått innpass i barnehagesektoren. Et slikt perspektiv kan danne utgangspunkt for å bruke og fornye den eksisterende kompetansen de pedagogiske lederne bruker i barnehagen. Dette synet understøttes av perspektivene i min oppgave og funnene fra foreliggende undersøkelse.

LITTERATURLISTE

Anderson, Jon Aarum. (2011): *Ledelsesteorier: om ledelse skal lede til noe*.

Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Avolio, J. Bruce, Gardner og L. William (2005): Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly* 16, 315–338. Hentet 05.05.2012 fra

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984305000263>.

Befring, Edvard (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget

Børhaug, Kjetil, Helgøy, Ingrid, Homme, Anne, Lotsberg, Dag Øyvind og Ludvigsen, Kari. (2011): *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Campbell, M. Stacy, Ward, Andrew J., Sonnenfeld, Jeffrey A., Agle, Bradley R. (2008): Relational ties that bind: Leader–follower relationship dimensions and charismatic attribution. *The Leadership Quarterly* 19, 556–568. Hentet 05.05.2012 fra

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984308000970>.

Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Gotvassli, K.Å. (1996): *Barnehager – organisasjon og ledelse*. TANO.

Goffee, Rob og Jones, Gareth, (2006): *Why should anyone be led by you? What it takes to be an authentic leader*. Harvard Business School Publishing.

Grønhaug, K., Hellesøy, O. og Kaufmann, G. (2001): *Ledelse i teori og praksis*. Fagbokforlaget.

Hagersæther, G. (2010a). *Evaluering av førskolelærerutdanning – 2010: del: hovedrapport*. Oslo: NOKUT. Hentet 03.01.2012 fra

http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/

Forskolelærer/Hovedrapport_Flueva.pdf

Hagersæther, G. (2010b). *Evaluering av førskolelærerutdanning – 2010: del 2: institusjonsrapporter*. Oslo: NOKUT. Hentet 03.01.2012 fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_ utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Institusjonsrapporter_Flueva.pdf

Johansson, Toril og Bakke, Joakim. (2012): *Høring – forslag til forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Høringsbrev 01.02.2012. Kunnskapsdepartementet. Hentet (15.02.2012) http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2012/201200666/Hoeringsbrev_hoeringsinstanser_forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf.

Kleven, Thor Arnfinn. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub forlag.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kunnskapsdepartementet. (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 5.03.2012 fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/rammeplanen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2008): *Rammeplan for førskolelærerutdanningen: fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Endret 2009*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 8.03.2012 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/rammeplaner/Lærer/rammeplan_prosent20FLU2009.pdf.

Kvålshaugen, Ragnhild. (2007): *Autentisk ledelse – en effektiv lederstil?* MAGMA: Econas tidsskrift for økonomi og ledelse. Hentet 10.04.2012 fra <http://www.magma.no/autentisk-ledelse-en-effektiv-lederstil>.

Martinsen, Øyvind Lund. (2010): *Perspektiver på ledelse*. Gyldendal Norsk Forlag.

Moen, K.H. (2006): *Styring og samarbeid i barnehagesektoren*. Oslo: Universitetsforlaget.
Nakling, Nina og Vavik, Mette. (2010): *Leder eller pedagog: Ja takk, begge deler!*
Aschehoug.

Postholm, M. Britt. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassustudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skivik, Hans Morten. (2009): *Relasjonell ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Skogen, Eva, Haugen, Richard, Lundestad, Magritt og Vaagan, Mette Slåtten. (2005): *Å være leder i barnehagen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Spurkeland, Jan. (2009): *Relasjonsledelse*. Universitetsforlaget.

Strand, Birgit. (2011): *Hverdagsledelse i barnehagen. Hva gjør egentlig en daglig leder?*
Hentet 5.04.2012 fra http://brage.bibsys.no/hia/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_27781/1/Birgit_prosent20Strand_prosent20masteroppgave.pdf.

Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*. Hentet 15.03.2012. fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008–2009/stmeld-nr-41-2008–2009-.html?id=563868>.

Stortingsmelding nr. 16 (2001–2002) *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*. Hentet 8.03.2012 fra
http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20012002/016/PDFASTM200120020016000DDDPDF_A.pdf.

Thagaard, Tove. (2003): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*.
Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Tofte, Bjørg. (1993): *Total kvalitetsledelse i barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Yukl, Gary. (2010): *Leadership in organizations*, Seventh Edition. Pearson.

Uhl-Bien, Marry (2006): *Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing*. Leadership Institute Faculty Publications. Paper 19. Hentet 5.05.2012 fra <http://digitalcommons.unl.edu/leadershipfacpub/19>.

Ødegård, Elin (2011): *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjon om masteroppgaven til pedagogiske ledere og styrere

Vedlegg 2: Informasjon om masteroppgaven til rådgiver

Vedlegg 3: Intervjuguiden til pedagogiske ledere

Vedlegg 4: Intervjuguiden til Rådgiver og Fagperson

VEDLEGG 1

Informasjon om masteroppgaven

Til pedagogiske ledere og styrer ved _____barnehage.

Min masteroppgaven vil sette søkelyset på lederrollen og eventuelle behov for nye perspektiver på ledelse i barnehage .

Grunnen til at jeg ønsker å undersøke synet på ledelse i barnehagen er sektorens behov for ledelsesideologi som bevisst ivaretar barnehagens egenart og som kan føre til forbedring av kvaliteten på arbeidet som skal utføres i barnehagene.

Det var forskningsarbeidet til Elin Ødegård for 2011 som heter “*Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*”, som inspirert meg til ledelsesrettet forskning.

Det finnes ut i fra jeg er kjent med, lite forskning om ledelse i barnehagen. Derfor er det svært viktig å se nærmere på dette temaet. Pedagogiske ledere utfører lederfunksjoner i mange situasjoner, slik som planlegging og den daglige arbeidsledelsen på avdelingen. Det er en rekke omstendigheter som viser et stadig stigende behov for drøfting av ledelse i barnehagen og ikke minst er det stor enighet om at grunnutdanningen for førskolelærere i for liten grad klarer å forberede studentene på ulike lederoppgaver i barnehagen (Nygren, 2004); Ødegård, 2011).

Mitt hovedfokus er hvordan pedagogiske ledere bygger og utvikler sin kompetanse som ledere i barnehagen. Hovedproblemstillingen i masteroppgaven er:

Hva slags ledelseskompetanse og perspektiver på ledelsesteori har barnehagesektoren behov for?

For å belyse problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål (dette primært mot Kunnskapsdepartementet og Førskolelærerutdanning institusjonene):

Hvordan vil de nye perspektivene på ledelse som skal implimenteres i førskolelærerutdanningen, føre til bedre kompetanse hos pedagogiske ledere?

For å få svar på problemstillingen og underordned forskningsspørsmål vil jeg ta i bruk kvalitative intervjuer. Kvalitative intervju spesielt godt egnet til å kartlegge informasjon i et

avgrenset system eller miljø (Fog 1997: 111).

Undersøkelsen vil være anonym.

Jeg vil under intervjuene benytte meg av båndopptaker. Det er frivillig å være med i undersøkelsen, lydopptakene slettes når oppgaven er ferdig.

Jeg tar muntlig videre kontakt med pedagogiske ledere for videre avklaring om deltagelse i min undersøkelse.

Studiene er meldt til Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Håper på positiv respons på mine henvendelser.

Med vennlig hilsen

Anna Manukhina

Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitet i Oslo

Tlf: 41018738

e-mail: anna_manukhina@hotmail.com

VEDLEGG 2

Informasjon om masteroppgaven

Til rådgiver _____ (Kunnskapsdepartementet)

Min masteroppgaven vil sette søkelyset på hvordan lederrollen kan forstås og gjennomtenkes i barnehage.

Grunnen til at jeg ønsker å undersøke synet på ledelse i barnehagen er de senere funn som viser sektorens behov for ledelsesideologi som bevisst ivaretar barnehagens egenart og som kan føre til forbedring av kvaliteten på arbeidet som skal utføres i barnehagene.

Det var forskningsarbeidet til Elin Ødegård (2011) som heter "*Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*", som inspirerte meg til å fokusere på ledelsesrettet forskning.

Resultatene i avhandlingen til Elin Ødegård viser at de tradisjonelle ledelsesteoriene som nå presenteres i førskolelærerutdanningen, ikke dekker behovene til pedagogiske ledere godt nok. For å få se på hvilke ledelsesteorier som anvendes i førskolelærerutdanningen i dag har jeg til nå sett på fire ulike fagplaner fra høyskoler i Oslo, Agder, Hedmark og Trondheim. Jeg har gjennomgått pensumlister til de nevnte høyskoler for å få se på hvilke fagbøker som er i bruk i førskolelærerutdanningen i dag.

Jeg har også sett på analysen av førskolelærerutdanningen presentert av NOKUT, som heter "Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge 2010". I mars 2008 fikk NOKUT i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å evaluere førskolelærerutdanningene. Evalueringen berører alle institusjoner som tilbyr førskolelærerutdanning, tre universiteter, tre private høyskoler og 14 statlige høyskoler. Evalueringen til NOKUT belyser forskjellige sider ved førskolelærerutdanningen i Norge i dag og gir eksempler på hvordan lederopplæring i førskolelærerutdanningen bør gjennomføres.

Nygren (2004) hevder at førskolelærerstudentene presentert for mange ledelsesteorier, men teoriene framstår som generelle, normative og lite kontekstrelaterte. De generelle ledelsesteoriene kan føre til at de nyutdannede pedagogiske lederne har uheldig og uklart forståelse av hva som er ledelsesidealet og at det blir uklart hvilke forventninger praksisfeltet har til dem.

Mitt hovedfokus for masteroppgaven er pedagogiske ledere som bygger sin kompetanse som fagpersoner og som ledere i barnehagen. Hovedproblemstillingen i masteroppgaven er å se på:

Hvilke behov har barnehagesektoren for nye perspektiver på ledelsesteori?

For å belyse problemstillingen tar jeg også utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

Hvordan vil de nye perspektivene på ledelse som skal implimenteres i
førskolelærerutdanningen, føre til bedre kompetanse hos pedagogiske ledere?

For å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmål vil jeg ta i bruk kvalitative intervjuer. Kvalitative intervju spesielt godt egnet til å kartlegge den dynamiske sammenheng i et menneske eller et mindre system (Fog 1997: 111).

Med vennlig hilsen

Anna Manukhina

Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitet i Oslo

VEDLEGG 3

Intervjuguide

1. Innledning

I forbindelse med master oppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitet i Oslo skal jeg foreta et forskningsarbeid, der jeg vil sette søkelyset på lederrollen og eventuelle behov for nye perspektiver på ledelse i barnehagen. Forskningsarbeidet vil fokusere på pedagogiske leders syn på kompetanse, behov for utvikling av kompetanse og ledelse. Jeg kommer til å stille ulike spørsmål om betydning av erfaring fra førskolelærerutdanningen, kompetansebygging, syn på ledelse i barnehagen og eventuell opplevelse av behov for ny ledelsesteori. Deltakelse i undersøkelse er frivillig og master oppgaven vil ikke inneholde personopplysninger knyttet til bestemte personer.

2. Pedagogiske ledere

Innledende spørsmål

- Kan du fortelle hvem du er leder for?
- Hvordan opplever du å være leder?
- Hvilke lederoppgaver blir forventet av deg?
- Hvordan synes du at du mestrer dine leder oppgaver og hvilke oppgaver oppleves som mer utfordrende?
- Hva vil du si er din ledelsesfilosofi (dersom du opplever å ha noen)?

Hoveddelspørsmål

Tidligere utdanning

- Kan du fortelle hvor du tok utdanningen som førskolelærer og når utdanningen var ferdig?
- Hvordan opplever du at førskolelærerutdanningen har forberedt deg til den lederrolle som du må utøve på avdelingen?
- På hvilken måte har førskolelærerutdanningen forberedt deg på lederrollen?
- Hva i førskolelærerutdanningen har hatt stor verdi for deg?

- Hvilke teorier, ledelsesperspektiver gikk dere igjennom i utdanningen du tok?
- Hvilken sammenheng opplever du at finnes mellom det du lærte i førskolelærerutdanningen og det du har arbeidet med og har lært i praksis på arbeidsplassen?

Nåværende erfaring som leder

- På bakgrunn av sin erfaring: Hvilken ledelseskompetanse synes du er nødvendig for stilling som pedagogisk leder?
- Hvordan vil du definere førskolelærer rollen i barnehagen når det gjelder ledelse: inngår det mye lederansvar eller blir det mer omsorgsarbeider?
- Hvordan opplever du medarbeiderledelse?
- Hvordan arbeider du i forhold til medarbeideres opplæring?
- Hvilket filosofi har barnehagen i forhold til det med medarbeideres opplæring?

Behov for ny ledelseskompetanse og ledelsesteori

- Beskriv hvordan du bruker den ledelseskompetansen du har tilegnet deg i utdanningen, nå på arbeidsplassen?
- Føler du behov for å videreutvikle og fornye den eksisterende ledelseskompetansen du har?
- Har du syn på, eller konkrete forslag til endring, som bør gjøres i førskolelærerutdanningen når det gjelder ledelse og ledelsesteori?
- Opplever du behov for videre utdanning som førskolelærer innen området ledelse? Hva det skal i så fall innebære?

Til slutt:

- Kan du beskrive kort hva din arbeidsplass/ barnehagen har gjort i forhold til din kompetansebygging som leder?
- Er det noen kompetanser, områder du tilegnet deg du ønsker å bruke, men ikke får brukt på arbeidsplassen?

VEDLEGG 4

Intervjuguide

1. Innledning

I forbindelse med master oppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitet i Oslo skal jeg foreta et forskningsarbeid, der behov for ny ledelsesteori i barnehagen skal belyses. Forskningsarbeidet vil bygge på pedagogiske lederes syn på kompetansebygging og ledelse. Jeg kommer til å stille ulike spørsmål om betydning av kompetanse, arbeidsoppgaver og veiledning.

Hoveddelspørsmål

- Hvor langt i arbeidet med den nye versjonen av førskolelærerutdanningen dere er?

Evaluering av nåværende førskolelærer utdanning

- Hva synes du er sterke og svake sider ved eksisterende førskolelærerutdanningen?
- Hvilke områder ved eksisterende førskolelærerutdanningen du opplever som manglende?
- Hva synes du er grunnen til at ledelse er ikke et eget fag innenfor førskolelærerutdanningen?
- I hvor stor grad synes du førskolelærerutdanningen bør forberede studentene til ledelsesrolle i barnehagesektoren?
- Hva slags kompetanse ser du som nødvendig for stilling som pedagogiske leder i barnehagen?

Syn på den nye versjon av utdanningen

- Med bakgrunn i kritikken som er fremkommet, hvordan den kompetanse studentene får i førskolelærerutdanningen kan bedre tilpasses til den lokale barnehagesektoren?
- Ditt syn på om det finnes mulighet å presentere ledelsesteorier som er mer tilpasset til barnehagens innhold?
- Hvordan den nye førskolelærerutdanningens målsettingen kommer til uttrykk i nye Rammeplanen?