



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Overgangssituasjoner i barnehagehverdagen

En kvalitativ undersøkelse av pedagogiske lederes refleksjoner omkring
overgangssituasjoner i barnehagehverdagen

Michael Nilsen

Masteravhandling i pedagogikk PED-3900 Mai 2023

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Introduksjon | 1 |
| 1.1 | Innledning | 1 |
| 1.2 | Forsknings spørsmål | 3 |
| 1.3 | Forforståelse og bakgrunn for valg av tema | 4 |
| 1.4 | Grunnlaget for barnehagevirksomheten gjennom lovverk og Rammeplan..... | 5 |
| 1.5 | Tidligere forskning | 7 |
| 1.5.1 | Innledning..... | 7 |
| 1.5.2 | Forskning relatert til overgangssituasjoner i barnehagehverdagen | 9 |
| 1.5.3 | Forskning relatert til rutinesituasjoner i barnehagehverdagen | 12 |
| 1.5.4 | Forskning relatert til barnets beste og barns medvirkning | 13 |
| 1.5.5 | Forskning relatert til ledelse i barnehagehverdagen..... | 15 |
| 1.5.6 | Annen relevant forskning | 18 |
| 2 | Teori | 19 |
| 2.1 | John Dewey | 19 |
| 2.1.1 | Dewey om erfaring..... | 19 |
| 2.1.2 | Dewey om utdanning | 20 |
| 2.1.3 | Teoriens bakgrunn og forgreninger..... | 24 |
| 2.2 | Voksenstilene..... | 25 |
| 2.3 | Trygghetssirkelen | 27 |
| 2.3.1 | Større, sterkere, klokere og god | 27 |
| 3 | Metode..... | 29 |
| 3.1 | Innledning..... | 29 |
| 3.2 | Kvalitativ metode | 29 |
| 3.2.1 | Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning | 30 |
| 3.3 | Datainnsamling..... | 31 |
| 3.3.1 | Forberedelsesfasen | 31 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.3.2 | Prosjektstart..... | 33 |
| 3.3.3 | Utvalg- og rekrutteringsprosessen..... | 34 |
| 3.3.4 | Intervju som metode..... | 36 |
| 3.4 | Dataanalyse og beskrivelse av prosessen | 41 |
| 3.4.1 | Innledning..... | 41 |
| 3.4.2 | Refleksiv tematisk analyse | 42 |
| 3.4.3 | Transkribering | 44 |
| 3.4.4 | Beskrivelse av analyseprosessen | 45 |
| 4 | Funn og analyse..... | 47 |
| 4.1 | Forventninger til funn og kontekst | 47 |
| 4.2 | Funn og analyse..... | 49 |
| 4.2.1 | F1. Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring gjennomføring av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen? | 50 |
| 4.2.2 | F2. Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring ledelse av avdelingsteamet i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen? | 65 |
| 4.2.3 | F1 og F2. Den ønskede hverdagen | 78 |
| 5 | Diskusjon..... | 81 |
| 6 | Oppsummering | 95 |
| 7 | Referanseliste | 99 |
| | Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema..... | 104 |
| | Vedlegg 2 – Min intervjuguide | 107 |
| | Vedlegg 3 – Deltakernes intervjuguide | 108 |
| | Vedlegg 4 – NSD-vurdering | 109 |

Figurer

| | |
|---|----|
| Figur 1: Den utvidede modellen av det autoritative perspektivet (Baumrind, 2013, referert i Roland, 2021, s. 25). | 26 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Figur 2: Trygghetssirkelen (COS): Omsorgsperson som ivaretar barnets behov (Powell et al., 2015, s. 47)..... | 27 |
| Figur 3: Mine forventninger til funn | 49 |

Tabeller

| | |
|--------------------------|----|
| Tabell 1: Mine funn..... | 80 |
|--------------------------|----|

Sammendrag

Når det er snakk om «overganger» for barn og unge, benyttes begrepet vanligvis om de store overgangene som barnehage-skole, ungdomsskole-videregående skole eller ungdomstiden-voksenlivet (Helsedirektoratet, 2019). I Rammeplan for barnehagen (2017) benyttes begrepet «overgang» i hovedsak når barn begynner i barnehagen, ved overganger mellom avdelinger eller i overgangen fra barnehagen til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Det er blant grunnene til at jeg i min kvalitative masteravhandling, har etterstrebet økt forståelse omkring barnehagehverdagens overgangssituasjoner. Jeg har intervjuet pedagogiske ledere med semistrukturerte intervju og analysert deres refleksjoner tilknyttet disse overgangssituasjonene. Følgende er mine forsknings spørsmål: «Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring gjennomføring av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?», og «Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring ledelse av avdelingsteamet i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?». Det har vært utfordrende å finne forskning direkte tilknyttet tematikken i avhandlingen. Derfor har jeg også funnet annen forskning som kan ha relevans sett opp mot barnehagehverdagens overgangssituasjoner, eksempelvis tilknyttet rutinesituasjoner i barnehagen, «barns medvirkning», «barnets beste», ledelsesarbeid i barnehagen og emosjonell utmattelse. Dette har vært hensiktsmessig for mitt hermeneutiske tolknings- og forståelsesarbeid. Videre baserer jeg mitt analysearbeid av deltakernes refleksjoner blant annet på John Dewey (2015/1938) sin teori om *erfaring* og hans to grunnsyn om *tradisjonisme* og *progressivisme*. I dette arbeidet benytter jeg i tillegg *voksenstilene* (Roland, 2021), *Trygghets sirkelen* (Powell et al., 2013) og min forskningsgjennomgang. Funnene indikerer at barnehagehverdagens overgangssituasjoner innebærer mer enn bare «fysiske» overganger mellom ulike aktiviteter. Det ser også ut til å innebære mentale overganger for individer. Er man ikke bevisst dette, kan det ha negative konsekvenser for arbeidet med overgangssituasjonene, både gjennomførings- og ledelsesaspekter. Det relasjonelle virker å stå i en særstilling i arbeidet med overgangssituasjonene, og ulike strategier vektlegges av deltakerne. Samtidig virker det for meg å være et komplekst arbeid hvor den praksisen som må til ikke alltid samsvarer med deltakernes verdier og ønsker. I min masteravhandling har jeg blant annet undret om bemanningsnormen (Barnehageloven, 2005, § 26) er god nok som «grunnmur» for arbeidet tilknyttet overgangssituasjonene, både gjennomføringen og ledelsesarbeidet. Mitt inntrykk er at normen må styrkes.

Forord

Det er med lettelse jeg nå innser at masterarbeidet er over. Jeg skal ikke lyve – det har vært krevende å stå i. Samtidig har det alltid vært noe å lære, noe å forbedre, nye perspektiver og nye erfaringer. Sånn sett har det vært gratis motivasjon. Masterarbeidet har vært utrolig lærerikt både faglig og som menneske. Det er noe jeg ikke ville vært foruten. Derfor sitter jeg også igjen med en vemodig følelse. Jeg har møtt så mange fantastiske mennesker.

Først og fremst ønsker jeg å takke mine deltakere – uten dere hadde ikke prosjektet blitt noe av. Derfor verdsettes det virkelig at dere har stilt opp.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder Mariann Solberg. I min stadige søken etter å løse verdensproblemer, hinsides problemstillinger man sannsynligvis hadde trengt 100 doktorgradsavhandlinger for å fullføre, har hun guidet meg trygt gjennom masterarbeidet. Det er ikke godt å si hvilken retning prosjektet hadde tatt uten henne, men én ting er sikkert: Resultatet hadde vært noe helt annet.

Jeg vil også takke «Barnehagemesterne» - mine nærmeste medstudenter. Deres verdier, holdninger og generelt menneskelige kvaliteter har skint opp hverdagen på UiT Norges arktiske universitet. I tillegg er deres engasjement for barnehagesektoren helt unik – det er ikke riktig få dager jeg har vært tilnærmet utslitt av å ha diskutert utfordringer i barnehagesektoren! Det er positivt ment. Å ha fått lov til å være en del av denne fabelaktige gjengen, er noe jeg er både smigret, beæret og ydmyk av. Kort oppsummert: Takk.

Min samboer har vært en meget viktig støttespiller i prosessen med å ta denne masteren. Hun har alltid vært tilgjengelig for refleksjon, tilbakemeldinger på utkast og generelt alt jeg har lurt på. Det verdsetter jeg virkelig. Takk!

Avslutningsvis ønsker jeg å trekke frem en historie fra en medstudent, en person som har blitt en god kompis. Det skulle man kanskje ikke tro etter vedkommende sitt førsteinntrykk av meg – som ikke var rare greiene: «Vet du, Michael. Første gang jeg traff deg var på et seminar helt i begynnelsen av masteren. Jeg satt med finklær, finsko og sånt, fordi det var slik jeg tenkte at man skulle kle seg på en akademisk institusjon. Da du kom inn med slitne turklær, tursko, lua hengende på skeiva og lukta bål, så tenkte jeg bare: Hva i alle dager er dette? Det krasjet helt med mitt syn på akademia. Så jeg gikk. Jeg reiste meg opp og dro

hjem. Jeg var rystet». Og tenk – i ettertid har vi begge gått rundt i slitne turklær på universitet, samt planlagt turer der. Morsom historie! Synes jeg, da.

Michael Nilsen

Tromsø, 30.05.2023

1 Introduksjon

1.1 Innledning

Min masteravhandling omhandler pedagogiske ledere (heretter omtalt som ped.ledere) refleksjoner omkring overgangssituasjoner i barnehagehverdagen. *Overgangssituasjoner* vil primært forstås som *situasjoner der det gjøres et skifte i aktiviteter i barnehagehverdagen*. Avgrensning og definering av en *overgang* kan være utfordrende, men generelt sett innebærer overganger i hverdagen at en aktivitet avsluttes og går over i en annen aktivitet. Disse situasjonene kan være kaotiske, støyende og uoversiktlig (Statped, 2021). *Aktiviteter* i en barnehagehverdag kan eksempelvis innebære ulike lek-situasjoner, planlagte pedagogiske aktiviteter, fysiske aktiviteter og rutinesituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). *Et skifte i aktiviteter* tolker jeg derfor som en felles overgangssituasjon for hele barnegruppen, fysiske overganger, at det er disse situasjonene som kan være *kaotiske, støyende og uoversiktlig*, eksempelvis fra lek til måltid eller måltid til påkledning. Vi kommer altså ikke utenom overganger mellom de ulike aktivitetene og situasjonene. Det betyr at det vil være vanskelig å forske på overgangssituasjoner i barnehagehverdagen uten å nevne eksempelvis *rutinesituasjoner* eller andre aktiviteter. Av den grunn vil rutinesituasjoner inngå i min masteravhandling. May Britt Drugli, professor i pedagogikk ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU), omtaler barnehagens rutinesituasjoner som *praktiske oppgaver som skal gjennomføres*, eksempelvis bleieskift, på- og avkledning, levering og henting eller måltider. I disse situasjonene foregår det samspill mellom voksne og barn (Drugli, 2018, s. 7). Jeg tenker derfor at rutinesituasjoner kan forstås som etablerte deler i en barnehagehverdag og som ofte går på automatikk – de er en sentral del av hverdagen og de ansatte vet i større grad hva de innebærer. Overgangssituasjoner, derimot, tolker jeg som mer flytende, vage i hverdagen både underveis og mellom eksempelvis rutinesituasjoner.

Overgang som begrep benyttes vanligvis omkring de store overgangene i samfunnet – eksempelvis barnehage til skole, ungdomsskole til videregående skole eller ungdomstiden til voksenlivet (Helsedirektoratet, 2019). I Rammeplan for barnehagen (2017) benyttes begrepet overgang primært når barn begynner i barnehagen, overganger mellom avdelinger eller overgangen mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Rammeplan for barnehagen (2017) er en viktig forskrift for barnehagens innhold og oppgaver. Den har hjemmel i barnehageloven (Barnehageloven, 2005, § 2). En *forskrift* er en rettslig bindende regulering (Jusleksikon, 2017). Veiledere til Rammeplan (2017) er *Språkveilederen*

(Utdanningsdirektoratet, 2017), *Trivselsveilederen* (Utdanningsdirektoratet, 2018), *Samarbeid med barnevernet* (Regjeringen, 2009), *Håndtering av kriser og sorg i barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2022) og *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det nevnte er viktig fordi en veileder kan anses som støttmateriell for forståelse og praktisering av forskrifter og lovverk, i denne settingen Rammeplan for barnehager (2017). Jeg kan ikke se at overganger i barnehagehverdagen omtales i noen av veilederne. Det tolker jeg som at Rammeplan for barnehager (2017) gir pedagoger og barnehageansatte anledning til *faglig skjønn* i utøvelsen av overgangssituasjoner, som betyr at praksisen i landets barnehager vil variere. Derfor kan det være behov for forskning på området. Når overganger kan oppleves som *kaotiske, støyende og uoversiktlig* (Statped, 2021), i kombinasjon med anledningen til faglig skjønn, har jeg undret hvordan ped.ledere reflekterer omkring temaet. Hva prioriteres underveis i rutinesituasjonene? Hvordan arbeides det inn mot overgangssituasjonen underveis i rutinesituasjonen? Forberedes barna og/eller planlegges den kommende overgangen? Hvordan er samspillet mellom voksne og barn? Hvordan er organiseringen av den kommende overgangen/hvordan avsluttes rutinesituasjonen? Er det en fleksibel praksis hvor det enkelte barn kan runde av når de er klare for det, eller må barna vente til samtlige barn er ferdig med å spise? Hva fungerer? Hva fungerer ikke? Er det, i det store og det hele, et fokus på den kommende overgangen underveis i rutinesituasjoner eller andre aktiviteter?

Ped.ledere i barnehagen har ansvar for: «Planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). *Utvikling av arbeidet i barnegruppen* tolker jeg som at ped.leder har et stort ansvar som blant annet innebærer å veilede og støtte sine avdelingskolleger, refleksjon over praksis og (fag)fornyelse. Kollegene arbeider også med barnegruppen – med andre ord må *ledelse* være en del av prosjektet. Ped.ledere innehar en unik posisjon som bindeledd mellom ledelsen og avdelingen i sine barnehager. Det medfører jevnlig anledning til blant annet faglig dialog på ulike møtearenaer med andre ped.ledere og daglig leder/styrer/fagleder, muligheter til faglig oppdatering på kurs, seminarer samt en praksisnær rolle (arbeidet på avdelingen med barna). Derfor kan det tenkes at ped.ledere innehar mer kunnskaper og kompetanse, på generell basis, enn eksempelvis assistenter og fagarbeidere. Det er fordelaktig i utviklingen av arbeidet i barnegruppen og er hovedgrunnen til at de ped.lederne er deltakere i mitt prosjekt. I et analytisk perspektiv og på bakgrunn av de ped.ledernes ansvar og forventede kunnskapsnivå, har jeg i mitt forskningsdesign valgt å skille mellom ped.lederes refleksjoner omkring egen

gjennomføring av overgangssituasjoner, og hvordan de leder arbeidet med overgangssituasjoner i avdelingsteamet. Deres kolleger skal også gjennomføre overgangssituasjoner med barna – da er det viktig at også de er trygge på gjennomføringen. Slik kan jeg få to essensielle vinklinger. I den anledning har jeg undret hvordan ped.ledere reflekterer omkring ledelse knyttet til overgangssituasjoner, samt deres refleksjoner knyttet til ped.leder-rollen. Er det noen forskjell på erfarne og nyutdannede ped.ledere når det gjelder håndtering av ped.leder-rollen? Hva vektlegger de i deres ledelsesarbeid knyttet til overgangssituasjonene? Hvordan løser de eventuelle utfordringer i arbeidet med overgangssituasjonene knyttet til eksempelvis bemanningsnormen, både gjennomførings- og ledelsesaspekter? Mer om bemanningsnormen i kap. 1.4. Min forforståelse og forventninger til funn utdyper jeg i henholdsvis kap. 1.3 og 4.1.

I det neste kapitlet vil jeg presentere aktuelle forskningsspørsmål. Kontekst og hvorfor forskningsspørsmålene er utformet som de er, vil gradvis forklares underveis. Deretter vil jeg omtale det teoretiske rammeverket, og videre skal jeg beskrive aktuell metode. I kapitlet «forventninger til funn», vil jeg belyse de strukturelle rammene barnehageansatte må forholde seg til når de arbeider med overgangssituasjoner. Det gjøres for å gi en oversikt over kompleksiteten i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen. Deretter vil jeg analysere funnene sett opp mot lovverk, min gjennomgang av tidligere forskning, det teoretiske rammeverket og andre aktuelle momenter, før jeg så diskuterer hva funnene kan innebære. Til slutt blir det en oppsummering.

1.2 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av det foregående, har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring gjennomføring av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?
2. Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring ledelse av avdelingsteamet i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?

Målet mitt er *ikke* å forklare *hvorfor* deltakerne reflekterer som de gjør – det er mer hensiktsmessig i kvantitative, positivistiske forskningsprosjekt med hovedfokus på årsak-virkningsforhold (Pedersen & Toft, 2013, s. 59). Derimot har målet mitt vært å forstå *hva* refleksjonene til deltakerne kan *bety* eller *innebære* – det har foregått et kontinuerlig tolknings- og forståelsesarbeid omkring deres refleksjoner. Dette står sentralt i

hermeneutikken. Tolkingsarbeidet mitt har forutsatt forforståelse. Eksempelvis inkluderer min forforståelse mine erfaringer fra tiden som ped.leder, mine erfaringer fra masterstudiet, min oppvekst, mine holdninger, verdier og ikke minst erfaringene underveis i prosjektet (Gilje, 2019, s. 155). Dette tolkningsarbeidet, både av meg selv (kritisk selvrefleksjon) og de erfaringene jeg har gjort i ulike deler av masteren, har gradvis utvidet min forståelseshorisont. Denne prosessen stopper ikke, men foregår altså kontinuerlig. Det kjenner vi igjen som *den hermeneutiske sirkel* (Gilje, 2019, s. 155-157). Det nevnte er hovedforskjellen på naturvitenskapene (som ønsker å *forklare* eller *vite*) og menneskevitenskapene (som ønsker å *forstå*) (Gilje, 2019, s. 119). Det må påpekes at det er vanskelig, om ikke umulig, å bedrive et tolkningsarbeid omkring et tema uten relevant forforståelse (Gilje, 2019, s. 155-156). Eksempelvis bidrar forforståelsen til forståelse av deltakernes refleksjoner. Slik kan ens fordommer bli utfordret, som der igjen kan bidra til et reflektert forhold til tolkningene (Gilje, 2019, s. 157). Jeg skriver mer om min forforståelse i kap. 1.3.

Mariann Solberg, professor i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet, skriver at ontologi omhandler hva som er virkelig, mens epistemologi omhandler hva kunnskap er (Solberg, 2013, s. 65). Siden jeg fokuserer på deltakernes refleksjoner, eller oppfatninger – noe som ikke er observerbart, er det ped.ledernes kunnskaper, verdier, holdninger, slik disse kommer språklig til uttrykk i intervjuene, jeg baserer meg på. Mitt fokus er altså mer på indre erfaringer og disse språklig uttrykk, heller enn observasjon og tall. Jeg har altså ønsket å oppnå en økt forståelse av ped.ledernes refleksjoner omkring overgangssituasjoner i barnehagehverdagen.

1.3 Forforståelse og bakgrunn for valg av tema

Som nyutdannet førskolelærer gikk jeg rett ut i en ped.leder-stilling – det var utfordrende. Jeg hadde tidligere nesten ikke jobbet med barn, foruten praksisen fra studiet og én uke arbeidspraksis på ungdomsskolen. Noen av mine utfordringer, særlig den første tiden, var gjennomføringen av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen og personalledelse. Jeg må her påpeke at selv om jeg har reflektert tilbake omkring det nevnte, betyr ikke det at temaet for prosjektet har vært fastsatt fra dag én – snarere tvert imot. Utarbeidelse av temaet har vært en lang prosess. Mer om det i metode, kap. 3.0. Å få enkelte barn til å «høre etter» var vanskelig. Jeg undret veldig hvordan de mer erfarne ped.lederne fikk det til, og ikke jeg. Jeg følte selv at det ikke stod på min «godhet» eller mitt ønske om å bidra for barna – jeg gjorde mitt beste. Min daværende arbeidsgiver hadde *Være Sammen* som satsningsområde, vi ansatte

ble kurset i *Trygghetssirkelen* og jeg hadde individuell veiledning med en ekstern veileder samt hyppige refleksjonssamtaler omkring utfordrende situasjoner med mine mer erfarne ped.leder-kolleger. Det var en bratt læringskurve og tidvis veldig vanskelig. Utfordringene jeg opplevde vil diskuteres sett opp mot deltakerne i mitt prosjekt sine refleksjoner. Poenget er at jeg gradvis merket en endring i samspillet med barna – etter hvert som min relasjon til hvert enkeltbarn ble sterkere, begynte flere og flere barn å høre etter og gjennomføringen av eksempelvis overgangene gikk lettere og lettere.

Målet til *Være Sammen* var økt kompetanse for alle ansatte i barnehagen – å øke kvaliteten i det daglige arbeidet med barna. Eksempelvis innebar programmet et fokus på fire ulike voksenstiler, relasjonsbygging og grensesetting, kommunikasjon, håndtering av utfordrende atferd, teamutvikling og implementering. Kort fortalt: Kompetanseutvikling (Skeie, 2015, s. 3-6). Dosenten Pål Roland og professor Ingunn Størksen ved Universitetet i Stavanger stod bak det teoretiske innholdet. I 2017 tok jeg videreutdanning i «Veiledning av systemrettet arbeid i barnehage og skole», et emne med nær tilknytning til *Være Sammen*. *Trygghetssirkelen* er en tilknytningsbasert intervensjon grunnlagt av utdanningsforskerne Bob Marvin, Glen Cooper, Kent Hoffman og Bert Powell (Powell et al., 2013). Selv om mennesker aldri blir utlært, opplevde jeg at teoriene i kombinasjon med refleksjon, gradvis selvinnsikt og et ønske om personlig utvikling, over tid, unektelig hadde positiv betydning for min praksis. Eksempelvis min relasjonsbygging til barna, gjennomføring av overgangssituasjoner, grensesetting, personalledelse og generelt trygghet i rollen som ped.leder.

I det neste kapitlet skal jeg se nærmere på ulikt lovverk som danner grunnlaget for barnehagevirksomheten, og som derfor er aktuelt sett opp mot barnehagehverdagens overgangssituasjoner.

1.4 Grunnlaget for barnehagevirksomheten gjennom lovverk og Rammeplan

I dette kapitlet har jeg valgt ut ulikt lovverk som danner grunnlaget for all barnehagevirksomhet i Norge. De ulike lovverkene vil ha betydning for både analyse av intervjuene og diskusjonen, siden de har betydning sett opp mot overgangssituasjonene i barnehagehverdagen.

Bemanningsnormen for barnehager lyder slik: «[...] Barnehagen skal minst ha én ansatt per tre barn når barna er under tre år og én ansatt per seks barn når barna er over tre år [...]» (Barnehageloven, 2005, § 26).

Bemanningsnormen danner grunnlaget for voksentettheten i barnehagen, og derav også barnehagehverdagens overgangssituasjoner. Jeg omtaler den nærmere i slutten av teori-kapitlet 2.1.3, samt i mine forventninger til funn 4.1.

Pedagognormen er en forskrift og lyder slik: «Barnehagen skal ha minst én pedagogisk leder per syv barn under tre år og én pedagogisk leder per 14 barn over tre år. Ett barn til utløser krav om en ny fulltidsstilling som pedagogisk leder [...]» (Pedagognormen, 2017, § 1).

Pedagognormen danner grunnlaget for pedagogtettheten i landets barnehager, og derav også i barnehagehverdagens overgangssituasjoner. Den omtales nærmere i mine forventninger til funn 4.1.

Prinsippet om *barnets beste* gjelder for all barnehagevirksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Prinsippet lyder som følger: «Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnloven § 104 og barnekonvensjonen art. 3 nr. 1. Dette er et overordnet prinsipp som gjelder for all barnehagevirksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Siden prosjektet mitt baserer seg på *ped.ledere i barnehager* sine refleksjoner, bør jeg ha et bevisst forhold til hva *barnets beste* kan innebære i barnehagehverdagens overgangssituasjoner. Derfor vil dette belyses nærmere i min forskningsgjennomgang.

Barns rett til medvirkning står nedfelt i Barnehageloven § 1 og § 3, FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1 og Grunnlovens § 104 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). I Rammeplan for barnehager (2017) står det:

Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov. Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår. Barnehagen må observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27).

Av de samme grunnene som ved *barnets beste*, skal jeg undersøke dette nærmere i min forskningsgjennomgang.

Jeg har ansett masteravhandlingen som en læringsprosess. Som en del av læringsprosessen, har jeg ansett det som nødvendig å sette meg inn i forskning på området for økt forståelse innen tematikken. Det kan bidra til økte kunnskaper på fagfeltet samt forståelse for hva som kan ligge til grunn for deltakernes refleksjoner (analysen). Derfor har jeg funnet forskning både i forkant av analysen, men også i etterkant. Det var ikke all forskningen jeg fant i forkant av analysen som var aktuell, og jeg oppdaget at jeg ikke hadde nok forskning basert på de funnene jeg gjorde.

1.5 Tidligere forskning

1.5.1 Innledning

Som tidligere nevnt kan rutinesituasjoner anses som en etablert del av barnehagehverdagen – de er praktisk gjennomførbare, mens det jeg kaller overgangssituasjoner kan oppleves mer vage og vanskelige å definere. Samtidig kan overgangene tenkes å foregå både underveis og mellom rutinesituasjoner eller barnas lek/aktiviteter. Siden arbeidet med overgangssituasjoner og rutinesituasjoner tenkelig har nær sammenheng, kan det være av betydning å trekke inn forskning knyttet til begge deler – det kan være av betydning for analysen av materialet. I tillegg: Som nevnt i innledningen, gjelder prinsippet om *barnets beste* for all barnehagevirksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Barn har også rett til medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Derfor har jeg også orientert meg i forskning knyttet til de temaene. Siden jeg har et forskningsspørsmål relatert til ledelse, måtte jeg også orientere meg i forskning knyttet til ledelse i barnehagen.

Når det gjelder barnehagens rutinesituasjoner, har jeg søkt i ulike databaser som Oria, ERIC og Google Scholar med ulike søkeord på norsk og engelsk: «Rutinesituasjon* AND barnehage*», «rutinesituasjon* AND barnehage» og «routine AND situation* AND kindergarten». Det kan se ut til å være lite forskning direkte knyttet opp mot barnehagens rutinesituasjoner, men en bok av tidligere nevnte Drugli (2018) skilte seg ut med de norske søkeordene. Sett opp mot resultatene jeg fikk med søket da, var det den kilden som virket å være mest pålitelig og konkret når det gjaldt rutinesituasjoner i barnehagen. Drugli (2018) påpeker også et manglende fokus på studier som har tatt for seg kvaliteten på rutinesituasjoner i barnehagen. Da jeg søkte med de engelske ordene, virket det også å være begrenset med aktuell forskning. Selv om temaet virker å være viet lite oppmerksomhet, presiserer Drugli (2018) at det foreligger noen mindre kvalitative studier og enkelte større studier (Drugli, 2018, s. 34). Jeg skal benytte meg av noe av den samme forskningen. Hun påpeker videre at

det foreligger mer forskning på skolekultur enn barnehagekultur og skriver: «[...] det som gjelder for skolen som system og ramme for god faglig praksis, vil også i stor grad gjelde for barnehagen» (Drugli, 2018, s. 17). Et uttrykk for god barnehagekultur representeres eksempelvis ved personalets væremåte – hva de sier og gjør overfor barna, men også overfor foreldre (Drugli, 2018, s. 18).

Jeg har søkt i de samme databasene for lokalisering av aktuell forskning på overgangssituasjoner i barnehagehverdagen. Da har jeg benyttet ulike søkeord på norsk og engelsk som «overgang* AND barnehage*», «overgangssituasjon* AND barnehage*», «transition* AND day-care», «transition* AND kindergarten». Det virker også å foreligge begrenset med forskning direkte knyttet opp mot overgangssituasjoner i barnehagehverdagen, noe som kan samsvare med Drugli (2018) sin erfaring om manglende fokus på rutinesituasjoner. Jeg har likevel funnet noen eldre artikler med aktualitet tilknyttet praksisen i barnehager. I tillegg har det etter 2018, som var da boken til Drugli (2018) kom ut, kommet noen fyldige rapporter jeg tenker er relevante sett opp mot overgangssituasjoner i barnehagehverdagen. Disse skal jeg også vise til.

Når det gjelder forskning som er aktuell knyttet til prinsippene om *barnets beste* og *barns medvirkning* i barnehagehverdagens overgangssituasjoner, har jeg primært søkt i Oria. Da har jeg benyttet søkeord som «barnets AND beste AND barnehage*», «barnets AND beste AND overgang* AND barnehage*» og «the AND child's AND best AND transition* AND kindergarten». I hovedsak byttet jeg bare ut «barnets» og «beste» med «barn*» og «medvirkning*». Med de engelske søkeordene, sett opp mot «barnets beste», fant jeg primært forskning eller bøker knyttet til de store overgangene, eksempelvis mellom barnehage og skole. Jeg tenker at dette ikke er like aktuelt i mitt prosjekt. Med de norske søkeordene, fant jeg noen avhandlinger på bachelornivå. Disse avhandlingene kommer jeg ikke til å vektlegge. Det materialet som skilte seg ut, var en doktorgradsavhandling om «barnets beste» i barnehagekontekster. Den skal jeg se nærmere på. Når det gjelder barns medvirkning, fant jeg en del fagfelleverderte artikler knyttet til barnas lek. Enkelte av disse kan være aktuelle sett opp mot overgangssituasjonene i barnehagehverdagen.

Forskning relatert til ledelse er hovedsakelig hentet med utgangspunkt i Ekspertgruppens forskningsrapport «Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2018) og en lærebok om ledelse. Siden fagfelleverderte artikler har høyere epistemisk status enn forskningsrapporter, har jeg i hovedsak benyttet

primærkildene i ledelsesdelen av min forskningsgjennomgang, heller enn referering til rapporten. Da jeg leste rapporten, oppdaget jeg at det er mange relevante temaer sett opp mot mitt prosjekt. Eksempelvis tenkte jeg at avhandlingen min kunne nyttiggjøre seg forskning knyttet til *emosjonell utmattelse*. Jeg antok at dette kunne bli aktuelt i analysen og diskusjonen av materialet. Jeg har benyttet primærkilden. Generelt sett, har jeg tenkt at den tidligere forskningen kan bidra til min forståelse av deltakernes refleksjoner. Temaet *emosjonell utmattelse* går under overskriften «annen relevant forskning». Nå skal vi se nærmere på forskningen med nær tilknytning til overgangssituasjoner i barnehagehverdagen.

1.5.2 Forskning relatert til overgangssituasjoner i barnehagehverdagen

I et observasjonsbasert forskningsprosjekt ledet av Marshall Arlin, førsteamanuensis i utdanningspsykologi ved Universitetet i British Columbia, ble det undersøkt om det oppstår forstyrrende elevatferd i overgangen fra en aktivitet til en annen på skolen. Det ble i tillegg undersøkt hvordan lærerne reagerte ved forstyrrende elevatferd og om lærerne benyttet praktiske måter for å redusere mengden forstyrrelser (Arlin, 1979, s. 42). I overgangene med minst forstyrrelser gikk *smoothness*, *momentum* og *continuity of signal systems* igjen (Arlin, 1979, s. 49).

Smoothness innebærer en myk, behagelig overgang. Lærere som oppnådde slike myke, gode overganger, i motsetning til de som ikke greide det, forberedte ofte elevene muntlig på den kommende overgangssituasjonen, eksempelvis: «Om fem minutter skal vi...» (Arlin, 1979, s. 50). *Momentum* beskrives som at læreren senker tempoet i en pågående aktivitet for å kunngjøre hva som snart skal skje, for så å tillate «ventetid» før begynnelsen av en ny aktivitet, eksempelvis: «Ned med blyantene, øyne mot meg». Deretter ventet læreren for å se hvilke elever som eventuelt ikke registrerte beskjeden. Disse ble benevnt ved navn for oppnåelse av fokus. Først når alle barnas fokus var på læreren, ble beskjeden gitt. De lærerne som ikke benyttet denne strategien med oppfølging av barna før felles beskjed, ga beskjeden mens flere elever ikke fulgte med/ikke var klare. Konsekvensen av en slik praksis medførte ofte at beskjeden ikke ble mottatt av de aktuelle barna, som igjen medførte at de kunne bli oppfattet som forstyrrende i den påfølgende overgangssituasjonen. Lærerne som ikke hadde benyttet aktuell oppfølgingsteknikk ble ofte frustrert på elevene (Arlin, 1979, s. 50).

Continuity of signal systems forklares som en prosedyre som gjentas over tid, hvor fokuset er på lærerens påminnelser før og underveis i overgangene. Gjennom tydelig demonstrasjon og «drilling» tidlig i året, hadde læreren selv ofte skapt kontinuitet i en

aktivitet for barna (Arlin, 1979, s. 51). Selv om studien foregikk i skolen, tenker jeg at praksisen med myke, gode overganger kan være aktuell for flere ulike omsorgspersoner – det finnes overganger for barn både i barnehagen, i hjemmet og andre steder. Det kan skape unødig stress for barn om slike strategier ikke benyttes av de voksne – særlig når strategiene virker å ha positiv effekt både for elever og lærere. Samtidig kan det tenkes å kreve mer kunnskap om gjennomføring av overganger, samt generelt mer innsats av de voksne. Derfor vil forskningen kunne være av betydning i analysen av intervjuene.

Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag

Det nevnte er en omfattende forskningsrapport utarbeidet av en ekspertgruppe ledet av Kjetil Børhaug, professor ved Universitetet i Bergen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Gruppen fikk i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å synliggjøre barnehagelærerrollen som profesjonsrolle, samt hvordan barnehagelærerprofesjonen kan utvikles og styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 25). De påpeker at det i større enheter blir lagt bedre til rette for eksempelvis utviklingsprosjekter og spesialisert kompetanse. De større enhetene anses også som mer administrativt effektiviserte, samt at de har større fokus på offensiv konkurranseledelse. Det kan innebære konkurransedyktighet sett opp mot andre aktører i barnehagesektoren. For overgangssituasjonene i barnehagene det gjelder, tenker jeg det kan være fordelaktig. Samtidig påpeker Ekspertgruppen at større enheter kan tenkes å begrense den enkelte pedagogs faglige autonomi (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247). Det er ikke nødvendigvis positivt for arbeidet med overgangene.

Rutinisering kan bidra positivt til ikke-faglærtes gjennomføring av jobben, det generelle samarbeidet og samordningen på en avdeling. Med ufaglærte tenker jeg at de mener eksempelvis vikarer og assistenter. Slik jeg tolker rutinisering, mener Ekspertgruppen at oppgaver blir en rutine, «det går på automatikk», eksempelvis gjennomføringen av overganger i barnehagehverdagen. De poengterer at negative konsekvenser ved en slik praksis, kan være at organisasjonen blir vanskelig å endre/utvikle. I tillegg kan pedagogens behov for faglige, komplekse skjønnsvurderinger forsvinne (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247).

Ekspertgruppen kommenterer: «Forsøket på å redusere fragmenteringen som preget den tidligere førskolelærerutdanningen, ved å etablere tverrfaglige kunnskapsområder synes ikke å være vellykket» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 250). I stedet for tverrfaglige kunnskapsområder, blir de gjerne flerfaglige. I praksis, for utdanningen, har det betydd at

fagene består, og at kunnskapsområdene er oppstykket i delemner. Aktuelle konsekvenser ved dette, synes å være at fagenes omfang i kunnskapsområdene er begrenset, som der igjen medfører et begrenset læringsutbytte for studentene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 250).

Ekspertgruppen poengterer videre at forskning knyttet til Barnehagelærerutdanningen har fokusert på fag, og ikke kunnskapsområder. De mener forskningen baserer seg på teori-praksis tilnærminger. Det kan innebære at forskere besøker yrkesfeltet i et forsøk på styrking av praksisen. Siden forskere virker å ha vært mindre opptatt av praksis-teori-tilnærminger, ser Ekspertgruppen et behov for nettopp praksis-teori-tilnærminger. Det kan innebære deskriptiv-analytiske analyser hvor forskere kritisk analyserer praksis og begrepsfester det som foregår, noe som kan bidra til videreutvikling av barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 251). De skriver ikke om det bør gjøres ved eksempelvis observasjon eller intervju. Ekspertgruppen kommenterer videre: «BLU-studentene synes å gå ut av studiet med relativt høy kompetanse i å lede barnegrupper, men med svakere kompetanse i teamledelse og personalledelse» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 251).

Derfor undres jeg: I et praktiskrettet yrke, som det barnehagelæreren er, hvor godt forberedt blir studentene på det som møter dem dersom utdanningen ikke forbereder dem på det som egentlig kommer, eksempelvis som ped.leder? Jeg skal blant annet intervju nyutdannede barnehagelærere som er fersk i rollen som ped.leder. I den anledning kan min avhandling muligens bidra som en form for deskriptiv-analytisk analyse, altså forståelse omkring ped.lederes refleksjoner knyttet til barnehagehverdagens overgangssituasjoner, både gjennomførings- og ledelsesaspekter, en praksis-teori-tilnærming. Mer om utvalg og datainnsamlingsprosessen i metodekapitlet, 3.0.

Når det gjelder barnehagelærers oppgaveforståelse, poengterer Ekspertgruppen at de finner få empiriske bidrag. De skriver: «Det er en utfordring å gi uttrykk for hvordan man forstår kompleks pedagogisk virksomhet som er verdistyr» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 243). Derfor poengterer de at barnehagelærerrollen kan videreutvikles gjennom et fagspråk som beskriver den komplekse praksisen barnehagelærere gjennomgår (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 243). Min avhandling kan muligens bidra i den retningen. Rapporten til Ekspertgruppen vil være av betydning i dataanalysen og diskusjonen. I Rammeplan for barnehager beskrives «pedagogisk virksomhet» som en virksomhet hvor planlegging og vurdering står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37).

Gode barnehager for barn i Norge

Et prosjekt der kvalitet i barnehagen har vært tema, er dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet *Gode barnehager for barn i Norge* (UiS, 2019). I studien ble 1200 barn fra 93 norske barnehager fulgt. Prosjektet ble ledet av Eva Johansson i tett samarbeid med Marit Alvestad – begge professorer i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Forskerne var særlig opptatt av oppnåelse av kunnskap innen prosesskvalitet samt de strukturelle faktorene – hvordan det nevnte påvirker barns læring, trivsel og utvikling. *Prosesskvalitet* beskriver de som: «Pedagogiske og psykologiske prosesser – kvaliteten i samspillet mellom voksne og barn og mellom barn» (UiS, 2019, s. 10). Mer utdypende, kan det se ut til at deres forståelse av prosesskvalitet i hovedsak tar for seg utviklings- og læringsmiljøet i norske barnehager (UiS, 2019, s. 10). Jeg tolker det som at god prosesskvalitet kan fremme gode overgangssituasjoner i barnehagehverdagen. Dette vil bli aktuelt i analysen. Nå skal vi se nærmere på forskning knyttet til rutinesituasjoner.

1.5.3 Forskning relatert til rutinesituasjoner i barnehagehverdagen

Deborah Phillips er psykologiprofessor ved Georgetown University. Amy Lowenstein er direktør ved Harlem Children's Zone. De oppsummerer i en forskningsrapport tre nøkkelområder som særlig betydningsfulle når det gjelder høy kvalitet i tidlig omsorgs- og utdanningsinstitusjoner: 1. *Relasjonen mellom voksen-barn og interaksjoner*. 2. *Strukturelle faktorer* og 3. *Den tilhørende samfunns- og politikkonteksten*. Det poengteres, med relativt vid konsensus, at det som gir positive, utviklingsmessige konsekvenser kan anses som den ultimate definisjonen på *kvalitet i tidlig omsorg og utdanning* (Phillips & Lowenstein, 2011, s. 486). **Den første** og mest betydningsfulle faktoren for å oppnå kvalitet i samspill, er altså hvordan relasjonen og interaksjonene mellom barn og omsorgsgiver fremstår. Sensitivitet (følsom, tilstedeværende), responsivitet, rikelig verbal kognitiv stimulering og store mengder oppmerksomhet og støtte, bidrar til at barna blir mer avanserte i alle former for utvikling, i motsetning til de barna som ikke får det. Stabilt personale vektlegges også som viktig for kvalitet – barna nyter godt av en trygg relasjon over tid, men stabilitet i utdanningsinstitusjoner anses å være en sjeldenhet (Phillips & Lowenstein, 2011, s. 487). Utdanningsprofessor Theo Wubbels et al. (2015) beskriver i boken *Handbook of classroom management* «interaksjoner» som møtepunkter, og at alle møtepunktene i fortid utgjør nåtidens relasjon eksempelvis mellom barn og pedagog (Wubbels et al., 2015, s. 364).

Den andre sentrale faktoren for kvalitet i utdanningsinstitusjoner, omtales som *strukturelle faktorer* og deles inn i (a) de ansattes utdanning og erfaring, (b) barnegruppestørrelsen og (c) antall barn pr. voksen. De ser en sammenheng mellom kvalitet i utdanningsinstitusjoner og utdanningsnivå og erfaringsnivå hos de ansatte. Det bemerkes at dess flere barn pr. voksen, dess vanskeligere vil det være å kunne støtte barna. Samtidig påpekes det at selv mindre endringer i barneantall bidrar til mer/mindre kvalitet i interaksjonene mellom omsorgsgiver og barn (Phillips & Lowenstein, 2011, s. 488). **Den tredje** sentrale faktoren for kvalitet i utdanningsinstitusjoner er samfunns- og politikkonteksten de opererer i. Dette innebærer blant annet finansierings- og reguleringsstrukturen for utdanningsinstitusjonene (Phillips & Lowenstein, 2011, s. 488). Disse tre faktorene vil bli aktuell i analysen og drøftingen sett opp mot blant annet bemanningsnormen for barnehager og prinsippet om *barnets beste* i barnehagehverdagens overganger. Nå skal jeg se nærmere på forskning relatert til *barnets beste* og *barns medvirkning*.

1.5.4 Forskning relatert til barnets beste og barns medvirkning

Barnets beste

I kap. 1.4 omtalte jeg prinsippet om *barnets beste* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Evelyn Eriksen (2019) ved UiT Norges arktiske universitet har doktorgrad med fokus på barn(et)s beste i barnehage(kon)tekster. Hun poengterer at det vage, uklare ved prinsippet, må betraktes som en styrke – det gir pedagoger anledning til faglig skjønn i deres arbeid i barnehagene. Prinsippet er ikke bare individuelt orientert – relasjonelle og kollektive dimensjoner står også sentralt. Denne fellesskapsforståelsen kan innebære inkludering og demokratiske prosesser i barnehagehverdagen (Eriksen, 2019, s. 131). *Barnets beste* er altså ikke bare en juridisk rettighet, eller lovtekst, men som Eriksen (2019) skriver: «[...] representerer også et kritisk humanistisk pedagogisk grunnsyn, og vil dermed ha stor betydning for hvordan vi konkretiserer og forstår barnehagens mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer» (Eriksen, 2019, s. 132). Eriksen (2019) sin beskrivelse av barnets beste vil være aktuelt både i analysen og diskusjonen.

Spørsmålet er derfor: Hva er barnets beste i barnehagehverdagens overganger? Det er ikke et spørsmål jeg nødvendigvis skal finne et svar på, eller som det i det hele tatt finnes et svar på. Basert på forståelsen ovenfor, tenker jeg derimot at voksne, som rollemodeller og med autoritet, kanskje bør forsøke å finne en måte å kombinere barnas behov og ønsker med

hva de *voksne tenker* er *barnas beste* i ulike overganger. De voksnes skjønnsmessige vurderinger, kanskje i dialog med barna? Vi skal derfor se nærmere på ulik forskning som kan belyse barns medvirkning, noe som vil ha betydning i analysen og muligens diskusjonen.

Barns medvirkning og «se barnet som subjekt»

Da jeg studerte til førskolelærer husker jeg at vi lærte om «barnet som subjekt» og lekens betydning for barn. Det er ikke usannsynlig at noen deltakere reflekterer omkring overganger knyttet til lek. Som nevnt på s. 1, kan overgangssituasjoner tenkes å foregå underveis og mellom ulike rutinesituasjoner, aktiviteter eller barnas lek. Jeg omtalte også barns rett til medvirkning i kap. 1.4. Slik jeg tolker barns medvirkning, foregår den på bakgrunn av de voksnes verdier og holdninger – det er de voksne som sitter med «makten» og avgjør om barna skal få virke med i barnehagehverdagens mange situasjoner, eksempelvis overgangene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27).

Berit Bae er professor emerita ved OsloMet – storbyuniversitetet. Ifølge henne har leken en helt særegen betydning hos barn – det er en arena hvor barna kan utfolde seg. Ikke bare uttrykker de seg handlingsmessig, men også mentalt og følelsesmessig (Bae, 2007). I den anledning kommenterer Bae (2007) at å *se barn som subjekt* innebærer respekt og forståelse for barnas lek og perspektiv. Når jeg tenker på barnehagehverdagens overganger, tenker jeg at de voksnes forståelse for barnas lek, hvordan barna får medvirke som subjekt, antakeligvis kan påvirke barnas opplevelse av overgangene. Noe som igjen kan innebære en form for *barnets beste*, fordi man kan jo undres: Hvordan vil barna oppleve det om en voksen avslutter barnas lek uten noen form for medvirkning, at leken kanskje ødelegges, når leken har stor betydning for barna? Er det barns beste? Og hvordan kan det påvirke relasjonen til den voksne? Derfor undres jeg: Hvordan kan man egentlig praktisere barns medvirkning og *barns beste* i barnehagehverdagens overganger? Det nevnte skal jeg reflektere videre omkring i analysen sett opp mot deltakernes refleksjoner, noe som fører oss over på neste tema.

Barns medvirkning og improvisering

Anne Myrstad er dosent ved UiT Norges arktiske universitet, mens Toril Sverdrup er førstelektor ved det samme universitetet. De betrakter forestillingen om *barns medvirkning* som noe uklar, og har derfor forsøkt å se barns medvirkning i kombinasjon med *improvisasjon* (Myrstad & Sverdrup, 2009, s. 51). De skriver at improvisasjon kan forstås som: «[...] noe som oppstår her og nå i en aktivitet hvor deltakerne sammen skaper noe nytt og uforutsett» (Lobman, 2006; Søyer, 2004; Berliner, 1994; Steinsholt & Sommerro, 2006,

referert i Myrstad & Sverdrup, 2009, s. 55). Den kvalifiserte improvisasjonen avhenger av forberedelser, ferdigheter og øving, noe som automatisk bidrar til at improvisatoren kan hente frem sin kompetanse i samspillsituasjoner med barna. Improvisasjon er altså ikke bare en nødløsning, men en positiv egenskap for innovasjon og nyskaping (Myrstad & Sverdrup, 2009, s. 55). I deres kvalitative prosjekt knyttet til småbarn, påpeker de viktigheten av å møte barna med uttrykksformer de behersker, fordi de yngste barna primært kommuniserer ved kroppslige uttrykk. For at barna skal oppleve å være en del av fellesskapet, barns medvirkning, poengterer de at utfordringen for voksne derfor blir å oppfatte barns uttrykk og gi disse kraft eksempelvis i form av improvisering. «Å koble seg på der barna er» vektlegges derfor som en viktig evne hos de voksne (Myrstad & Sverdrup, 2009, s. 64).

Basert på min erfaring som ped.leder, tenker jeg at overgangssituasjoner ikke alltid går som man tenker. Uforutsette hendelser kan antakeligvis inntreffe i alle barnehager, eksempelvis oppdager barna noe spennende underveis i overgangen, og fokuset skiftes. Jeg har selv opplevd å måtte ty til *improvisering*, ikke bare for småbarna, men også de større barna. Med andre ord vil improvisering sannsynligvis være aktuelt til analysen. Siden jeg også undersøker ledelsesaspekter, skal jeg se nærmere på forskning relatert til ledelsesarbeidet i barnehagen.

1.5.5 Forskning relatert til ledelse i barnehagehverdagen

Forskningen jeg her skal vise til, vil ha betydning både i analysen av materialet og dels i diskusjonen.

Fortsettelse: Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag

Ekspertgruppen poengterer at kommunikasjonen mellom ped.leder og kollegene i overgangssituasjoner, mellom aktiviteter og lignende er mer enn bare trivielle handlinger. Det betyr at ped.leders myndighet, formelt og faglig, har betydning i beslutninger. Ekspertgruppen poengterer i den sammenheng at handlingene til ped.leder kan styrke kollegafellesskapet, altså som en retningsangiver i det pedagogiske arbeidet. Ped.leders retningsangivelse og tilstedeværelse i det pedagogiske arbeidet anses derfor som en viktig kvalitet: Man er lik sine kolleger, men samtidig annerledes. Det kan styrke deres lederposisjon på avdelingen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 163-164).

I den anledning undres jeg: Hvordan kan arbeidet på avdelingen påvirkes om ped.leder leder arbeidet på en mindre hensiktsmessig måte, eksempelvis i tilknytning

overgangssituasjonene? Hva med nyutdannede ped.ledere? De har kanskje ikke den nødvendige erfaringen til hensiktsmessig ledelse av kollegene? Hva med erfarne, som kanskje har gått seg fast i gamle vaner og rutiner? Hvordan kan det påvirke relasjonen til kollegene? Hva om relasjonen til kollegene blir dårlig av den grunn, hvordan kan det spille inn i arbeidet med overgangssituasjonene? Hvordan kan det påvirke fremtidig motivasjon som ped.leder? Motivasjon blir, for øvrig, påpekt som et av de viktigste kriteriene for utviklingsarbeid relatert til personalgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 156). Det kan tenkes at uten motivasjon eller et ønske om utvikling, får man det heller ikke til.

Flat struktur

Ekspertgruppen poengterer at *flat struktur* nærmest er tradisjon i den norske barnehagen. Det betyr at alle som følger vaktplanen gjør de samme arbeidsoppgavene. Det innebærer ikke personalledelseoppgavene, men i hovedsak praktiske og pedagogiske oppgaver med barna (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 163).

Lærende organisasjon

Ekspertgruppen omtaler barnehagen som en *lærende organisasjon*. I hvilken grad de ansatte bidrar til at en barnehage er en lærende organisasjon, kan tenkes å påvirke kvaliteten på hverdagens overgangssituasjoner. Derfor har jeg tenkt at det kunne være aktuelt med forskning på det området. Carl Cato Wadel og Åse Dagmar Knaben er begge førsteamanuenser ved barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. I et kvalitativt prosjekt intervjuet de fem barnehagestyrere for å undersøke deres forståelse av lærende organisasjoner (Wadel & Knaben, 2021, s. 397). Deltakerne hadde sprikende forståelse, men *bevegelse* gikk igjen i deres refleksjoner. Det kan innebære at utviklingen foregår konstant, og at læringen ikke stopper opp. De poengterte videre at det foregår mange utviklings- og læringsprosesser samtidig, noe som vanskeliggjør arbeidet med helhetstenkning og systematikk. Refleksjon virker å være det mest fremtredende enkeltkjennetegnet på en lærende barnehage, men styrerne sliter med å få de ansatte til å praktisere kritisk refleksjon omkring egen praksis og erfaringer. Det synes å være en frykt for «å trække noen på tærne» og at det kan ha innvirkning på en eventuell harmonifølelse. Sånn sett kan det ha negative konsekvenser for den helhetlige utviklingen til deres lærende organisasjoner, barnehagene (Wadel & Knaben, 2021, s. 407).

Relasjonens betydning i ledelse

Marit Bøe og Karin Hognestad er henholdsvis professor og leder for SEBUTI (Senter for Barnehageforskning) ved Universitetet i Sørøst-Norge. I deres kvalitative studie omkring pedagogisk lederskap i barnehagesektoren, omtales ped.leders relasjon til sine kolleger som helt avgjørende for et godt utviklingsarbeid på avdelingen og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet. Det gjelder også for den faglige utviklingen i personalgruppen (Bøe & Hognestad, 2015, s. 143-144).

Kunnskapsutvikling

I en annen kvalitativ studie undersøkte nevnte Bøe & Hognestad (2014) ped.lederes arbeid med kunnskapsutvikling på avdelingen. Deres funn omhandlet i hovedsak fire ulike strategier for ledelse av ped.leders kolleger i hverdagen: *Profesjonell veiledning, å være en rollemodell, å sette ord på praksisen og tilbakemeldinger på ønsket praksis* (Bøe & Hognestad, 2014, s. 5). *Profesjonell veiledning* innebærer faglige samtaler, eksempelvis knyttet til barns behov hvor ped.leder veileder sin assistent. *Rollemodell* omhandler at eksempelvis ped.leder er et forbilde for sine kolleger i sin praksis med barna – kollegene ser opp til ped.leder. *Å sette ord på praksisen* kan innebære at ped.leder og kollegene eksempelvis reflekterer sammen omkring ulike situasjoner som omhandler deres interaksjoner sammen med barna i lek. *Tilbakemeldinger på ønsket praksis* innebærer tilbakemeldinger på hva man ønsker mer av, hva som var bra i en gitt situasjon, eksempelvis i gjennomføringen av overgangssituasjoner (Bøe & Hognestad, 2014, s. 5-9). Det fører oss over på neste tema.

Kunnskapsutviklende møter

Hege Fimreite og Ingrid Fossøy er henholdsvis postdoktor og dosent ved Høgskolen på Vestlandet. I et aksjonsforskningsprosjekt påpeker de at ulike *kunnskapsutviklende møter* i barnehagen kan bidra til kritisk refleksjon omkring utøvd praksis (Fimreite & Fossøy, 2018, s. 63). Jeg tenker at kunnskapsutviklende møter kan innebære utvikling av kunnskap og/eller erfaringer ved refleksjon og samarbeid. Eksempler på slike møter er avdelings-/basemøter og personalmøter. På disse møtene kan ped.leder også utøve veiledning av sine kolleger, og kollegene kan komme med innspill. Sammen kan slik praksis bidra til utvikling av de ansattes bevissthet omkring egen praksis, både sett opp mot enkeltbarn, men også barnegruppen (Fimreite & Fossøy, 2018, s. 63). For utvikling av arbeidet med overgangssituasjonene, kan kunnskapsutviklende møter tenkes å være sentralt.

Verdsettende ledelse

Siw Skrøvset og Tom Tiller er henholdsvis førsteamanuensis/instituttleder og professor emeritus i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. De har skrevet en bok om verdsettende ledelse, og i den anledning omtaler de begrepet *verdsette* som «å gi verdi». I den settingen vektlegges kombinasjonen mellom positiv og konstruktiv ledelse (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 11). Ifølge dem skal en *leder* være en person som engasjerer, støtter, veileder og inspirerer. I tillegg skal lederen inkludere og hjelpe, være en person som går foran.

Hovedmålet er at de som ledes, skal lære (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 24). Ifølge Ghaye (2008, referert i Skrøvset & Tiller, 2015, s. 12) omhandler *verdsettende ledelse* energiskaping ved kreativitet – lederen er ikke kun en problemløser. Man skal gjøre andre gode ved at deres svake sider blir mindre fremtredende, folks verdier og styrker vektlegges – man danner en «allianse». Den verdsettende lederen er ikke kun opptatt av det som er utfordrende, men skaper energi ved kreativitet og nyskaping. Videre tolker jeg verdsettende ledelse som at lederen både skal «føre» og fremheve den positive kjernen i organisasjonen, før det så skal kommuniseres ut til alle (Ghaye, 2008, referert i Skrøvset & Tiller, 2015, s. 12). Nå skal jeg se nærmere på annen relevant forskning.

1.5.6 Annen relevant forskning

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på annen relevant forskning, som omtalt i innledningen til min forskningsgjennomgang.

Emosjonell utmattelse

I sin doktorgradsavhandling omtaler Mette Løvgren emosjonell utmattelse blant barnehageansatte som en mulig konsekvens av jobbrelatert stress over tid, relasjonen til kolleger og en mangfoldig, stor arbeidsmengde. Samtidig påpeker hun at det er et behov for mer forskning på dette området (Løvgren, 2014, s. 43-44). Siden emosjonell utmattelse blant ansatte tenkelig kan innvirke i kvaliteten på barnehagehverdagens overgangssituasjoner, vil denne forskningen sannsynligvis vil bli aktuell i dataanalysen og diskusjonen. For øvrig vil Regjeringen (2023) ha 60 % barnehagelærere i barnehagen fra 2030. Dette vil bli aktuelt i dataanalysen og diskusjonen.

Basert på variasjonen og bredden i forskningen tilknyttet tematikken i avhandlingen samt deltakernes refleksjoner, tenker jeg at John Dewey sin teori om *erfaring* og grunnsynene *progressivisme* og *tradisjonisme* er aktuell til analysen og diskusjonen. Mer om det i kommende kapittel om teori.

2 Teori

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i John Dewey sin teori om *erfaring* og to ulike grunnsyn, siden dette virker å være aktuelt for analyse av deltakernes refleksjoner sett opp mot forskningsspørsmålene, samt diskusjon av funnene. Mer om Dewey, teorien og dens aktualitet underveis i kapitlet.

2.1 John Dewey

John Dewey var en amerikansk filosof, samt pedagog og psykolog. Hans pedagogiske tenkning har hatt stor innflytelse både i Norge og internasjonalt. Det gjelder kanskje særlig skolepolitikk, skolevesenet generelt, oppdragelsesidealer og lærerutdanning (Skagen, 2022). Noe av det verdifulle som skiller seg ut, er hans arbeid innen *utdanning*, både det *tradisjonelle* og *progressive* grunnsynet (Dewey, 2015/1938, s. 7-9). Deweys påpekning av to ulike grunnsyn er viktig, fordi det gir prosjektet mitt to ytterpunkter til analysen av deltakernes refleksjoner, samt er relevant i diskusjonen. Mer om disse ytterpunktene senere. Grunnsynene kan bidra til forståelse av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen. Samtidig, for å få en forståelse av hans tankesett om utdanning, skal vi først se nærmere på hans tanker om erfaring. På en side er det viktig fordi det er sentralt i Deweys tenkning om utdanning. På den annen side har jeg tenkt at erfaring kan spille en betydningsfull rolle sett opp med ledernes refleksjoner omkring overgangssituasjonene, både gjennomførings- og ledelsesaspekter. Det kan også bidra til forståelse av det som foregår i overgangssituasjonene.

2.1.1 Dewey om erfaring

Jeg ønsker først å belyse Deweys (2015/1938) tanker om erfaring, fordi han hevder at utdanning og erfaring ikke direkte kan sidestilles – enkelte erfaringer kan være feiloppdragende. Disse erfaringene kan altså stoppe eller forvrenge elevenes «growth» (Dewey, 2015/1938, s. 25). Med «growth» mener han ikke vekst som bare rent fysisk, men også intellektuelt og moralsk (Dewey, 2015/1938, s. 36). Han poengterer at alt avhenger av kvaliteten på erfaringene. Denne kvaliteten har to sider: En slags enighet eller uenighet. Det innebærer at den effekten en erfaring har, ikke blir gitt av seg selv. Siden mennesker er forskjellige, betyr det at man også lærer forskjellig. Det betyr at læreren må finne en vei «å nå inn» til sine elever (Dewey, 2015/1938, s. 27). Og så kan man undres, uavhengig av rammefaktorene (eksempelvis antall elever og tid til planlegging): Om læreren **ikke** skulle nå inn, hvilken betydning har da undervisningen for elevene? Videre beskriver Dewey erfaringer som noe som ikke forekommer i et vakuum. Individuer blir derimot konstant «fôret» av ulike

kilder gjennom ens sanser, noe som danner grunnlaget for erfaringer (Dewey, 2015/1938), s. 40).

Dewey (2015/1938) trekker frem *kontinuitet* og *interaksjoner* som erfaringens nødvendige betingelser: «Continuity and interaction in their active union with each other provide the measure of the educative significance and value of an experience» (Dewey, 2015/1938, s. 44-45). Han poengterer at de ikke er to uavhengige prinsipper. Dermot opererer de som en slags enhet, de avskjæres og går over i hverandre. *Kontinuitet* beskrives som et livslangt læringsløp, det stopper aldri. Det blir nesten som vaner. Erfaringene man gjør seg i løpet av livet har alle hver sin betydning. Samtidig er det hvordan man griper fatt i ulike erfaringer, som avgjør deres verdi og effekt (Dewey, 2015/1938, s. 35 & 44). Derfor kan kontinuitet forstås som en slags trapp: «What he has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow» (Dewey, 2015/1938, s. 44). Når Dewey (2015/1938) skriver om kontinuitet i et utdanningsperspektiv, poengterer han at fremtiden må tas med i betraktning: «In a certain sense, every experience should do something to prepare a person for later experiences of a deeper and more expansive quality. That is the very meaning of growth, continuity, reconstruction of experience» (Dewey, 2015/1938, s. 47).

Når det gjelder *interaksjoner*, beskrives de som: «[...] interaction is going on between an individual and objects and other persons» (Dewey, 2015/1938, s. 43). Erfaringer er altså transaksjonen mellom et individ og det som utgjør vedkommende sitt miljø. Han skiller videre mellom interne og eksterne interaksjoner. Der de interne interaksjonene innebærer at du eksempelvis er en del av et fellesskap hvor læring går begge veier, er de eksterne transaksjonene mer individuelt orientert. Eksempelvis erfarer man i de eksterne interaksjonene hvor slitsomt det kan være å hogge trær, dets tykkelse og høyde (Dewey, 2015/1938, s. 43-44). Erfaringen har altså en helt essensiell betydning hos Dewey (2015/1938), utfordringen ligger i hvordan lærere får det beste ut av den. Det fører oss over på hans to grunnsyn innen utdanning – tradisjonalisme og progressivisme.

2.1.2 Dewey om utdanning

Tradisjonalismen

Tradisjonalismen omtaler Dewey (2015/1938) som en slags *ytre påvirkning* på elever, eksempelvis via lærere eller bøker: «Teachers are the agents through which knowledge and skills are communicated and rules of conduct enforced» (Dewey, 2015/1938, s. 18). I min

avhandling er *lærere* å anse som ped.ledere i barnehagen, mens *elever* innebærer barna i barnehagen. Han omtaler tradisjonalismen som en gammel, statisk undervisningsvariant med hovedfokus på elevers tilegnelse av kunnskap fra bøker eller det som voksne formidler (Dewey, 2015/1938, s. 18-19). Tradisjonalismens mål virker å være «forming» av individene til noe ønskelig, altså via ytre påvirkning.

Fordeler og ulemper ved tradisjonalismen

For Dewey (2015/1938) virker det å være fordelaktig med en underviser som er mer kompetent enn elevene – kunnskapen blir antakeligvis mer troverdig enn om de selv skulle funnet på svaret (Dewey, 2015/1938, s. 21 & 38). Eksempel: Barn skaper ofte egne forklaringer på ting, særlig om de ikke får forklaringer på det de lurer på. Forklaringene har ikke nødvendigvis rot i virkeligheten. Med forklaringer fra en mer kompetent voksen, kan det tenkelig unngås. Et annet poeng er at mennesker er forskjellige. Det betyr at noen sannsynligvis lærer godt av den tradisjonelle undervisningsmetoden, og andre ikke. I tillegg kan andre aktuelle fordeler ved tradisjonalismen være at hverdagen blir mer forutsigbar. Da tenker jeg på tydelighet, struktur og rutiner – elevene vet gjerne hva de kommer til og hva de kan forvente (Dewey, 2015/1938, s. 28 & 40).

Ulemper som Dewey (2015/1938) poengterer, er at elevene har begrensede muligheter til aktiv deltakelse. Lærdommen anses, i hovedsak, som et «ferdig produkt». Det tolker jeg som lite rom for diskusjon. Han omtaler metoden som «voksne standarder», siden den antakelig passer bedre for folk som modnes sakte (Dewey, 2015/1938, s. 18-19). Han avfeier ikke tradisjonalismen, men i denne forstand anser han den som mindre hensiktsmessig for den yngre garde. Når fokuset blir ensidig på tradisjonalismen, mener han at elevenes utbytte av undervisningsmetoden er begrenset: «[...] the methods of learning and of behaving are foreign to the existing capacities of the young. They are beyond the reach of the experience the young learners already possess» (Dewey, 2015/1938, s. 19). Det er ikke mangelen på erfaringer som er problemet. Utfordringen ligger i at de erfaringene elevene får i den tradisjonelle skolen er «defekte» og av feil karakter. Det innebærer at erfaringene gjerne ikke kan kobles opp mot senere erfaringer, altså «growth» – erfaringene er «livsfjerne» (Dewey, 2015/1938, s. 25-27).

Han skriver videre om ulempene: «The trouble with traditional education was not that educators took upon themselves the responsibility for providing an environment. The trouble was that they did not consider the other factor in creating an experience; namely, the powers

and purposes of those taught [elevene]» (Dewey, 2015/1938, s. 45). Det tolker jeg som at lærernes jobb primært var å formidle det som var planlagt og fastsatt, om elevene forstod det eller ikke. Deweys (2015/1938) tidligere nevnte poeng om forutsigbarhet kan også være en ulempe. Når tid og sted for utdanningen er ganske fastsatt, kan utdanningsmetoden unngå ivaretagelse av elevenes behov for hensiktsmessige, reelle erfaringer. Det var heller ikke forventet at lærerne skulle legge til rette for det (Dewey, 2015/1938, s. 40). Oppsummert kan ulempene ved utdanningen tenkes å være grunnene til at progressivismen gjorde sitt inntog.

Progressivismen

Progressivismen er antakeligvis et motsvar eller motsetning til den gamle, tradisjonelle utdanningen (Dewey, 2015/1938, s. 29). Når Dewey (2015/1938) omtaler progressivismen, skriver han at lærernes arbeid primært baserte seg på vaner, nesten som den tradisjonelle utdanningen (Dewey, 2015/1938, s. 29). Men der tradisjonalismen er mer opptatt av den ytre påvirkningen og mindre opptatt av elevenes erfaringer, er progressivismen nettopp opptatt av elevenes erfaringer. Dewey (2015/1938) poengterer at erfaringene elever gjør seg i progressiv utdanning, i større grad sammenfaller med prinsippene i «growth»: «I admit gladly that the new education [progressivismen] is *simpler* in principle than the old [tradisjonalismen]. It is in harmony with principles of growth [...]» (Dewey, 2015/1938, s. 30). Forskjellen virker altså å være at progressivister i større grad fokuserer på elevenes livsverden, hensiktsmessige interaksjoner og kontinuitet. Elevenes anledning til å påvirke undervisningsopplegget er da tenkelig større. Progressivismen baserer seg sånn sett mer på improvisasjon enn fastsatte rutiner (Dewey, 2015/1938, s. 28).

Fordeler og ulemper ved progressivismen

Den progressive utdanningen når i større grad inn til flere elever – erfaringene de gjør seg er mer levende, reelle, og ikke bare det voksne formidler eller det som står i bøker: «[...] the ultimate reason for hospitality to progressive education, because of its reliance upon and use of humane methods and its kinship to democracy [...]» (Dewey, 2015/1938, s. 35). Et eksempel kan være å utforske naturen med egne sanser, heller enn å se i en bok eller høre på en lærer. Den type opplegg kan antakeligvis bidra til elevenes «growth» og forståelse av emnet, siden elevene kanskje blir mer motivert og inspirert av den type erfaringer, i motsetning til erfaringene i den tradisjonelle utdanningen. Som tidligere nevnt, mennesker er forskjellige – det som fungerer for noen, fungerer ikke nødvendigvis for andre.

Dewey er likevel ikke ensidig positiv til progressivismen når han skisser problemet til utdanningen: «What is the place and meaning of subject-matter and of organization within experience? How does subject-matter function?» (Dewey, 2015/1938, s. 20). Han problematiserer altså hvor utdanningen skal foregå. Som vi husker, er ikke det problemet til den tradisjonelle utdanningen. I den anledning skriver Dewey: «We shall operate blindly and in confusion until we recognize this fact; until we thoroughly appreciate that departure from the old [tradisjonalismen] solves no problems» (Dewey, 2015/1938, s. 25). Et ensidig fokus på progressivismen kan altså medføre at vi går oss «blind» i vår søken etter metoder som gagnar elevene, når svaret kanskje allerede ligger fremfor oss. **Enten eller** er altså **ikke** svaret, snarere tvert imot. Det er et spørsmål om **både og** for Dewey, hvordan disse perspektivene omkring utdanning kan kombineres. Det fører oss over til «løsningen» på Deweys utdanningsproblem.

Ikke et spørsmål om enten eller, men både og

Dewey (2015/1938) er altså ikke motstander av tradisjonell utdanning. Derimot ønsker han mer hensiktsmessig ytre påvirkning som tar hensyn til erfaringenes betydning: «When external control is rejected, the problem becomes that of finding the factors that are inherent within experience. [...] there is need to search for more effective source of authority» (Dewey, 2015/1938, s. 21). Han mener ikke at det skal være enten progressivisme eller tradisjonalisme, men at vi må finne en måte å kombinere disse perspektivene på. Fordi der tradisjonalismen i større grad vektla eksterne faktorer som ytre påvirkning, er altså progressivismen mer fokusert på interne faktorer, elevenes «growth» (Dewey, 2015/1938, s. 44). Og som vi har sett er ikke *enten eller* nødvendigvis hensiktsmessig. Spørsmålet er derfor: Hva er svaret på denne utdanningsutfordringen? Løsningen på utfordringen skisserer han slik: «The solution of this problem requires a well thought-out philosophy of the social factors that operate in the constitution of individual experience» (Dewey, 2015/1938, s. 21).

For meg virker det som om han forsøker å skape refleksivitet, eller bevissthet, omkring de sosiale faktorer som tenkelig blir hovedfokuset, heller enn elevenes individuelle erfaringer. Det åpner for nye spørsmål: Hva skal den gjennomtenkte filosofien innebære? Hvor mye skal man vektlegge de ulike delene? Hvordan innvirker de rådende rammefaktorene som lærerne opererer under i den aktuelle utdanningen? Hva med lærernes kunnskaper og erfaring? Det er temaer jeg skal se nærmere på i min analyse, sett opp mot

Deweys tenkning. Nå skal jeg kort se på teoriens utspring, altså den historiske bakgrunnen, samt forgreninger. Det er aktuelt for å få en helhetsforståelse av tematikken i avhandlingen.

2.1.3 Teoriens bakgrunn og forgreninger

Erfaring og *growth* har altså stor betydning for Deweys progressive utdanning, en tenkning som antakeligvis går helt tilbake til Jean-Jacques Rousseaus *Emile, eller om oppdragelse* (2010/1762). Rousseau var en sveitsisk forfatter og filosof. I hovedsak mente Rousseau (2010/1762) at naturen skulle oppdra barna gjennom egne erfaringer og erkjennelser, nesten som en blomst som spirer. Gjerne ute «på landet» (borte fra andre menneskers innflytelse). Sånn sett ville han kanskje blitt sett på som kulturfiendtlig i dagens samfunn. Samtidig har jeg forståelse for at hans samtid var annerledes enn dagens. Det bør poengteres at selv om han hovedsakelig ønsket at naturen skulle oppdra barna, var han ikke nødvendigvis motstander av voksnes innvirkning:

Planter formes gjennom dyrkingen og menneskers karakterer gjennom oppdragelsen. Selv om et menneske fødtes stort og sterkt, ville dets størrelse og styrke ikke være til noen nytte før det hadde lært å bruke dem. Snarere ville de være til skade for ham, fordi andre ville tro han ikke trengte hjelp. Før de hadde lært å erkjenne sine behov, ville det dø av nød og elendighet fordi det var overlatt til seg selv (Rousseau, 2010/1762, s. 18).

Vi fødes svake og trenger styrke; vi fødes blottet for alt og trenger hjelp: Vi fødes uforstandige og trenger dømmekraft. Alt vi mangler ved fødselen og trenger som voksne, får vi gjennom oppdragelsen. Oppdragelsen får vi fra naturen, fra mennesker eller ting. Den indre utvikling av våre evner og organer er naturens oppdragelse; å gjøre bruk av denne utviklingen lærer vi ved menneskeoppdragelse, og ervervelsen av egne erfaringer med gjenstander som vedrører oss, er tingenes oppdragelse (Rousseau, 2010/1762, s. 18-19).

Jeg har tidligere omtalt *barnets beste* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8), *barns medvirkning* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27) og *se barnet som subjekt* (Bae, 2007). I hovedsak er fokuset der på barna, og kan derfor tenkes å ha sitt utspring i nettopp Rousseaus tenkning, derav også i den progressive utdanningen til Dewey (2015/1938). Derfor vil jeg si: Når du leser analysen og diskusjonen i min avhandling, tenk at disse går under den progressive utdanningen til Dewey. I motsetning til Rousseau (2010/1762), virker Dewey (2015/1938) å være mer opptatt av å også tenke inn den *ytre påvirkningen*, eksempelvis bøker eller voksne – tradisjonalismen. Jeg har tidligere nevnt ulike *rammer* i form av bemanningsnormen og pedagognormen i kap. 1.4. I kap. 4.1 skal jeg se nærmere på ulike *gjøremål* i hverdagen – de kan også innebære en form for rammer. Jeg tenker at disse

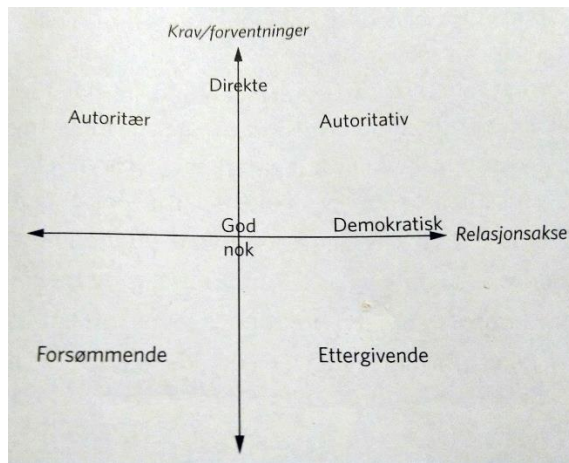
rammene kan innebære ulike former for «ytre påvirkning» i barnehagehverdagens overgangssituasjoner.

For øvrig kan moderne relasjonsteorier som baserer seg på interaksjoner, tenkes å ha sin basis i nettopp Deweys tankesett om erfaringens betingelser: Kontinuitet og interaksjon (Dewey, 2015/1938, s. 44-45). Eksempelvis Wubbels et al. (2015) om interaksjoner og utviklingspsykologen Diana Baumrind (1971) om voksenrollens betydning. Hun gjorde nemlig tidlig et poeng ut av det å *ha* kontroll, fremfor det å *utøve* kontroll som voksen. I et observasjonsbasert forskningsprosjekt ledet av nevnte Baumrind, oppdaget observatørene foreldre som nesten ikke behøvde å lede eller kommandere barnet – barnet visste som regel hva forelderen ville og gjorde så det. Observatørene omtalte praksisen som *fast håndhevelse*. Videre ble foreldrene karakterisert som *harmoniserte* – i stedet for å utøve kontroll, søkte de å oppnå harmoni i hjemmet ved å utvikle et sett prinsipper å leve etter, og fremfor å være barnslig ovenfor barna ved uoverensstemmelser, behandlet foreldrene barna som likeverdige og med respekt for å unngå ubalanse i maktforholdet. Observatørene poengterte videre at foreldrene ikke unngikk å stille krav og sette grenser ved behov, men verdier som rettferdighet, ærlighet, harmoni og rasjonalitet i menneskelige relasjoner trumfet makt, orden, det å skulle prestere samt kontroll (Baumrind, 1971, s. 101). Selv om Baumrind (1971) fokuserte på foreldre, tenker jeg at slik håndhevelse og harmoni også er aktuelt for ulike omsorgspersoner, eksempelvis barnehageansatte. Arbeidet med barn og gjennomføringen av overganger kan tenkes å ha likhetstrekk på flere arenaer. Baumrind (1971) omtalte også ulike voksenstiler i sin forskning. Disse er blitt forsket på og videreutviklet, eksempelvis ved Pål Roland og Ingunn Størksen, tidligere nevnt i kap. 1.3. Som en slags «hensiktsmessig» ytre påvirkning i Deweys teori, skal jeg vise til den autoritative voksenstilen i neste teorikapittel. Jeg har tenkt at voksenstilene kan bidra til forståelse av deltakernes refleksjoner.

2.2 Voksenstilene

Modellen om voksenstilene *autoritativ*, *autoritær*, *ettergivende* og *forsømmende* er opprinnelig utviklet av tidligere nevnte Baumrind (1971) og benyttes i både barnehage- og skolesektoren. Voksenstilene er over tid videreutviklet til syv stiler, som inkluderer de fire originale samt *direkte*, *demokratisk* og *god nok* (Roland, 2021, s. 26). Se en illustrasjon av modellen i Figur 1. Hver voksenstil kan ha ulike konsekvenser for barn (Roland, 2021, s. 22-27 & s. 38-39). Jeg kommer ikke til å utdype alle grunnet deres omfang. Derimot vil jeg

fokusere på den autoritative voksenstilen, siden den kan tenkes å være den mest hensiktsmessige ytre påvirkningen.



Figur 1: Den utvidede modellen av det autoritative perspektivet (Baumrind, 2013, referert i Roland, 2021, s. 25).

Relasjonsaksen innebærer voksnes tilrettelegging eller utøvelse av eksempelvis sensitivitet (tilstedeværelse), varme (godhet og omsorg), perspektivtaking (bevissthet omkring barnets interesser, barns medvirkning og medfølelse), lek, småprat, positivt klima (positive handlinger og kommunikasjon), «banking time» (kvalitetstid mellom voksen og barn) og mestringsopplevelser (Roland, 2021, s. 29). Barns medvirkning definerer Roland (2021) som: «Det foregår en samhandling mellom barnets perspektiv og de voksnes, men hvor de voksne setter rammene for hva som er akseptabelt» (Roland, 2021, s. 41).

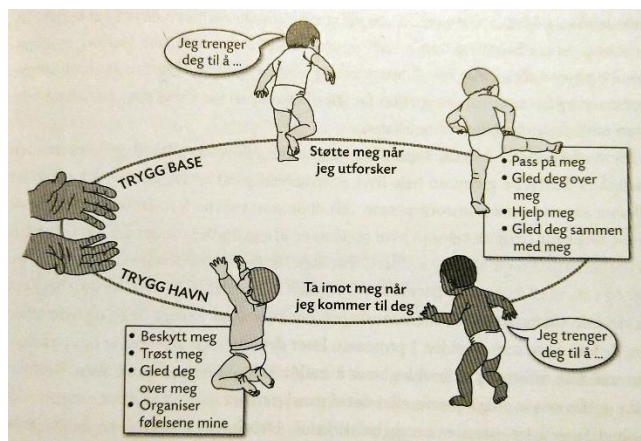
Krav/forventninger-aksen innebærer grensesetting med et fokus på respekt og barns medvirkning, tilsyn samt atferdsrelaterte forventninger (Roland, 2021, s. 37). Om *respekt* skriver Roland (2021) at den voksne har kontroll på eksempelvis egen stemmebruk, følelser og kroppsspråk i grensesettingssituasjonen. Tilsyn innebærer et fokus på konsistens, rutiner og forutsigbarhet over tid (Roland, 2021, s. 40). Hvor mye den voksne evner balansegangen mellom relasjonskvalitet og krav i ulike kontekster avgjør hvilken voksenstil vedkommende utøver i den aktuelle situasjonen. Den autoritative omsorgsperson mestrer balansegangen mellom de to aksene i stor grad (Roland, 2021).

Kritikk av voksenstilene

Kritikk av voksenstilene har eksempelvis vært utfordringer knyttet til operasjonalisering (dele i mindre temaer), et manglende fokus på konteksten dimensjonene har vært utøvet i, mangel på implementeringsforskning (fra teori til praksis) og et manglende fokus på flere bakenforliggende faktorer (Roland, 2021, s. 12 & 21; Sommer, 2003).

Jeg har tenkt at det er vanskelig, om ikke umulig, for voksne å gjennomføre overgangssituasjoner uten en form for interaksjon sammen med barna. Derfor, som et supplement til den autoritative voksenstilen, tenker jeg at Trygghetssirkelen (Powell et al., 2013) er av interesse (Figur 2). Den kan også tenkes å være en slags hensiktsmessig ytre påvirkning i form av autoritative voksne i barnehagehverdagens overgangssituasjoner, sett opp mot Dewey (2015/1938) sin tidligere nevnte teori om erfaring og utdanning.

2.3 Trygghetssirkelen



Figur 2: Trygghetssirkelen (COS): Omsorgsperson som ivaretar barnets behov (Powell et al., 2015, s. 47).

Hovedelementer i Trygghetssirkelen er *trygg base* og *trygg havn*. *Trygg base* kan forklares som barns behov for å bli passet på, gledet over, hjulpet eller støttet samt hatt det fint sammen med av omsorgspersoner. *Trygg havn* kan forklares som barns behov for beskyttelse, trøst, godhet og støtte til følelsesregulering av omsorgspersoner (Powell et al., 2015, s. 47).

2.3.1 Større, sterkere, klokere og god

Et annet hovedelement i Trygghetssirkelen og som kan tenkes å være essensen i grensesetting, er mantraet om at den voksne alltid skal være *større, sterkere, klokere* og *god*. Når det er mulig skal barnets behov følges, men når det er nødvendig skal den voksne ta ledelsen (Powell et al., 2015, s. 55). Grunnet et fokus på *større, sterkere, klokere* og *god* i analysedelen av mitt prosjekt, vil mantraet utdypes. De tre psykologspesialistene Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad (2013) påpeker at en voksen ikke bare er *større* i form av fysisk vekst, men ved å ha kontroll. Kontroll i form av at den voksne tar tak i situasjoner og yter forutsigbarhet gjennom eksempelvis organisering, planlegging og forberedelse for barnet – den voksne er en trygghet i barnets liv. Mister voksne den delen som skal være *større* enn barna, kan det påvirke barnas opplevelse av trygghet rundt den aktuelle voksne (Brandtzæg et al., 2013, s. 41). Den voksne skal være *sterkere* enn barnet. Det kan

forstås som både fysisk og følelsesmessig. I motsetning til voksnes nervesystem, er ikke barns nervesystem fullt utviklet. De forstår mindre av det som foregår i verden, samt seg selv. Derfor blir de lettere følelsesmessig påvirket. Mister vi voksne *sterkheten* kan vi oppleves som eksempelvis skumle, fraværende eller svake i form av en som ikke tar tak i situasjonen. Det kan påvirke barnets opplevelse av trygghet sammen med den aktuelle voksne (Brandtzæg et al., 2013, s. 41-42). En voksen som er *klokere* kan forklare hva som foregår og bidra til barns forståelse av verden. Det kan forsterke barnets opplevelse av trygghet rundt vedkommende. *Klokere* innebærer også balansering av det å være *større* og *sterkere* enn barnet – til riktig tidspunkt og uten å miste godheten (Brandtzæg et al., 2013, s. 42-43). *God* omhandler at barna skal oppleve voksne som vennlige og snille. Godhet er derfor et nøkkelpunkt i grensesetting. Uten godhet kan man oppfattes som skumle, noe som kan ha negativ innvirkning på relasjonen mellom barn og voksen. Kort fortalt kan grensesetting omhandle å finne balansen mellom de fire nøkkelementene *større*, *sterkere*, *klokere* og *god* (Brandtzæg et al., 2013, s. 43-44).

Kritikk av Trygghetssirkelen

Noe av kritikken rettet mot Trygghetssirkelen har vært et manglende fokus på bakenforliggende årsaker til de reaksjonsmønstre man ønsker å begrense, utfordringer knyttet til etterprøvbareheten og frafall av deltakere i effektstudiene (Brandtzæg et al., 2011; Cassidy et al., 2011; Rostad, 2014; Cassidy et al., 2010). I neste kapittel skal vi nærmere på mine metodiske valg i prosjektet.

3 Metode

3.1 Innledning

Her vil jeg presentere en egnet, metodisk fremgangsmåte for å besvare mine forskningsspørsmål. *Metode* kan forstås som et redskap for forskere hvor målet, gjennom innsamling av data, er å oppnå en beskrivelse av virkeligheten (Postholm, 2011, s. 33). Jeg vil vise til forskjeller ved kvalitativ og kvantitativ metode gjennom eksemplifisering der det passer seg, sett opp mot mitt prosjekt i dette metodekapitlet.

3.2 Kvalitativ metode

I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet kvalitativ metode. Frode Nyeng, dosent i filosofi ved NTNU, poengterer at *kvalitativ* kan vise til deltakernes egenskaper eller kvaliteter, i motsetning til begrepet *kvantitativ* som viser til mengde og statistikk (Nyeng, 2012, s. 71-72). John W. Creswell og Timothy C. Gutterman, henholdsvis professor/seniorforsker og universitetslektor ved University of Michigan, poengterer at refleksivitet i kvalitativ metode er av betydning for troverdigheten til funnene i et forskningsprosjekt. Altså: Hvorfor har jeg som forsker gjort de valgene jeg har gjort? Derfor vil jeg jevnlig bidra med subjektive refleksjoner underveis i metodekapitlet, og ellers, knyttet til mitt prosjekt (Creswell & Gutterman, 2021, s. 42). Mer om troverdighet til funn i neste kapittel, 3.2.1. Siden jeg har fokusert på pedagogenes *refleksjoner* i forskningsspørsmålene, anså jeg *intervju* som hensiktsmessig datainnsamlingsmetode fremfor *observasjon*. Det betyr at arbeidet er basert på muntlige kilder (deltakerne) og jeg har etterstrebet økt forståelse (tykke, grundige beskrivelser) omkring temaet, i motsetning til kvantitative metoder som i stor grad baserer arbeidet på tall (Creswell & Gutterman, 2021, s. 239). I mitt valg av metode har jeg måttet være særlig bevisst forskningsspørsmålenes betydning – de påvirker hver sine aspekter ved prosjektet og forskningsdesignet (Maxwell, 2013, s. 4). Forskningsdesign kan forstås som en plan for innsamling og analyse av data for besvarelse av forskningsspørsmål (Maxwell, 2013, s. 4-5).

I utgangspunktet skulle jeg ha en problemstilling, men siden jeg «kun» skriver én masteravhandling, var det ikke like nødvendig med en problemstilling. Hadde dette eksempelvis vært en doktorgradsavhandling, eller en mer kompleks og sammensatt undersøkelse, ville det vært behov for en problemstilling som en rød tråd i de ulike tekstene. Mer om min prosess med problemstilling og forskningsspørsmålene underveis i kap. 3.3.

3.2.1 Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning

Det er motstridende argumenter omkring kvalitetssikring av funn i kvalitativ forskning, eller i det hele tatt relevansen av validitet og reliabilitet i kvalitative forskningsprosjekter.

Eksempelvis har professorene Nancy Pistrang & Chris Barker (2012) påpekt utfordringer knyttet til bruk av enkelte konsepter ved validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning, i motsetning til kvantitative metoder (Pistrang & Barker, 2012, s. 15). Nyeng (2012) påpeker også noen utfordringer knyttet til benyttelse av begrepet validitet i kvalitativ forskning. Han poengterer videre at reliabilitet vil være noe annet i kvalitativ forskning (Nyeng, 2012). Jeg skal forsøke å forklare dette nærmere.

Validitet kan forstås som «gyldighet i data», eller: Gyldigheten til konklusjonene forskere trekker (Nyeng, 2012, s. 109). Reliabilitet omtales ofte som holdbarheten i data, altså robustheten til en undersøkelse (Nyeng, 2012, s. 107). Jeg har en hermeneutisk, ikke-realistisk vinkling innen epistemologi (Pistrang & Barker, 2012, s. 15). I et prosjekt som mitt, kan man ikke forvente generaliserbarhet. Til det har jeg verken tilfeldig utvalg eller nok deltakere. Generaliserbarhet omtales ofte som ekstern validitet eller overførbarhet (Nyeng, 2012, s. 109). Resultatene i mitt forskningsprosjekt vil kunne være overførbare til andre situasjoner. Videre, i et prosjekt som mitt, vil en ikke søke å avdekke årsak-virkningsforhold, noe som innebærer kausalitet. Som nevnt er årsak-virkningsforhold mer vanlig i kvantitative forskningsprosjekt (Nyeng, 2012, s. 109). Poenget er at jeg har rekruttert deltakere målbevisst – jeg har lokalisert et tema hvor utvalget best kan hjelpe meg til å *forstå* forskningsspørsmålene, som der igjen kan bidra til økte kunnskaper omkring temaet, altså overgangssituasjoner i barnehagehverdagen (Creswell & Guetterman, 2021, s. 240).

Spørsmålet blir da: Hvordan kan jeg, som benytter kvalitativ metode, etterstrebe troverdighet til funnene knyttet til mitt prosjekt? Eksempelvis skal jeg presentere rådata for begrunnelse av mine konklusjoner i kap. 4.0 – *Funn og analyse*, også kalt *grounding*. Jeg har etterstrebet åpenhet omkring mine forventninger, mål og valg underveis i avhandlingen, og det skal ikke foreligge noen hemmeligheter for leseren – såkalt *transparens*. Jeg har etterstrebet *koherens*, altså at det er sammenheng mellom tolkningen av dataene innenfor rimelighetens rammer. I tillegg har jeg ønsket andre forskeres gjennomgang av konklusjonene i mitt masterprosjekt, eksempelvis min veileder. Det kan forstås som *kredibilitet* (Pistrang & Barker, 2012, s. 15).

Kort oppsummert vil reliabilitet i min avhandling derfor innebære hvordan jeg sikrer andre forskeres tillit til funnene, om valgene jeg har gjort underveis er til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). Relatert til spørsmålet om validitet, vil jeg si at *empirien* i mitt prosjekt har verdi i den grad det bidrar til økt forståelse omkring ped.lederes refleksjoner knyttet til barnehagehverdagens overgangssituasjoner. Empiri er data utarbeidet fra et vitenskapelig prosjekt (Nyeng, 2012, s. 25). Det må likevel forventes at dataene inneholder noe mer enn det man primært ønsket å samle inn, særlig i kvalitative prosjekt hvor eksempelvis refleksjoner står sentralt. Det er fort gjort at deltakerne snakker om noe helt annet. Derfor tenker jeg at validitet i min avhandling vil innebære min tolkning av empirien og hvordan jeg legger dataene frem: Er det troverdig sett opp mot forskningsspørsmålene (Nyeng, 2012, s. 109)? I lys av punktene for troverdighet i prosjektet, skal vi se nærmere på mine metodiske valg knyttet til datainnsamlingen.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Forberedelsesfasen

I en tidlig fase av prosjektskissa, vårsemesteret 2022, reflekterte jeg mye omkring egen erfaring fra barnehagesektoren. Hva syntes jeg var utfordrende? Hadde jeg erfart noe som kunne være aktuelle forskningstema? Jeg ønsket å forske på noe jeg hadde interesse av – det er viktig for å holde motivasjonen opp i et mastergradsarbeid (Creswell & Guetterman, 2021, s. 31-32). Jeg hadde sannsynligvis ikke valgt tematikken *ped.lederes refleksjoner omkring overgangssituasjoner i barnehagehverdagen* uten min bakgrunn som ped.leder i barnehage. Derfor er det rimelig å anta at min forforståelse har innvirket i mitt valg av tema (Gilje, 2019, s. 155). Det kan nevnes at å komme frem til aktuelt tema, ikke var lett. Jeg begynte arbeidet med egenrefleksjon og notater, før jeg leste på aktuell forskning knyttet til barnehagesektoren, både norsk og engelsk. Jeg planla opprinnelig en dels induktiv (basis i empirien) og dels deduktiv tilnærming (basis i teoriene Trygghets sirkelen og de ulike voksenstilene). Da var det nødvendig med en litteraturgjennomgang – Hvilke tema var det behov for forskning på (Creswell & Guetterman, 2021, s. 36-37)?

Solberg (2013) omtaler induksjon som en slutning fra «noen til alle», og poengterer at logisk gyldighet ikke gjelder for disse slutningene: «Selv om noe er sant å si om noen, er vi ikke garantert at det samme er sant å si om alle» (Solberg, 2013, s. 77). Induksjon innebærer altså å gå fra det spesielle til det generelle, eller fra empiri til teori. Det kan innebære forsterkning av faglige standpunkt og undersøkelse av hvordan ting muligens henger sammen.

Når man arbeider den «andre veien», fra teori til empiri, er tilnærmingen deduktiv. Det er hyppig benyttet i kvantitative forskningsprosjekt, altså fra det generelle til det spesielle (Nyeng, 2012, s. 59-60). Solberg (2013) omtaler deduksjon som logisk gyldige slutninger, siden man slutter fra «alle til noen». Det innebærer at for å dedusere må man ha sikker viten, ellers blir ikke slutningene logisk gyldige (Solberg, 2013, s. 77).

Tilbake til litteraturgjennomgangen: Forskningen knyttet jeg, kontinuerlig, opp mot mine tanker og notater omkring ulike problemstillinger og temaer (Gilje, 2019). Dokumentet hadde en lengde på omtrent 20 sider. Ordlyden i problemstillingene og tematikken var blant annet: Interaksjoner, barn, pedagog, kvalitet, barnehagens rammer, krav, grensesetting, varme, sensitivitet, voksenstil, kunnskaper, improvisasjon, trygg voksen, kompetanseheving, kommunikasjon og forebygging. Etter et lengre tids arbeid med mye frem og tilbake mellom lest forskning, egne erfaringer, veiledning og notatene, var dette problemstillingen (som nevnt endte jeg opp med forskningsspørsmål i masteravhandlingen, og ikke en problemstilling. Mer om prosessen underveis) i sluttproduktet av **prosjektskissa**: «*Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring grensesetting i overgangssituasjonen lek-måltid?*». Med tilhørende forskningsspørsmål: «*Hvilke refleksjoner gjør pedagogiske ledere seg omkring forebygging samt gjennomføring av overgangssituasjonen lek-måltid?*», og «*Hvordan etterstreber pedagogiske ledere kvalitet i deres egen samt kollegers grensesetting i overgangssituasjonen lek-måltid?*» (Creswell & Guetterman, 2021, s. 32-33). Siden jeg skulle ha direkte kontakt med mennesker i mitt prosjekt, behøvde jeg en detaljert prosjektskisse og godkjenning fra instituttet. Min veileder ved UiT Norges arktiske universitet støttet meg i arbeidet, og skissen ble godkjent (Creswell & Guetterman, 2021, s. 244-245).

Før igangsettelse av masterprosjektet og datainnsamling, måtte jeg ha godkjenning fra Personvernombudet (NSD). Jeg innsendte derfor *meldeskjema for personvernopplysning* før fristen på 30 dager (NSD, 2022). Etter ett par uker kom vurderingen, og jeg måtte foreta en endring i søknaden (jeg hadde huket av for få punkter knyttet til datainnsamlingen). Endringen ble foretatt, og søknaden ble godkjent. Deretter opprettet jeg et skjema basert på mitt prosjekt hos tjenesten Nettskjema, for så å laste ned deres app. Det er en app for lydopptak utviklet av Universitet i Oslo senter for informasjonsteknologi (USIT). Jeg valgte Nettskjemas opptak-, opplasting- og lagringsløsning da de er i henhold til gjeldende GDPR/personvern-lovverk (UiO, 2017). Hadde jeg lagret lydopptakene på min egen telefon og den hadde blitt hacket, om jeg hadde mistet den eller den hadde blitt stjålet, kunne

lydopptakene havnet i feil hender. Det ville sannsynligvis skapt trøbbel for meg grunnet et strengt personvern-lovverk. Å benytte Nettskjemas opptak-, opplasting- og lagringsløsning kan derfor anses som et forebyggende tiltak, sett opp mot etiske problemstillinger (Creswell & Guetterman, 2021, s. 47).

3.3.2 Prosjektstart

Problemstilling, forskningsspørsmål og prøveintervju

I en veiledningstime i en tidlig fase av prosjektet, august 2022, kom jeg og veileder frem til at både problemstilling og forskningsspørsmål var litt lukket. Det ville være hensiktsmessig å åpne mer opp. Antakeligvis ville temaer som grensesetting, forebyggende tiltak og hvordan ped.lederne etterstreber kvalitet bli funn. Derfor foretok jeg en endring i problemstillingen: «*Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring overgangssituasjonen lek-måltid?*», og forskningsspørsmålene: «*Hvilke refleksjoner gjør pedagogiske ledere seg omkring gjennomføring av overgangssituasjonen lek-måltid?*», og «*Hvordan etterstreber pedagogiske ledere kvalitet i deres egen samt kollegers gjennomføring av overgangssituasjonen lek-måltid?*».

Etter utarbeidelse av intervjuguiden (utdypet i kap. 3.3.4), gjennomførte jeg to prøveintervju av to tidligere, erfarne ped.ledere i starten av september 2022. Jeg og prøvedeltakerne konkluderte med at problemstillingen var for innsnevret – prøvedeltakerne hadde refleksjonsutfordringer omkring det snevre fokuset: «*[...] overgangssituasjonen lek-måltid*». Nødvendige presiseringer i problemstilling, og der igjen forskningsspørsmål, ble foretatt og intervjuguiden ble bygd opp til å omhandle *overgangssituasjoner i barnehagehverdagen*. Det gav umiddelbare utslag i prøvedeltakernes refleksjoner, positivt sett. Hadde jeg ikke gjennomført prøveintervjuene, kunne intervju kvaliteten i intervjuene med deltakerne vært dårligere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194-195). Ikke bare bidro prøveintervjuene til en forbedret problemstilling og forskningsspørsmål. Vi oppdaget også at flere spørsmål i intervjuguiden var for «vide», komplekse og for lange. Eksempelvis: «*Kan du beskrive så detaljert som mulig, reelt sett, hvordan du gjennomfører overgangssituasjonen lek-måltid i barnehagehverdagen?*». Prøvedeltakerne hadde store utfordringer med refleksjon omkring disse spørsmålene (jeg hadde fire slike, to knyttet til gjennomføring og to til ledelse). I tillegg bidro begrepsbruken til refleksjonsutfordringer, eksempelvis «*reelt sett*» og «*ideelt sett*». Prøvedeltakerne skjønnte ikke helt hva jeg mente. Derfor kortet jeg ned spørsmålene og utformet intervjuguiden mer folkelig, eller tilnærmet intervju personenes dagligspråk – uten å

miste essensen i spørsmålene. Også det ga umiddelbart utslag på prøvedeltakernes refleksjoner, positivt sett (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163-165). Siden da har problemstillingen og forskningsspørsmålet om *gjennomføring* i hovedsak vært gjennom mindre formuleringsendringer. Jeg kommer tilbake til det andre forskningsspørsmålet.

Før prøveintervjuene testet jeg lydopptaksutstyret. Jeg hadde også med en reserveopptaker til samtlige intervju siden tidligere studenter har opplevd opplastingsutfordringer med Nettskjema-appen. Det skjedde ikke meg, men om det hadde skjedd og jeg ikke hadde hatt reserveløsning, kunne intervjuene vært forgjeves og all data gått tapt. Lydopptakene på reserveopptakeren ble slettet like etter at jeg hadde forsikret meg at opptakene var blitt lastet opp til Nettskjema (Creswell & Guetterman, 2021, s. 275).

Jeg var lenge usikker på formuleringen av forskningsspørsmålet knyttet til ledelse. Det kulminerte i en endring av forskningsspørsmålet tidlig november 2022. Fokuset mitt har ikke vært «etterstrebeelse av kvalitet», som forskningsspørsmålet tidligere innebar, men deltakernes refleksjoner knyttet til deres ledelsesarbeid i sammenheng med overgangssituasjonene. Jeg synes det forbedret forskningsdesignet (Maxwell, 2013, s. 5). I en veiledningstime i mars 2023, ble jeg og veileder enige om å fjerne problemstillingen og heller kun ha to forskningsspørsmål. Det ene forskningsspørsmålet var veldig likt problemstillingen. Hadde jeg holdt på med en doktorgrad eller en mer komplisert undersøkelse, ville en problemstilling vært nødvendig for å følge den røde tråden i de ulike prosjektene. Siden jeg «bare» skriver én master, er det derfor ikke like nødvendig med en problemstilling. Hovedforskjellen avgjørelsen utgjør for forskningsdesignet, er at det er forskningsspørsmålene som styrer prosjektet, ikke problemstillingen (Maxwell, 2013).

3.3.3 Utvalg- og rekrutteringsprosessen

Utvalget i mitt prosjekt har bestått av to grupper: *Nyutdannede ped.ledere* (første eller andre året i jobb) og *erfarne ped.ledere* (åtte år eller mer i jobb). På bakgrunn av introduksjonen og forskningsbehovet, vurderte jeg at de nevnte deltakergruppene hadde best grunnlag til å belyse mine forskningsspørsmål (Creswell & Guetterman, 2021, s. 240). Jeg har altså rekruttert deltakere *målbevisst*, i motsetning til kvantitative prosjekt der rekrutteringen foregår mer tilfeldig (Creswell & Guetterman, 2021, s. 239).

Rekrutteringsmetoden jeg har benyttet er *snøballmetoden*. Det er en rekrutteringsmetode hvor jeg som forsker kanskje ikke helt vet hvem som kan være aktuelle

for intervju, og hvor andre deltakere eller andre personer med kjennskap til aktuelle deltakere, anbefaler arbeidskolleger (Creswell & Guetterman, 2021, s. 243). Jeg har først ringt styrer/daglig leder eller fagleder i barnehagene. I praksis har disse personene vært en slags døråpner som har gitt meg adgang til deres barnehage. Eksemplifisert: I samtalen har jeg introdusert meg selv og kort forklart hensikten med forskningsprosjektet – *Ped.lederes refleksjoner omkring overgangssituasjoner i barnehagehverdagen*. Ved interesse har jeg oversendt informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet. Videre har styrer/daglig leder eller fagleder kontaktet ped.lederne i sin barnehage og ved interesse har de gitt ped.lederne min kontaktinformasjon slik at de kunne kontakte meg (Creswell & Guetterman, 2021, s. 245-246). I utgangspunktet skulle jeg benytte en omstendelig, tidkrevende loddrekningsvariant for utvelgelse av barnehager, fordi jeg på et tidlig stadium tenkte at tilfeldig utvelgelse kunne bidra til prosjektets reliabilitet. Etter hvert som jeg lærte mer, skjønnte jeg at generaliserte data ikke var mitt mål, men økt forståelse og utdypende beskrivelser. Generaliserte data gjelder i hovedsak kvantitative prosjekt med mange, tilfeldige deltakere. For meg ble derfor tilfeldig utvelgelse likevel ikke aktuelt. Jeg fokuserte heller på å få tak i aktuelle deltakere og bruke tiden godt (Nyeng, 2012, s. 71-72).

Før rekruttering av deltakere, utarbeidet jeg et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Jeg fulgte malen til UiT Norges arktiske universitet, med konkretiseringer omkring mitt prosjekt. I informasjonsskrivet står det blant annet om kriterier for deltakelse, deltakerens rettigheter, informasjon om prosjektet, hensikten, kontaktinformasjon til meg og min veileder. Samtykkeskjemaet er en avtale mellom meg og deltaker om at informasjonsskrivet er lest og forstått – skrevet under før hvert intervju. Samtykkeskjemaet var inkludert i informasjonsskrivet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-106).

Målet var opprinnelig fire deltakere fra hver gruppe, hvorav både én nyutdannet og én erfaren ped.leder skulle være fra samme barnehage. Etter å ha kontaktet nesten samtlige barnehager i Tromsø over telefon, endte jeg opp med tre nyutdannende og to erfarne ped.ledere, fordelt på tre barnehager. Barnehagene oppgav å ha en del fravær. Da ble slike intervju nedprioritert – de hadde nok av gjøremål i hverdagen hvor en ansatt ble tatt ut av avdelingen. Det hadde jeg forståelse for. Derfor har jeg virkelig verdsatt de deltakerne som har hatt tid og anledning. Fire av deltakerne er fra to ulike barnehager, med én nyutdannet og én erfaren i hver. Den femte deltakeren, en nyutdannet, er fra en tredje barnehage. Selv om jeg ikke oppnådde ønsket antall, har det vist seg å være nok med fem deltakere – dataene ble

tidlig «mettet» (Creswell & Guetterman, 2021, s. 288). Det har altså vært mulig å sammenligne datamaterialet fra to barnehager. Det har vært fordelaktig i analysearbeidet med flere deltakere i én enhet, og særlig med ulik erfaringsgrad – sammenligningsgrunnlaget er da bedre. To innfallsvinkler har videre bidratt til en dypere forståelse omkring refleksjonene i de to barnehagene (Creswell & Guetterman, 2021, s. 243-244). Jeg har undersøkt de to gruppene refleksjoner sett opp mot forskningsspørsmålene, hverandre og teorien.

På bakgrunn av at erfaring kan bidra til mer kunnskap om eksempelvis gruppeledelse, individledelse, hva som fungerer, hva som ikke fungerer og fallgruver, undret jeg hvordan nyutdannede ville reflektere. Kanskje kunne de ha refleksjoner som var like gode som de erfarne, om ikke bedre, med utgangspunkt i ny forskning eller deres egne erfaringer fra studiet? Videre tenkte jeg at nyutdannende kanskje kunne fremstå mindre reflektert, som en konsekvens av eksempelvis mindre praksiserfaring eller nødvendige kunnskaper om det å være ped.leder, mens erfarne kanskje ville reflektere mer hensiktsmessig omkring de nevnte punktene. Det var likevel ikke gitt at de erfarne skulle ha gode refleksjoner – folk er forskjellige. Jeg tenkte nemlig at erfarne kanskje kunne ha gått seg fast i gamle vaner og rutiner (Creswell & Guetterman, 2021, s. 297).

3.3.4 Intervju som metode

Individuelle intervju

I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet *en-til-en* (individuelle) intervju med åpne, generelle spørsmål. Jeg har ansett metoden som hensiktsmessig da jeg har ønsket deltakernes subjektive refleksjoner. Det har gitt deltakerne anledning til å snakke fritt omkring tematikken og derav utdypende beskrivelser (Creswell & Guetterman, 2021, s. 251-252). Hadde jeg valgt *fokusgruppeintervju*, kunne deltakerne blitt påvirket av hverandre og som intervjuer ville det, i større grad, vært mulig å miste kontrollen over intervjuet eksempelvis ved dominerende deltakere – andre deltakere kunne tenkelig ikke sluppet til. Det kunne medført tapt data. Skulle jeg benyttet fokusgruppeintervju, som i utgangspunktet kan gi god data, burde jeg eksempelvis hatt klare rammer, vært tydelig på hvem som skulle pratet og generelt vært en tydelig leder av intervjuet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 252-253). Etter en helhetsvurdering, anså jeg individuelle intervju som mest overkommelig for en forskerspire, samt mer nøytralt og oversiktlig for deltakerne – de ville i større grad få anledning til uttrykkelse av deres subjektive refleksjoner uten ytre påvirkning. Jeg tenker at det er fordelaktig for troverdigheten til funnene i prosjektet (Pistrang & Barker, 2012, s. 15).

Aktuelle fordeler ved intervju er oppnåelse av detaljert, grundig informasjon. Som intervjuer har jeg, i større grad, hatt kontroll på tilegnet informasjon ved hjelp av spørsmålsstyring og benyttelse av lydopptaker. Ulemper kan tenkes å være at empirien har blitt filtrert til mitt perspektiv, altså som intervjuer – det er jeg som har styrt spørsmålene. Derfor kan det tenkes at deltakerne har formidlet informasjon jeg har ønsket å høre og som deltakeren kanskje ikke mener (Creswell & Guetterman, 2021, s. 251-253). Jeg skriver mer om det etter hvert.

Intervjuoppsett

Oppsettet av intervjuene har vært semistrukturert med en fleksibel intervjuguide. Det betyr at jeg som forsker eksempelvis har hatt anledning til å stille oppfølgingsspørsmål ved behov. I mitt tilfelle ble oppfølgingsspørsmål hovedsakelig benyttet når deltakerne stoppet opp eller hadde utfordringer med sine refleksjoner, eller dersom jeg lurte på noe. Oppfølgingsspørsmål kan bidra til gode data og flyt i intervjuet (Pistrang & Barker, 2012, s. 8-9). Intervjuformen semi-strukturerte intervju gir i større grad anledning til frie beskrivelser enn eksempelvis lukkede intervju, hvor deltakerens beskrivelser kan begrenses. Metoden er samtidig mer strukturert enn åpne intervju, hvor deltakerens beskrivelser kan bli for vide og frie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45).

For oppnåelse av åpne, ikke-ledende spørsmål i intervjuguiden, har jeg i hovedsak benyttet spørreord som *hva* og *hvordan*. Disse skulle bidra til besvarelse av forskningsspørsmålene. Avslutningsvis i intervjuene, stilte jeg spørsmål omkring de to teoriene som har hatt betydning for min praksis – Trygghets sirkelen (Powell et al., 2013) og voksenstilene (Roland, 2021). Grunnen til det var for å undersøke om teoriene også har hatt betydning for deltakerne. Mer om dette underveis i gjeldende avsnitt og i kap. 3.4.1. Spørsmålene om teoriene ble stilt til sist slik at disse refleksjonene ikke skulle innvirke på deltakernes generelle refleksjoner. Jeg hadde to intervjuguides – en til meg selv og en til deltakerne. Min intervjuguide var mer detaljert og inkluderte spørsmålene knyttet til teoriene, mens deltakernes var mer generelle og enkle. Deltakerne fikk tilsendt intervjuguiden én uke før oppsatt avtalt intervju, slik at alle fikk like premisser og anledning til forberedelse. Teoriene var altså **ikke nevnt**, og derav ikke mulig å forberede seg på (Creswell & Guetterman, 2021, s. 260-261).

Endringer og andre metodiske valg knyttet til intervjuene

I starten av intervjuene har jeg bedt deltakerne bekrefte om samtykkeerklæringen er underskrevet eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). Jeg har også minnet om taushetsplikten, eksempelvis benyttelse av navn. De gangene en deltaker har nevnt et barn eller kollega ved navn, har jeg unnlatt å ta det med i transkripsjonen. Disse tiltakene kan anses som forebyggende sett opp mot etiske problemstillinger (Creswell & Guetterman, 2021, s. 40). Videre har jeg vært usikker på om enkelte oppfølgingsspørsmål bør stilles eller ikke, eksempelvis: «*Hva ville du gjort dersom en kollega gjennomførte en overgangssituasjon på en uheldig måte?*». Spørsmålet kan tenkes å krysse en etisk grense omkring hva deltakerne tenker er greit/ikke greit. Før jeg bestemte meg å stille spørsmålet, har jeg kjent på stemningen mellom meg og deltaker, etterfulgt av at deltakeren ikke trenger å svare om hen ikke ønsker. Det har vært uproblematisk i alle intervjuene (Creswell & Guetterman, 2021, s. 265-266).

Jeg ønsket å notere egne tanker eller observasjoner av deltakerne underveis i intervjuene, noe jeg opplyste om. Grunnen til det, var at informasjonen fra notatene kunne være til hjelp i fortolkningen av empirien. Jeg har etterstrebet et stille og rolig intervjusted for unngåelse av forstyrrelser. Det lot seg ikke alltid gjøre, da en barnehage er en arena med flere ansatte og tidvis begrensede muligheter for total «isolasjon». Derfor har enkelte intervju blitt stoppet midtveis, eksempelvis ved at en kollega av deltakeren har kommet inn. Ved avbrekk har jeg notert det siste deltakeren sa, eller tematikk, og deretter sagt noe tilsvarende: «*Hvor var vi... Du snakket om...*». Det har bidratt til at deltakerne fikk gjenopptatt sine refleksjoner der de sluttet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 255-256).

Min tilstedeværelse har sannsynligvis påvirket deltakerne – vel vitende om min bakgrunn og bare det at man blir intervjuet av en fremmed. Derfor har jeg vektlagt åpenhet og en etablert, rolig stemning. I tillegg har jeg forsøkt å benytte «icebreakers», eller humor. Det kan ha bidratt til deltakerens indre ro og muligens gitt mer troverdige data (Creswell & Guetterman, 2021, s. 252). I en tidlig fase av et intervju spurte en deltaker: «*Får du det du trenger av informasjon?*». Da husket jeg et tips jeg fikk av noen medstudenter. Jeg informerte deltakeren at jeg kan anses som uvitende, og at jeg stiller oppfølgingsspørsmål for å få en forståelse av deltakerens refleksjoner – «*Jeg er ikke ute etter «riktige svar», derimot dine refleksjoner omkring temaet, som deretter kan tolkes*». Deltakeren fant da umiddelbart roen.

Jeg endret derfor på innledningen til min egen intervjuguide, og gjentok oppskriften for resten av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163).

Jeg har forsøkt å unngå ledende oppfølgingsspørsmål. Det kan bidra til bias og derav svekke troverdigheten til funnene. *Bias* kan forstås som «feil» eller «skjevheter» i ulike deler av gjennomføringen i et forskningsprosjekt (Creswell & Guetterman, 2021, s. 40). Derfor har jeg etterstrebet åpne, generelle oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i deltakerens refleksjoner. Eksempelvis: «*Hva tenker du på da...*», «*Kan du forklare nærmere...*», «*Hva legger du i...*». Videre har uttrykk som: «*Har jeg forstått deg riktig når du sier at...?*», eller «*Du sier at x, x og x er viktig i din gjennomføring, har jeg fått med alt?*» blitt benyttet hyppig for oppnåelse av mer utdypende beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170-171).

Det må nevnes at jeg ved enkelte tilfeller har benyttet en type oppfølgingsspørsmål som kan tenkes å ha ledet deltakerne mot tema jeg anser som relevant. Eksempelvis: «Du nevner *språk* og *stemmebruk*... Hva tenker du om det sett opp mot din gjennomføring av overgangssituasjonene?», eller: «Du nevner *forberedelse*... Kan du si noe mer om det?». Det betyr at min forforståelse sannsynligvis har innvirket i de nevnte oppfølgingsspørsmålene. Jeg skal forsøke å forklare. Da jeg valgte akkurat de begrepene for utdypende forklaringer, selv om jeg tar utgangspunkt i deltakernes refleksjoner, er det ikke tilfeldig. *Jeg har* erfaring med begrepene fra min arbeidspraksis. *Jeg har* erfart at begrepene har hatt betydning for gjennomføringen av overgangssituasjoner. Det kan derfor ikke utelates at min forforståelse har innvirket gjennom denne formen for oppfølgingsspørsmål, ved å lede deltakeren til spesifikke refleksjoner. Slike forskningsspørsmål kan dermed lede til forskerbias (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170-171). **Samtidig** bør det nevnes at i kvalitativ forskning vil det alltid foregå ulik grad av retningsangivelse for deltakeren – alt ifra tematikken i prosjektet, intervjuguiden, oppfølgingsspørsmål, min verbale og kroppslige kommunikasjon i intervjuet og lignende. Spørsmålet blir derfor: Hvor mye har de nevnte oppfølgingsspørsmålene egentlig ledet, sett opp mot hva de har gitt av empiri? Fordi akkurat det er hovedessensen i kvalitativ forskning – økt forståelse. Min oppfatning er at spørsmålene har vært en effektiv metode for datainnsamling (Creswell & Guetterman, 2021, s. 40-42).

Det jeg kanskje bør være **særlig** obs på i intervjuene, er *hvordan* spørsmålene stilles og i hvilken kontekst. Eksempelvis, hadde jeg sagt: «*Hvorfor er kommunikasjon viktig...*» uten at deltakeren hadde snakket om *kommunikasjon*, hadde det vært ledende på en helt annen

måte enn: «*Hva tenker du om din kommunikasjon i din gjennomføring av overgangssituasjoner...*». Og deltakeren har da allerede snakket om *kommunikasjon* i forkant. I det første eksemplet legges premisset om at kommunikasjon er viktig, i motsetning til den andre, hvor jeg stiller et mer åpent spørsmål omkring hva deltakeren tenker om temaet. Den varianten jeg har benyttet, nummer to, opplever jeg altså at har bidratt til god empiri. Sånn sett kan min erfaring som ped.leder tenkes å ha vært positiv: Kvaliteten på intervjuene kan tenkes å ha vært bedre siden jeg selv har erfart overgangssituasjonene og derav hatt mulighet til å *forstå* deltakernes situasjon i større grad enn intervjuere uten den erfaringen kan, så lenge jeg har vært bevisst hvordan jeg eksempelvis stiller oppfølgingsspørsmålene (Gilje, 2019, s. 25).

På generell basis har jeg forsøkt å lytte, fremfor å snakke. Dersom jeg hadde forstyrret deltakerne, kunne verdifull data gått tapt. Ved manglende fokus hos deltakeren, har jeg forsøkt å innhente vedkommende med et nytt oppfølgingsspørsmål på en høflig måte. Eksempelvis dersom refleksjonene plutselig omhandler været, is på veiene eller lignende. Høflighet og respekt for deltakeren har jeg etterstrebet i alle faser av prosjektet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 256-257). Det bør nevnes at jeg underveis og i etterkant av intervjuene har forsøkt å tolke meg selv, vel så mye som jeg har tolket deltakerne. Eksempelvis oppdaget jeg ved gjennomlytting av lydopptakene i etterkant av de to første intervjuene at deltakernes refleksjoner ofte stoppet opp når jeg sa: «*Mhm*», eller «*Ja*». Jeg tolket det som «bekreftende» begreper, som gjorde at deltakeren kanskje følte: «Det var riktig, nå stopper jeg», eller noe slikt. Derfor etterstrebet jeg enda mer selvdisiplin til de tre neste intervjuene. Det hadde umiddelbart effekt – refleksjonene ble lengre og fyldigere (Gilje, 2019, s. 104).

Etter å ha gjennomført intervju én og to, transkribert intervjuene (mer om transkribering i kap. 3.4) og hatt veiledning, endret jeg måten jeg stilte oppfølgingsspørsmålene som gjaldt de to teoriene. I stedet for korte ja/nei spørsmål om deltakerne var kjent med teoriene, spurte jeg mer åpent. Jeg og veileder tenkte at det, i større grad, kunne bidra til min forståelse omkring deltakernes kjennskap til teoriene. I tillegg tenkte jeg at det kunne bidra til økt forståelse for meg om teoriene kan ha hatt betydning for deltakernes generelle refleksjoner, altså refleksjonene omkring de mer åpne spørsmålene. Jeg har hatt en antakelse om at deltakere med kjennskap til teoriene, ville hatt lettere for reflektering omkring tematikken i min masteravhandling – personlig benytter jeg teoriene aktivt. Siden de resterende deltakerne (3, 4 og 5) fikk anledning til å svare mer utfyllende om

de to teoriene, valgte jeg å kontakte deltaker én og to på nytt, slik at også de fikk mulighet til det. Det ble derfor avtalt et ekstra intervju med noen få oppfølgingsspørsmål, med utgangspunkt i de to teoriene – det ble vurdert som mest rettferdig og kunne bidra til troverdigheten av funnene i mitt prosjekt. Deltakerne fikk kun vite at jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål i forkant, ikke hva temaene gjaldt.

I tillegg til oppfølgingsspørsmål omkring de to teoriene, oppdaget jeg at det var enkelte steder i de to første intervjuene hvor jeg kunne stilt oppfølgingsspørsmål i den åpne delen. Derfor stilte jeg også ett par oppfølgingsspørsmål om den mer generelle delen. Jeg har vært varsom med benyttelse av dataene knyttet til disse oppfølgingsspørsmålene. Det er fordi deltakerne på dette stadiet var klar over mitt mulige fokus omkring Trygghets sirkelen og voksenstilene – her kunne svarene vært påvirket av ytterligere kjennskap til de nevnte teoriene.

På bakgrunn av eksemplene jeg har nevnt til nå, *må* forforståelse tas med i betraktning i mitt forskningsprosjekt, som ved de fleste forskningsprosjekt med et kvalitativt design (Gilje, 2019, s. 162-164). Dersom jeg hadde forsøkt å late som om jeg var upåvirket av min forforståelse, kan det tenkes å ha innvirket negativt til troverdigheten av funnene – jeg hadde ikke vært transparent. Videre har jeg hatt mine egne forventninger til funn, som også kan innvirke mot hva jeg ønsker av funn. Mine forventninger til funn skal jeg derfor legge frem så åpent og transparent som mulig i kap. 4.1 for å redusere sjansen for forskerbias (Pistrang & Barker, 2012, s. 15). Det fører oss over på metodiske valg knyttet til dataanalysen.

3.4 Dataanalyse og beskrivelse av prosessen

3.4.1 Innledning

På bakgrunn av at jeg har valgt å undersøke utvalgets refleksjoner omkring overgangssituasjoner i barnehagehverdagen, altså deres tanker, har jeg bedrevet *refleksiv tematisk analyse*. Mer om analysemetoden underveis i kapitlet. Prosjektet har vært en læringsprosess. På et tidlig stadium av masteren, ønsket jeg å undersøke om ped.ledere hadde tilsvarende erfaringer omkring teoriene Trygghets sirkelen (Powell et al., 2013) og voksenstilene (Roland, 2021) som meg selv. Som nevnt hadde de teoriene betydning for min praksis. Etersom jeg har lært mer underveis, har jeg gradvis etterstrebet en mer induktiv tilnærming – hva forteller empirien meg egentlig? Jeg har altså valgt å **ikke** ta utgangspunkt i empirien knyttet til teoriene, **kun** dataene fra de generelle, åpne spørsmålene. Da er jeg mer

induktiv i mitt prosjekt, enn deduktiv. Samtidig har det foregått iterative prosesser i prosjektet, siden prosessen med innhenting av data og tolkning foregår i en kontinuerlig hermeneutisk sirkel (Gilje, 2019; Creswell & Guetterman, 2021, s. 287). På dette grunnlaget vil jeg si at mitt arbeid har vært mer abduktivt, enn induktivt. Hadde jeg prioritert en mer deduktiv tilnærming, som det ville vært med basis i de to teoriene, kunne verdifull empiri gått tapt i analyseprosessen. I tillegg ville analysen tatt langt mer tid om jeg hadde valgt en kombinasjonsvariant. Derfor skrinla jeg planene om å benytte dataene fra de to teoriene (slutten av intervjuene), og har heller fokusert på den «rene» empirien. Jeg får da deltakernes refleksjoner mer frem i lyset, samt at det blir mer spennende for meg som forsker i analyseprosessen (Creswell & Guetterman, 2021, s. 297).

Siden jeg har tatt utgangspunkt i det rå datamaterialet, har det også vært nødvendig å finne forskning, litteratur og lignende i etterkant av analysen – hva kan bidra i dataanalysen og diskusjonen av funnene? Noe av forskningen jeg fant i en tidlig fase av prosjektet var fremdeles aktuelt. Samtidig måtte jeg finne en del ekstra (Creswell & Guetterman, 2021, s. 40). Før vi kommer til selve analysen av empirien, skal jeg beskrive prosessen i forkant.

3.4.2 Refleksiv tematisk analyse

I mitt prosjekt har jeg bedrevet *refleksiv tematisk analyse* – temaene har gradvis blitt utviklet med utgangspunkt i empirien. Jeg grovkodet først empirien, for å få en forståelse av hva som gikk igjen i form av ulike kategorier. Allerede under grovkoding så jeg antydninger til aktuelle temaer basert på de ulike kategoriene, eksempelvis hvordan deltakernes erfaring virket å spille inn i deres refleksjoner omkring arbeidet med overgangssituasjonene. Deretter finkodet jeg empirien for lokalisering av aktuelle sitater som kunne passe inn i de ulike kategoriene. Gradvis inkluderte jeg sitater i avhandlingen. Det var særlig i denne fasen at temaene begynte å ta form – det var som om kategoriene naturlig fløt sammen. Likevel var det en prosess med mye reflektering, undring og tankevirksomhet – hva skal hvor, hva henger sammen og slikt (Braun & Clarke, 2021, s. 331-332; Braun & Clarke, 2006, s. 80).

Ved *tematisk analyse* vil man, på generell basis, forsøke å identifisere aktuelle temaer i empirien (Braun & Clarke, 2006, s. 79). I likhet med eksempelvis grounded theory-baserte prosjekter eller fortolkende, fenomenologiske analyser (IPA), er man da ofte opptatt av å identifisere temaer på tvers av datamaterialet. Forskjellen er at tematisk analyse ikke er like bundet til teori – det er positivt for mitt prosjekt. Jeg forklarer nærmere i neste avsnitt. Ved benyttelse av grounded theory er man som forsker, i hovedsak, opptatt av å utvikle en

«brukbar» teori med utgangspunkt i dataene. Ved IPA er man som forsker bundet til fenomenologisk epistemologi. Det betyr at erfaringen skal være hovedfokuset, og videre er den metoden derfor mer opptatt av å forstå folks hverdagserfaringer, deres realitet (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Det er ikke mitt mål.

Siden tematisk analyse ikke er like bundet til teorier, har det vært hensiktsmessig for meg som forskerspire – analysen kan tenkes å ha vært mer gjennomførbar og tilgjengelig. Det betyr ikke at teorier og forskning ikke skal vektlegges, snarere tvert imot. Det må gjøres transparent slik at det ikke oppstår misforståelser for leseren. Teorier og forskning må anvendes aktivt i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 81; Braun & Clarke, 2019, s. 593-594). Min forforståelse som ped.leder har vært helt avgjørende i tolkningen og analysen. Uten den ville identifisering av mulige sammenhenger mellom kategoriene, koder og sitater vært mer utfordrende (Gilje, 2019). Eksempelvis har jeg erfart arbeidet med overgangssituasjonene, jeg har erfart utfordringer som kan oppstå, jeg har selv vært både nyutdannet og relativt erfaren ped.leder – jeg kan kjenne meg igjen i situasjonene til begge gruppene. Samtidig kan det være at jeg blir «blind» og muligens overser interessante funn, fordi jeg kan bli opphengt i noe *jeg* synes er interessant. Som tidligere nevnt i kap. 3.3.4, har jeg derfor tolket meg selv vel så mye som jeg har tolket materialet (Gilje, 2019, s. 104). Hvilke valg foretar jeg? Hvorfor? Hva velger jeg ut? Hvorfor? Jeg utdyper i neste avsnitt.

Jeg har altså etterstrebet en induktiv tilnærming i analysen for å være så «ren» eller fordomsfri som mulig. Det er viktig for troverdigheten til funnene (Pistrang & Barker, 2012, s. 9). Likevel har vi alle en forforståelse. I stedet for at den (forforståelsen) skulle være en ulempe, har jeg forsøkt å benytte meg av min erfaring som ped.leder til prosjektets fordel. Med andre ord har jeg forståelse for hva som kan ligge bak deltakernes refleksjoner, samt at jeg har både teoretisk kunnskap og praktiske erfaringer omkring tematikken. I tillegg har min erfaring bidratt til adskillelsen av forventede og ikke forventede temaer, og hvordan de ulike temaene kan benyttes i avhandlingen. Den nevnte praksisen er eksempler på iterativ tilnærming – forforståelse spiller inn i arbeidet med dataene og motsatt (Creswell & Guetterman, 2021, s. 287). Jeg har likevel forsøkt å være selvkritisk og forsiktig i mine antakelser. Selv om jeg tolker én ting, er det som tidligere nevnt ikke gitt at det er riktig.

I kap. 4 *Funn og analyse*, vil jeg derfor vise til ulike temaer/funn, og ikke bare empiri jeg har ansett som relevant. Det er viktig for troverdigheten til funnene og prosjektet generelt (Pistrang & Barker, 2012, s. 15). I mitt tolkningsarbeid har jeg etterstrebet å være bevisst

forskjellen på *sannhet* og det å ha gode grunner for å anta noe, en *oppfatning*. Det kan eksempelvis tenkes å være hensiktsmessige strategier for gjennomføring av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen, men det betyr ikke at det er den ene riktige, sannheten (Gilje, 2019, s. 83).

3.4.3 Transkribering

I mitt masterprosjekt har det vært av betydning å rekonstruere intensjonal mening, ikke sannhet. Det er viktig å poengtere at selv om meningsinnholdet i mine transkripsjoner er klargjort, betyr ikke det at min tolkning av transkripsjonene er sann (Gilje, 2019, s. 74). Etter gjennomførelse av et intervju, har jeg lyttet gjennom lydopptaket flere ganger for å få en forståelse av deltakerens refleksjoner. Deretter har jeg organisert og transkribert intervjuene – gjort de om til tekst i Microsoft Word (Creswell & Guetterman, 2021, s. 274-275). Siden språket som benyttes kan forstås som nøkkelen til mening, har jeg etterstrebet korrekt transkribering. Det kan bidra til en bedre forståelse omkring konteksten i selve intervjuet og bidra til at jeg kan sette meg inn i situasjonen igjen. Det kan være positivt for etterprøvbarheten (Gilje, 2019, s. 75). I ettertid ser jeg jeg kanskje ikke hadde behovd å transkribere så nøye som jeg har gjort, siden etterprøvbarheten hovedsakelig er viktig for reliabiliteten i kvantitative prosjekt, og derfor kanskje ikke like hensiktsmessig i mitt kvalitative prosjekt. På den annen side kan sitatene jeg velger til avhandlingen renskrives uten at de mister poenget. I tillegg kan det tenkes at jeg får bedre tolkninger, siden jeg dels kan sette meg inn i situasjonen igjen. Det hadde vært verre om jeg hadde transkribert unøyaktig. Da kunne deltakernes refleksjoner blitt feilaktig fremstilt. Det ville vært uetisk. Videre, i et etisk perspektiv, kan det tenkes å ha vært positivt at jeg har vært nøye med transkriberingen. Forfalskning eller sitater som ikke er riktig formulert, kan tenkes å svekke troverdigheten til funnene i prosjektet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 48). I tillegg kan skrivefeil, eksempelvis kommabruk, gjøre teksten mindre håndterbar og den egentlige meningen i teksten forsvinne (Gilje, 2019, s. 77).

Mellom intervjuene har jeg altså lyttet igjennom, transkribert og dannet meg et inntrykk av innholdet i intervjuene. Allerede da var analysen i gang og jeg oppdaget interessante refleksjoner og aktuell empiri, før jeg så har gjennomført enda et intervju. Refleksjonene fra intervju til intervju har jeg med meg inn i det neste intervjuet. Denne prosessen, altså mine refleksjoner mellom datainnsamling og dataanalyse, omtales som

iterativ (som tidligere nevnt). Prosessen er ikke til å unngå i et kvalitativt prosjekt (Creswell & Guetterman, 2021, s. 274-275). Det fører oss over til neste kapittel.

3.4.4 Beskrivelse av analyseprosessen

I analyseprosessen har jeg skilt mellom *kontinuerlig* og *strukturell* analyse. Den *kontinuerlige* kan tenkes å ha begynt med en gang den første deltakeren begynte å snakke, både underveis og mellom intervju – en kontinuerlig hermeneutisk sirkel mellom min forforståelse og ny, tilegnet informasjon. Eksempelvis tolket jeg deltakernes refleksjoner underveis, for så å stille oppfølgingsspørsmål. Etter gjennomføring av et intervju, har jeg transkribert det. Da er det uunngåelig og ikke gjøre opp seg noen tanker av det rå datamaterialet. Den kontinuerlige dataanalysen kan derfor tenkes å være iterativ, som tidligere nevnt (Creswell & Guetterman, 2021, s. 274-275).

Den *strukturelle* analysen, derimot, er den strukturerte, organiserte analysen av det rå datamaterialet. Jeg skulle opprinnelig benytte Nvivo, et kodingsprogram, i den strukturelle fasen (Creswell & Guetterman, 2021, s. 277-279). Problemet var at jeg støtte på flere tekniske utfordringer, eksempelvis tilknyttet «project recovery files». Etter å ha søkt hjelp og forsøkt flere timer på egenhånd, uten hell, valgte jeg heller å kode for hånd i papirformat. Det har vært en omstendelig prosess. Samtidig har jeg blitt særdeles godt kjent med materialet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 282-283). Siden transkripsjonene ville vært lagret på en sikker server ved benyttelse av Nvivo, har jeg forsikret meg at ingen transkripsjoner inneholder sensitive opplysninger som for eksempel navn og arbeidssted. Jeg opprettet en nøkkel (et ark som viser hvilken deltaker som representerer aktuelt nummer) som enda en sikkerhet for deltakernes anonymitet. Denne nøkkelen låste jeg i et skap hjemme hos meg selv (Creswell & Guetterman, 2021, s. 47).

Prosessen med koding, tematisering og analyse har foregått i en kontinuerlig hermeneutisk sirkel. Det betyr ikke at jeg har kodet, analysert og så lagt sitater inn i avhandlingen. Derimot har det vært en flytende prosess frem og tilbake mellom de ulike delene. Det har altså foregått iterative prosesser også i den strukturelle analysen. Etter hvert som aktuelle temaer har tatt form, med utgangspunkt i kodene, har jeg knyttet sitater opp mot temaene. Samtidig har jeg forsøkt å tolke hva som kan ligge bak – hvorfor er det slik? Jeg viser ikke bare til sitater, jeg har forsøkt å se helheten med utgangspunkt i min erfaring. Det må nevnes at datamaterialet er omfattende, og derfor har det ikke vært mulig å ta tak i alt (Creswell & Guetterman, 2021, s. 273-274 & 279-280).

Min erfaring som ped.leder har vært særlig nyttig i arbeidet med dataanalysen. Jeg kjenner mange teorier og ulike termer som er sentrale i barnehagehverdagen, eksempelvis barns medvirkning, improvisering og det å se barnet som subjekt. Å se sammenhengen mellom disse og deltakernes refleksjoner, har sånn sett vært «lettere». Det betyr ikke nødvendigvis at min tolkning er sann eller riktig. Derimot betyr det at jeg ikke har trengt å lese meg opp, i like stor grad, på for eksempel teorier og forskning i forkant av analysen. Det hadde jeg kanskje hatt behov for om tematikken var annerledes og mindre kjent for meg. Nå er det altså en av fordelene ved refleksiv tematisk analyse, at jeg lar dataene snakke for seg og at jeg ikke er like bundet av teorier (Braun & Clarke, 2006, s. 81).

En ulempe ved min forforståelse som ped.leder, kan tenkes å være at jeg allerede har erfart aktuelle funn – de blir mindre aktuelle for min del og det kan tenkes at jeg «overser» dem. Samtidig blir prosjektet mer transparent når jeg legger det ærlig frem. Likevel har jeg grunnlaget til å oppdage deler i datamaterialet andre kanskje ikke ville blitt oppdaget. Det må nevnes at jeg tidvis har blitt «forklarende» og pragmatisk i arbeidet med dataanalysen. Det er ikke heldig med en hermeneutisk tilnærming. Sannsynligvis er det min erfaring som ped.leder som har spilt inn. I teksten har jeg, eksempelvis, vært en slags støttende, veiledende «kollega» for mine deltakere, heller enn en forsker med «fugleperspektivet». Det vil si at teksten har vært påvirket av mitt ønske om å finne forklaringer, heller enn å forstå. Med en kvantitativ, positivistisk tilnærming kunne det vært aktuelt, men det har ikke jeg. Å ta det steget ut, har vært en utfordring. Jeg håper at teksten nå er mer utforskende, heller enn forklarende. Hermeneutikk er altså ikke bare tekstfortolkning – et tolkningsarbeid krever at vi som forskere er bevisst alle prosjektinnvirkende elementer, eksempelvis våre inngrodde fordommer (Gilje, 2019, s. 163). Det fører oss over på neste kapittel, funn og analyse.

4 Funn og analyse

Vi skal først se nærmere på mine forventninger til funn, før jeg tar for meg funn og analyse. Jeg vil først forsøke å beskrive konteksten til ped.ledere, deres hverdag. Det er viktig for å forstå helheten i avhandlingen og hva som muligens kan ligge bak deres refleksjoner. Da tenker jeg på rammene og ulike gjøremål som innvirker i deres arbeid med barna, fravær, kompetanse og lignende. De kontekstuelle faktorene for ped.ledere, rammene for det arbeidet som skal utføres, er viktige for å forstå deres handlinger i lys av deres refleksjoner (Gilje, 2019, s. 12).

4.1 Forventninger til funn og kontekst

Etter syv år som ped.leder i to ulike barnehager, har jeg opplevd varierende kvalitet i gjennomføringen av overgangssituasjoner – både fordelaktige og mindre fordelaktige strategier for barn og ansatte. Da tenker jeg på meg selv, men også mine kolleger. Underveis i overgangssituasjoner har jeg opplevd barn bli krenket av ansatte, barn som løper vekk i fortvilelse, ansatte som gråter, personalkonflikter, personaluenigheter, men også barns mestring, selvstendighet og glede. Jeg har opplevd hvordan manglende planlegging, kunnskaper, struktur og de gjeldende *rammene* kan påvirke overgangssituasjoner i barnehagehverdagen. Med *rammer* mener jeg eksempelvis den tidligere nevnte bemanningsnormen (kap. 1.4) og arbeidstid sett opp mot de ansattes gjøremål eller oppgaver som ikke innebærer tid på avdelingen sammen med barna. Da mener jeg for eksempel alt av møter i arbeidstiden, pauseavvikling, planleggingstid (heretter omtalt som plan.tid), foreldresamtaler, oppvask og lignende. Barna skal fremdeles ivaretas, følges opp og støttes i hverdagen – selv om det er færre ansatte på avdelingen. Hver gang noe av det nevnte avvikles, blir det færre ansatte på avdelingen med barna. Det påvirker altså de kontekstuelle faktorene til ped.lederne.

Bemanningsnormen skal, i utgangspunktet, være en *minimumsnorm* – minimum én voksen per seks barn over tre år og minimum én voksen per tre barn under tre år (Utdanningsforbundet, 2018). Slik barnehagesystemet per nå er lagt opp, er min oppfatning at bemanningsnormen ikke praktiseres som en minimumsnorm i landets barnehager. Så lenge de ansatte er *tilstede* i barnehagen og ikke nødvendigvis på avdelingen med barna, regnes de inn i kabalen i forhold til bemanningen. Hvorfor? Fordi de er *tilgjengelige* dersom det trengs. Med andre ord blir det, hver gang noe av det nevnte avvikles, færre ansatte sammen med barna. Altså er det mange timer hver dag og hver uke der **reell** bemanning ikke er slik

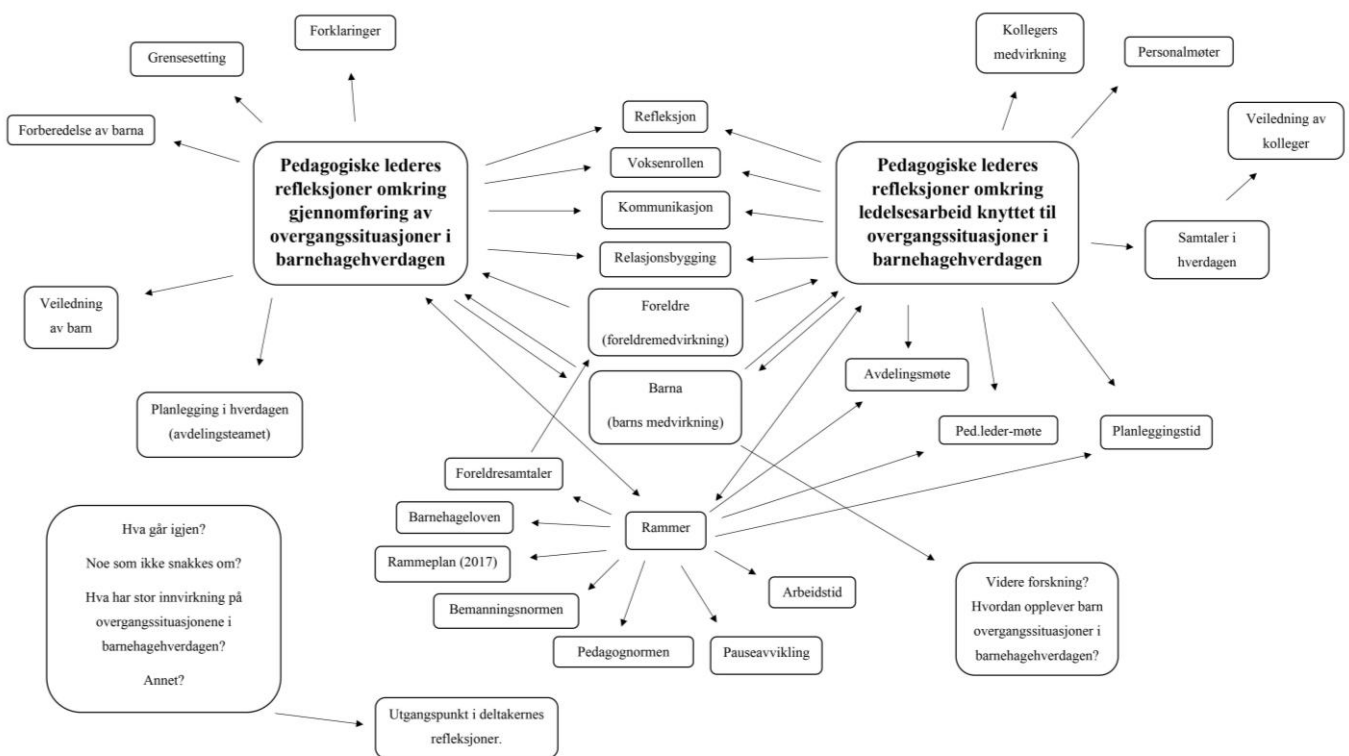
bemanningsnormen tilsier. Om det da foregår overgangssituasjoner, har jeg erfart at kvaliteten på overgangene både for enkeltbarn, barnegruppen som helhet og de ansatte, ofte reduseres.

Basert på tall fra Utdanningsdirektoratet og Statistisk Sentralbyrå var det i 2020 96,9% av barn i norske barnehager med en avtalt oppholdstid på 41t eller mer i uka, med lokale variasjoner. Oppholdstiden øker med barnas alder (Utdanningsforbundet, 2021). Sett opp mot de ansattes arbeidstid på normale 37,5t, er det et naturlig «gap» i forhold til hvor lenge barna oppholder seg i barnehagen – kanskje særlig på storbarnsavdelinger. Det er altså ikke uvanlig at én ansatt er alene med eksempelvis 12 barn (+) på morgenen eller ettermiddagen. Kvaliteten på overgangene og rutinesituasjonene som da foregår vil derfor, sannsynligvis, svekkes. Eksempelvis henting/levering, den daglige samtalen med foreldre og/eller barnets opplevelse av trygghet.

Siden pedagognormen lyder slik den gjør, i kombinasjon med bemanningsnormen, betyr det at avdelinger med ni barn under tre år/18 barn over tre år (vanlig avdelingsstørrelse) skal ha tre ansatte i grunnbemanningen, hvorav to (i teorien) skal være ped.ledere. Det innebærer i så fall åtte timer plan.tid ukentlig. Det utgjør over én arbeidsdag med en ansatt mindre. Av erfaring er det regnestykket mer sammensatt – vanligvis sees hele barnehager som én enhet. De færreste barnehager har et system for å dekke opp plan.tiden, om i det hele tatt noen – det er ikke økonomi til det med dagens politikk og prioriteringer. For å unngå den ekstra plan.tiden, har jeg erfart at avdelinger heller vil ha én ped.leder, enn to. I teorien er det mulig, fordi barnehager altså kan sees som én enhet. Det betyr at selv om det er ni barn på en småbarnsavdeling og bare én ped.leder, er det helt innafor. Nettopp fordi de to pedagogene på den andre avdelingen med 18 barn over tre år «gjør opp» for pedagogtettheten. Det vil forekomme lokale variasjoner ut ifra barnehagenes avdelingsstørrelser, behov og praksis – på lik linje med fordelingen av pedagogene (Utdanningsforbundet, 2018).

På bakgrunn av mine egne erfaringer sett opp mot Statped (2021) sin definisjon av *overgang*, kan overgangssituasjonene oppleves som sårbare situasjoner i en allerede stressende hverdag – både for barn og ansatte. Når jeg skriver sårbar, mener jeg at overgangssituasjonene tar mye tid, innebærer store emosjonelle krav og kan oppfattes som utfordrende grunnet lite ansatte, eksempelvis ved at de voksne ikke alltid har mulighet til å støtte barna i den grad de kanskje har behov for (Nilsen, 2020; Løkås, 2022; Bergundhaugen, 2022). Ved sykdom eller fravær blir overgangene vanligvis enda mer utfordrende, og fastansatte må da ofte ta mer ansvar for gjennomføringen. Å ilegge vikarer det ansvaret vil vanligvis ikke være hensiktsmessig siden deres relasjon til barna enda ikke er god nok.

Min erfaring er at rammene påvirker praksisen og eventuelt manglende kvalitet på gulvet med barna, men også muligheten til utvikling av avdelingsteamet og etablering av stabile ansatte. Med *kvalitet på gulvet* mener jeg hvordan de ansatte møter, støtter og veileder barna i hverdagen – på godt og vondt. Jeg har tenkt at barnas aktiviteter, eller andre situasjoner i hverdagen, ikke kan avsluttes uten en form for interaksjoner fra de voksne. Med andre ord tenker jeg at det er aktuelt i gjennomføringen av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen. Samspillet mellom barn og omsorgsgiver i overgangssituasjoner er altså komplekst – relasjonsarbeidet krever høy grad av kunnskap og kompetanse – på flere områder. Figur 3 viser mine forventninger til funn, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.



Figur 3: Mine forventninger til funn

4.2 Funn og analyse

Jeg har et omfattende datamateriale, og deltakerne har reflektert både likt og ulikt omkring tilsvarende temaer. Derfor har det vært utfordrende å velge hva som skal med og hva som må utelates. For å sikre troverdigheten til funnene, skal jeg forsøke å vise variasjonen i empirien samtidig som forskningsspørsmålene besvares. Jeg skal først analysere funnene som kan tenkes å være mest aktuelle knyttet til deltakernes barnehagehverdag. Fremstillingen av funnene vil orienteres etter forskningsspørsmålene (F1 og F2). Deretter vil jeg analysere

funnene omkring en mer ønsket hverdag, et tema jeg har kalt *den ønskede hverdagen*. Der vil begge forskningsspørsmålene være aktuelle. En slik tilnærming til funnene kan bidra til gradvis forståelse av tematikken i prosjektet. Eksempelvis: Hadde jeg først analysert *den ønskede hverdagen*, kan det tenkes at leseren ikke hadde forstått sammenhengene i analysen. Derfor kan tilnærmingen bidra til økt troverdighet til funnene. Jeg skal forsøke å vise til funn omkring det som fungerer, samt det som er utfordrende for deltakerne. Det kan være oppskriften på en interessant analyse. En deltaker forteller:

Med de ressursene vi har, sånn som det er rundt, er det å fokusere på det vi kan gjøre noe med. Vi har snakket mye rundt om det som er vanskelig [ønsket hverdag og lignende]. Det er greit i ny og ne, men vi er nødt til å bruke tid på det faktiske arbeidet. Da må vi ha et felles mål om å skulle gi et så godt tilbud som mulig (Deltaker 5).

Det kan tenkes at deltakerens kolleger har snakket om manglende personale, som antakeligvis innvirker i arbeidet med overgangssituasjonene. Samtidig er det usannsynlig at *rammene* endres over natta, eksempelvis bemanningsnormen (bedre personaltetthet o.l.), om det skulle være den som spiller inn. Nåværende praksis, organisering på avdelingen/basen, erfaring og kunnskaper (den faktiske barnehagehverdagen) kan tenkes å være lettere å gjøre noe med innenfor gjeldende rammer, i motsetning til den ønskede hverdagen. Derfor tenker jeg at det blir en naturlig overgang til temaet om en mer *ønsket hverdag* **etter** at leseren har fått økt forståelse omkring de mer praksisnære refleksjonene. I enkelte tilfeller synes jeg det har vært unaturlig å skille empirien «slavisk» mellom forskningsspørsmålene. Derfor har jeg sporadisk belyst temaer som er aktuelle i F2 underveis i F1, og motsatt. Jeg har forsøkt å påpeke det der det er aktuelt.

4.2.1 F1. Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring gjennomføring av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?

To temaer ser ut til å være fremtredende i empirien innen det nevnte forskningsspørsmålet. Primært omhandler det første temaet deltakernes *forståelse av overgangssituasjoner*. *Overgangssituasjoner* er et sentralt begrep i forskningsspørsmålene, og er derfor viktig å undersøke nærmere. Når det gjelder det andre temaet: *Hva vektlegger ped.ledere når det gjelder gjennomføring av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen*, omhandler det ulike kategorier som deltakerne har vektlagt i sine refleksjoner. Det temaet er derfor sammensatt av mange «undertemaer» og mer omfattende enn det første. En fylldigere begrunnelse kommer i begynnelsen av hvert tema.

4.2.1.1 Hva er en overgangssituasjon i barnehagehverdagen?

Som nevnt på s. 1-2, er overgangssituasjoner i barnehagehverdagen verken vektlagt i Rammeplan (2017) eller noen av dens veiledere. Jeg har forsøkt å finne forskning på flere plattformer omkring tematikken, men forskere virker generelt å ha vært lite opptatt av barnehagens overgangssituasjoner. I mitt prosjekt tenker jeg at deltakernes forståelse av *overgangssituasjoner i barnehagehverdagen* er helt grunnleggende både for refleksjonene tilknyttet gjennomføringen (F1), men også ledelsesarbeidet (F2). Forståelsen kan tenkes å danne «grunnmuren» for den videre analysen, og er derfor viktig å undersøke nærmere.

Deltakerne reflekterer:

Jeg tenker at overgangssituasjoner er de situasjonene man må bryte opp når de [barna] skal inn og spise, det er hviling, frukt-tid eller kanskje samling (Deltaker 1).

Det er alt fra å endre aktivitet til å spise, om vi skal gå ut, kle på oss, skifte bleie. Det er jo overgangssituasjoner hele tiden (Deltaker 2).

Det er når vi går fra en aktivitet til neste aktivitet, eller rutinesituasjoner. Fra en rutinesituasjon til neste rutinesituasjon, eksempelvis fra frokost til stell eller utetid til å gå inn. Alle skiftningene som skjer iløpet av en barnehagehverdag (Deltaker 4).

Det kan se ut til at de fleste deltakernes forståelse av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen er tilsvarende Statped (2021) sin definisjon – et skifte i aktiviteter fra en situasjon til en annen, eller *fysiske* overganger, for barnegruppen.

Deltaker 5 var ikke nødvendigvis en motsetning, vedkommende reflekterte omkring mange av de samme punktene. Samtidig skilte vedkommende sin *forståelse* av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen seg nevneverdig ut:

En overgangssituasjon starter med en gang ungene kommer inn i barnehagen, når de leveres. Det er en overgang fra hjemme til å komme i barnehagen. Man snakker kanskje ikke nok om det, for man snakker kanskje mye om overgangssituasjoner som når de [barna] skal gå ut, når de skal gå inn eller når de skal sove [fysiske overganger], men det er egentlig en haug med overgangssituasjoner for ungene (Deltaker 5).

Deltakeren skilte videre mellom *store* og *små* overganger:

[...] jeg mener det er en liten overgang fra lek til måltid, men for noen barn kan det være en stor overgang [individuelle forskjeller]. En stor overgang for barnet kan være levering om morgenen. Du kommer inn i en helt ny situasjon, fra å være hjemme med mamma og pappa – som er en trygghet, til å komme inn på en helt ny plass, andre omsorgspersoner, flere mennesker til stede (Deltaker 5).

Basert på deltaker 5 sine refleksjoner, virker overgangene å kunne forstås som *mentale* overganger for hvert enkelt individ – ikke bare som en *fysisk*, felles overgang for barnegruppen, slik Statped (2021) sin definisjon virker å basere seg på. Én ting er altså de *fysiske*, felles overgangene barn skal gjennomgå mellom ulike rutinesituasjoner eller aktiviteter i barnehagehverdagen. Noe annet kan det være å forstå at barn kanskje gjennomgår mange ulike *mentale* overganger i hverdagen.

En slik forståelse kan samsvare med Bae (2007). For henne, er det å anerkjenne barn som subjekt helt grunnleggende i det pedagogiske arbeidet. Med det sagt: Det betyr ikke nødvendigvis at de andre deltakerne ikke vektla de individuelle behovene til barna i sine refleksjoner, selv om det overordnet virket som de gjorde det. Derimot omhandler dette temaet den *konkrete forståelsen* av hva en overgangssituasjon i barnehagehverdagen *kan innebære*, og muligens bety for det pedagogiske arbeidet på avdelingen eller basen.

Deltaker 5 påpeker videre noe som kanskje kan anses som en påminnelse eller tankevekker for barnehageansatte:

Man jobber veldig mye med god og trygg levering om morgenen, men henting kan være tøff for enkelte barn, og da kommer kompetansen til forelderen inn i bildet med å gjøre det til en god overgang. [...] Det kan være barn som gråter når de blir hentet, slår rundt seg, skriker, vil ikke hjem, forelder som har vansker med å være tydelig og gjøre det til en fin overgang. Henting som overgang blir kanskje litt glemt, fordi man har den tanken at når forelder kommer inn, er det deres ansvar (Deltaker 5).

Om vi tenker på doktorgradsavhandlingen til Eriksen (2019): Hva er *barnets beste* i disse overgangssituasjonene, og hvor går grensen mellom *barnets beste* og det å tørre å hjelpe eller støtte foreldrene? På s. 1 skrev jeg at Drugli (2018) omtalte henting og levering som *rutinesituasjoner*. Bør kanskje slike situasjoner også anses som mentale overganger for barna, heller enn situasjoner som primært går på rutine for de ansatte (Drugli, 2018, s. 7)?

Deltaker 5 reflekterer videre om den nevnte situasjonen:

Det trenger ikke å være forelder som har vansker – det kan være noen helt andre ting, eller det kan være noen enkle ting vi i barnehagen kan gjøre. [...] Det har vært en diskusjon på basemøte om henting og hva man kan gjøre for at det blir bedre. Ansvar vil sannsynligvis ligge på meg som ped.leder om hvordan vi kan gjøre det til en bedre overgang for barnet – i et samarbeid med foreldrene (Deltaker 5).

At deltakeren tør å ta opp at det kanskje er barnehagen (de ansatte) som bør gjøre noe og ikke nødvendigvis foreldrene, kan være en motsetning til Wadel & Knaben (2021, s. 407). De

opplevde styrere som slet med å få sine ansatte til kritisk refleksjon og som muligens var redd for «å trække noen på tærne». I stedet kan det virke som om denne deltakeren ikke har denne frykten, men heller står på sine prinsipper om hva som kanskje er «barnets beste» i denne situasjonen: Å ta opp temaet med sine kolleger for oppnåelse av «en bedre overgang for barnet». En slik forståelse av barnets beste kan samsvare med Eriksen (2019) sin oppfatning av prinsippets uklarhet som en styrke for pedagogers utøvelse av faglig skjønn, snarere enn en ulempe (Eriksen, 2019, s. 131). Dette kan også belyse F2, siden det har ledelsesaspekter ved seg.

Slik jeg tolker deltakernes refleksjoner omkring begrepet *overgangssituasjon*, er det ikke bare et skifte i aktiviteter, eksempelvis for barnegruppen – det kan også være en mental overgang for barna som individer. I tillegg tolker jeg refleksjonene dit hen at forståelse av overganger kan bidra til bevissthet omkring ens praksis – *Hva gjør jeg/vi egentlig nå, og hvorfor?* At man blir mer kritisk til det som foregår, samtidig som man tenker konstruktivt: Med denne praksisen, klarer vi å tilfredsstille barnas behov? Hvis så: Hvorfor/hvorfor ikke? Hva bør vi da gjøre? Videre refleksjoner kan være: Hvordan spiller de ansattes grunnlag (e.g. kunnskaper, kompetanse, erfaring) inn når det kommer til å støtte eller veilede barna i gjennomføringen av overganger? Hva om samarbeidet internt på avdelingen/basen eller med foreldrene ikke fungerer knyttet til overgangene? Hva med relasjonen mellom voksen og barn, har den noe å si? Hva om rammene ikke gir de ansatte anledning til å støtte barna som trenger det i gjennomføringen av overgangene, eksempelvis henting/levering? Det fører oss over på neste tema. Der skal jeg gå mer i dybden i ulike kategorier som deltakerne har vektlagt i deres refleksjoner omkring gjennomføringen av overgangene.

4.2.1.2 Hva vektlegger de pedagogiske lederne når det gjelder gjennomføring av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?

Ulike strategier, kommunikasjonsmåter, relasjon, rammenes betydning og lignende, har gått igjen i empirien. På enkelte områder er deltakerne samstemte, mens på andre områder spriker det litt. Deltakerne har også vektlagt ulike utfordringer (e.g. ulike barnegruppestørrelse, personalantall, tid, kunnskaper, kompetanse, erfaring). Samtidig har de alle samme rammebetingelser (eksempelvis bemanningsnorm, gjøremål og plan.tid).

Jeg nevnte i kap. 4.1 ulike «rammer» som påvirker bemanningstettheten i barnehagehverdagen, eksempelvis gjøremål, plan.tid og møter. Jeg viste også til barnehagenes

vaktsystem, at det er et naturlig gap i forhold barnas oppholdstid og de ansattes arbeidstid (Utdanningsforbundet, 2021). Deltaker 5 forteller:

Når jeg ikke er der [i overgangen], er de [overgangene] nok tøffere. Mye tøffere. De barna som har vansker med for eksempel leken og vennskap er jo de som lider mest. Det er synd, og det burde vært gjort noe (Deltaker 5).

Å legge til rette for erfaringer av kvalitet som bidrar til «growth», virker å være utfordrende for de resterende ansatte i overgangssituasjonene (Dewey, 2015/1938, s. 27). Om vi tenker på Deweys tankesett om en hensiktsmessig ytre påvirkning (Dewey, 2015/1938, s. 21) og tenker at bemanningsnormen for barnehager er en ytre påvirkning som innvirker i de ansattes arbeid: Kan det tenkes at barnehageansatte, med ped.leder i spissen (har det generelle ansvaret på avdelingen), blir stående i et dilemma – hvilke barn skal man prioritere, på bakgrunn av deres individuelle behov? Når det ikke dekkes opp for en ansatt som «forsvinner» fra avdelingen, uansett grunn, er bemanningsnormen da en minimumsnorm? Man kan ane et forbedringspotensiale i normen når de ulike gjøremålene som plan.tid og møter ikke tas med i betraktningen (Barnehageloven, 2005, § 26).

Forutsigbarhet

Det er ikke nødvendigvis kun rammene som påvirker de ansattes tilrettelegging av hensiktsmessige erfaringer for barna, deltaker 5 forteller videre:

Jeg mener at overgangssituasjoner handler om trygghet. Hvor flink er barnehagen eller de ansatte til å jobbe med at det skal være en inkluderende plass, en trygg plass? Fordi når den er det, er ofte overganger litt lettere (Deltaker 5).

Samtlige deltakere var opptatt av å skape *forutsigbarhet* for barna i gjennomføringen av overgangssituasjonene, noe de mente bidro til mer trygghet i overgangene for barna. De oppgav å benytte ulike strategier, eksempelvis *forberedelse*, *forklaringer* og *improvisasjon*. Jeg går nærmere inn på dem underveis. Strategiene kan samsvare med *Større og Klokere* når det gjelder metodikken i Trygghetssirkelen – *Større, Sterkere, Klokere og God* (Powell et al., 2015, s. 55). For samtlige deltakere var de nevnte strategiene helt elementære for god forutsigbarhet, særlig forberedelse og forklaringer. Flere nevnte også *samlingsstund* tidlig på dagen som en viktig arena for forberedelse. Eksempelvis snakket de da om *dagen i dag*. Deltaker 5 nevnte også *bildekort* som en del av tiltakene der felles beskjeder ikke var nok – barna fikk da også visualisert overgangen (individuelle behov).

God forutsigbarhet og bruk av ulike strategier var ikke nødvendigvis ensbetydende med gode overganger. En av de nyutdannede deltakerne fortalte at vedkommende benyttet både forberedelse og forklaringer, men:

Deltaker 2: Jeg skulle ønske at alle ungene hørte etter når jeg sa: «Nå skal vi vaske hendene, og så går vi ut». At man slipper å geleide dem ut, nesten gjennom dørene. Det er jo drømmen.

Intervjuer: Hvordan kan du oppnå at barna hører etter, tror du?

Deltaker 2: Jeg tror egentlig at det er uoppnåelig. Det er jo så mye som skjer, de har lyst til å leke med vann og gjøre alt mulig hele tiden, liksom. Det er jo ikke uoppnåelig, men jeg vet ikke om det er så heldig hvis dem skal høre etter hele tiden på sånne her «småting», da. Dem [barna] utforsker jo hele tiden, skum i vasken og så er de der med en gang, liksom. Det er oppnåelig, misforstå meg rett.

Om det er som deltakeren sier: «Dem [barna] utforsker jo hele tiden, skum i vasken og så er de der med en gang, liksom» – hvor går da grensen mellom å stoppe barnas utforsking og det å sette klare rammer for hva som skal foregå i overgangen? Siden denne deltakeren var nyutdannet, kan dette sannsynligvis være et eksempel på Dewey sitt poeng om erfaringens betydning for håndtering av utfordringer (Dewey, 2015/1938, s. 44). Der voksne vanligvis har et mål for en overgangssituasjon, ønsker barna kanskje bare å utforske skummet når de vasker hendene, eller tilsvarende. Å ha forståelse for dette, altså lekens betydning for barn, kan samsvare med Bae (2007) når det gjelder å *se barnet som subjekt*. Samtidig er ikke utfordringen til de voksne borte, fordi overgangene skal fremdeles gjennomføres. Deltakerens refleksjoner kan derfor tenkes å være en utfordring med relevans til Dewey sitt tankesett om en kombinasjon mellom tradisjonalismen og progressivismen (Dewey, 2015/1938). Vi skal se nærmere på denne utfordringen senere i analysen.

Relasjonsbygging

Deltaker 2, som virket å være usikker i sin gjennomføring av en overgangssituasjon, reflekterte videre:

Intervjuer: Du snakket tidligere om det å høre etter... Hva skjer når du leker sammen med barna?

Deltaker 2: Vi bygger jo opp en tillit og en trygghet, da. Mer et bånd, kan man jo si.

Intervjuer: Kan du si noe mer om dette båndet mellom deg og barna?

Deltaker 2: Ungene er jo i barnehagen halve dagen sin som de er våkne. Eller kanskje mer. Da er det veldig viktig at de har en, eller flere voksne, som de er trygge på.

Derfor er det ganske viktig at vi [voksne] er der for dem, hjelper dem og veileder de i lek, leker med dem.

Det er ikke utenkelig at vedkommende (som nyutdannet og fersk i jobben) og barna er i en periode hvor relasjonen fremdeles etableres – en slags «drakamp» om hvem som bestemmer/har kontrollen, og at dette «båndet» mellom voksen og barn innebærer *relasjonsbygging*. Det kan samsvare med relasjonsteorien til Wubbels et al. (2015, s. 364). Det kommer mer om det underveis i temaet.

Etter at en annen nyutdannet deltaker hadde reflektert mye omkring relasjonens betydning i arbeidet med barna, spurte jeg om deltakeren syntes en god relasjon bidro positivt til gjennomføringen av overganger:

Ja, definitivt. Ja, det er det ikke tvil om. Vi har unger som kom til barnehagen og der foreldre sa at: «Dem hater å bli skiftet bleie på, dem snurrer alle veier på stellebordet». [...] Vi har ingen unger som snurrer og spreller på stellebordet lengre – vi har unger som ligger på stellebordet, prater, synger, tuller og tøyser. Det er en lystbetont stund, den stellesituasjonen. [...] Det vil si at det skal være noe de kjenner, at det her er ikke en dårlig ting å gjøre. «Det her liker jeg å gjøre, det her synes jeg er artig». Da er det lystbetont (Deltaker 4).

Det kan virke som om en god relasjon mellom barn og voksen bidrar til at overgangene flyter bedre, noe som kan samsvare med den første faktoren for kvalitet i omsorgs- og utdanningsinstitusjoner, relasjonen mellom voksen-barn og interaksjoner (Phillips & Lowenstein, 2011, s 487). Dersom voksne har utfordringer med å gjøre overgangen til eksempelvis bleieskift trygg, er det ikke usannsynlig at barna spreller rundt. Derfor kan det tenkes at barn hører mer på voksne de har en god relasjon til, enn andre. Sånn sett kan gjennomføringen av overganger tenkes å være ekstra utfordrende for nyutdannede, nettopp fordi de ikke har den nødvendige mengden interaksjoner med barna – relasjonen er enda ikke god nok. Det samsvarer i så fall med relasjonsteorien til Wubbels et al. (2015, s. 364).

Deltaker 4 reflekterte videre om relasjonen:

Den energien og tiden jeg har brukt for å få til den her gode relasjonen, det kommer ut av de her gode situasjonene man har når det eksempelvis er overgang. [...] Fordi når ungene er trygge, så er det roligere. Når ungene er utrygge er det gråt og så kan dem jo «stikke av» [i overgangen til en ny situasjon eller aktivitet] (Deltaker 4).

En god relasjon er altså ikke noe man bare får, men en prosess som krever tid og innsats av den voksne. Alle interaksjoner påvirker (Wubbels et al., 2015, s. 364). I motsetning til deltaker 2, hadde deltaker 4 jobbet en del i barnehage før vedkommende tok sin utdanning.

Erfaringene deltakeren hadde fra da, selv om vedkommende var nyutdannet, kan ha bidratt til en mer reflektert praksis omkring relasjonens betydning i overgangssituasjonene. Det kan samsvare med den andre faktoren for kvalitet i omsorgs- og utdanningsinstitusjoner: De ansattes erfaring og utdanning (Phillips & Lowenstein, 2011, s. 488). Siden deltaker 2 antakeligvis fremstod mer usikker for barna i gjennomføringen av overgangene, i motsetning til deltaker 4, kan det tenkelig ha innvirket i vedkommende sin gjennomføring av overgangene. Det kan samsvare med Dewey sitt tankesett omkring erfaringens nødvendige betingelser, kontinuitet og interaksjoner, at alt avhenger av kvaliteten på erfaringene, i denne settingen mellom barn og voksen (Dewey, 2015/1938, s. 27 og 44-45).

Gode og dårlige overganger

En erfaren deltaker reflekterer omkring *gode overganger*:

De gode [overgangene] er når man får til at overgangene blir en sånn der ting som ungene er med på. [...] Det kan være at de [barna] leker med ting, men at man liksom [som voksen] klarer å lage ei sånn bru mellom det man gjør og til dit man skal. [...] Noen ganger må man trylle litt. Noen ganger klarer man det og andre ganger ikke, det handler om å finne den «koden» (Deltaker 1).

Respekt for barnas lek virker å være av betydning for denne deltakerens gjennomføring av overganger, altså barns medvirkning: «[...] som ungene er med på». Det kan samsvare med Bae (2007) når det gjelder «å se barnet som subjekt». I tillegg har jeg oppfattet «trylling» og «den koden» som improvisering, at hva man vektlegger i improviseringen virker å ha betydning for barns mulighet til medvirkning i de voksnes gjennomføring av overgangene. Det kan samsvare med Myrstad & Sverdrup (2009) poeng om å «koble seg på der barna er» og barns medvirkning i kombinasjon med improvisering (Myrstad & Sverdrup, 2009, s. 64).

Deltakeren reflekterer videre omkring dårlige overganger:

Deltaker 1: Hvis man faktisk ikke skjønner hva de [barna] leker, så kan man trække helt feil og de [barna] vil bare ha deg borte vekk. Da må man begynne på nytt igjen. Plutselig ender man opp med å bli ei sånn der «mashøns» som står der og «kauke» i stedet. [...] Dårlige situasjoner er sånn: «Kom igjen nå, nå skal vi gå inn og spise, kom nå, kom nå, kom nå». Uten å sette seg inn i hva de [barna] faktisk holder på med.

Intervjuer: Kan du si noe mer om det?

Deltaker 1: Det er jo en lek jeg ikke skjønner, så de [barna] må forklare meg hvordan vi skal avslutte det her, for «å ta det [leken] med». [...] Den «brua» er at man tar med seg leken inn, på en måte, eller at man har matpause slik at de [barna] kan fortsette leken inne. «Ninjaen må også ha mat, og vi kan gå inn og spise ninjamat». Og så kan vi leke ninjabrødkiver, ninjagulrøtter, altså hva som helst, men at man tar det med

seg. Og så går vi ut igjen og fortsetter. Hvis man ikke gjør noe slikt, ødelegger man ofte leken og den stopper der.

Det virker som om manglende perspektivtaking fra de voksne kan bidra til dårlige overgangssituasjoner: «Uten å sette seg inn i hva de [barna] faktisk holder på med». Det kan innebære manglende mulighet for medvirkning fra barnas side. Om de voksne ikke ser eller anerkjenner barnas perspektiv eller ønsker, fremstår de antakeligvis ikke som en autoritativ voksen (Roland, 2021, s. 26-27). Derfor kan det også tale imot prinsippene til Bae (2007) om å anerkjenne barnet som subjekt.

Motsatt, om de gode overgangene, virker det som om deltakeren etterstreber å se barnet som subjekt (Bae, 2007): «De [barna] må forklare meg hvordan vi skal avslutte det her». Deretter, når deltakeren har fått en forståelse for hva barnas lek antakeligvis omhandler, tolker jeg det som om deltakeren improviser med utgangspunkt i hva barna har fortalt: «Ninjaen må også ha mat, og vi kan gå inn og spise ninjamat». Med andre ord kan det være en kombinasjon mellom barns medvirkning og improvisasjon, noe som kan samsvare med Myrstad & Sverdrup (2009, s. 64). Det kan tenkes å styrke relasjonen og tilliten mellom voksen og barn, siden barna erfarer at de voksne ser og anerkjenner deres aktiviteter, og den voksne fremstår da antakeligvis som en autoritativ voksen (Roland, 2021, s. 26-27 & 41).

Videre oppgav deltakerne at overgangene ble merkbart mer utfordrende om de ikke hadde benyttet ulike strategier (eksempelvis forberedelse, forklaringer og improvisasjon) i gjennomføringen av overgangene:

Det er noen ganger jeg glemmer å være den pedagogen. Det går litt fort for seg. Jeg liker ikke ordet kaos, men det blir mer «styrat». Ungene blir sånn «vil ikke» og «masat». Det blir ikke godt for noen, egentlig (Deltaker 1).

Vi har to ganger opplevelser ved frokostbordet at barn slutter å spise – de blir veldig oppmerksomme på vikaren. Da har jeg blitt sånn: «Oi gud, du vet jo selvfølgelig ikke hvem det her er». Det må vi jo fortelle. Situasjonen var ikke så populær hos ungene, tydelig sånn skeptisk, usikker på hva og hvem er det her? Og jeg skjønner ungene kjempegodt. Å tilnærme seg barn krever tid [relasjon] (Deltaker 4).

Kanskje ungen ikke har lyst til å kle på seg, men når vi forklarer så skjønner han det. Hadde vi ikke forklart, kunne det blitt sånn: «Hvorfor får jeg ikke lov til å leke akkurat nå?». [...] Hadde jeg bare løftet ungen opp og ikke forklart, hadde ungen kanskje bare begynt å gråte, ikke følt seg sett og forstått. Ungen kunne følt seg «overkjørt», nesten (Deltaker 3).

At de voksne opplever motstand kan samsvare med Arlin (1979) og konsekvensene ved ubenyttede strategier i overgangene, om det så er snakk om en felles, fysisk overgang for

barnegruppen eller mentale overganger for individer (Arlin, 1979, s. 50). I tillegg kan det samsvare med Statped (2021) om at overganger kan oppfattes som *kaotiske, støyende og uoversiktlig*. Forberedelse, forklaringer, samlingsstunder, god improvisering, barns medvirkning og lignende, kan derfor tenkes å ha en *forebyggende* effekt inn mot barnehagehverdagens overgangssituasjoner – det bidrar til å trygge barna. Det kan samsvare med *Større og Klokere* når det gjelder grensesettingsmetodikken i Trygghetssirkelen (Powell et al., 2015, s. 55).

Hastverk i overgangene

Flere deltakere reflekterte omkring tiden som en utfordring når det gjaldt gjennomføring av overgangene, her representert ved en erfaren deltaker:

Deltaker 1: Jeg skulle ønske at man alltid klarte å være på ungene sine premisser.

Intervjuer: Hva legger du i det?

Deltaker 1: At man bruker den tiden som ungene trenger til å gå på fra et annet punkt [aktivitet, lek e.l.], om det er spising hviling eller uansett. [...] Det er ikke alltid at man har tid til å være på deres [barnas] parti. Det er nok å gjøre i en barnehage, og noen ganger må man skynde seg litt. Da kan det ofte bli en sånn «masesituasjon». [...] Ungene vil jo ha deg hele tiden. Altså, jeg vet ikke hvor mange ganger iløpet av en dag man sier: «Vent litt». Og noen ganger så spør de [barna] så mye at de kanskje blir lei og kanskje ikke får svar på det de vil vite. Er det mindre grupper, er det større sjans for at alle [barna] når fram og får det de vil. Ikke fordi jeg mener at alle skal få alt de vil hele tiden, men de skal i hvert fall få svar på det de lurer på.

Dette er den samme deltakeren jeg tolket til å ha fokus på barns medvirkning. «På ungene sine premisser» anser jeg å være i samme kategori, bare at det her virker som om det ikke alltid er mulig. Når deltakeren nevner: «[...] noen ganger må man skynde seg litt», undres jeg hvordan organiseringen er. Stresser de ansatte? Kanskje har de færre ansatte på avdelingen grunnet pauseavvikling, møte e.l.? Kanskje har det skjedd noe uforventet? Uansett hva det er, kan det tenkes å være et eksempel på noe som gir både barn og ansatte erfaringer relatert til stress og hastverk (Dewey, 2015/1938). Når deltakeren så snakker om at barna må vente, undres jeg om det er fordi de ansatte kanskje må planlegge hva de skal gjøre. Barna får sånn sett også erfaringer når det kommer til å vente (Dewey, 2015/1938). Samtidig virker det som om deltakeren kanskje ikke gir barna noe godt svar på *hvorfor* de må vente, at de rett og slett går lei. Med andre ord kanskje mangel på forklaringer?

Derfor undres jeg: Med utgangspunkt i Dewey (2015/1938) sitt tankesett om kvaliteten på erfaringer og hvordan erfaringer danner grunnlaget for hvordan man senere

mestrer ulike utfordringer – hvordan kan disse erfaringene påvirke barnas senere handlinger eller atferdsmønstre? Eksempelvis: Om de ansatte kanskje stresser og ikke svarer på barnas henvendelser i overgangene flere ganger dag ut og dag inn (Dewey, 2015/1938, s. 35 & 44)? Deltakerens refleksjon kan sann sett være til ettertanke når det gjelder de ansattes mulighet for tilrettelegging av erfaringer som tar hensyn til barnas «growth» i overgangene (Dewey, 2015/1938, s. 25). Det kan altså virke som om stresset/hastverket, i kombinasjon med arbeidsmengden, reduserer de ansattes mulighet til å skape trygghet og være til stede sammen med barna i overgangene. Det er i så fall ikke i tråd eksempelvis med prinsippene i Trygghetssirkelen – større, sterkere, klokere og god (Brandtzæg et al., 2013, s. 42-43) eller den autoritative voksenstilen (Roland, 2021, s. 26-27).

Den nyutdannende i samme barnehage reflekterer:

Vi hadde tre [ansatte], og nå er det sann at det er meg og hen andre. [...] Jeg savner en tredje person. Jeg tror det har mye å si, særlig på en småbarnsavdeling der alle [barna] skal bli sett og det er så mye. Det blir så mye, fort. [...] For eksempel når vi skal gå inn og det er mye stress, så mister man kanskje muligheten til å gi de her to-åringene sann: «Kan du prøve selv? Kan du prøve å ta av deg votten selv?». Fordi det blir bare sann: «Riv av», «få av klærne», «inn og spise». Det går altså litt ut over de pedagogiske punktene, altså «klare sjøl»-situasjoner [selvstendighet] (Deltaker 3).

Deltakeren opplyser at de operer innenfor bemanningsnormen (Barnehageloven, 2005, § 26). Samtidig savner vedkommende «enda et ledd» i gjennomføringen av overgangene. Vi ser den samme problematikken som den erfarne deltakeren fra samme barnehage snakket om – de har ikke helt anledningen til å være «på barnas premisser», altså den progressive delen av Dewey (2015/1938) sin teori. Den nyutdannede deltakeren nevner også «mye stress» relatert til overgangene og sier: «Det går altså litt ut over de pedagogiske punktene, altså «klare-sjøl»-situasjoner». Det taler i så fall mot Dewey sitt ønske om en ytre påvirkning, i dette tilfellet den voksne, som tar hensyn til erfaringenes betydning for barnas «growth» (Dewey, 2015/1938, s. 25). Samtidig kan det virke som om deltakeren ønsker å legge til rette for gode selvstendighetssituasjoner for barna, men at det kanskje ikke er helt mulig grunnet antall personale.

Deltakeren forteller videre:

Jeg tror de [barna] merker forskjell fra da vi var tre [ansatte] og til nå med to [ansatte]. Vi blir veldig sann: Surrer rundt, og så skal vi hit og dit [underveis i overgangen], veldig mye oppe og gå. Da vi var tre var det en som satt rolig med ungene. [...] Man

kjenner det jo, hvis det er en dag som vi er full barnegruppe. Det er veldig stressende, så jeg kjenner når man er ferdig med dagen, at i dag har det vært mye (Deltaker 3).

Slik det virker for meg, er det ikke helt heldig med bare to ansatte på en småbarnsavdeling. Vi skal se nærmere på en refleksjon av deltaker 4, sett opp mot deltaker 1 og 3 sine refleksjoner. Vedkommende er også nyutdannet, bare at deltakeren har flere enn to ansatte på sin avdeling.

Forebyggende arbeid

Deltaker 4 forteller om overganger som ikke går som ventet:

I begynnelsen, når jeg begynte å jobbe her, så opplevde jeg det som ufattelig stressende [når overganger ikke gikk som ventet]. Altså, det var så stressende at jeg kjente at jeg ble dårlig ut av det. Nå kjenner jeg ungene og de jeg jobber sammen med, både på min base og de andre basene [relasjon]. Så dersom et barn «stikker av», så går det helt fint, det er voksne rundt om i barnehagen. Men jeg må faktisk jobbe med meg selv og tenke at: «Slapp av, det går fint, gjør deg ferdig her, hold fokuset». [...] Det var når et barn hadde veldig mye sånn dytting og biting og klyping av de andre, at vi bestemte oss for at en MÅ sitte på gulvet i de her overgangssituasjonene for å ivareta det barnet og de andre. [...] Da avverget jeg mange situasjoner, jeg trygget situasjonen, både for den ene og de andre. Da tok de andre jeg jobber sammen med ulike rutinesituasjoner som stell, rydding og påkledning (Deltaker 4).

Vi ser at stresset går igjen hos deltakerne i deres gjennomføring av overgangssituasjoner. Kan dette stresset tenkes å bidra til jobbrelatert fravær grunnet mental utmattelse (Løvgren, 2014, s. 43-44)? Manglende benyttelse av ulike strategier og mindre hensiktsmessig organisering førte ikke bare til stress og uro, men også til uønskede hendelser blant barna. Det er kanskje litt verre konsekvenser enn det Arlin (1979) opplevde i sin studie, hvor konsekvensene i hovedsak var forstyrrende elever eller tap av fokus hos elevene (Arlin, 1979, s. 50). Videre har jeg tolket deltakerens refleksjon som at de lærte av situasjonen og gjorde noe med det: «[...] en MÅ sitte på gulvet i de her overgangssituasjonene for å ivareta det barnet og de andre». De har altså hatt en dialog på avdelingen og blitt enige om å ha mer fokus på tiltak som kan *forebygge* uønskede hendelser. Eksempelvis organiseringen av de ansatte og hvem som skal gjøre hva. Det kan samsvare med Wadel & Knaben (2021) når det gjelder refleksjon som sentralt i en lærende organisasjon. Siden deltakeren ikke var redd for å sette inn tiltak knyttet til de ansatte, altså bedrev kritisk refleksjon, kan det også være en motsetning til Wadel & Knaben (2021) sin oppfatning av ansatte som kan være redd for å trække noen på tærne (Wadel & Knaben, 2021, s. 401). Sånn sett kan dette også bidra til forståelse av F2. Deltakerens refleksjon kan også være et eksempel på en ped.leders skjønnsvurdering av prinsippet om barnets beste for denne konkrete overgangssituasjonen: Det kan tenkes at det ikke ville vært barnets beste om de lot være å gjøre noe. Derfor kan det samsvare med Eriksen

(2019) sitt poeng om at det uklare/vage ved prinsippet kan anses som en styrke, heller enn en ulempe (Eriksen, 2019, s. 131).

Når jeg sammenligner denne deltakerens refleksjoner (fra en stor barnehage med mange avdelingskolleger) med de to tidligere nevnte deltakerne (D1 og D3 fra en mindre barnehage), undres jeg om barnehage-/avdelingsstørrelse kan ha noe å si. Det er påfallende at denne deltakeren virker å få til mer med flere ansatte, enn deltakerne som bare har én avdelingskollega hver. I så fall kan det samsvare med at større enheter visstnok legger bedre til rette for eksempelvis utviklingsprosjekter og administrativ effektivisering (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247).

Videre har samtlige deltakere vært opptatt av hvordan man snakker med barna både før, underveis og dersom en overgangssituasjon ble vanskelig for et eller flere barn. Her representert ved to av deltakerne:

Behagelig stemme, bare det er med på å roe ungen. Jeg har opplevd hvis folk blir litt sånn her: «NEI, VET DU HVA, NÅ MÅ DU ALTSÅ SITTE I RO». Eh, hvem vil sitte i ro da? Det er jo ingen. Da vil man i hvert fall protestere (Deltaker 4).

«Jeg forstår at du vil det... Men akkurat nå så går ikke det» [deltakeren reflekterte med sensitiv stemme] (Deltaker 3).

Sensitiv, anerkjennende kommunikasjon gikk altså igjen som en suksessfaktor. Brautende, sint stemme ble ansett som en uting. Samtidig kan det tenkes at en ting er hva man som voksen sier verbalt i en overgangssituasjon, noe annet hva ens kroppsspråk indikerer. Hvordan man kommuniserer med barna, kan altså tenkes å være helt essensielt. Det kan samsvare med Roland (2021) sin beskrivelse av *respekt*. Det innebar kontroll på stemmebruken, ens følelser og kroppsspråk (Roland, 2021, s. 40). Videre tenker jeg at én ting er *hvordan* man kommuniserer med barna, noe annet *hva man forteller/snakker om* og *hvordan det følges opp*. Hver gang en voksen eksempelvis forbereder eller forklarer barna noe knyttet til gjennomføringen av en overgangssituasjon, kan det bidra til å styrke deres relasjon. Det er kanskje mest gjeldende **om** det er hold i det den voksne forbereder barnet på samt forklarer – barnets tillit til den voksne kan tenkes å øke eller reduseres på bakgrunn av det som sies, altså om det følges opp eller ikke. Med andre ord interaksjoner voksne antakeligvis bør være bevisst (Wubbels et al., 2015, s. 364).

Deltaker 5 reflekterer omkring trygghet:

Barn har ikke den samme oversikten og forståelsen av hva som skjer rundt, som vi [voksne] gjør. Og det og ikke forstå hva som skal skje, tenker jeg er naturlig at skaper utrygghet. Da er ikke ting stabilt. Du vil jo gjerne vite hva du går til, hva du skal gjøre (Deltaker 5).

Når jeg tenker tilbake på den nyutdannende deltaker 2 på s. 55, som stod i et dilemma og undret om det var hensiktsmessig å stoppe barna i deres utforskning av skummet, har jeg forsøkt å sammenligne vedkommende sine refleksjoner med refleksjonene knyttet til *gode og dårlige overganger* på s. 57-59. Med utgangspunkt i Dewey (2015/1938) sin tradisjonalisme og progressivisme, kunne vedkommende kanskje tatt seg 5-10 sekunder og eksempelvis sagt: «Oi, se de boblene! Det så moro ut! Vet dere hva, vi kan gjøre mer av det etterpå. Nå skal vi faktisk vaske hendene og så skal vi spise. Jeg lover, okei?». Kanskje at *det* var en slags «kode» for den situasjonen? I en slik situasjon blir det liksom ikke noe spørsmål, samtidig som hensynet til barnas ønsker tenkelig ivaretas. Antakeligvis finner den voksne balansen mellom det å se og forstå barnet, den progressive delen, samt at den voksne har styringen på en god måte, den tradisjonelle delen (Dewey, 2015/1938).

En slik tilnærming kan samsvare med den autoritative voksenstilen, en hensiktsmessig ytre påvirkning (Roland, 2021, s. 26-27 & 37). Det kan også samsvare med prinsippene i Trygghets sirkelen om det å være større, sterkere, klokere og god (Brandtzæg et al., 2013, s. 43-44). Med andre ord: Realiteten i barnehagehverdagen er at det vil være forskjeller på hvordan de ansatte møter barna i gjennomføringen av overgangene.

Deltaker 5 forteller om kompetansebehov:

En ting er at den voksne ser at: «Nå fanger jeg opp at det her barnet har vansker og kanskje sitter litt alene, kanskje ikke mestrer leken helt, sitter i ro, klarer å **se**», mens en annen ansatt, som ikke har den samme kompetansen, ser at det går «bra» med det barna: «Det er ingen gråt, han sitter i ro, han er rolig i dag, det går fint». Så kommer det inn på hvordan du møter barna. Du går bort til barnet, snakker med barna, hva du sier til barnet, hvordan hjelper du barnet videre? Og der kommer også både den teoretiske, men også den sosiale kompetansen du har lært deg gjennom livet inn (Deltaker 5).

Slik jeg tolker deltakeren, kan det virke som om enkelte ansatte ikke har kompetansen til å forstå at barn tidvis kan befinne seg i en vanskelig situasjon, mens andre ansatte med mer kompetanse forstår det og fatter tiltak som passer i barnehagehverdagens overgangssituasjoner. Det kan samsvare med prosesskvalitet, som innebærer at de voksne er bevisst deres betydning i samspillet med barna (UiS, 2019, s. 10). Sånn sett kan jeg forstå Regjeringen (2023) sitt ønske om 60% barnehagelærere i barnehagene innen 2030. Det blir

interessant å se hva Regjeringen gjør med den økte plan.tiden (flere barnehagelærere = mer plan.tid). Som vi har sett kan bemanningsnormen anses som en ytre påvirkning i de ansattes gjennomføring av overganger (Dewey, 2015/1938). Sånn sett vil det medføre færre ansatte sammen med barna enkelte tidspunkt på dagen, og derav også kanskje utfordrende overganger. Vi skal se nærmere på dette i temaet *en ønsket hverdag*, men først kommer refleksjoner knyttet til vikarbruk og fravær.

Vikarbruk og fravær

Deltaker 5 forteller videre om vikarer og utfordringer ved fravær eller sykdom:

Det hender at det kommer inn en skikkelig flink vikar, men som hovedregel opplever jeg at overgangssituasjonene blir tøffere med vikarer. Mye tøffere. Det er, naturlig nok, vanskeligere for meg [som fastansatt]. Når jeg setter meg inn i den situasjonen [overgangene], så er det vanskeligere for meg å trygge ungene. Det blir for mange behov samtidig. Kanskje jeg klarer noen, og så er det noen jeg ikke klarer å... Rett og slett gi dem [barna] det de trenger i overgangene. Det er jo det som skjer. Det kan bli mer kaotisk, mer gråt, mer uro. Dårligere lek også, faktisk (Deltaker 5).

Basert på deltakerens refleksjoner, virker det som om vikarer ofte ikke har grunnlaget til å støtte barna i arbeidet med overgangssituasjonene, siden deltakeren må ta mer ansvar. Det kan tenkes at blant annet relasjonen har noe å si, siden vikarene ikke har samme mengde interaksjoner med barna. Det samsvarer med Wubbels et al. (2015) sin relasjonsteori, samt mine egne forventninger. I tillegg kan det tenkes at vikarenes kompetanse ikke er på ønsket nivå, noe som også kan spille inn i gjennomføringen av overgangene. Sånn sett kan hyppig vikarbruk påvirke prosesskvaliteten i overgangene negativt, kanskje spesielt om vikarene ikke «klaffer» med barna eller de ansatte (UiS, 2019, s. 10). Når de fastansatte i tillegg må ta mer ansvar, kan det tenkelig skape mer arbeidspress og mulig utbrenthet hos gjenværende ansatte, særlig om fraværet er langsiktig. Det kan tenkes å skape ringvirkninger i form av mer sykdom eller fravær på avdelingen. Sånn sett kan det samsvare med Løvgren (2014) når det gjelder emosjonell utmattelse knyttet til jobbrelatert stress (Løvgren, 2014, s. 43-44). Derfor spør jeg: Er dette stresset gunstig for de ansattes mulighet til tilrettelegging av hensiktsmessig erfaringer for barna i overgangssituasjonene i barnehagehverdagen (Dewey, 2015/1938)? Og hvordan blir det da for barna i overgangene om de ansatte opplever å ikke strekke til?

Deltakernes forståelse av overgangene virker å være av betydning for gjennomføringen. Det virker som om det ikke nytter å "bare" forberede eller forklare barna hva som skal skje – mye spiller inn. Å anerkjenne lekens egenverdi, forsøke å få barna «med» i gjennomføringen (barns medvirkning) samt det å være bevisst ens kommunikasjonsmønstre,

virker også å være av betydning. Å se barnet som et subjekt, et likeverdig menneske, bare at det er den voksne som har kontrollen på en god måte. Improviseringen i de ulike overgangene, med utgangspunkt i barnas ulike behov, kan tenkes å fordre mange ulike kunnskaper, kompetanse og erfaring. Og ikke minst: Relasjonen mellom voksen og barn virker å stå i en særstilling når det gjelder vellykkede overganger. Samtidig opplever de ansatte at de ikke alltid strekker til, av ulike grunner. Noen av grunnene får de ikke gjort noe med, eksempelvis rammene og fravær, mens andre grunner som rutinene, organisering og kunnskaper kan påvirkes innen gjeldende rammer.

Temaene jeg har valgt å analysere i dette forskningsspørsmålet, er *forutsigbarhet, relasjonsbygging, gode og dårligere overganger, hastverk i overgangene, forebyggende arbeid og vikarbruk og fravær*. Jeg vurderte å ha med tabeller etter funn og analysen tilknyttet mine forskningsspørsmål. De ville synliggjort hvilke deltakere som hadde reflektert omkring de ulike temaene. Siden refleksjonene har vært veldig varierende og av ulik karakter, har det vært utfordrende å systematisere og oppsummere funnene på den måten. Derfor vil jeg heller, helt til slutt i funn og analysen, vise mer generelt hva de ulike deltakerne har vektlagt i sine refleksjoner i en egen tabell. Nå skal vi se på neste forskningsspørsmål og ped.ledernes refleksjoner knyttet til deres ledelsesarbeid med overgangene.

4.2.2 F2. Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring ledelse av avdelingsteamet i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?

Jeg har tidligere undersøkt deltakernes refleksjoner knyttet til deres forståelse av overgangssituasjon som begrep, samt deres gjennomføring av overgangssituasjonene. Her skal jeg se nærmere på refleksjonene omkring deres ledelsesarbeid i tilknytning overgangssituasjonene i barnehagehverdagen, da rettet mot avdelingsteamet. «Pedagogisk leder» er et sentralt begrep i forskningsspørsmålene, og sånn sett viktig å undersøke nærmere. I tillegg tenker jeg at ens forståelse av «pedagogisk leder» som rolle, kan danne grunnlaget for ens ledelsespraksis. Derfor skal jeg først undersøke deltakernes forståelse av rollen som ped.leder. Deretter skal jeg se på tre ulike *ledelsesstrategier* som virker å være fremtredende i empirien – *hverdagsledelse, møteledelse og relasjonsledelse*. Alle ledelsesstrategiene ser ut til å ha betydning for deltakernes ledelsesarbeid knyttet til overgangssituasjonene. Overordnet tema er ledelsesstrategier, og underordnet tema er de tre ulike strategiene. Mer utfyllende begrunnelse kommer i begynnelsen av hvert tema.

4.2.2.1 Rollen som pedagogisk leder

Skjønnsvurderinger

Som nevnt på s. 2, virker det å være en del skjønnsvurderinger knyttet til rollen som ped.leder. Det gjelder kanskje særlig arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen, siden de verken nevnes i Rammeplan for barnehager (2017) eller noen av dens veiledere. To nyutdannede deltakere forteller:

Man har veldig mye frihet [som ped.leder]. Jeg kan sette opp en ukeplan sånn som jeg og hen jeg jobber med har lyst til. Har vi lyst til å gjøre det og det, så kan vi på en måte det. Det er ingen vi trenger å spørre (Deltaker 3).

[...] utfordrende fordi jeg ikke vet hva en ped.leder gjør, jeg har måtte følt meg litt frem (Deltaker 4).

Det kan samsvare med mitt inntrykk fra s. 2, at det er rom for faglig skjønn i rollen som ped.leder. I arbeidet med overgangssituasjonene, kan det være fordelaktig når det gjelder prinsippet om barnets beste (Eriksen, 2019, s. 131). Samtidig ser det ut til at frie tøyler som ped.leder kan samsvare med de negative konsekvensene ved progressivismen. Det kan tenkes at man som nyutdannet kanskje farer litt i «blinde» når man ikke helt vet hva som kreves eller forventes (Dewey, 2015/1938, s. 25). Det kan være negativt for gjennomføringen av overgangssituasjoner eller ledelsesarbeidet knyttet til dem – usikkerhet kan skinne igjennom både ovenfor barna og ens kolleger. Det har jeg, for så vidt, vist eksempler på tidligere. Sånn sett kan erfaring være av betydning i rollen som ped.leder. Det kan samsvare med den andre faktoren for kvalitet i omsorgs- og utdanningsinstitusjoner, hvor erfaring og utdanning er av betydning (Phillips & Lowenstein, 2011, s. 488). Bør kanskje nyutdannede få ett sett rammer å følge, altså strategier og opplegg som fungerer i hverdagen, inntil de har fått mer erfaring – dersom de sliter i jobben? På s. 11 stilte jeg spørsmålstegn ved hvor godt den gjeldende barnehagelærerutdanningen forbereder barnehagelærere på det som møter dem i arbeidslivet, eksempelvis som ped.ledere. Kan mine funn indikere et behov for nyskaping i barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 250-251)?

Utfordringer

Deltakerne forteller om mange ulike utfordringer knyttet til rollen som ped.leder, her representert ved to nyutdannede og én erfaren:

Veldig fysisk og psykisk krevende. Du har alle ungene du har ansvar for, samt foreldre og personale (Deltaker 2).

Det er liksom [rollen som ped.leder] ledelse av voksne, barn og foreldre. Mye ledelse. [...] Det er forventet at jeg skal være lederen, og så er det forventet at jeg skal ha pedagogisk opplegg, skrive papirarbeidet og sånt. [...] Noen ganger blir det litt sånn: «Skulle ønske jeg var barnehagelærer eller assistent» (Deltaker 3).

Rollen som ped.leder mener jeg, muligens, er den tøffeste [utfordrende] rollen. Du får hovedansvaret for en hel gruppe barn og til å lede de voksne som er sammen med deg. Når ting ikke fungerer eller hvis ting er vanskelig, faller ansvaret igjen på ped.leder som må tenke ut nye løsninger og hva hen skal gjøre. [...] på toppen av det har du ansvaret for hver enkelt familie. Selvfølgelig sammen med de andre, men du har alltid hovedansvaret og skal lede an det arbeidet (Deltaker 5).

Deltaker to og tre er nyutdannede. Med begrenset erfaring i rollen som ped.leder, kan det tidvis virke overveldende. Og selv når man er erfaren, som deltaker 5, er det en utfordrende rolle. Sånn sett får jeg dypere forståelse for ped.lederes arbeidsmengde i hverdagen, og at arbeidsmengden muligens kan bidra til jobbrelatert stress, emosjonell utmattelse og eventuelt fravær, både for erfarne og nyutdannede (Løvgren, 2014, s. 43-44). Det gjelder kanskje særlig de nyutdannede, siden de vanligvis har færre erfaringer med håndtering av personalet og overgangssituasjonene, sammenlignet med de erfarne. Det kan også innebære å ta vare på seg selv oppi det hele, særlig om hverdagen er psykisk og fysisk belastende. Erfarne kan sånn sett tenkes å ha lært seg ulike strategier opp gjennom årene for å ta vare på seg selv og hvordan man mestrer jobben (Dewey, 2015/1938, s. 44).

Samtidig betyr ikke dette at nyutdannede ikke mestrer ped.lederrollen, Derimot kan det indikere at nyutdannede kan trenge oppfølging slik at de ikke føler seg alene, samt at erfaring antakeligvis kan bidra til faglig trygghet og «pondus», at man er mer trygg på de vurderingene man foretar i tilknytning overgangssituasjonene. Med andre ord bør det kanskje også være en gjennomtenkt filosofi knyttet til ped.lederne og oppfølgingen av dem, og ikke nødvendigvis kun rettet mot barna (Dewey, 2015/1938, s. 21). Videre skal ped.ledere kunne lede sine kolleger, i tillegg til gjennomføring av alle de andre arbeidsoppgavene, selv om de kanskje har mer enn nok med seg selv og sine arbeidsoppgaver.

Den erfarne deltaker 5 forteller videre:

Det er en tøff stilling som ikke alle klarer å stå i. Noen klarer det kjempebra, og andre ikke. [...] Det er en jobb jeg er veldig glad i – jeg liker utfordringer, men jeg skulle gjerne ønske at man styrket ressursene rundt sånn at ped.leder fikk bedre tid med alle de oppgavene som ligger til grunn (Deltaker 5).

Dette forsterker mitt inntrykk av rollen som ped.leder som veldig utfordrende, hvor belastningen kan bli stor og derav muligens føre til emosjonell utmattelse, fravær (Løvgren,

2014, s. 43-44) og i verste fall at ped.ledere slutter i jobben sin. Det hjelper antakeligvis ikke på at flere deltakere forteller om «mye ansvar» (for barn, ansatte og foreldre) og «mange forventninger» (fra e.g. kolleger og foreldre). Derfor spør jeg: Hvordan påvirker utmattelse deres arbeid med overgangssituasjonene, både sett opp mot barna og deres kolleger? Om ped.lederne har utfordringer med jobben, hvordan skal de kunne ivareta *barnets beste* i overgangssituasjonene (Kunnskapsdepartementet, 2017)? Og hva med nyutdannede som i tillegg kanskje har mye å ta inn over seg?

Den nyutdannede deltaker 3 forteller videre:

[...] nå er jeg i en barnehage som er veldig hjelpsomme, de vet at jeg er ny, de jeg vet at jeg har ganske lite erfaring [...] (Deltaker 3).

Det virker som forståelse blant kollegene er viktig for at man skal klare å «stå i det», fordi dette er den samme deltakeren som fortalte at hen noen ganger skulle ønske at hen var barnehagelærer eller assistent (s. 67). En annen nyutdannet forteller om noe tilsvarende:

Deltaker 4: Ped.leder på min nabobase. Hen er et godt verktøy, ære være.

Intervjuer: På hvilken måte?

Deltaker 4: Hen spør jeg om råd, tips, hvordan ville hen gjort det, hva tenker hen om den her situasjonen [overgangen].

Å ha noen å reflektere sammen med, kan se ut til å være av stor betydning for de nyutdannede. Det kan jeg kjenne meg igjen i. Dersom nyutdannede ikke har forståelsesfulle og hjelpsomme kolleger, kan det tenkes å virke inn på deres engasjement, glød og videre motivasjon i jobben. Motivasjon har vist seg å være noe av det viktigste for utviklingsarbeid i personalgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 156). Jeg tenker derfor at dette er viktige spørsmål å reflektere over.

Rollemodell

I sin beskrivelse av ped.leder-rollen, var det én deltaker som vektla å benytte seg selv som rollemodell:

Jeg synes at en ped.leder skal være en som går foran som et godt eksempel, en god rollemodell. Både i måten å være på mot kolleger, måten å være på mot foreldrene og først og fremst i måten å være mot ungene på – som jeg og de andre har ansvar for (Deltaker 4).

Det kan samsvare med Bøe & Hognestad (2015) sitt poeng om ped.lederen som rollemodell når det gjelder veiledning av sine kolleger (Bøe & Hognestad, 2015, s. 143-144). Enkelte andre deltakere kan tenkes å ha snakket om noe tilsvarende, bare ikke like direkte. Vi skal se nærmere på det i undertemaet *relasjonsledelse*.

Tre deltakere reflekterer:

For meg handler det først og fremst om å ha oversikt, kjenne ungene godt, kjenne de du skal jobbe sammen med godt, være en som kan motivere og en som sier «ja» til det meste. Eller, i hvert fall skal man tenke seg om før man sier «nei», og tenke at alt av innspill er bra (Deltaker 1).

Du må ha god struktur, være bestemt, omsorgsfull og være god til å lytte. Det er alfa. [...] Man får forslag fra foreldrene, personale og unger, at man liksom ikke bare sier sånn: «Neh, vi gjør det på min måte». At man liksom tar helheten i betraktning før man bestemmer seg for noe, da (Deltaker 2).

Man har ansvar for det pedagogiske arbeidet på basen, men det er ikke jeg som skal gjøre alt – vi er et team. [...] Mye samarbeid, de [kollegene] får komme med forslag til aktiviteter og jeg har gitt de litt ansvarsoppgaver [delegering] (Deltaker 4).

Å «lytte» til sine kolleger virker å være betydningsfullt i deltakernes ledelsesarbeid, i form av at kollegene og andre føler seg betydningsfulle og «sett». Dette er karakteristikk som kan samsvare med *verdsettende ledelse* (Ghaye, 2008, referert i Skrøvset & Tiller, 2015, s. 12).

Å lede eller ikke lede

De fleste deltakerne har vært tydelig på at de utøver ulik ledelse for sine kolleger, at de er lederen og på en måte «viser vei» i det pedagogiske arbeidet. Sånn sett kan det samsvare med Ekspertgruppen sitt poeng om ped.leder som en «retningsansgiver» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 163-164). Samtidig var det én deltaker som ikke helt følte det behovet.

Den erfarne deltaker 1 forteller:

Vi har jobbet i lag... Jeg vet ikke hvor lenge. Sånn at... Jeg føler ikke lenger at hen trenger og ledes så mye (Deltaker 1).

Dette kan kobles til rutinisering (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247).

Like etter poengterer deltakeren:

Likevel tenker jeg at det fortsatt er viktig å motivere, det er fortsatt viktig å ha tro på det hen kommer med og det hen vil gjøre. Og liksom støtte opp under. For jeg må ikke ha alle gode idéene selv. Absolutt ikke (Deltaker 1).

Det kan virke som om deltakeren er bevisst kanskje den viktigste enkeltfaktoren for utviklingsarbeid på avdelingen: Motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 156).

Likevel sier deltakeren:

Jeg prøver å gi tilbakemeldinger, klappe og gi litt applaus, av og til, for det som blir gjort. Men, kan sikkert være mer. Det kan fort bli en sovepute når man har jobbet lenge i lag, det at ting bare fungerer (Deltaker 1).

Det kan være at relasjonen mellom deltakeren og deltakerens kollega, etter å ha jobbet lenge sammen, er på et stadie der elementer i barnehagehverdagen kanskje er rutinisert, eksempelvis overgangssituasjonene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247). For barnehagen som lærende organisasjon, er ikke det nødvendigvis hensiktsmessig. I stedet for kritisk refleksjon omkring egen praksis, kan utviklingen kan tenkes å stoppe opp (Wadel & Knaben, 2021, s. 407). Da jeg stilte oppfølgingsspørsmål knyttet til ledelse, virket det som om deltakeren ofte forsøkte å dreie fokuset over på barna, heller enn å snakke om ledelse. Om det var bevisst eller ikke, vites ikke. Jeg har lurt på om det kan foreligge en frykt for å påvirke harmonien mellom deltakeren og vedkommende sin kollega (Wadel & Knaben, 2021, s. 407).

Deltakeren reflekterte videre:

Jeg vet ikke om jeg er så mye leder akkurat der, jeg tror vi er mer sånn, ganske sånn jevn, at vi kan ta ting opp med hverandre (Deltaker 1).

Det kan virke som at deltakeren ser på seg selv og sin kollega som likeverdige. Sånn sett kan det samsvare med beskrivelsen av flat-struktur i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 163).

For meg ser det ut til at frihet kan bidra positivt for ped.lederens skjønnsmessige vurderinger. Samtidig kan det skape usikkerhet i ped.ledernes hverdag, særlig for de nyutdannede. Deltakerne oppgir å ha flere utfordringer som bidrar til stress. Det er ikke nødvendigvis positivt. Der de fleste deltakerne anså seg som en rollemodell og «retningsangiver» i det pedagogiske arbeidet, virket en av de erfarne å være mer usikker når det gjaldt ledelse. Vi skal nå se nærmere på deltakernes refleksjoner knyttet til ulike ledelsesstrategier.

4.2.2.2 Ledelsesstrategier

Hverdagsledelse

Når det gjelder det første undertemaet, har jeg valgt å kalle det *hverdagsledelse* siden begrepet omfatter refleksjoner knyttet til begreper som *kommunikasjon, tydelighet, motivering, inndeling i smågrupper, strukturering av hverdagen, organisering, samarbeid, spontan planlegging og refleksjon*. Samtlige virker å være viktige for ped.ledernes ledelse av avdelingsteamet i hverdagen og utvikling av praksisen med overgangssituasjoner. Det skal også nevnes at de ulike ledelsesstrategiene kan tenkes å overlape med hverandre, det er ingen bastant inndeling.

På spørsmål om hvordan deltaker 2 leder sitt avdelingsteam i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen, forteller vedkommende:

Deltaker 2: Veldig mye planlegging. Når jeg kommer på jobb tenker jeg alltid sånn: «Okei, i dag skal vi gjøre det og det og det, vi må...». Jeg må liksom organisere dagen i hodet mitt, på en måte [...].

Intervjuer: Kan du si noe mer om denne planleggingen og organiseringen?

Deltaker 2: Jeg deler det med de som er inne på basen. Hva jeg tenker om dagen, hva vi skal gjøre og litt sånn. Vi har jo ukeplaner og da, så de ansatte har en viss pekepinn på hvordan vi gjør, da.

Det kan tenkes at den voksne ikke bare skaper forutsigbarhet og trygghet i hverdagen for barna, men også sine kolleger. Dette samsvarer med prinsippet om å være «større» i Trygghets sirkelen (Brandtzæg et al., 2013, s. 41).

En nyutdannet og en erfaren deltaker forteller videre:

Er jeg ikke tydelig [med kollegaen], blir det usikkerhet. Ting tar lengre tid, eller det blir misforståelser og man får kanskje en uønsket situasjon. Overgangssituasjonen kan bli «feil» (Deltaker 3).

Mye av ledelsen skjer inne på basen mens det er barn til stede, fordi jeg kan ikke nødvendigvis vente på et basemøte. Eksempelvis hvis det har vært en utfordrende overgang, en utfordrende påkledning, utfordrende innledning til måltidet [...]. Spontan planlegging i hverdagen. [...] Uten den spontane planleggingen, hadde jeg gjort en mye dårligere jobb for ungene. Den er skikkelig viktig når vi ikke har tid til å trekke oss bort og snakke bare oss [e.g. avdelingsmøte/basemøte] (Deltaker 5).

Sitatene kan samsvare med ped.leder som en retningsangiver i det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 163-164). Det virker også som om hverdagsledelsen bidrar til *flyt* i overgangene (Arlin, 1979, s. 50). For den erfarne deltakeren, kan det se ut som

om det er deltakerens holdninger knyttet til prinsippet om barnets beste som driver vedkommende når det gjelder hverdagsledelse: «[...] Uten den spontane planleggingen, hadde jeg gjort en mye dårligere jobb for ungene». Det kan styrke oppfatningen av at det uklare, vage ved prinsippet om barnets beste, er en styrke for pedagogenes skjønnsvurderinger i arbeidet med overgangssituasjonene (Eriksen, 2019, s. 131). Det kan også se ut som at den erfarnes refleksjon samsvarer med Bøe & Hognestad (2014) når det gjelder å sette ord på praksisen ved spontan planlegging (Bøe & Hognestad, 2014, s. 8-9).

Møteledelse

Ulike møtevarianter har vært fremtredende i empirien knyttet til møteledelse, eksempelvis *personalmøter* (utenom arbeidstid), *ledermøter* (ped.ledere og styrer/daglig leder, i arbeidstiden), *base-/avdelingsmøter* (i arbeidstiden), *foreldremøter* (alle foreldrene, utenom arbeidstid) og *foreldresamtaler* (ped.leder og foreldrene, vanligvis i arbeidstiden). Jeg har valgt å kalle temaet *møteledelse*, siden det er mer strukturert ledelsesvariant for utvikling av arbeidet med barnegruppa og de ansatte.

Deltaker 5 forteller:

Det er plan.tid for ped.leder, det er fire timer i uka. Basemøte [tilsvarer avdelingsmøte] annen hver uke, en time. Og så er det tillitsvalgtmøte og HMS-møte, en gang i måneden. Lederteam-møte, en time i uken. Og så er det jo pausene, selvfølgelig (Deltaker 5).

På spørsmål om hvordan basemøtene gjennomføres, svarer deltakeren:

Basemøtene gjennomføres i arbeidstiden, da får en annen avdeling tolv barn ekstra. Det påvirker ungene, naturligvis – det blir færre voksne til å hjelpe dem. Samtidig må vi ansatte ha den timen for å kunne gjøre en best mulig jobb (Deltaker 5).

Med andre ord: Hver gang et møte avholdes i arbeidstiden, uansett hvilket, påvirkes bemanningstettheten og derfor også de ansattes mulighet til å støtte barna. Når en avdeling får 12 barn ekstra, er da bemanningsnormen en *minimumsnorm* når de ansatte ikke er på avdelingen (Barnehageloven, 2005, § 26)? Er det barnets beste med færre ansatte på avdelingen enn det normen krever (Eriksen, 2019)? Er det i så fall hensiktsmessig for de ansattes arbeid med overgangssituasjonene? Jeg tolker det som forbedringspotensiale ved bemanningsnormen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det påpekes at ledelsesarbeidet ikke alltid kan foregå på avdelingen (hverdagsledelse), at det tidvis er nødvendig med mer strukturerte møter:

Noen ganger har vi trengt basemøter uansett, fordi overgangen kan være såpass vanskelig og kaotisk at vi er nødt til å sette oss ned og reflektere sammen – Hva kan vi gjøre nå? Kan vi ta inn færre om gangen? Hvilke barn skal vi ta inn først? Har det noen effekt på overgangen? (Deltaker 5).

For utviklingen av praksisen med eksempelvis overgangssituasjonene, virker disse kunnskapsutviklende møtene å være av stor betydning (Fimreite & Fossøy, 2018, s. 63).

Jeg skrev i F1 at deltakerne var opptatt av å skape forutsigbarhet og trygghet i overgangssituasjonene for barna, eksempelvis gjennom forberedelse og forklaringer. En annen strategi flere benytter, da knyttet opp mot de ansatte, er å starte et nytt barnehageår med et avdelingsmøte/basemøte. På dette møtet diskuterer de vanligvis *dagsrytme/rutiner, forventninger til hverandre, barnesyn, omsorg, viktige prinsipper å følge, rollefordeling* og lignende:

Jeg innleder alltid året med et møte om forventninger til hverandre (Deltaker 5).

Når man starter året, så starter man med å legge opp en dagsrytme. Man er nødt til å ha en tydelig dagsrytme for at ungene skal feste trygghet i det [overgangene]. Eksempelvis hvordan vi skal ta imot ungene om morgenen, hvordan viser vi at vi er til stede? Hvordan kan vi være tilgjengelig for ungene som kommer om morgenen? Ellers en haug med arbeid i forhold til vennskap, oppdeling av grupper – som også skal være med på å gjøre overganger lettere fordi de er trygge (Deltaker 5).

Slik jeg har forstått det, kan slik planlegging og organisering bidra positivt til gjennomføringen av eksempelvis barnehagens overgangssituasjoner. Med andre ord kan «drilling» knyttet til ulike rutiner tidlig i et barnehageår være positivt for de ansatte om vi tenker forutsigbarhet. Det kan samsvare med Arlin (1979) og konsekvensene ved ulike strategier i overgangene, bare at det her gjelder de ansatte, og ikke barna (Arlin, 1979, s. 51). Denne forutsigbarheten har jeg selv erfart. Samtidig undres jeg: Kan de ansatte muligens *rutiniseres* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247)? En dagsrytme i seg selv er ikke eksempel på rutinisering. Derimot kan de ulike rutinene i dagsrytmen bli rutinisert *av de ansatte*, eksempelvis påkledning, måltid og henting/levering. (Drugli, 2018, s. 7).

Om vi tar en titt på noen refleksjoner av deltaker 4, kan vi få et innblikk i hvordan rutinisering kan tenkes å spille inn:

Jeg prøver å jobbe litt med personalet, at vi må prøve å senke tempoet litt. Det er jo spesielt med de her overgangssituasjonene. Det er verdifull tid som man kan bruke på relasjonen til ungen. [...]. Overgangssituasjoner sånn som de er nå inne på basen, er litt for heftig. Det går litt for fort. Vi sier hele tiden: «Er det noe vi har mye av, så er

det tid». Men det oppleves ikke slik alle gangene. Det skjer sånn «smosh, svopp, svopp, smok sttth». Jeg føler litt på at ungene går litt på «samlebånd» (Deltaker 4).

Årsakene til at deltakeren opplevde at de ikke hadde mye tid, er sannsynligvis sammensatt. Uansett hva det er, oppgir deltakeren at stellesituasjonen er en fin arena for relasjonsbygging. Derfor syntes deltakeren det var dumt at barna gikk på et slags «samlebånd» i overgangen fra måltid til påkledning, via stellesituasjon, når den heller kan benyttes som en verdifull arena for relasjonsbygging.

Deltaker 4 forteller videre:

Sist basemøte hadde vi faktisk oppe det her [overgangssituasjoner] på grunn av at du hadde sendt det her [intervjuguiden]. Hvordan de [avdelingskollegene] opplevde det. Men de hadde ikke tenkt over det, de tenkte bare at det var sånn det skulle være (Deltaker 4).

Det har jeg tolket som at deltakerens kolleger muligens ikke var helt bevisst hvorfor deres praksis var som den var. Dette kan kobles opp mot rutinisering (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247). Vi ser også her at disse kunnskapsutviklende møtene er av betydning for ledelsesarbeidet i tilknytning overgangssituasjonene (Fimreite & Fossøy, 2018, s. 63).

Deltakeren forteller videre:

Det var liksom sånn der: «Jaa, du sier noe, jaa». Det gikk et lite lys opp for to av dem, i hvert fall. Det er jo fullt mulig å prate med ungene, og 1-2 åringer skjønner mye mer enn hva de selv klarer å uttrykke – er min erfaring (Deltaker 4).

Samlet sett har jeg tolket refleksjonene som at overgangssituasjonene muligens har gått på automatikk (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247). Samtidig kan det tenkes at rutiniseringen ikke var helt befestet, fordi slik deltakeren reflekterte virket kollegene egentlig å være utviklingsbevisste folk – de visste bare ikke bedre. Kunnskap, ferdigheter og kompetanse i arbeidet med barn er ingen selvfølge, på samme måte som at kvalitet i overgangssituasjoner ikke er noen tilfeldighet. Derfor kan utviklingsbevisste og kompetente ledere være av betydning for kvalitet i barnehagehverdagens overganger. Det samsvarer med den andre faktoren for kvalitet i omsorgs- og utdanningsinstitusjoner: Strukturelle faktorer (Phillips & Lowenstein, 2011, s. 488). Videre kan det være et eksempel på hvorfor slike møter er viktig for ped.leders utvikling av arbeidet på avdelingen – de ansatte får en arena til faglig utvikling og refleksjon. Hadde kollegene vært «mer» rutinisert, kan det tenkes at utviklingsarbeidet ville vært mer utfordrende (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247).

På spørsmål om hvordan deltakeren ønsket å lede sitt avdelingsteam i arbeidet med overgangssituasjoner, oppdaget deltaker 2 en praksis som kunne være aktuell å prøve ut underveis i sin refleksjon:

Kanskje snakke litt om hvordan man gjør det [gjennomføring av overgangssituasjoner] på basemøte, fordeler og ulemper. Er vi fornøyd med det vi gjør? Er det noe vi burde endre på? Og så kan man evaluere det etter en måned [e.g. neste basemøte]. Jeg har ikke gjort det før, men tror det kunne vært ganske bra (Deltaker 2).

Ikke bare får ped.ledere inkludert sine medarbeidere med en slik tilnærming, men møtet kan tenkes å bidra til en forbedret praksis av overgangssituasjonene (Fimreite & Fossøy, 2018, s. 63). Som tidligere nevnt kan basemøter være en viktig arena for refleksjon og utvikling av arbeidet på avdelingen. Det kan samsvare med prinsippene for en lærende organisasjon (Wadel & Knaben, 2021, s. 407). Jeg merker meg at for nyutdannede ped.ledere kan basemøte være helt elementært i starten av et barnehageår. Det kan bidra til at man sammen med sine kolleger finner en kombinasjon mellom progressivisme og tradisjonisme i barnehagehverdagens overgangssituasjoner (Dewey, 2015/1938). I tillegg kan det kanskje bidra til at man selv oppdager hva som kan være *barnets beste* (Eriksen, 2019) i overgangene, siden man tenkelig får et mer bevisst forhold til ens praksis.

Basert på betydningen disse møtene virker å ha for teamutviklingen og utviklingsarbeidet i barnegruppa hos de tre som praktiserer det, samt min egen erfaring, var det derfor både *uforventet* og dels *urovekkende* da to av deltakerne, fra samme barnehage, opplyste at de ikke hadde avdelingsmøter (tilsvarer basemøter):

Vi får ikke til avdelingsmøter fordi vi er for liten, men vi har personalmøter. Da er det ofte en del av programmet å reflektere over hvordan vi skal få ting til å flyte bedre. [...]. Det er på grunn av tiden at vi ikke har avdelingsmøter, fordi vi tenker at den skal ungene også ha. Vi kan ikke ta mer tid bort ifra ungene (Deltaker 1).

Vi har personalmøter, men ikke avdelingsmøter. Det er jo et savn, men vi prøver å bruke personalmøtene, fordi da er vi alle som jobber i barnehagen sammen (Deltaker 3).

Personalmøter foregår vanligvis sjeldnere enn avdelingsmøter, og da utenom arbeidstid. Derfor kan det anses som et tap for ped.lederne når det gjelder utviklingen av arbeidet med overgangssituasjonene. Det kan tale imot prinsippene for lærende organisasjoner, eksempelvis ved at en arena for refleksjon og utvikling av arbeidet er fjernet (Wadel & Knaben, 2021, s. 407). De opplever altså at de ikke kan ta mer tid fra barna – voksnes nærhet. Det kan være et varseltegn for barnehagesektoren når en barnehage ikke gjennomfører avdelingsmøter,

ettersom avdelingsmøtene har stor betydning for ledelse- og utviklingsarbeidet i barnehagene (Fimreite & Fossøy, 2018, s. 63). I mitt prosjekt er det bare tre barnehager, hva da med mange andre barnehager i landet? Hvordan sikrer de utviklings- og ledelsesarbeidet? Hvordan løser de utfordringene? Eller er det kanskje heller et spørsmål om at de politiske prioriteringene knyttet til barnehagesektoren bør forbedres, den tredje faktoren for kvalitet i omsorgs- og utdanningsinstitusjoner (Phillips & Lowenstein, 2011, s. 488)? Da tenker jeg blant annet på styrking av bemanningsnormen (Barnehageloven, 2005, § 26). Jeg skal undersøke dette nærmere i diskusjonen. Nå skal jeg se nærmere på temaet *relasjonsledelse*.

Relasjonsledelse

Flere av deltakerne vektlegger relasjonens betydning i deres ledelsesarbeid, noe jeg derfor har valgt å kalle relasjonsledelse:

Jeg er veldig avhengig av å skape en god relasjon med de jeg jobber med for at vi skal være et godt team og kunne ta den spontane planleggingen underveis på en god måte. [...] En sterk relasjon betyr ikke at man hele tiden må være enig, men det er som jeg snakker om på basen – man må utfordre hverandre til å bli bedre. Da må man være trygg på hverandre (Deltaker 5).

Det kan samsvare Bøe & Hognestad (2015) når de skriver at relasjonen er av særlig betydning for et godt utviklingsarbeid og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet (Bøe & Hognestad, 2015, s. 143-144). Det virker også som at relasjonen kan bidra positivt for barnehagen som lærende organisasjon – man er trygg på hverandre, noe som tenkelig kan bidra til at man tørr å utfordre hverandre (Wadel & Knaben, 2021, s. 407).

Den erfarne deltaker 5 fortalte så om en tilbakemelding fra en kollega:

Du er en jeg ønsker å trække til for, en jeg ønsker å gjøre en god jobb sammen med (Deltaker 5).

Deltakeren vektla relasjonens betydning mellom kolleger, at vedkommende kanskje følte seg sett og hørt, at ped.lederen brydde seg. Samtidig kan det tenkes at relasjonen blir et hinder. Som Wadel & Knaben (2021) påpeker kan det oppstå en frykt for å påvirke avdelingens/basens harmoni, eksempelvis ved tilbakemeldinger som ikke faller i god jord. Likevel kan en forventningsavklaring omkring eksempelvis tilbakemeldingskultur på et møte tidligere i året (som tidligere omtalt), bidra til at man likevel tør å gi tilbakemeldinger. Da har man muligens både en god relasjon til sine kolleger, samt forventninger, krav og en tilbakemeldingskultur som tilfredsstillende det å være en lærende organisasjon (Wadel & Knaben, 2021, s. 407).

Det fører oss over på deltaker 4 sine refleksjoner:

Deltaker 4: Jeg er opptatt av at de [kollegene] skal vite at de gjør en god jobb. [...] Konkrete tilbakemeldinger, ikke bare «å, der var du flink». Men, altså: «Det du gjorde der, det synes jeg var veldig bra». Jeg har som mål at alle skal få tilbakemeldinger iløpet av dagen, som gjør at de føler seg verdifull i sin jobb. [...] Vi har det laveste sykefraværet. Det tror jeg er fordi vi er flink til å støtte hverdagen, flink til å gi hverandre rom til å trekke oss litt tilbake. «Vet du hva, gå og ta deg en kaffekopp. Det går helt fint her». «Ja, men jeg har hatt en halvtimes pause». «Ja», sier jeg. «Og så? Gå og ta deg fem minutter».

Intervjuer: Hvordan tror du den praksisen påvirker trivselen?

Deltaker 4: Jeg merker at jeg har glade kolleger, tilbakemeldingene er: «Å, det var godt, herlighet aner du hvor godt det var?». [...] Jeg er veldig for at vi skal ha rom for at vi kan være på jobb selv om man ikke er 100%, hvis du skjønner hva jeg mener. [...] Jeg er helt avhengig av å ha folk på jobb – det er mye bedre at de er her og sitter med ungene og leker. «Du trenger ikke å skifte bleie, du trenger ikke å løfte opp og ned – men du er her».

Praksisen kan samsvare med Bøe & Hognestad (2014) når det gjelder *tilbakemeldinger på ønsket praksis* (Bøe & Hognestad, 2014, s. 5-9). Ikke bare kan denne relasjonsledelsen og konkrete tilbakemeldinger bidra til økt trivsel, men også motivasjon til å gjennomføre jobben kan øke – et element som ofte kanskje tas for gitt (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 156). På sikt kan det bidra til god prosesskvalitet, og derav også kvalitet i barnehagehverdagens overgangssituasjoner (UiS, 2019, s. 10). Ikke bare kan relasjonsledelsen øke kvaliteten i deres barnehage, det kan også tenkes å være et forebyggende tiltak i forhold til sykdom, emosjonell utmattelse og eventuelt fravær (Løvgren, 2014, s. 43-44).

Ved å gi sine kolleger et avbrekk får kollegene luftet hodet, noe som kan styrke relasjonen dem imellom. «Du ser meg, du forstår meg», altså vil jeg gi en ekstra innsats for deg. Det kan samsvare med prinsippene i verdsettende ledelse (Ghaye, 2008, referert i Skrøvset & Tiller, 2015, s. 12). Sånn sett kan det antakeligvis bidra til et godt utviklingsarbeid, som en konsekvens av relasjonen (Bøe & Hognestad, 2015, s. 143-144).

Jeg har nå analysert empiri tilknyttet de tre temaene *hverdagsledelse*, *møteledelse* og *relasjonsledelse*. Oppsummert for både forskningsspørsmål 1 og 2, har jeg på en måte analysert «realiteten» i deltakernes hverdag. Nå skal jeg forsøke å vise hva deltakerne har vektlagt når det gjelder deres *ønskede* situasjon i arbeidet med overgangssituasjonene.

4.2.3 F1 og F2. Den ønskede hverdagen

Deltakerne har refleksjoner som kan tenkes å være knyttet til *en ønsket hverdag*. Begge forskningsspørsmål vil være aktuelle til temaet, siden både gjennomførings- og ledelsesaspekter knyttet til overgangssituasjonene belyses gjennom deltakernes refleksjoner om den ønskede hverdagen.

Ønsket hverdag

Deltakerne legger ikke skjul på at de ønsker flere voksne, eller noe som kan innebære en styrket bemanningsnorm. Her representert ved de to erfarne deltakerne:

I en ønskelig verden ble det dekt opp for de ansatte [som ikke er på avdelingen, e.g. møteavvikling, pauser, plan.tid] (Deltaker 5).

I en ønskelig verden skulle det alltid vært tid, hoder og hender nok (Deltaker 1).

Det kan virke som om den tredje faktoren for kvalitet i omsorgs- og utdanningsinstitusjoner er fraværende, altså den tilhørende samfunns- og politikkonteksten. Det virker som om det ikke er samsvar mellom de arbeidsoppgavene ped.ledere er satt til å gjøre, og de rammene de opererer under (Phillips & Lowenstein, 2011, s. 488). Funnene antyder at det eksisterer et behov for styrking av bemanningsnormen for barnehager, ettersom samtlige deltakere har tilsvarende refleksjoner når det gjelder bemanningssituasjonen (Barnehageloven, 2005, § 26).

I den anledning har deltaker 5 opplevd hvordan styrket bemanning kan bidra i arbeidet med barnehagehverdagens overgangssituasjoner:

Vi er i en situasjon i år hvor vi har to ekstra ansatte i barnehagen, vet ikke om jeg har vært med på det i alle årene jeg har jobbet. [...] De har dekt opp for blant annet plan.tid, basemøter og jobbet med ungene (Deltaker 5).

På spørsmål om hvordan det har spilt inn i overgangssituasjonene, er beskjeden klar:

Det har bidratt til bedre kvalitet. Jeg tror også det har bidratt til at det er ansatte med mer energi og overskudd til å gjøre jobben sin skikkelig. Generelt har jeg opplevd at kvaliteten øker når vi alle er til stede (Deltaker 5).

Med andre ord har en styrket bemanning bidratt til at den tredje faktoren for kvalitet i omsorgs- og utdanningsinstitusjoner i større grad var til stede, den tilhørende samfunns- og politikkonteksten, enn når ansatte tas ut og ingen dekker opp (Phillips & Lowenstein, 2011, s. 488). Ikke bare har det bidratt til bedre kvalitet, men deltakeren sier også at de ansatte har fått

mer energi og overskudd. Dette kan redusere det jobbrelevante stresset, som igjen kan redusere risikoen for emosjonell utmattelse og fravær (Løvsgren, 2014, s. 43-44).

Den erfarne deltaker 5 fortalte videre:

Nå har det blitt et fravær, og vi har ikke fått inn noen til å dekke opp ytterligere. Det er ikke vikarer å oppdrive, så kan du si at vi er litt tilbake til null. Det er ikke noen ekstra nå da, men det var veldig fint når det var det (Deltaker 5).

Det var altså tilbake til den gamle hverdagen. Slik jeg tolker deltakeren, hadde styrket bemanning positiv effekt på mange områder for deres barnehage. Styrket bemanning kan fungere som en ytre påvirkning (bemanningsnormen) som gir de ansatte mulighet til ivaretagelse av erfaringer som er iboende med «growth», både for barn og ansatte (Dewey, 2015/1938, s. 21 & 44). Den andre erfarne deltakeren reflekterer:

Jeg skulle ønske at det var én voksen til. [...] Litt sånn som det var i corona-tiden. Da syntes jeg det var helt fantastisk å jobbe, fordi vi var nok folk hele dagen og du fikk ha den lille gruppa for deg selv. Vi gikk på mange turer og vi fikk tid til å snakke og alle [barna] fikk sagt sitt. Nei, jeg stortrivdes da (Deltaker 1).

Jeg husker selv den tiden. Tidvis var det verken avdelingsmøter, ped.ledermøter, plan.tid eller annet som bidro til færre ansatte på avdelingen, foruten pauseavvikling. I tillegg var åpningstiden tidvis kun åtte timer. Det bidro til god personaltetthet i både store og små overganger. Jeg er enig med deltakeren – det var en god tid. Samtidig var det bare et spørsmål om tid før hverdagens realitet kom tilbake. Det kan tenkes at hverdagen da, i større grad, var i samsvar med den tredje faktoren for kvalitet i utdannings- og omsorgsinstitusjoner, altså barnehagesektoren ble mer prioritert bemanningsmessig (Phillips & Lowenstein, 2011, s. 488). Kanskje akkurat det kan være et argument for styrket bemanning, når trivselen til de ansatte er høyere og de ansatte i større grad kan tilrettelegge for hensiktsmessige erfaringer (Dewey, 2015/1938)?

Tabell 1 oppsummerer deltakernes *generelle* refleksjoner innen ulike kategorier, da med utgangspunkt i det som har gått igjen i empirien. Om en kategori går igjen, betyr ikke det nødvendigvis at deltakerne har reflektert tilsvarende. Det betyr at det begrepet har gått igjen som en overordnet kategori. Jeg kunne fylt ut enda mer på hver deltaker, men det ville blitt særdeles omfattende. Derfor har jeg forsøkt å vise hva som går igjen, samt hva som muligens skiller seg ut.

| | Forskningsspørsmål 1 | Forskningsspørsmål 2 |
|------------|--|---|
| Deltaker 1 | «Fysisk» overgang, improvisering, barns medvirkning, tid, flere voksne, veiledning, kommunikasjon, smågrupper, gode/dårlige overganger, rammenes betydning, refleksjon med barna, humor, «barnets beste» | Stabilt personale, tid, oversikt, planlegging, kommunikasjon i hverdagen, humor, personalmøte, lytte, ikke avdelingsmøte |
| Deltaker 2 | «Fysisk» overgang, forberedelse, verbal og nonverbal kommunikasjon, improvisasjon, forklaringer, veilede barna, trygghet, «barnets beste», sang, usikkerhet | Samarbeid, kommunikasjon i hverdagen, møter, lytte, organisering, planlegging, basemøte, refleksjon, fysisk og psykisk krevende |
| Deltaker 3 | «Fysisk» overgang, organisering, stress, forberedelse, rammenes betydning, forklaringer, anerkjennende kommunikasjon, relasjon, flere voksne, trygghet, «barnets beste», tillit | Medvirkning, kommunikasjon i hverdagen, eierskap, relasjon, motivasjon, tydelighet, lytte, ydmykhet, samarbeid, ikke avdelingsmøte |
| Deltaker 4 | «Fysisk» overgang, forberedelse, forutsigbarhet, forklaringer, relasjonens betydning, «samlebånd», lystbetont, vikarbruk, kommunikasjonens betydning, forebyggende arbeid, ærlighet, trygghet, «barnets beste» | Basemøte, refleksjon, organiseringen av overganger, tilbakemeldinger, tydelig ledelse, rollemodell, delegering, kommunikasjon, planlegging, ansvarsfordeling, samarbeid med andre ped.ledere, anerkjennelse, relasjon |
| Deltaker 5 | Mentale og «fysiske» overganger, forståelse, store og små overganger, individ- og gruppenivå, rammenes betydning, kompetanse, «barnets beste», forutsigbarhet, trygghet, bildekort, vikarbruk, «ryddesang», flere ansatte – mer kvalitet, refleksjon | Basemøte, relasjon, forbilde, delegere ansvar, samarbeid, spontan planlegging, refleksjon sammen, ledermøte, tydelige krav og forventninger, rolleavklaring, ressurser, kommunikasjon i hverdagen, foreldresamarbeid |

Tabell 1: Mine funn

Nå skal jeg diskutere ulike funn som jeg selv synes er interessante fordi de skilte seg ut og/eller har vært overraskende.

5 Diskusjon

Utgangspunktet for prosjektet var et ønske om å bidra for barn. Spørsmålet var hvordan. På bakgrunn av min egen forforståelse, endte jeg opp med et mål om en dypere forståelse av ped.lederes refleksjoner omkring overgangssituasjoner i barnehagehverdagen. Etter å ha intervjuet tre nyutdannede og to erfarne ped.ledere med semistrukturerte intervju, begynte jeg forståelsesprosessen knyttet til mine to forskningsspørsmål: «Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring gjennomføring av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?» og «Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring ledelse av avdelingsteamet i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?».

Jeg skal nå diskutere de mest essensielle funnene i mitt prosjekt ved å anvende teorier, min forskningsgjennomgang og egne forventninger. Jeg diskuterer svar på forskningsspørsmålene dels hver for seg og dels sammen, fordi de ligger nært hverandre tematisk.

Forståelse av begrepet *overgangssituasjon* som grunnmur for ens praksis

Ei vis dame sa en gang:

Det finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig.

Liv Berit Tønnessen

På s. 51 omtalte jeg deltakernes forståelse av begrepet *overgangssituasjon* som en mulig «grunnmur» for deres praksis. Etter et dypdykk i empirien i analysen, kan det se ut til å stemme når det gjelder mine forskningsspørsmål. Deltakernes refleksjoner knyttet til begrepet *overgangssituasjon* har i hovedsak samsvart med Statped (2021) sin definisjon: Et skifte i aktiviteter – eller som jeg tolket definisjonen på s. 1: Fysiske overganger. Samtidig har det vært variasjoner i refleksjonene. Den erfarne deltaker 5 sine refleksjoner har vært mest motstridende med Statped (2021) sin definisjon:

En overgangssituasjon starter med en gang ungene kommer inn i barnehagen, når de leveres. Det er en overgang fra hjemme til å komme i barnehagen. Man snakker kanskje ikke nok om det, for man snakker kanskje mye om overgangssituasjoner som når de [barna] skal gå ut, når de skal gå inn eller når de skal sove [fysiske overganger], men det er egentlig en haug med overgangssituasjoner for ungene (Deltaker 5).

For meg indikerer refleksjonen at overgangssituasjoner i barnehagehverdagen ikke nødvendigvis bare er et skifte i aktiviteter, eller fysiske overganger for barnegruppen, men

også mentale overganger for individer. Det betyr ikke at Statped (2021) ikke har et fokus på individet, men slik jeg forstår det, har deres definisjon av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen hovedfokus på fysiske overganger. Enkelte rutinesituasjoner kan sannsynligvis også være en overgang for barna. Henting/levering er ikke nødvendigvis «bare» en rutinesituasjon for de ansatte (Drugli, 2018, s. 7) – det kan også være en utfordrende overgang for barnet, som jeg forsøkte å vise i analysen på s. 51-52. På den annen side kan måten situasjonene omtales på tenkes å påvirke hvordan man reflekterer og arbeider med overgangssituasjonene i barnehagehverdagen, både de mentale og de fysiske. Om en barnehageansatt tenker at de ulike situasjonene «bare» er rutinesituasjoner, eller kanskje ikke vet bedre, kan de ansattes gjennomføring av situasjonene bli påvirket:

[...] Overgangssituasjoner sånn som de er nå inne på basen, er litt for heftig. Det går litt for fort. Vi sier hele tiden: «Er det noe vi har mye av, så er det tid». Men det oppleves ikke slik alle gangene. Det skjer sånn «smosh, svopp, svopp, smok sttthh». Jeg føler litt på at ungene går litt på «samlebånd» (Deltaker 4).

Slik jeg har tolket deltakeren, er vedkommende tydelig kritisk til deres praksis og ønsker endring for barnas beste (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Ens forståelse av overgangssituasjoner er ikke bare aktuelt med tanke på gjennomføringen av overganger, men også i ens ledelsesarbeid med overgangene og hvordan de ansatte kan ivareta enkeltbarns mentale overganger. Kan det tale for et klarere skille mellom de nevnte situasjonene, eller bør de kanskje sees mer som én enhet?

Deltakeren fortalte videre:

Sist basemøte hadde vi faktisk oppe det her [overgangssituasjoner] på grunn av at du hadde sendt det her [intervjuguiden]. Hvordan de [avdelingskollegene] opplevde det. Men de hadde ikke tenkt over det, de tenkte bare at det var sånn det skulle være (Deltaker 4).

Det var liksom sånn der: «Jaa, du sier noe, jaa». Det gikk et lite lys opp for to av dem, i hvert fall. Det er jo fullt mulig å prate med ungene, og 1-2 åringer skjønner mye mer enn hva de selv klarer å uttrykke – er min erfaring (Deltaker 4).

På s. 1 hadde jeg en forståelse av rutinesituasjonene som mer etablerte i hverdagen og som gjerne kunne gå på automatikk, i motsetning til overgangssituasjonene – som var mer vage og uklare. Mitt inntrykk er at forståelsen fra innledningen, i hovedsak støttes av deltakernes refleksjoner. Samtidig virker overgangssituasjoner og rutinesituasjoner å bli benyttet om hverandre, derav mitt spørsmål om det kanskje bør tale for et klarere skille eller ses mer som én enhet. På en side kan situasjonene bli rutinisert, noe som kan bidra til forutsigbarhet og

forståelse av de praktiske arbeidsoppgavene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247). Det kommer mer om det senere i diskusjonen. Samtidig er det ikke nødvendigvis positivt når det også kan være en overgang for barna. Det behøves altså kompetanse for identifisering av barnas situasjon og der igjen iverksettelse av nødvendige tiltak. Og da ikke bare for håndtering av overgangene, men også i et utviklingsperspektiv for de ansatte. Denne «samlebåndsopplevelsen» kan påvirke barna. Selv om denne ped.lederen identifiserte en utfordring og iverksatte aktuelle tiltak for deres overgangssituasjon, er det ikke gitt at alle ped.ledere gjør det. I tillegg har deltakerne fortalt om utfordringer knyttet til bemanningen og vanskeligheter med å følge opp barna. Derfor kunne det vært interessant og undersøkt barns opplevelse av overgangene.

Kritisk refleksjon tilknyttet gjennomføringen av overgangene kan være fraværende om man ikke vet bedre: «[...] de tenkte bare at det var sånn det skulle være». For ivaretagelse av barnas behov i en overgangssituasjon kan det være mindre hensiktsmessig. Som nevnt på henholdsvis s. 52-53 og s. 61, reflekterer både den erfarne deltaker 5 og den nyutdannede deltaker 4 annerledes enn Wadel & Knaben (2021), når det gjelder styreres oppfatninger av de barnehageansattes kritiske refleksjon og iverksettelse av tiltak rettet mot de ansatte (Wadel & Knaben, 2021, s. 401). Deltaker 4 og 5 har altså fremstått som selvsikre i deres refleksjoner omkring iverksettelse av tiltak rettet mot de ansatte og arbeidet med overgangssituasjonene, og var ikke bekymret for harmonien på avdelingen. De tre resterende deltakerne snakket også om slike utfordringer, men ikke like konkret og utfyllende som deltaker 4 og 5. Det kan være at sistnevnte befinner seg i en større barnehage og får mer anledning til faglig refleksjon, administrativ effektivisering og kompetansehevingsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247).

På bakgrunn av analysen og diskusjonen til nå, er det for meg forståelig at Regjeringen (2023) ønsker flere barnehagelærere inn i barnehagen når høyere utdanning vanligvis gir økt kvalitet i omsorgs- og utdanningssektoren (Regjeringen, 2023; Phillips & Lowenstein, 2011, s. 488). Samtidig trenger barna voksne som kan være til stede fysisk og mentalt, dersom kompetansen skal komme barna til gode i overgangssituasjonene. Det fører oss over på neste tema.

Rolleforståelse og stressets innvirkning på overgangssituasjoner

Som tidligere omtalt i analysen på s. 68-69, har deltakerne ansett ped.leder-rollen som en lederskikkelse, rollemodell og retningsangiver i det pedagogiske arbeidet på sin avdeling

(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 163-164; Bøe & Hognestad, 2014, s. 5-9). På s. 16 undret jeg hvordan nyutdannede barnehagelærere reflekterte omkring rollen som nytilsatt ped.leder. Her er én av deres refleksjoner:

Man har veldig mye frihet [som ped.leder]. Jeg kan sette opp en ukeplan sånn som jeg og hen jeg jobber med har lyst til. Har vi lyst til å gjøre det og det, så kan vi på en måte det. Det er ingen vi trenger å spørre (Deltaker 3).

På en side ser det ut til å ha vært hensiktsmessig med relativt frie tøylere og med mulighet til skjønnsvurderinger tilknyttet arbeidet med overgangssituasjonene, siden ped.leders ulike forforståelse kan bidra til gode, skjønnsmessige vurderinger knyttet til prinsippet om barnets beste (Eriksen, 2019). I tillegg er min oppfattelse at denne friheten styrker deres faglige autonomi – det er rom for subjektive vurderinger basert på deres kunnskaper og kompetanse. Mitt inntrykk er at dette også gjelder for generelle vurderinger i løpet av hverdagen og i tilknytning overgangssituasjonene. På den annen side virker det som om de nyutdannede ped.lederne famler litt i blinde, her ved en annen nyutdannet deltaker:

[...] utfordrende fordi jeg ikke vet hva en ped.leder gjør, jeg har måtte følt meg litt frem (Deltaker 4).

Dette samsvarer med Dewey (2015/1938) sin kritikk av progressivismen, hvor man kan gå seg blind i sin søken etter erfaringer som er iboende med «growth» (Dewey, 2015/1938, s. 25). I funn og analysen på s. 55. reflekterte jeg omkring en deltakers utfordringer i gjennomføringen av overganger, noe jeg fortsatte å analysere på s. 63. Når det gjelder gjennomføringen av overgangssituasjonene, er det den deltakeren som har virket mest usikker i sine refleksjoner av deltakerne. I et forsøk på ytterligere å forstå situasjonen, skal jeg forsøke å beskrive min egen erfaring: Jeg husker selv at den første tiden som ped.leder innebar mye prøving og feiling. Det hadde både fordeler og ulemper. På en side var det meget lærerikt, siden erfaringene jeg gjorde gradvis bidro til forbedret praksis (Dewey, 2015/1938, s. 35 & 44). Samtidig, og som nevnt i introduksjonen på s. 4, medførte usikkerheten at jeg hadde utfordringer med ledelsesarbeidet på avdelingen, samt gjennomføringen av overgangene. Nå vil det være forskjeller blant nyutdannede, men personlig slet jeg blant annet med å få tilliten til min kollega og generelt få barna til å høre etter. Når jeg har tenkt tilbake, manglet jeg muligens kompetansen og kunnskapen som skulle til for hensiktsmessig gjennomføring og ledelse av arbeidet med overgangssituasjonene. Som nevnt på s. 4-5, var det da blant annet Trygghetssirkelen (Powell et al., 2013), de daværende voksenstilene (Skeie, 2015, s. 3-6), individuell veiledning og refleksjon med mine mer erfarne kolleger gav meg nye perspektiver

omkring hva jeg burde gjøre mer eller mindre av. Da ble praksisen gradvis bedre. Samtidig, når samarbeidet ikke var optimalt for min del, i tillegg til alle utfordringene jeg opplevde, var det både slitsomt, frustrerende og generelt vanskelig å håndtere. Deltaker 2 forteller om noe tilsvarende:

Veldig fysisk og psykisk krevende [rollen som ped.leder]. Du har alle ungene du har ansvar for, samt foreldre og personale (Deltaker 2).

Det er mye man skal ha kontroll på som ped.leder. Sånn sett er det forståelig at rollen kan oppleves som «veldig fysisk og psykisk krevende». Det kan nevnes at det kanskje ikke var helt hensiktsmessig for meg som ung, nyutdannet førskolelærer å være ped.leder overfor en eldre, erfaren assistent – det bidro antakeligvis til en viss ubalanse i maktforholdet og mye frustrasjon både for henne og for meg når overgangssituasjonene ikke gikk som planlagt – det påvirket oss begge. Om det også gjelder for nevnte deltaker, vites ikke. Likevel: Basert på min opplevelse, vil jeg si at personalsammensettingen for en nyutdannet kan ha betydning for ped.leders mulighet til ledelse av avdelingsteamet, eksempelvis i arbeidet med overgangssituasjonene. Det kan legge premissene for et vellykket samarbeid, som der igjen antakeligvis vil spille inn i gjennomføringen av overgangssituasjoner. Og så kan man spørre seg, hvordan arter disse utfordringene seg? En annen nyutdannet deltaker reflekterte:

I begynnelsen, når jeg begynte å jobbe her, så opplevde jeg det som ufattelig stressende [når overganger ikke gikk som ventet]. Altså, det var så stressende at jeg kjente at jeg ble dårlig ut av det (Deltaker 4).

Og en annen av de nyutdannede har fortalt:

[...] Noen ganger blir det litt sånn: «Skulle ønske jeg var barnehagelærer eller assistent» (Deltaker 3).

Det er påfallende at samtlige av de nyutdannede deltakerne forteller om en stressende, krevende hverdag i arbeidet med overgangssituasjonene. Hva kan det ha å si for arbeidet med overgangssituasjonene? Jeg undret på s. 3 om det var noen forskjell på hvordan nyutdannede og erfarne deltakerne håndterte rollen som ped.leder. Slik jeg tolker de nyutdannede: Når stresset bygger seg opp, det baller på seg med utfordringer og man kanskje sliter med å få «tak» på alt rollen som ped.leder innebærer, er det nærliggende å tro at man kan miste blant annet motivasjonen.

Samtidig er mitt helhetsinntrykk etter gjennomført analyse, at også de erfarne synes rollen som ped.leder er utfordrende (noe jeg kommer tilbake til i diskusjonen). Likevel har de

erfarne virket å være mer trygge i rollen som ped.leder, samt i arbeidet med overgangssituasjonene, enn de nyutdannede. Min oppfatning er at deres tidligere erfaringer har stor betydning for denne tryggheten (Dewey, 2015/1938, 35 & 44; Phillips & Lowenstein, 2011, s. 488). Motivasjon kan være en viktig faktor for utviklingsarbeid i personalgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 156). Altså kan stresset og situasjonen til ped.leder ha negative konsekvenser for arbeidet med overgangssituasjonene. Sånn sett er det kanskje ikke overraskende at sistnevnte deltaker tidvis har et ønske om en stilling som ikke krever like mye og hvor en har mindre ansvar – barnehagelærer eller assistent. Deltakeren fortalte også:

Vi hadde tre [ansatte], og nå er det sånn at det er meg og hen andre. [...] Jeg savner en tredje person. Jeg tror det har mye å si, særlig på en småbarnsavdeling der alle [barna] skal bli sett og det er så mye. Det blir så mye, fort. [...] For eksempel når vi skal gå inn og det er mye stress, så mister man kanskje muligheten til å gi de her to-åringene sånn: «Kan du prøve selv? Kan du prøve å ta av deg votten selv?». Fordi det blir bare sånn: «Riv av», «få av klærne», «inn og spise». Det går altså litt ut over de pedagogiske punktene, altså «klare sjøl»-situasjoner [selvstendighet] (Deltaker 3).

Og videre:

Jeg tror de [barna] merker forskjell fra da vi var tre [ansatte] og til nå med to [ansatte]. Vi blir veldig sånn: Surrer rundt, og så skal vi hit og dit [underveis i overgangen], veldig mye oppe og gå. Da vi var tre var det en som satt rolig med ungene. [...] Man kjenner det jo, hvis det er en dag som vi er full barnegruppe. Det er veldig stressende, så jeg kjenner når man er ferdig med dagen, at i dag har det vært mye (Deltaker 3).

Med andre ord har alle mine tre nyutdannede deltakere fortalt om ulike utfordringer, en krevende hverdag og generelt mye stress. På s. 73-74 forsøkte jeg å analysere dette med «samlebånd», og i diskusjonen på s. 82-83 var denne «samlebåndsopplevelsen» også tema. Slik det virker for meg har stresset, eller disse utfordringene, påvirket både relasjonsbygging til barna, samarbeid med kolleger, motivasjon og generelt arbeidet med overgangene. Og man kan spørre seg: Hva sitter barna igjen med etter overgangssituasjonene om de ansatte opplever at de må effektivisere gjennomføringen? Da tenker jeg i et pedagogisk perspektiv. Deltaker 3 hadde først to medansatte, før barneantallet gjorde at deltakeren kun fikk én avdelingskollega. På en side kan det tenkes at planlegging og struktur blir viktig for gjennomføringen av overganger med kun to ansatte. I en hektisk, praktisk barnehagehverdag, kan det se ut til at planlegging og struktur ikke er nok. Når jeg da tenker på bemanningsnormen som ytre påvirkning og alt av møter, pauser, plan.tid som skal gjennomføres, kan det se ut til å være mindre hensiktsmessig med kun to ansatte på en småbarnsavdeling. På en side kan det tale for et visst minimum når det gjelder antall ansatte på en avdeling (Kunnskapsdepartementet,

2018, s. 247). Samtidig er det ikke alle barnehager som har så mange ansatte å ta av, fordi antall ansatte baserer seg på antall barn (Barnehageloven, 2005, § 26).

I den anledning fortalte den erfarne deltaker 1, fra samme barnehage som deltaker 3:

[...] Det er ikke alltid at man har tid til å være på deres [barnas] parti. Det er nok å gjøre i en barnehage, og noen ganger må man skynde seg litt. Da kan det ofte bli en sånn «masesituasjon». [...] Ungene vil jo ha deg hele tiden. Altså, jeg vet ikke hvor mange ganger iløpet av en dag man sier: «Vent litt». Og noen ganger så spør de [barna] så mye at de kanskje blir lei og kanskje ikke får svar på det de vil vite. Er det mindre grupper, er det større sjanse for at alle [barna] når fram og får det de vil. Ikke fordi jeg mener at alle skal få alt de vil hele tiden, men de skal i hvert fall få svar på det de lurer på (Deltaker 1).

På bakgrunn av denne deltakerens tidligere refleksjoner om et ønske å være på barnas premisser (s. 59), samt deltakernes refleksjoner sett under ett, kan arbeidet med overgangssituasjonene se ut til å være en skvis mellom deltakernes verdier og det arbeidet som må utføres i praksis. Det kan muligens bidra til forståelse av den komplekse praksisen barnehagelærere gjennomgår (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 243). Selv om «barnets beste» kanskje er mer innvirkning fra barna i overgangene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8 & 27) er det, slik jeg forstår det, ikke slik at deltakerne ønsker å be barna «vente» eller gjennomføre overgangene med hastverk og stress slik at barna ikke får medvirket. Derimot gjør deltakerne det de kan under de rådende omstendighetene. Dette gjelder både de nyutdannede og de erfarne.

Hvorfor opplever deltakerne arbeidet med overgangssituasjonene som så stressende, utmattende og slitsomt? Det åpenbare er manglende personale eksempelvis ved pauseavvikling, sykdom og møter. Andre mulige grunner er personalsammensetting, manglende kompetanse og erfaring. For meg er det forståelig at dette da kan bli veldig slitsomt, fordi vi er bare mennesker med følelser og alt det som medfølger. Når man arbeider med barn over tid, vil man i tillegg få en relasjon til dem, noe som kan bidra til dette stresset. Fordi når den praksisen man kanskje må benytte seg av ikke stemmer overens med ens verdisyn, er det nærliggende å tro at man kan bli mentalt sliten av det. På en side kan det være at man pusher seg ekstra for barna grunnet relasjonen. Samtidig virker det ikke alltid å være mulig, og man kan få en følelse av å ikke strekke til for barna. I så fall er det et dilemma: Hvor mye skal man eventuelt pushe seg? Da tenker jeg på deltakernes refleksjoner omkring det de føler er viktig, deres ønske om ivaretagelse av barna, sett opp mot deres refleksjoner omkring det arbeidet de faktisk må gjøre – som kan bli at overgangene går på «samlebånd»,

og derav lite tid til hvert barn. Om det faktisk er som deltakerne forteller i mitt prosjekt – er arbeidet med overgangssituasjonene forenelig med det som skal foregå i en pedagogisk virksomhet? Kan dette bidra til forståelse av verdistyrt, kompleks pedagogisk praksis, slik Ekspertgruppen har etterspurt (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 243)?

Slik jeg forstår situasjonen og arbeidet med overgangssituasjonene, effektiviseres ikke bare overgangene, men de voksne blir også mindre tilgjengelig for barna: «Vent litt». Er man da en autoritativ voksen (Roland, 2021)? Er man da større, sterkere, klokere og god (Powell et al., 2013)? Har man da anledning til å iverksette tiltak for enkeltindividet med et progressivt tankesett (Dewey, 2015/1938)? Min erfaring er at man blir mindre til stede både for barn og kolleger. Ikke bare fordi motivasjonen kanskje er dalende grunnet alle utfordringene, men sannsynligvis også fordi rammene ikke tillater en å gjennomføre det arbeidet man egentlig ønsker å gjøre for barna. Dersom denne ventingen foregår ofte for barna, altså dag ut og dag inn, vil det kunne påvirke barna – særlig om de ikke får noen forklaring på hvorfor. Hvordan kan det påvirke barnas selvstendighet om de stadig ikke får anledning til å prøve selv, men at det blir ren automatikk for de voksne? Her er det mange områder som kunne vært interessant å undersøke nærmere.

Derfor undres jeg: Er bemanningsnormen, slik den er nå, god nok som grunnmur og hensiktsmessig ytre påvirkning (Dewey, 2015/1938, s. 21) for det arbeidet som skal utføres både før, underveis og i etterkant av overgangssituasjonene? Dette gjelder både gjennomføringsdelen, men også ledelsesaspekter knyttet til overgangssituasjonene, slik at både barn og ansattes ve og vel ivaretas, samt at arbeidet med overgangssituasjonene kan videreutvikles. Basert på analysen fra s. 78-79, hvor den erfarne deltaker 5 hadde erfart styrket bemanning og fortalte om positive konsekvenser ved det, eksempelvis «mer energi» og «overskudd til å gjøre jobben skikkelig», kan styrket bemanning tenkes å bidra til forebygging av dette stresset og opplevelsen av en krevende, utfordrende hverdag i arbeidet med overgangssituasjonene. I den anledning: Løvgren (2014) poengterte i sin doktorgradsavhandling at det var behov for mer forskning knyttet til tematikken *emosjonell utmattelse blant barnehageansatte* (Løvgren, 2014, s. 43-44). Kan min undersøkelse tenkes å være et bidrag i den retningen? Nå skal vi se nærmere på noen refleksjoner knyttet til det å forbli i jobben.

Forståelse for situasjonen

Når situasjonen er som den er, tilsynelatende med mye stress og krevende overgangssituasjoner, forteller den nyutdannede deltaker 3:

[...] nå er jeg i en barnehage som er veldig hjelpsomme, de vet at jeg er ny, de jeg vet at jeg har ganske lite erfaring [...] (Deltaker 3).

Dette er den samme deltakeren som fortalte at hen noen ganger skulle ønske at hen var en barnehagelærer eller assistent. Det tolker jeg dit hen at *forståelse* omkring deres situasjon blant kollegene har vært av betydning for fortsettelse i jobben. Når deltakeren snakker om «hjelpsomme», tolker jeg det som at de mer erfarne kollegene har vært av betydning for refleksjon, støtte og veiledning knyttet til eksempelvis overgangssituasjoner. En av de andre nyutdannede fortalte noe tilsvarende:

Deltaker 4: Ped.leder på min nabobase. Hen er et godt verktøy, ære være.

Intervjuer: På hvilken måte?

Deltaker 4: Hen spør jeg om råd, tips, hvordan ville hen gjort det, hva tenker hen om den her situasjonen [overgangen].

Det kan se ut til at de erfarne ped.lederne har stor betydning for de nyutdannede ped.lederne. Som jeg har fortalt om både i introduksjon og tidligere i diskusjonen, hadde de mer erfarne ped.leder-kollegene også betydning for meg. Hva med de som ikke har forståelsesfulle kolleger? Hva med de nyutdannede som står mer alene? Det kan tenkes at de erfarne ped.leder-kollegene utdanner seg «ut av barnehagen» grunnet en utfordrende arbeidshverdag. Hva kan det, i så fall, ha å si for de nyutdannede og mindre erfarne ped.lederne som står igjen? Dette er noe som kunne vært interessant og undersøkt nærmere.

Med det nevnt er et aspekt ved saken at nyutdannede kanskje får veiledning for håndtering av utfordringene tilknyttet overgangssituasjonene, slik nyutdannede skal få. Noe annet er det om utfordringene er så mange at det kanskje ikke lar seg håndtere med kun veiledning. Slik det virker for meg, kan utfordringene med overgangssituasjonene bli overveldende. Om samarbeidet med eksempelvis kolleger eller relasjonsbyggingen til barna kommer skjevt ut fra start, kan det muligens danne grunnlaget for et utfordrende første år for gjennomføring og ledelse av arbeidet med overgangene. Om utfordringene står i kø og ped.lederne ikke har noen å støtte seg på, kan det innvirke negativt på deres motivasjon for fortsettelse i jobben. Ettersom kun tre barnehager er representert i mitt prosjekt, er det uvisst om mange andre har tilsvarende utfordringer i arbeidet med overgangene.

I den anledning ønsker jeg å vise til noen av deltaker 5 sine refleksjoner:

Rollen som ped.leder mener jeg, muligens, er den tøffeste [utfordrende] rollen. Du får hovedansvaret for en hel gruppe barn og til å lede de voksne som er sammen med deg. Når ting ikke fungerer eller hvis ting er vanskelig, faller ansvaret igjen på ped.leder som må tenke ut nye løsninger og hva hen skal gjøre. [...] på toppen av det har du ansvaret for hver enkelt familie. Selvfølgelig sammen med de andre, men du har alltid hovedansvaret og skal lede an det arbeidet (Deltaker 5).

Når jeg tenker tilbake på min egen tid som nytilsatt ped.leder og sett opp mot deltakernes refleksjoner, virker det som om de ansattes helse kan bli negativt påvirket av det krevende arbeidet med overgangssituasjonene, og da særlig nyutdannede ped.ledere. Fordi som nyutdannet ønsker man kanskje å vise at man duger, at man «får til dette». Når hverdagen og eksempelvis arbeidet med overgangssituasjonene kan bli utfordrende, tror jeg man fort kan gå på en smell, særlig om rollen faktisk er så krevende og man presser seg over tid, samtidig som man ikke har støttespillere. Med det sagt, la oss nå se på hvordan ansattes erfaring kan virke inn på arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen.

Erfaring, møtevirksomhet og bemanning

Jeg synes det er bemerkelsesverdig når samtlige deltakere, med unntak av én deltaker, har relativt like refleksjoner knyttet til deres rolle som ped.leder. Der deltakerne i hovedsak har vektlagt viktigheten av å være blant annet en «retningsgiver» i det pedagogiske arbeidet, at det er de som er lederen og viser vei, virker den erfarne deltaker 1 å være mer avslappet og sidestilt med sin kollega:

Vi har jobbet i lag... Jeg vet ikke hvor lenge. Sånn at... Jeg føler ikke lenger at hen trenger og ledes så mye (Deltaker 1).

Når man arbeider tett sammen, vil det skape en relasjon basert på alle interaksjonene i fortid (Wubbels et al., 2015, s. 364). Om samarbeidet foregår over lang tid, vil man lære hverandre å kjenne. Denne deltakeren er fra en liten barnehage med få kolleger. Når man har et begrenset antall kolleger og har jobbet veldig lenge sammen, kan det være at man blir ekstra forsiktig med å påvirke relasjonen negativt. Derfor kan erfaring noen ganger tenkes å være en ulempe, heller enn en styrke, slik Dewey (2015/1938) ser det (Dewey, 2015/1938, s. 35 & 44). Hva skjer den dagen man kanskje er så sammensveiset og samkjørt at det faktisk kan være til hinder for utviklingen av og arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?

Den erfarne deltaker 1 reflekterte videre:

Jeg prøver å gi tilbakemeldinger, klappe og gi litt applaus, av og til, for det som blir gjort. Men, kan sikkert være mer. Det kan fort bli en sovepute når man har jobbet lenge i lag, det at ting bare fungerer (Deltaker 1).

Slik jeg har forstått arbeidet med overgangssituasjoner på s. 54, bør man forsøke å skape forutsigbarhet og rutiner i gjennomføringen av overgangene. Det kan bidra til forståelse av de arbeidsoppgavene man skal gjøre for kollegene og generelt skape trygghet for barna. Samtidig kan lang fartstid og en god relasjon til kollegaen bidra til at arbeidet med overgangssituasjoner blir mer vaner og rutine, heller enn kritisk refleksjon omkring hva som egentlig foregår (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247): «Det kan fort bli en sovepute når man har jobbet lenge i lag, det at ting bare fungerer». I stedet for å være en leder som «fører an» i arbeidet med overgangssituasjoner, kan det se ut til at deltakeren nesten «lener seg tilbake» siden kollegaen er selvgående og de har etablerte rutiner for sine overgangssituasjoner.

Deltakeren har videre fortalt:

Jeg vet ikke om jeg er så mye leder akkurat der, jeg tror vi er mer sånn, ganske sånn jevn, at vi kan ta ting opp med hverandre (Deltaker 1).

Kan dette utsagnet tale til fordel for større barnehager, heller enn små (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 247)? Det kan være at større barnehager bidrar til mer faglig refleksjon omkring gjeldende praksis, eksempelvis med overgangssituasjonene, siden det er flere kolleger. Hva har dette i så fall å si for arbeidet med overgangene? På s. 74 omtalte jeg den nyutdannede ped.leder nr. 4 som fortalte om situasjoner der kollegene tydeligvis "ikke visste bedre". Dette tok jeg videre i diskusjonen på s. 82-83. Kompetansen til deltakeren var derfor avgjørende for iverksettelse av endringsprosesser tilknyttet overgangssituasjonene. Jeg tolket det som at deltakeren gikk i front som en slags retningsangiver for pedagogikken på avdelingen.

Når det gjelder den erfarne deltaker 1, kan det virke som om deres praksis går litt på automatikk, det at «ting bare fungerer», i motsetning til nevnte deltaker 4. Dette kan være uheldig for praksisen med overgangssituasjonene. Selv om deltakeren har mye erfaring og er ansatt som ped.leder, forteller vedkommende om deres relasjon (med kollegaen): «Ganske sånn jevn». På en side kan det bety at de kan ta opp situasjoner med hverandre, eksempelvis for refleksjon i tilknytning overgangssituasjoner. Om det er hva deltakeren mener, kan det være positivt for gjennomføringen av overgangene, siden man får reflektert omkring

praksisen. På den annen side: Kan refleksjonen innebære at deltakeren anser dem som likestilte, altså i form av arbeidsoppgaver og rolle på avdelingen – flat struktur (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 163)? Kan det være at når ”ting bare fungerer”, når man har en god relasjon, at man i mindre grad føler på et behov for å bedrive utviklingsarbeid og refleksjon? Kan det være at kollegers relasjon noen ganger kan komme i veien for den kritiske refleksjonen omkring praksisen med eksempelvis overgangene (Wadel & Knaben, 2021, s. 407)?

I den anledning har deltaker 2, 4 og 5 poengtert at de har avdelingsmøter/basemøter for kritisk refleksjon omkring sin praksis – altså hvordan praksisen muligens kan forbedres både for barna og de ansatte (s. 72-75). Her representert ved én av dem:

Noen ganger har vi trengt basemøter uansett, fordi overgangen kan være såpass vanskelig og kaotisk at vi er nødt til å sette oss ned og reflektere sammen – Hva kan vi gjøre nå? Kan vi ta inn færre om gangen? Hvilke barn skal vi ta inn først? Har det noen effekt på overgangen? (Deltaker 5).

Når praksisen med overgangssituasjoner ikke fungerer, kan det være særlig aktuelt med møter for å reflektere sammen. Basert på min erfaring foregår disse avdelings-/basemøtene vanligvis annenhver uke i en time i arbeidstiden. Da vil det altså bli mindre bemanning sammen med barna, siden en annen avdeling må passe dem.

I den anledning har deltaker 1 fortalt:

Vi får ikke til avdelingsmøter fordi vi er for liten, men vi har personalmøter. Da er det ofte en del av programmet å reflektere over hvordan vi skal få ting til å flyte bedre. [...]. Det er på grunn av tiden at vi ikke har avdelingsmøter, fordi vi tenker at den skal ungene også ha. Vi kan ikke ta mer tid bort ifra ungene (Deltaker 1).

Min erfaring er at personalmøter vanligvis foregår sjeldnere enn avdelingsmøter, gjerne bare én gang i måneden, eller mindre. I tillegg har man ofte mye annet man må gjennomgå på personalmøtene. Det gjelder, for så vidt, også avdelingsmøtene. På den annen side foregår personalmøtene ofte på ettermiddagstid utenom arbeidstiden. Altså innvirker det ikke i bemanningstettheten i hverdagen. Det jeg lurer på er hvor hensiktsmessig det er å fjerne en slik arena for refleksjon og mulig utvikling av praksisen, når tre av deltakerne i mitt prosjekt har uttrykt et behov for disse møtene? Hva er *barnets beste* i denne utfordringen – flere voksne én time ekstra annenhver uke (varierer), eller mulig forbedrede overgangssituasjoner som en konsekvens av avdelingsmøtet (Fimreite & Fossøy, 2018, s. 63)?

I den anledning har den nyutdannede i samme barnehage fortalt:

Vi har personalmøter, men ikke avdelingsmøter. Det er jo et savn, men vi prøver å bruke personalmøtene, fordi da er vi alle som jobber i barnehagen sammen (Deltaker 3).

Når det gjelder den erfarne deltaker 1, kan det være at vedkommende ikke har samme behov for slike avdelingsmøter, nettopp fordi hen og kollegaen har et sett med rutiner som fungerer. Derimot uttrykker den nyutdannede: «Det er jo et savn». For en nyutdannet ped.leder som kanskje behøver tid til å «sette» sitt avdelingsteam, til å skape struktur og forutsigbarhet i hverdagen, tenker jeg at det kan være mindre hensiktsmessig å fjerne disse møtene. Ikke bare påvirker det de ansattes mulighet til kritisk refleksjon omkring egen praksis, men det kan også påvirke barnas opplevelser i overgangssituasjonene, siden de ansatte har redusert mulighet til den kritiske refleksjonen omkring egen praksis i fellesskap.

Jeg må påpeke at hvor ofte deltaker 1 og 3 har personalmøter og anledning til felles refleksjon, vites ikke. Men om jeg baserer meg på min erfaring, som var personalmøte én gang i måneden, eller mindre, forstår jeg det slik at dette tiltaket innvirker negativt i ledelsesarbeidet med overgangssituasjonene. Ene og alene fordi man mister en arena for refleksjon og mulig utvikling av arbeidet med overgangene. På den annen side kan tiltaket tenkes å styrke den generelle bemanningstettheten på avdelingen, siden avdelingsmøter ofte foregår en time annenhver uke, eller en time hver uke siden man passer barna til en annen avdeling uka imellom (og derfor får flere barn å passe når man selv ikke har avdelingsmøte).

For meg synes det å ha vært et spørsmål om hvor mye avdelingsmøtene bidrar, sett opp mot hvor mye de tar av bemanning for barna, som deltaker 1 fortalte: «Vi kan ikke ta mer tid bort ifra ungene». Man kan forstå grunnene til hvorfor de har valgt å gjøre det, men det er noen utfordringer ved dette sett fra et ledelse- og utviklingsperspektiv.

I analysen på s. 57-58, s. 60-61 og s. 64, var det tydelig for meg at deltakerne ønsket å «se» barna, at barna får medvirke i overgangene. Jeg har også tidligere diskutert det sett opp mot deres verdibaserte praksis. Også her, når det gjelder møtene, ser det ut til å være en krasj mellom den verdibaserte praksisen man ønsker å ha, sett opp mot det som praktisk er gjennomførbart.

Den erfarne deltaker 1 har nemlig fortalt:

Jeg skulle ønske at det var én voksen til. [...] Litt sånn som det var i corona-tiden. Da syntes jeg det var helt fantastisk å jobbe, fordi vi var nok folk hele dagen og du fikk ha den lille gruppa for deg selv. Vi gikk på mange turer og vi fikk tid til å snakke og alle [barna] fikk sagt sitt. Nei, jeg stortrivdes da (Deltaker 1).

Det kan være at deltakerens erfaringer fra den tid har innvirket i avgjørelsen om å fjerne avdelingsmøtet. Selv om man kanskje ikke får «én voksen til», husker jeg at det var få eller ingen møter og generelt få faktorer som innvirket negativt i bemanningstettheten og arbeidet med overgangssituasjonene. Jeg er enig med deltakeren: Det var trivelig å jobbe da – det føltes som om man hadde den reelle bemanningstettheten. Samtidig var det bare et spørsmål om tid før det var tilbake til hverdagen. Derfor er jeg tilbake til utgangspunktet om styrket bemanning, som jeg også omtalte i diskusjonen på s. 88. Diskusjonen om hvilke møter man skal ha og betydningen av erfaring omhandler også bemanning, fordi bemanning har betydning for arbeidet og avgjørelsene tilknyttet overgangssituasjonene. Med det runder jeg av diskusjonen.

6 Oppsummering

Denne masteravhandlingen har først og fremst vært en lærerik reise for meg faglig, menneskelig og som forskerspire. Mange opp- og nedturer, aha-opplevelser og gode erfaringer. Når det gjelder mine forskningsspørsmål, har jeg ikke nødvendigvis ett konkret svar. Derimot har jeg flere funn som kan ha gitt meg økt forståelse omkring tematikken, samt en forståelse av hvilke områder som kanskje bør vektlegges i arbeidet med overgangssituasjonene. Siden jeg har diskutert funn som er relevante sett opp mot begge forskningsspørsmål, har det vært vanskelig å oppsummere funnene uten at jeg skriver om begge. Derfor vil jeg ikke oppsummere inndelt etter forskningsspørsmålene, men heller forsøke en felles oppsummering.

Mine forskningsspørsmål:

F1. Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring gjennomføring av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?

F2. Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring ledelse av avdelingsteamet i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?

Et av mine viktigste forskningsbidrag har vært selve bruken av begrepet overgangssituasjoner, og det dette har medført av funn. Overgangssituasjoner er ikke nødvendigvis kun fysiske overganger for en barnegruppe mellom aktiviteter, men sannsynligvis også mentale overganger for individer. Å være bevisst dette, kan innvirke i ens gjennomføring og ledelsesarbeid tilknyttet overgangene. Jeg har undret om det bør være et klarere skille mellom rutinesituasjoner og overgangssituasjoner eller om de kanskje bør sees mer som én enhet, siden de tenkelig kan forveksles og foregår om hverandre. Om man tenker at overgangssituasjoner «bare» er en rutinesituasjon for de ansatte, er ikke det nødvendigvis hensiktsmessig for barna og ens arbeid med overgangssituasjonene.

Gjennomføringen av overganger fordrer kunnskaper og kompetanse om barns uttrykksmønster og atferd – det er vanskelig å iverksette tiltak om man ikke vet hva man ser etter. Det relasjonelle virker å stå i en særstilling når det gjelder arbeidet med overgangene, både rettet mot barn og kolleger (Phillips & Lowenstein, 2011; Bøe & Hognestad, 2015 & Wubbels et al., 2015). Ledelsesarbeidet tilknyttet overgangssituasjoner ser ut til å foregå på flere områder. Jeg har allerede nevnt det relasjonelle, men de kunnskapsutviklende møtene,

eksempelvis avdelingsmøte/basemøtene, virker å ha stor betydning for ped.leders ledelse- og utviklingsarbeid med overgangssituasjonene (Fimreite & Fossøy, 2018). I tillegg ser det ut til at ped.leder anses å være retningsangiver og rollemodell i det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 163-164; Bøe & Hognestad, 2014, s. 5-9). I den anledning har jeg omtalt tre ledelsesstrategier – *relasjonsledelse, hverdagsledelse og møteledelse*.

Ulike strategier som forberedelse, forklaringer og improvisasjon virker å ha stor betydning for arbeidet med overgangene (Arlin, 1979; Myrstad & Sverdrup, 2009; Brandtzæg et al., 2013; Roland, 2021). Konsekvensene ved å ikke tenke strategisk er ofte kaos, stress og uoversiktlige overganger (Statped, 2021). Strategiene fordrer kunnskaper om dem og kompetanse til gjennomføring.

En av hovedforskjellene mellom de nyutdannede ped.lederne og de erfarne, virker å være at erfaring og lang fartstid bidrar til mer trygghet i ens rolle, i motsetning til nyutdannede. Antakeligvis er det erfaringen som utgjør forskjellen (Dewey, 2015/1938; Phillips & Lowenstein, 2011). Det ser ut til å ha betydning for deres gjennomføring og ledelsesarbeid tilknyttet overgangssituasjonene. Samtidig er mitt inntrykk at erfaring og lang fartstid ikke nødvendigvis er ensidig positivt. Når relasjonen mellom kolleger blir sterk, kan ens kritiske refleksjon avta. Det kan virke som om relasjonen blir et hinder for ens faglige skjønnsvurderinger tilknyttet arbeidet med overgangssituasjonene, både gjennomførings- og ledelsesaspekter – de får mindre betydning når man kanskje er redd for å påvirke harmonien på sin avdeling. Tydelige forventninger til hverandre, rolleavklaring, oppfølging av disse forventningene og jevnlig rulling av personalet på avdelingen, kan antakeligvis redusere sjansen for det.

Deltakerne har fortalt om personalutfordringer tilknyttet arbeidet med overgangene. Hver gang en pause, et møte, plan.tid eller tilsvarende avvikles, «forsvinner» en eller flere ansatte fra avdelingen. Det har ofte negative konsekvenser for gjennomføringen av overgangssituasjonene for de gjenværende ansatte – det blir mindre voksentetthet. Én av barnehagene gikk til det steget å fjerne avdelingsmøtet grunnet denne utfordringen, selv om det sannsynligvis har negative konsekvenser for ped.leders utviklings- og ledelsesarbeid med overgangssituasjonene og det generelle arbeidet på avdelingen. Jeg har undret om bemanningsnormen er god nok, og om den egentlig er en minimumsnorm når det ikke dekkes opp for ansatte som eksempelvis skal på pause, ha plan.tid og avvikle møter. For meg virker det ikke å være slik. Eksempelvis er det ikke nødvendigvis ensidig positivt med økt

kompetanse i barnehagene om det samtidig tar voksentid fra barna – det må være likevekt i prioriteringen. Derfor ser jeg et behov for styrking av bemanningsnormen for barnehager slik at arbeidet med overgangssituasjonene, både gjennomførings- og ledelsesaspekter, kan opprettholdes på et tilfredsstillende nivå for ped.leder og øvrige ansatte.

Styrker og svakheter ved undersøkelsen

En av de sentrale styrkene ved min undersøkelse, kan tenkes å være min for forståelse i arbeidet med analysen. Mine erfaringer som ped.leder har vært særdeles viktige for arbeidet med både innhenting og tolkningen av dataene. Samtidig kan denne styrken tenkes å ha vært en av de største ulempene. Ved flere anledninger har jeg hatt utfordringer med å forholde meg utforskende – jeg har ofte blitt mer forklarende og fokusert mot å bidra til praktiske løsninger. For eksempel kunne jeg vært mer nysgjerrig på deltakernes erfaringer når de har snakket om «stresset» eller ledelsesarbeidet. Det har vært en utfordring og en prosess i seg selv å endre dette tankesettet. Jeg håper at teksten nå er mer utforskende, heller enn forklarende.

Et annet trekk ved min undersøkelse, er at jeg kontinuerlig har benyttet tidligere forskning og teori i analysen av materialet. Jeg opplever at det har bidratt til min forståelse av deltakernes refleksjoner tilknyttet overgangssituasjoner i barnehagehverdagen. Når en arbeider med en hermeneutisk tilnærming, er det ikke like hensiktsmessig med rene beskrivelser av empirien, fordi målet er økt forståelse. Rene beskrivelser ville vært mer hensiktsmessig med en positivistisk tilnærming. Derfor har jeg benyttet teori og tidligere forskning i min analyse av empirien – for meg har det bidratt til økt forståelse av tematikken min avhandling.

Jeg har forsøkt å være kritisk til det jeg har foretatt meg, både i forkant av undersøkelsen og underveis. Flere ganger har jeg foretatt endringer som en konsekvens av refleksjoner jeg har gjort, ofte i samråd med veileder, eksempelvis knyttet til datainnsamlingen og dataanalysen. Sånn sett vil jeg si det er en styrke ved undersøkelsen – jeg har ikke vært fastlåst til at de valgene jeg foretok på et tidlig stadie, var de eneste riktige. Derimot har jeg vært kritisk og foretatt mange endringer til det beste for prosjektet.

Videre undersøkelsesmuligheter

Jeg har allerede nevnt flere undersøkelsesmuligheter underveis i diskusjonen. Samtidig har jeg stilt spørsmålsteget ved organiseringen av barnehagelærerutdanningen – hvor godt

forberedt blir egentlig barnehagelærere på det som møter dem i arbeidslivet? Ansvaret kan bli overveldende som nytilsatt ped.leder, som der igjen kan ha negative konsekvenser for ens egen helse og også i arbeidet med overgangssituasjonene, både gjennomførings- og ledelsesaspekter. Det kan være at det allerede finnes forskning på området, men organiseringen av utdanningen relatert til overgangssituasjoner, ville vært interessant for meg å undersøke videre.

I mitt prosjekt har jeg benyttet intervju som metode, og jeg har derfor fokusert på deltakernes refleksjoner. Det kunne vært interessant og benyttet observasjon som metode for undersøkelse av ped.lederes gjennomføring og ledelse av arbeidet med overgangssituasjoner.

Noe annet som kunne vært interessant å undersøke, er hva barna tenker om overgangssituasjonene. Da tenker jeg både på de individuelle, mentale overgangene, samt de felles, fysiske overgangene, som kunne vært undersøkt både gjennom observasjon og intervju. Barna, som hver dag opplever overgangssituasjonene, kunne bidratt med et viktig perspektiv.

Etterord

Kan det være at Regjeringens (2023) løfter om økt kompetanse i barnehagen er mer et «skalkeskjul» for den egentlige «elefanten i rommet»: Styrket bemanning? Anser politikere barnehagen mer som en arena for barnepass, heller enn en pedagogisk virksomhet med store muligheter til eksempelvis forebygging av samfunnsmessige utfordringer? For meg virker det som om det er viktigere å holde foreldre i arbeid og tilfredsstillere deres krav, til en lavest mulig kostnad her og nå, enn å ivareta barn og barnehageansatte. Ikke bare gjenspeiles det i deltakernes refleksjoner omkring kvaliteten på overgangene, men også i deres trivsel og de rådende forholdene de opererer under. Min generelle oppfatning etter å ha sett flere utlysninger etter ped.ledere og lest flere artikler om bemanningssituasjonen i barnehagesektoren, er at det er et skyhøyt fravær, at flere barnehagelærere og ped.ledere slutter eller utdanner seg ut av barnehagene. Det kan se ut til å være utfordrende å få ansatt folk i stillingene. Jeg og noen medstudenter er eksempler på tidligere ped.ledere som utdanner oss «ut av barnehagen». Disse ulike problemstillingene kunne vært interessant og undersøkt enda grundigere.

7 Referanseliste

- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, 16(1), 42-56.
<https://doi.org/10.3102/00028312016001042>
- Bae, B. (2007, 10. januar). *Å se barnet som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1-103.
<https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Bergundhaugen, A. (2022, 24. august). *Mener sterke følelser kan gjøre barnehageansatte syke. Etterlyser tiltak*. Barnehage.
<https://www.barnehage.no/arbeidsmiljo-emosjonell-belastning-fafo/mener-sterke-folelser-kan-gjore-barnehageansatte-syke-etterlyser-tiltak-1/235667>
- Brandtzæg, I., Smith, L. & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner*. Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2014). Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 8(6), 1-14.
<https://doi.org/10.7577/nbf.492>

- Bøe, M. & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *Routledge*, 20(2), 133-148. <https://dx.doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Cassidy, J., Woodhouse, S. S., Sherman, L. J., Stupica, B. & Lejuez, C. W. (2011). Enhancing infant attachment security: An examination of treatment efficacy and differential susceptibility. *Development and Psychopathology*, 23(1), 131-148. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000696>
- Cassidy, J., Ziv, Y., Stupica, B., Sherman, L. J., Butler, H., Karfgin, A., Cooper, G., Hoffman, K. T. & Powell, B. (2010). Enhancing attachment security in the infants of women in a jail-diversion program. *Attachment & Human Development and Psychopathology*, 12(4), 333-353. <https://www.doi.org/10.1080/14616730903416955>
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6. utg.). Global Edition.
- Dewey, J. (2015/1938). *Experience & Education*. Free Press.
- Drugli, M. B. (2018). *Dette vet vi om barnehagen: Gode rutinesituasjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, E. (2019). *Prinsippet om barn(et)s beste i barnehage(kon)tekster* [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet.
- Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 52-66. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Helsedirektoratet. (2019, 28. november). *Trygge overganger og kontinuitet*. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/hvor-skal-man-begynne-et-utfordringsbilde-blant-familier-med-barn-og-unge-som-behøver-sammensatte-offentlige-tjenester/trygge-overganger-og-kontinuitet>
- Jusleksikon. (2017, 31. mars). *Forskrift*. Hentet 9. desember 2022 fra <https://jusleksikon.no/wiki/Forskrift>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barn_ehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf

- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Løkås, M. T. (2022, 6. april). *Sykefravær i barnehagen: – Blir en skvis mellom krav og bemanning*. Barnehage.
<https://www.barnehage.no/forskning-sykefravaer/sykefravaer-i-barnehagen-blir-en-skvis-mellom-krav-og-bemanning/231434>
- Løvgren, M. (2014). *Professional Boundaries. The Case of Childcare Workers in Norway*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An interactive Approach* (3. utg.). Sage Publications.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2009). Improvisasjon – et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 27(2).
<https://doi.org/10.5324/barn.v27i2.4284>
- Nilsen, M. (2020, 20. november). *Stå opp for barna! Stå opp for barnehageansatte!* Barnehage.
<https://www.barnehage.no/korona/sta-opp-for-barna-sta-opp-for-barnehageansatte/176943>
- Norsk senter for forskningsdata (2022). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Pedagognormen. (2017). *Norm for pedagogisk bemanning*. (FOR-2017-12-19-2418). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2017-12-19-2418>
- Phillips, D. A. & Lowenstein, A. E. (2011). Early Care, Education and Child Development. *Annual Reviews of Psychology*, 62(1), 483-500.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.031809.130707>
- Pistrang, N. & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (s. 5-18). American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2013). *The Circle of Security Intervention: Enhancing Attachment in Early Parent–Child Relationships*. Guilford Publications Inc.

- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen - en tilknytningsbasert intervensjon*. Gyldendal Akademisk.
- Regjeringen. (2009, 5. august). *Til barnets beste - samarbeid mellom barnehagen og barnevernstjenesten*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/til-barnets-beste---samarbeid-mellom-bar/id572054/>
- Regjeringen. (2023, 18. januar). *Regjeringen vil ha mange flere barnehagelærere i barnehagen*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-ha-mange-flere-barnehagelarere-i-barnehagen/id2959637/>
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rostad, W. L. (2014). *Examining the effectiveness of the Circle of Security parenting DVD program*. [Doktorgradsavhandling, University of Montana Missoula]. ProQuest Dissertations Publishing.
<https://www-proquest-com.mime.uit.no/docview/1553437388?pq-origsite=primo>
- Rousseau, J-J. (2010/1762). *Emile – eller om oppdragelse*. Vidarforlaget.
- Skagen, K. (2022, 27. september). *John Dewey*. Store Norske Leksikon.
https://snl.no/John_Dewey
- Skeie, E. (Red.). (2015). *Kompetanseløft i barnehagen*. Være Sammen AS & Idehospitalet AS.
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Solberg, M. (2013). Kunnskap. I R. N. Anfinsen & E. Christensen (Red.), *Menneske, natur og samfunn. Lærebok i filosofi* (s. 61-110). Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi* (2. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Statped. (2021, 26. april). *Overganger mellom aktiviteter*.
<https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/fokus-pa-tidlig-innsats/fokus-pa-tidlig-innsats/tiltak--tidlig-innsats-i-barnehagen/overganger-mellom-aktiviteter/>
- Universitetet i Oslo. (2017, 10. mars). *Informasjonssikkerhet og risikovurdering for Nettskjema*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/merom/informasjonsikkerhet/>
- Universitetet i Stavanger. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- Utdanningsdirektoratet. (2017, 8. desember). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 8. mars). *Barns trivsel - voksnes ansvar*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 28. juni). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 22. mars). *Håndtering av kriser og sorg i barnehagen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/kriser-og-sorg-i-barnehagen/Handtering-av-kriser-og-sorg-i-barnehagen/>
- Utdanningsforbundet. (2018, 5. februar). *Planleggingstid private barnehager – hva gjelder?*
<https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/vestland/lokallag/bergen/nyheter/2018/planleggingstid-private-barnehager--hva-gjelder/>
- Utdanningsforbundet. (2018, 5. oktober). *Bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm i barnehagene*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/bemanningsnorm-og-skjerpet-pedagognorm-i-barnehagene/>
- Utdanningsforbundet. (2021, 27. april). *Nøkkeltall for barnehagen 2020*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2021/Nokkeltall-for-barnehagen-2020/>
- Wadel, C. C. & Knaben, Å. D. (2021). Barnehagen – en lærende organisasjon? Styreres forståelser av en lærende organisasjon og kjennetegn ved en lærende barnehage. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(4), 397-408.
<https://doi-org.mime.uit.no/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-04>
- Wubbels, T., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Tartvijk, J. V. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. I E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (s. 363-386). Routledge.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i et forskningsprosjekt om overgangssituasjoner i barnehagehverdagen?

Formål

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor fokuset er pedagogiske lederes tanker omkring overgangssituasjoner i barnehagehverdagen. Her får du informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Om du skulle ønske å delta, vil du få tilsendt intervjuguiden én uke før avtalt intervjutidspunkt slik at du har mulighet til forberedelse. Intervjuguiden tar for seg to hovedtemaer: gjennomføring og ledelse av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen.

Forskningsprosjektet er en mastergradsoppgave på master i pedagogikk ved UiT.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Norges Arktiske Universitet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet. Veileder: Mariann Solberg. Student: Michael Nilsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta siden du er en nyutdannet eller erfaren pedagogisk leder, og er ansatt som pedagogisk leder med lederansvar (fast eller vikariat er irrelevant). Med nyutdannet menes første eller andre året som pedagogisk leder, og med erfaren menes åtte år eller mer som pedagogisk leder. Du er utdannet førskole-/barnehagelærer, treårig bachelor. Dersom du kontaktes direkte av meg, har din barnehage blitt kontaktet av meg og jeg har fått personopplysninger fra din leder. Prosjektet er godkjent av NSD og personopplysninger behandles konfidensielt. Totalt åtte deltakere er målet, fire nyutdannende og fire erfarne pedagogiske ledere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta, innebærer det deltakelse i et intervju på ca. 1t. Navn, kjønn, alder, stilling og erfaringsgrad, arbeidssted, bostedskommune, telefonnummer og mailadresse innsamles. Disse opplysningene slettes ved prosjektets slutt. Hvilke opplysninger som ellers innsamles avhenger av dine svar. Dataene fra intervjuet vil anonymiseres og det vil benyttes lydopptaker. Jeg kommer til å observere dine reaksjoner/følelser underveis i intervjuet og sannsynligvis notere meg disse – for sammenligning med lydopptakene. Det kan bidra til min fortolkning av dataene. Disse notatene vil være anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Bare Mariann Solberg og Michael Nilsen har tilgang til deltakerens opplysninger. Ditt navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på en egen forskningsserver som er kryptert. Ulike sitater med relevans til forskningsspørsmålene er det som kan tenkes å bli publisert. Disse sitatene vil anonymiseres. Som deltaker vil ditt navn kodes, eksempelvis: «Deltaker 1 sier...».

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Dokumentet som viser koblingen mellom anonymisert deltaker og reell deltaker vil slettes. Dataene vil kunne gjenbrukes i anonymisert form, altså helt uten personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål om studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT:
Mariann Solberg, mariann.solberg@uit.no | Michael Nilsen, mni176@uit.no
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, joakim.bakkevold@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Mariann Solberg

Michael Nilsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om det aktuelle forskningsprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Min intervjuguide

| Forskningsspørsmål | Tema | Spørsmål |
|---|---------------|--|
| | Innledning | <p>Generell info: takke for deltakelse, om meg, om prosjektet, hvordan er det å være i en intervjusituasjon for deg? Spørsmål? Lyddopptaker startes.</p> <p>Samtykkeerklæring, anonymiserte notater og taushetsplikt. Jeg er ikke ute etter «riktige svar», men dine tanker. Jeg er uvitende – oppfølgingsspørsmål for å forstå dine refleksjoner.</p> <p>Om deltakeren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er du utdannet som? - Hvor tok du utdannelsen? - Hva er din stillingstittel? Med eller uten lederansvar? - Hvor lenge har du jobbet som ped.leder? |
| Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring gjennomføring av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen? | Gjennomføring | <ul style="list-style-type: none"> - Hva er en overgangssituasjon i barnehagehverdagen for deg? - Har du et eksempel på en overgangssituasjon i barnehagehverdagen? - Hvordan gjennomfører du en overgangssituasjon i barnehagehverdagen? - Hva gjør du dersom gjennomføringen av en overgangssituasjon ikke går som planlagt? - Hvordan ønsker du å gjennomføre overgangssituasjoner i barnehagehverdagen? |
| Hvordan reflekterer pedagogiske ledere omkring ledelse av avdelingsteamet i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen? | Ledelse | <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan vil du beskrive rollen som pedagogisk leder? - Hvordan leder du ditt avdelingsteam i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen? - Hvordan ønsker du å lede ditt avdelingsteam i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen? |
| | Avslutning | <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe innen gjennomføring og ledelse av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen du mener vi ikke har vært inne på, og som du vil legge til? - Er du kjent med Trygghetssirkelen? - Er du kjent med de ulike voksenstilene? (autoritativ, autoritær, ettergivende, forsømmende o.l.). - Hva er relasjonsbygging for deg? - Kan jeg kontakte deg for oppfølgingsspørsmål dersom det skulle være nødvendig? - Har du noen spørsmål? <p>Takk for praten.</p> |

Vedlegg 3 – Deltakernes intervjuguide

| Tema | Spørsmål |
|---------------|---|
| Innledning | Om deltakeren: - Hva er du utdannet som? - Hvor tok du utdannelsen? - Hva er din stillingstittel? Med eller uten lederansvar? - Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder? |
| Gjennomføring | - Hva er en overgangssituasjon i barnehagehverdagen for deg? - Har du et eksempel på en overgangssituasjon i barnehagehverdagen? - Hvordan gjennomfører du en overgangssituasjon i barnehagehverdagen? - Hva gjør du dersom gjennomføringen av en overgangssituasjon i barnehagehverdagen ikke går som planlagt? - Hvordan ønsker du å gjennomføre overgangssituasjoner i barnehagehverdagen? |
| Ledelse | - Hvordan vil du beskrive rollen som pedagogisk leder? - Hvordan leder du ditt avdelingsteam i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen? - Hvordan ønsker du å lede ditt avdelingsteam i arbeidet med overgangssituasjoner i barnehagehverdagen? |
| Avslutning | - Er det noe innen gjennomføring og ledelse av overgangssituasjoner i barnehagehverdagen du mener vi ikke har vært inne på, og som du vil legge til? |

Vedlegg 4 – NSD-vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

658830

Vurderingstype

Standard

Dato

03.08.2022

Prosjektittel

Kunsten å sette grenser for barn

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Mariann Solberg

Student

Michael Nilsen

Prosjektperiode

01.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

