

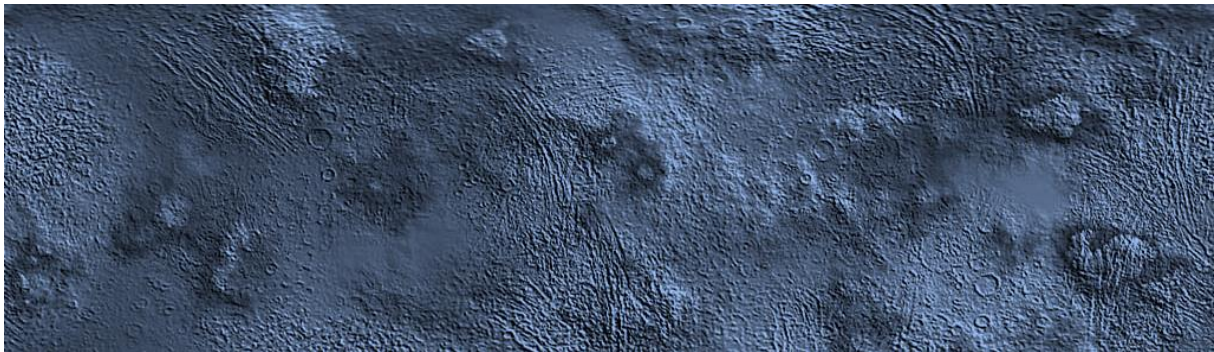
# Konstruksjoner av lederskap i barnehagen

---

Nilsen, Hanne Kirsten: førstelektor ved Norges arktiske universitet. E-mail: hanne.k.nilsen@uit.no

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 11(8), p. 1-15, PUBLISHED 22TH OF OCTOBER 2015



*Abstract:* This article is concerned with how preschool teachers position themselves as staff-leaders, giving various kinds of agency positions to both themselves and their staff members in narratives from kindergartens. The study takes a narrative perspective using a dialogical and performance analysis strategy in analyzing short texts about situations and events in kindergartens, written for the purpose of training counselling dialogues in an educational setting. The analyzing process resulted in a number of constructed main categories within each group: the preschool teachers as leaders, and the staff members who are challenging their leadership.

*Keywords:* agency position, dialogical/performance analysis, leadership, narrative

*Sammendrag:* Artikkelen handler om hvordan barnehagelærere posisjonerer seg som ledere for personalet, gjennom tildeling av aktørstatuser til seg selv og medarbeidere i fortellinger fra barnehagen. Arbeidet har en narrativ tilnærming, der det anvendes en dialogisk og performativ analyse på korte tekster om situasjoner og hendelser i barnehagen, skrevet som utgangspunkt for veiledningsøvelser i en opplæringsammenheng. Analysen fører frem til et antall konstruerte hovedkategorier innenfor hver gruppe: barnehagelærere som ledere for personalet, og medarbeidere som utfordrer lederskapet deres.

*Nøkkelord:* aktørposisjon, dialogisk-performativ analyse, lederskap, narrativ

## Innledning

"... Det man trenger er mange nok gode voksne. Gode voksne med hjerter og kunnskap nok, armer og fang nok...".

Utsagnet er hentet fra en diskusjon på K. Gustumhaugens blogg (2014) om å arbeide som barnehagelærer. I den sammenhengen knyttet utsagnet til barnehagelæreren som leder for det daglige arbeidet med barna. Teksten kan også illustrere den generelle etiske forpliktelsen som profesjonelle

har, om å være i "det godes tjeneste" overfor de menneskene som de har i sin varetekt (Grimen 2008: 200).

Yrkesutøvelse som barnehagelærer inkluderer som oftest personalledelse, ikke bare ledelse av barnegrupper. Denne artikkelen handler om hvordan barnehagelærere posisjonerer seg som ledere for medarbeidere i barnehagen i skriftlige fortellinger fra yrkessituasjonen. Artikkelen inngår i et større arbeid om hvordan barnehagelærere konstruerer sin profesjon som barnehagelærer gjennom skriftlige fortellinger om situasjoner og hendelser fra barnehagen.

Arbeidsdelingen og barnehagelærerens posisjon internt i barnehagen har vært problematisert i mange studier i løpet av de siste ti årene. Det uttrykkes gjennomgående en viss bekymring for at barnehagens flate organisasjonskultur og den relative likheten i fordeling av arbeidsoppgaver mellom assistenter og pedagoger i barnehagen, usynliggjør barnehagelærerens faglige kompetanse og formelle posisjon som leder. Bergvik, Nordvik & Grimseth (2005) skriver at for de nyutdannede førskolelærerne i deres studie, var utfordringer i samarbeidet med og ledelsen av assistentene, et sentralt tema. De opplevde å stå i en maktkamp i forholdet til assistentene, som utgjør flertallet i kollegiet. Steinnes (2013) viser til lignende resultater. Hennes informanter beskrev overgangen fra student til førskolelærer i barnehagen som en utfordrende prosess, spesielt i forholdet til medarbeidere i barnehagen. De møtte motstand og forsøkte å tilpasse seg og justere handlingene, slik at de ikke skilte seg for mye ut. De var opptatt av at medarbeiderne skulle kjenne seg akseptert og verdsatt, og at alle skulle få brukt sitt potensiale i arbeidet. Steinnes (2013) skriver at det kan se ut som at omsorgsdiskursen i barnehagen ikke bare omfatter barna, men også preger forholdet mellom ansatte, og at førskolelærerens faglige posisjonering kan utfordre denne diskursen.

Flere studier tematiserer den tilsynelatende likheten mellom ansatte i barnehagen i det direkte arbeidet med barna og i det praktiske arbeidet, uavhengig av kompetanse og formelle posisjoner (Bergvik, Nordvik & Grimseth 2005; Helgøy, Homme & Ludvigsen 2010; Lundestad 2012; Haug & Steinnes 2013). I følge Lundestad (2012: 62-63) inngår ledelse av medarbeiderne, inkludert opplæring og konfliktløsning, i barnehagelærerens spesialiserte og "usynlige" arbeid, sammen med hovedansvaret for det pedagogiske arbeidet. Helgøy, Homme & Ludvigsen (2010) skriver at praksisnær og praktisk kunnskap tillegges stor betydning i hverdagen. Den formelle og abstrakte kunnskapen gjennom utdanning, som legitimerer førskolelæreres posisjon som leder, gir autoritet utad, men svekkes internt gjennom en demokratisk likhetskultur, tette personlige relasjoner i kollegiet og måten arbeidsdagen og arbeidet organiseres i barnehagen. Haug & Steinnes (2013) bekrefter langt på vei deres konklusjoner.

Overnevnte studier kan leses som at barnehagelærerens yrkesutøvelse som faglig leder plasseres innenfor en mangeldiskurs, der det søkes etter forklaringer på deres usynlige lederskap og svake profesjonelle posisjon innad i barnehagen. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver sier noe om barnehagelærernes ansvar og oppgaver overfor øvrig personale: "Styrer og pedagogisk leder har ansvar for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet, at det utvikles en felles forståelse for målene blant medarbeiderne..." (Kunnskapsdepartementet [KD] 2011: 53). Ledelse av medarbeiderne inkluderer både faglig veiledning i det daglige arbeidet og ledelse av vurderings- og refleksjonsprosesser knyttet til praksis, for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon (KD 2011: 55-56). På denne måten innebærer yrket som barnehagelærer en slags pedagogisk dobbeltposisjon – med et ansvar for læringsprosesser hos både barn og voksne. Både ledelse og pedagogiske prosesser er kompliserte prosesser, der forløp og resultat i seg selv i stor grad er uforutsigbart. I denne artikkelen er intensjonen å belyse hvordan barnehagelærere fremstiller seg selv i posisjonen som leder for medarbeidere i skriftlige fortellinger fra barnehagen. Deres aktørstatus som ledere henger nært sammen med de aktørstatuser medarbeiderne tildeles.

Ledelse er først og fremst noe som utøves i hverdagen og som ikke kan isoleres fra den relasjonelle og sosiale konteksten den foregår i (Bøe 2009: 166). Ledelse kan ses som en relasjon mellom leder og ledede, der partene gjensidig skaper forutsetninger for hverandre. Da blir ikke bare barnehagelærernes posisjonering av seg selv som leder betydningsfull. Barnehagelærernes fremstillinger av medarbeiderne og deres posisjoneringer i barnehagen, og hvordan de beskriver og vurderer relasjonen mellom seg selv og sine medarbeidere, blir like så viktig å studere nærmere. Spørsmålet som denne artikkelen vil belyse, er: Hvordan posisjonerer barnehagelærere seg som ledere for personalet, gjennom tildeling av aktørstatuser til seg selv og medarbeiderne i fortellinger fra barnehagen?

### **En narrativ forskningstilnærming**

Dette arbeidet bygger på en narrativ forskningstilnærming innenfor kvalitativ forskning i sosialvitenskapene. Det inkluderer både bruk av narrativ som analyseobjekter, narrative metoder, så vel som narrative perspektiver som plasserer tilnærmingen innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon. På denne måten danner også narrativ metodologi det teoretiske grunnlaget for forskningsprosessen og –funnene som presenteres i denne artikkelen. Jeg bygger særlig på tekster om narrativ forskning skrevet av sosiologene J. Elliot (2005) og C. K. Riessman (2008; 2013). Jeg anvender hovedsakelig et dialogisk og performativt perspektiv som narrativt analyseverktøy (Elliot 2005; Riessman 2013) i fortolkninger av hvordan barnehagelæreren plasserer seg selv og medarbeidere som aktører i fortellinger fra barnehagen. I teksten bruker jeg ordene narrativ og fortelling om hverandre og tillegger dem samme betydning.

En narrativ tilnærming kan anvendes på ulike måter i forskning, og forskeren kan forholde seg til narrativ på ulike måter i sitt forskningsarbeid. Narrativ kan være selve *analyseobjektet* i en studie. Narrativ tilnærming kan også brukes som en *analysemetode* og/eller som en metode for å formidle resultater i en bestemt studie, altså en *fremstillingsform* (Robertson 2005: 221). Andre trekker frem den narrative tilnærmingen som en *referanseramme* i forskningsprosessen, der oppmerksomheten er rettet mot narrativ som produsenter og formidlere av virkelighet, slik denne konstrueres av fortelleren (Hansen 2009). Jeg forholder meg til alle disse innfallsvinklene. Det vil si at jeg bruker narrativ skrevet av barnehagelærere som analyseobjekter. Jeg anvender narrative metoder i analysen av disse, og jeg forholder meg til narrativ som subjektive og kollektive konstruksjoner av virkelighet, ikke som representasjoner av realitet. Jeg er samtidig også oppmerksom på at min tekst er et narrativ. Når jeg formidler resultater fra denne studien, presenterer jeg et narrativ om narrativ (Robertson 2005: 254). Slik blir min fortelling en fortolkning av fortellinger som presenteres gjennom en fortelling (Bulien 2008: 54). Mitt narrativ kan ikke ses på som sannhet. Andre vil kunne lese noe annet i tekstene. Dette perspektivet forutsetter at ikke bare den sosiale virkeligheten forstås som en konstruksjon, men også vår viten om den (Hansen 2009: 105).

Erkjennelse av narrativ som konstruksjoner gjør det relevant å stille spørsmål om hvordan fortelleren iakttar virkeligheten. Denne studien handler ikke om å avdekke hvordan ledelse i barnehagen som fenomen reelt sett er eller bør være, eller om å finne årsakssammenhenger eller foreslå tiltak for utvikling av gode ledere i barnehagen. Dette arbeidet har som intensjon å undersøke hvordan barnehagelærerne i fortellingene legger mening og betydning til konkrete hendelser og situasjoner, og beskriver opplevde dilemmaer og utfordringer i yrkesutøvelsen som leder for personalet i barnehagen. Deres fortellinger gir adgang til utforskning av mulige forståelser av seg selv som leder og av medarbeiderne som ledede, begge parter som aktører i ledelsesprosesser. Det blir relevant å avdekke hvordan lederidentiteter konstrueres, og hendelser i hverdagslivet i barnehagen tillegges mening og betydning. Innenfor denne tradisjonen, der fortelling forstås som "meaning-

making" (Bruner 1996), fokuseres det på subjektet, både som konstituert og konstituerende, altså som både formet og formende. Subjektivisering forstås som en kontinuerlig prosess, som rommer både et subjektskapende (formende) aspekt og muligheter for individet til å skape seg selv innenfor bestemte formende instanser. Kulturen, den diskursive praksis, fortellingene og betydningssystemene, materialiteten og kroppene anses som formende instanser, som individet lever med og deltar i (Søndergaard 2005: 240-241). Det er gjennom å overta disse sosiale mønstrene og integreres i dem, uten at de samtidig virker fullstendig determinerende, at mennesket utøver agentskap ved å delta i, forhandle om og bidra til å skape de sosiale mønstrene. Nye barnehagelærere og studenter føres inn i og integreres i allerede eksisterende sosiokulturelle mønstre, betydninger og praksiser i barnehagens og profesjonens tradisjoner. De innlemmes etter hvert mer eller mindre i de tolkningsrammer som er til rådighet, spiller seg og posisjonerer seg selv, hverandre og medarbeidere i subjektskapende prosesser som barnehagelærere, ledere og ledede.

Elliot (2005: 12) bruker begrepene "første"- og "andreordens narrativ" for å skille mellom fortellinger som personer forteller om seg selv og sine egne erfaringer, og fortellinger som forskere konstruerer for å skape mening av den sosiale verden og av fortellinger om andre menneskers erfaringer. "Førsteordens narrativ" kan også forstås som konstituerende for individuelle identiteter. Begrepet identitet gis ikke her essensiell betydning. Det er her tale om presentasjoner av hvem vi er og vil være, avhengig av kontekstuelle sammenhenger (Riessman 2013: 337). "Andreordens narrativ" kalles også for representative narrativ, for eksempel en fortelling om erfaringene til en sosial kategori som individet tilhører, heller enn individets egen fortelling (Elliot 2005: 12). Barnehagelærernes fortellinger er "førsteordens narrativ", som kan fortolkes som individuelle uttrykk for yrkesidentitet i barnehagen. Min konstruksjon av mening ut fra deres fortellinger knyttes til en kollektiv dimensjon, der jeg forsøker å skape et "andreordens narrativ", en metafortelling, om fortellernes konstruksjoner av barnehagelæreren som leder i barnehagen.

### **Narrative analyseobjekter**

Et narrativ er på det mest grunnleggende plan, en redegjørelse for noe som har hendt, i virkeligheten eller i fantasien (Robertson 2005: 229). I forskningssammenheng kan fortelling bety en empirisk tekst fra en informant som har noe å fortelle om et bestemt tema, en hendelse, eller en annen type emne som er interessant for forskningen (Bulien 2008: 54). En vesentlig begrunnelse for å studere narrativ, er at de kan gi innsikt i hvordan individer forstår hendelser og handlinger, altså skaper mening av dem. Slik kan studier av narrativ indikere hvilke av menneskers erfaringer fra bestemte kontekster som fremstår som *mest betydningsfulle* for dem (Robertson 2005: 224; Elliot 2005: 4).

Mitt empiriske materiale består av korte nedskrevne tekster, til sammen omkring 200 fortellinger, skrevet som utgangspunkt for veiledningsøvelser i et veiledningsstudium. Fortellerne er barnehagelærere som arbeider i barnehage som pedagogiske ledere, styrere, eller lignende, i tillegg til avgangsstudenter i førskolelærerutdanning på deltid (4. studieår), hvorav de aller fleste er konstituert i stilling som pedagogisk leder på det tidspunktet fortellingene skrives. De har gjerne også arbeidet i barnehage under hele grunnutdanningen. Jeg benevner også disse informantene som barnehagelærere. De har ansvar og arbeidsoppgaver som en barnehagelærer, men formell jurisdiksjon for bruk av yrkestittelen krever fullført utdanning. Fortellerne er knyttet til barnehager i Finnmark og Troms. Dette er relativt små institusjoner, fra 1- og 5-avdelings barnehager og ett par basebarnehager. Det er stilt få krav til tekstene på forhånd, bortsett fra at de på en eller annen måte skal være yrkesrelevante og kortfattet. Ellers kan fortellerne fritt selv velge tematikk.

De fleste fortellingene består av ½ - ¾ side tekst. Tekstene henter sitt innhold fra barnehagen. Disse er enten *hendelsesbeskrivelser* – beretninger om en bestemt hendelse, noe spesielt som har skjedd og som inneholder noen problematiske elementer, eller *situasjonsbeskrivelser* – beretninger om

(uønskede) tilstander og sosiale mønstre, som er resultat av prosesser som har foregått over en viss tid. Fortelleren kan selv enten ha vært direkte involvert i hendelsene eller situasjonen, eller ha en mer perifer posisjon i forhold til saken. Det viser seg at nesten alle tekstene omhandler hendelser eller situasjoner som fortellerne beskriver som etisk og/eller faglig utfordrende på en eller annen måte. Mange tematiserer barnehagelæreren sin posisjon som leder for medarbeidere. Disse danner datamaterialet som denne artikkelen bygger på, i det jeg anvender dem som narrative analyseobjekter.

### **Narrative analysemetoder**

Det er mange måter å gjennomføre narrative analyser på. Cathrine K. Riessman (2008) beskriver tre-fire vanlige analysemetoder, som stiller ulike spørsmål til og fokuserer på ulike aspekter ved fortellingene. Det er tematisk analyse, strukturanalyse og dialogisk/performativ analyse. Riessman (2008) anbefaler å kombinere flere strategier i arbeid med narrative analyser. Det vil gi et rikere og bedre resultat. Jeg startet analysearbeidet med å fokusere på strukturen og innholdet i fortellingene, for deretter ved bruk av dialogisk/performativ analyse, å fokusere på hvordan fortellerne plasserer seg selv og utøver agentskap i de fortellingene som tematiserer personalledelse og relasjoner mellom barnehagelæreren og medarbeiderne.

I *tematisk analyse* fokuseres det på innholdet i det som fortelles, på fortellingens "hva". "All narrative inquiry is, of course, concerned with content – "what" is said, written, or visually shown – but in thematic analysis, content is the exclusive focus" (Riessman 2008: 53). Denne metoden passer godt til å identifisere felles tematiske elementer på tvers av et større antall narrativ. Jeg benyttet tematisk analyse for å ordne fortellingene i noen hoved- og underkategorier, basert på min lesing av hva disse rent tematisk handler om. Dette for å skape oversikt og gjøre materialet mer håndterbart. I *strukturanalyse* fokuseres det på hvordan fortellingen fortelles og hvordan språket brukes for å konstruere seg selv og sine historier, der forløpet gjerne nøye komponeres for at et bestemt budskap eller bestemte årsaksfaktorer skal komme fram. Elliott (2005: 7) skriver at narrativ er en måte å rekapitulere tidligere erfaringer på ved å plassere hendelser i en bestemt rekkefølge og skape et plott. Hendelser linkes sammen på en tidsmessig uni-lineær måte ved at en tidligere hendelse kobles til en påfølgende, samtidig som fortellingen normalt involverer en endring eller forstyrrelse av situasjonen, gjerne av negativ art. Fortellingen drives fremover av en eller annen form for ubalanse mellom fortellingen ulike deler, en form for "trouble" (Bruner 1996: 94). Plottet beskrives noen ganger som skapt av en kombinasjon av tidsrekkefølge og årsakssammenhenger - av at det etableres en kausal forbindelse mellom hendelser, der det i utgangspunktet kanskje ikke finnes noen slik sammenheng (Elliott 2005: 7).

Ved å anvende en strukturanalytisk metode på mitt materiale, kunne jeg identifisere den kompliserende handlingen i fortellingen, det vil si "trouble". Det var nyttig, fordi det ga indikasjoner om hvilke handlinger som ble fortolket og formidlet som problematiske og uønsket, og hvilke aktører som var involvert i disse situasjonene. Det ga inngang til tolkninger av fortellerens innstilling, det vil si hvilken betydning/mening fortelleren tillegger det som skjer. Følelsesuttrykk viser ofte til verdier og etiske dilemmaer knyttet til situasjonen. Fortellerens evaluering kan kommuniseres eksplisitt eller implisitt og subtilt i fortellingen. Denne anses av enkelte å være det sosialt sett viktigste elementet i et narrativ (Elliott, 2005: 9). I tillegg kan vi slutte at selve fortellerhandlingen representerer en evaluerende handling. Bestemte hendelser anses verdt å fortelle om, ut fra den betydning de tillegges eller ut fra uvanlige eller uventede kvaliteter. Dette vil være et viktig element i strukturanalyser av narrativ.

*Dialogisk og performativ analyse*

I dialogisk/performativ analyse fokuseres det både på form og innhold, men analysen utvides til å studere hvordan fortelleren iscenesetter roller og posisjoner, og hvordan disse innskrives i en større kontekst. Fokuset på kontekst inkluderer også hvilken betydning forskeren (publikum), settingen og sosiale omstendigheter kan ha på produksjon og tolkning av en fortelling (Riessman 2008: 105). Fortellinger har altså mening og er sosial i den betydning at de produseres for noen andre – et publikum, og i bestemte kontekster (Elliot 2005: 12). I tillegg til at tekstene i denne studien er knyttet til konteksten barnehage og yrkesutøvelse som barnehagelærer, er de skrevet for et bestemt formål, det vil si som skriftlige grunnlag for veiledningssamtaler i en opplæringssammenheng. Publikum her er lærere og en gruppe medstudenter fra ulike profesjoner. Utdanningsinstitusjonen, der disse fortellingene brukes i opplæringen, inngår også i konteksten. Kursets innretning og innhold danner et bakteppe i denne sammenheng. Siden fortellingene formuleres skriftlig, uten tilstedeværelse og dialog med en intervjuer, avgrenses den direkte påvirkningen fra forskeren, men den indirekte påvirkningen fra læreren som forsker er høyst relevant.

Ut fra et performativt perspektiv, så forhandler fortelleren om hvordan hun ønsker å bli oppfattet gjennom de fortellinger hun forteller i samspill med sitt publikum (Riessman 2013: 337). Barnehagen (og studiet) kan betraktes som en scene hvor aktørene påføres og påtar seg roller, og der det forhandles om ulike variasjoner av seg selv og andre. Disse posisjoneringene av seg selv i narrativ er indikasjoner på identitetspresentasjon, "performance of identity", men viser ikke til noe essensielt stabilt selv, men til et foretrukket selv, utvalgt fra mange mulige selvpresentasjoner som mennesker kan variere mellom i ulike sammenhenger og i løpet av et liv. Identitet, eller måter individet velger å presentere seg selv og vise hvem de er på, kan forstås som situert og kan leses frem ut fra bruk av ord og utsagn i fortellinger. Dette perspektivet gir inngang til informantenes uttrykk for sin identitet som barnehagelærer i posisjonen som personalleder, for hvem og hvordan de ønsker å være i relasjonen til medarbeiderne i barnehagen (og overfor medstudenter og lærere i studiet). I analysen vil det være viktig å stille spørsmål om sosial posisjonering: Hvordan plasserer fortelleren seg selv og medarbeiderne i forhold til hverandre? Hva forteller hun om hvem hun er som leder for personalet? Hva forteller hun om hvem medarbeiderne er? Fortelleren kan plassere seg som offer for omstendigheter og andres handlinger, og overlate til andre makt og initiativ til å handle. Hun kan plassere seg selv i aktørposisjoner med kontroll over situasjoner og hendelser, der hun initierer og handler for oppnå bestemte formål. Det er viktig å være oppmerksom på at sosiale posisjoneringer ikke er stabile. Fortelleren kan skifte posisjoner og plassere seg i aktive roller i enkelte situasjoner og i passive roller i andre (Riessman 2013: 338).

**Aktørstater for barnehagelærere og medarbeidere**

Fortellingene handler på en eller annen måte nesten utelukkende om "skurr" i samhandling mellom personer i barnehagen. Det viser seg at utfordringer i sosiale relasjoner mellom *ansatte* i barnehagen er det mest dominerende innholdet i fortellingene. Det som tematiseres oftest, er barnehagelærerens posisjon som *leder og veileder* for sine medarbeidere.

Min presentasjon av forskjellige aktørstater for barnehagelærere og medarbeidere bygger på analyser av barnehagelæreres fortellinger om ulike dilemmaer og utfordringer knyttet til sosiale situasjoner i barnehagen som involverer medarbeidere. Fortellingene har ikke alltid de samme innholdselementene. De kan inneholde både beskrivelser av handlinger, hendelser og tilstander, i tillegg til fortellerens kommentarer og faglige/etiske vurderinger. Fortellerne kan beskrive hva medarbeidere gjør og hva de selv gjør, som en respons på medarbeidernes handlinger i konkrete situasjoner, eventuelt hva medarbeiderne eller de selv ikke gjør. De kan fortelle om hvordan de

vrderer selve situasjonen, medarbeidernes handlinger og innstillinger, sine egne handlinger, og egne følelser, forventninger og ønsker, tvil og håp for fremtiden. Fortellingene danner grunnlag for å fortolke hvordan barnehagelærernes oppfatter relasjonen mellom seg selv som leder og enkelte medarbeidere, og hvilke aktørstatuser de tildeler seg selv og medarbeiderne, som henholdsvis ledere og ledede.

#### *Aktørstatuser for barnehagelærerne*

Fortellerne synes å plassere seg selv i inntil fire aktørposisjoner som ledere for personalet, hvorav den fjerde fremtrer svært sjelden i det relativt omfattende materialet. Generelt synes posisjoneringene i stor grad å samsvare med om barnehagelæreren har ledererfaring eller ikke. De presenteres her i rekkefølge etter omfang, der den største kategorien kommer først:

##### 1. Den løsningsorienterte, demokratiske og lærevillige lederen

Noen fortellere fremstiller seg selv både som handlingsdyktige, løsningsorienterte og på søk etter gode handlingsalternativ. De fremstår som relativt sikre i posisjonen som leder for personalet, gjerne kombinert med selvinnrettende og en uttrykt vilje til å lære for bli bedre i yrkesutøvelsen. De fleste i denne kategorien fremstiller seg i tillegg som omsorgsfulle og demokratisk innstilte overfor medarbeiderne, med et ønske om finne måter å lede og veilede medarbeiderne på som gir dem muligheter for innflytelse og opplevelse av mestring. Her finner en gjerne barnehagelærere med noe erfaring i stillingen som leder, men også mindre erfarne ledere.

##### 2. Den nye og usikre lederen

En annen kategori av barnehagelærere fremstår som mer usikre i situasjoner som krever at de bør gripe inn og korrigere medarbeideres jobbutførelse eller atferd. Noen "vegrev seg" for å si fra, andre "er redde" for å ta opp slike forhold med medarbeiderne direkte. Begrunnelsen er gjerne frykt for at samarbeidsklimaet skal bli dårligere. Mange av disse fortellerne er uerfarne som ledere, enten nyutdannede eller i avslutningen av sin utdanning til barnehagelærer (konstituerte i stillingen). Enkelte har erfaring fra arbeid i barnehage, men ikke i lederstilling.

##### 3. Den handlingsdyktige og sikre lederen

Denne kategorien er noe mindre enn de to foregående. Her fremstiller fortellerne seg som sikre og resolute i sine beskrivelser av egne handlinger i situasjoner som krever lederskap. De tar ansvar for å rydde opp i eventuelle vanskelige situasjoner og gjør dette på en effektiv og hensiktsmessig måte. Dette er gjerne barnehagelærere med erfaring i stilling som leder, men også fortellere som er nyutdannet, men med lang erfaring fra barnehage.

##### 4. Den marginaliserte lederen

I noen ytterst få tilfeller fremstiller fortelleren seg selv som så utsatt for medarbeideres maktutøvelse, at hun som leder inntar en passiv offerposisjon overfor deres negative atferd eller handlinger. Slik framstår hun som en svært marginalisert leder, som ønsker endringer, men som ikke synes å finne mulige veier ut av en fastlåst situasjon. Denne aktørposisjonen kan leses inn i noen få fortellinger, men fremtrer mer som unntak, som tilsynelatende heller ikke er knyttet til å være ny i stilling som leder.

#### *Medarbeiderposisjoner som utfordrer barnehagelæreren*

Medarbeidere er her vanligvis ansatte i stillinger som assistenter eller fagarbeidere i barnehagen, som barnehagelærerne er ledere for. Ut fra min tolkning av fortellingene, plasseres medarbeiderne i bestemte typer aktørposisjoner som barnehagelærerne synes å oppleve utfordrende i sin ledelse av

arbeidet i barnehagen. De ulike aktørposisjonene er ikke gjensidig utelukkende. En fortelling kan inneholde beskrivelser av en og samme medarbeiders handlinger og holdninger som plasserer personen innenfor mer enn én aktørposisjon.

### 1. Den erfarne medarbeideren med liten endrings- og læringsvilje

Mange av fortellingene som inngår i denne kategorien gir eksempler på motstand fra medarbeidernes side, når barnehagelærere som nyansatte ledere ønsker å endre praktiske rutiner eller innhold og arbeidsmåter i det pedagogiske arbeidet med barna. Noen ganger opererer motstanderne i grupper, det vil si i allianser på to eller flere medlemmer, mens de andre ganger opptrer som enkeltpersoner. Motstand blir oftest kommunisert indirekte ved at medarbeidere ikke følger opp barnehagelærernes beslutninger og uttrykte forventninger.

Åpen motstand synes å forekomme relativt sjelden. Men enkelte fortellinger handler om tilfeller med uttrykt misnøye og åpen motstand fra medarbeidernes side. I disse fortellingene fremstilles erfarne assistenter som lite endrings- og læringsvillige og som betydelige motstandere av barnehagelærerens ledelse av virksomheten. Medarbeidere kan møte lederens forslag med utsagn som: "Dette vil ikke barna like", "Jeg orker ikke sette meg inn i flere nye ting", "Dette ser kjedelig ut", "Nei, det går ikke". Disse medarbeiderne beskrives med utsagn som: "negativ til det meste", "skaper negativitet – alle forslag anses umulige". De er "stoppere, som har stoppet opp". Følelser som motstanden vekker hos barnehagelæreren, beskrives med ord som: "fortvilelse", "usikkerhet" og "oppgitt". Likevel leter de fortsatt etter nye måter å overvinne motstand og få gjennomslag for sine ideer på, når det de allerede gjør, ikke har ønsket effekt. De forsøker å få medarbeidere til å se behov for, akseptere eller ønske endringer, og å motivere medarbeidere til å delta i endringsarbeid på en positiv måte. De gir inntrykk av ikke å gi opp, men at de fortsetter å prøve. Gjennomgående synes barnehagelærerne å trekke frem betydningen av å løse oppgavene i fellesskap for å kunne nå felles mål.

### 2. Den uengasjerte og passive medarbeideren

Mange av fortellingene i denne kategorien beskriver medarbeidere som ikke er tilstrekkelig engasjert i barnas aktiviteter og som ofte forholder seg passive eller er opptatt av noe annet enn barna, for eksempel av å snakke med hverandre eller av å gjøre praktiske oppgaver. Fortellerne uttrykker gjennomgående et sterkt ønske om at personalets fokus generelt skal være rettet mot barna, både i rutinesituasjoner og i barnas aktiviteter ute og inne. Noen nevner også at de ønsker bedre kvalitet på pedagogiske fellesaktiviteter som ledes av medarbeidere, og at de som ledere strever med å få dette til.

### 3. Den slitne og frustrerte medarbeideren som ikke mestrer utfordrende barn

Denne aktørposisjonen fremtrer i fortellinger om ansatte som ikke mestrer situasjoner der barn enten er svært fysisk aktive og bråkete, har en utagerende atferd overfor andre barn og ansatte, yter motstand mot ansattes styring og/eller ikke fungerer godt i lek med andre barn. Slike situasjoner forsøker medarbeidere å løse med gjentatte forhandlinger, masing, kjefting, press og trusler om negative konsekvenser, uten særlig positiv effekt. Barnehagelærerne fokuserer på hvordan de som ledere skal bidra til at medarbeiderne håndterer barna på en mer hensiktsmessig måte, ikke minst når de selv ikke er tilstede i barnegruppa. De forteller om medarbeidere som blir slitne og frustrerte, og som anvender metoder som verken er ønskelig ut fra et etisk perspektiv eller er særlig hensiktsmessige for å hjelpe barna. Barn som er stille og sosialt tilbaketrukket, får gjerne mindre oppmerksomhet fra medarbeiderne enn det barnehagelæreren skulle ønske.



#### 4. Den sinte og straffende medarbeideren

Noen få fortellinger handler om medarbeidere som uttrykker sterkt sinne overfor kolleger eller ledere. Likeledes finnes det flere fortellinger som handler om situasjoner der barn utsettes for tvang og straff fra personalets side. Her tematiseres medarbeideres uønskede atferd overfor barna, slik som kjefting og sinneutbrudd. Noen av episodene er knyttet til måltider, der små barn presses på måter som virker utilbørlige, slik de beskrives. Ellers er det noen få eksempler på at ansatte skjeller ut barn, holder dem fast eller plasserer dem for seg selv, som straff for relativt bagatellmessige forseelser.

Disse fortellingene inneholder ofte beskrivelser av følelser, følelsesuttrykk og kroppsspråk fra de ulike aktørene. Barna gråter, ansatte kjefter, og fortelleren får en "vond følelse i magen", tenker at "dette er tvang", "dette er helt feil".... De fleste av disse fortellingene er skrevet av avgangsstudenter om noe som har skjedd ei tid tilbake, på et tidspunkt der de selv enten er studenter i praksis eller ansatt som assistenter i barnehagen. I disse underordnede eller likestilte posisjonene, forteller de om egne forsiktige forsøk på å dempe eller stoppe kollegers atferd, ofte uten å lykkes, eller de forholder seg relativt passive der og da. Når barnehagelærere i stilling som ledere forteller om slike hendelser, griper de gjerne inn og stopper den uønskede atferden. Tilnærmingene kan variere - de kan for eksempel trekke medarbeideren til side og foreslå alternative måter å handle på, eller de går selv direkte inn, overtar ledelsen av situasjonen eller dekker over atferden ved å komme involverte barn til unnsetning.

Barnehagelærerne synes å praktisere en norm om at de som ledere ikke skal diskutere, kommentere eller korrigere uønsket atferd fra medarbeidere side, i barnas eller andre ansattes påhør. Flere uttrykker at det ideelt sett ville være best å ta opp slike forhold umiddelbart, men gjør det ikke, dels av hensyn til barna og det pågående arbeidet, og dels av hensyn til medarbeideren, for å unngå at denne skal føle seg personlig krenket og/eller undergrave medarbeiderens sosiale posisjon i barnehagen.

I ganske mange fortellinger beskrives medarbeidere som *sure og avvisende* overfor barnehagelæreren i etterkant av situasjoner der hun griper inn og korrigerer deres atferd eller tar avgjørelser som de ikke er enige i. Dette fremstilles som en ofte anvendt motstandsstrategi for medarbeidere i alle disse utfordrende aktørposisjonene.

#### Analyse av posisjoneringer i utvalgte fortellinger

I det følgende presenterer jeg tre fortellinger som på ulike måter viser hvordan fortellere plasserer seg selv og medarbeidere i forskjellige aktørposisjoner. Utvalget er strategisk valgt, for å illustrere noen variasjoner og kombinasjoner av posisjoneringer som forekommer i materialet.

##### "Skorpetvang"

De tre aktørene i denne fortellingen er ganske "nye" for hverandre. Fortelleren har tidligere erfaring som pedagogisk leder, men er nylig ansatt i denne barnehagen. Assistenten har lang arbeidserfaring fra barnehage, men er også ny i denne barnehagen. Det er lunsjtid. Assistenten sier til en gutt på 2.8 år, som akkurat er flyttet over fra småbarnsavdelingen:

"Du må spise hele skorpen ellers får du ikke mer mat." 2.8-åringen: "Nei, vil ikke!" og begynner å gråte. Assistenten: "Nå er du på stor-avdeling, og her spiser alle opp hele skorpa si, så du må spise opp skorpa di." 2.8-åringen ser ned i bordet og gråter. Jeg sier til assistenten at gutten er ny på avdelingen og ikke vant til våre regler. "Kanskje kan gutten spise halve skorpa, og så få en ny brødiskive?" Assistenten: "Nei, vet du hva, i den barnehagen jeg jobbet i før, kunne alle spise skorpa sin. Såpass bør barnet kunne. Han får ikke noen ny brødiskive før han har spist opp."

Denne situasjonen ble veldig anstrengt fordi jeg ikke var enig i assistentens avgjørelser. Jeg tok henne til side og spurte hvorfor det var så viktig for henne at barnet spiste opp skorpa. Hun sto på sitt og ville ikke gi seg. Jeg sa videre at jeg følte at barnets beste ikke var i fokus [...] Konsekvensen for barnet var å gå sulten resten av dagen. Ville det være verdt det for å vise hvem som bestemmer? Da vi ikke ble enige, bestemte jeg at hun skulle gi barnet mer mat. [...] Jeg sa til henne at barna må få spise seg mette. [...] Assistenten var ikke blid på meg resten av dagen. [...] Hvordan kunne jeg ha taklet situasjonen bedre? Da jeg til slutt bestemte at barnet skulle få mer mat, så jeg at assistenten ble stille og tilbaketrukket. Jeg hadde fått henne til å føle at hun ikke hadde gjort en god jobb/tatt en god avgjørelse.

Hvordan presenterer barnehagelæreren seg som leder i denne fortellingen? Slik jeg leser fortellingen, plasserer hun seg i en posisjon der hun tar kontroll over situasjonen og agerer som leder. Dette gjør hun på en lavmælt, og innledningsvis indirekte, måte, ved å foreslå at assistenten inngår et kompromiss med barnet. Når hun ikke oppnår ønsket respons, gir hun assistenten rom for å begrunne sitt standpunkt, fortsatt på en diskret måte, der hun også begrunner sin inngripen med henvisning til barnets beste og konsekvenser for barnet, som hun implisitt signaliserer at hun ikke aksepterer. Når hun til slutt beslutter at assistenten skal gi barnet mer mat, anvender hun sin legitime myndighet, men tolker assistentens atferd i etterkant av hendelsen som at hun som leder har påført henne en opplevelse av "ikke å ha gjort en god jobb eller tatt en god avgjørelse".

Lederens fremstilling av seg selv i fortellingen plasserer henne i aktørposisjonen *Løsningsorientert, demokratisk og lærevillig leder*. I beskrivelsen av sine lederhandlinger og begrunnelser for de beslutninger hun tar, viser hun at hensynet til barnets beste for henne blir avgjørende for valgene hun gjør. I sine avsluttende kommentarer tillegger hun medarbeideren en opplevelse av utilstrekkelighet, noe hun selv, som leder, er opphavet til. Slik presenterer barnehagelæreren seg som en empatisk leder som gjennom sine lederhandlinger blir ansvarlig for medarbeiderens opplevelse av mestring av arbeidet. Barnehagelederen uttrykker også et ønske om å lære og å utforske alternative måter å håndtere situasjonen på.

Fortellingen plasserer medarbeideren i aktørposisjonen *Sint og straffende* i forholdet til barnet, og i posisjonen som *Erfaren medarbeider med liten endrings- og læringsvilje* i forholdet til lederen. Beskrivelsen av medarbeideren inneholder også en form for dobbelthet knyttet til dikotomien sterk-svak. Hennes atferd, slik den generelt beskrives, kan forstås som motstand overfor lederens inngripen og styring. Hennes innstilling i etterkant kan tolkes som uttrykk for misnøye: "ikke blid på meg resten av dagen" og "stille og tilbaketrukket". I så måte presenteres medarbeideren som sterk og i stand til å anvende ulike former for makt. På den andre siden "kan" ikke medarbeideren (svak) holdes ansvarlig for sine egne handlinger, i det lederen påtar seg ansvaret for medarbeiderens følelser av ikke å ha gjort en god jobb.

#### "Vaktbyttet"

I denne fortellingen er fire ansatte involvert. Fortelleren er en styrer (32), nylig ansatt i et vikariat. De involverte er ellers en nyansatt pedagogisk leder (Marit, 25) og to assistenter (Trine, 25 & Bente, 52). Den nye pedagogiske lederen ringer styreren og ber henne komme.

Når jeg kommer, gråter Marit, og den unge assistenten Trine, ser vettskremt ut. Marit forteller at hun ved en feiltakelse dagen før glemte å informere assistenten Bente, om at de måtte bytte vakt i dag. Bente må derfor ta seinvakta, og det vil hun ikke. Hun er sint og har skjelt ut både lederen og den andre assistenten. Jeg trøster Marit og sier at jeg skal snakke med Bente.

Jeg finner Bente i garderoben der hun hjelper ungene på med klærne. Hun er sint og kjefter og roper til barna. Jeg tenker at en så sint person ikke bør holde på med barna, og sier at hun kan ta en pause, mens jeg selv hjelper barna i garderoben. Bente er rasende og vil ta opp saken med meg der og da. Jeg ber henne bestemt om å forlate garderoben og sier at vi kan snakke om det senere. Bente tramper ut av garderoben.

Hvordan posisjoneres de forskjellige aktørene i fortellingen og i forhold til hverandre? Den nye barnehagelæreren Marit (25) fremstilles som en svak og hjelpeløs leder (gråter og ber om hjelp), og i særdeleshet som leder for den eldre assistenten, Bente (52). Marit kan således plasseres i kategorien *Den nye og usikre lederen*, eller kanskje til og med som så utsatt for Bentes maktutøvelse, at hun inntar posisjon som *den marginaliserte lederen* – et passivt offer for medarbeiderens atferd eller handlinger. Assistenten Bente inntar aktørposisjonen som *Den sinte og straffende medarbeideren*. Hun fremstilles som sterk, sint og ubehersket, i kontrast til sin gråtende (svake) unge leder. Denne fremstillingen bekrefter til fulle forestillingen om den fryktede, dominerende og erfarne assistenten, som yter motstand mot å bli ledet av en ung og nyansatt barnehagelærer. Den unge assistenten, Trine (25), får tildelt en ikke uvanlig passiv posisjon som den forskremte, unge og uerfarne statisten i denne dramatiske fortellingen.

Hvilken aktørposisjon velger fortelleren for seg selv i denne fortellingen? Hun plasserer seg i kategorien *Den handlingsdyktige og sikre lederen*. Styrervikaren tar kontroll over situasjonen og agerer som en tydelig og resolutt leder. Hun overtar personalledelsen og ansvaret for å ordne opp. Fortelleren fremstiller seg som handlingsdyktig og i stand til å ta ledelsen og beslutninger i en situasjon som fremstår som relativt kaotisk. Hun handler omsorgsfullt overfor den unge barnehagelæreren, samtidig som hun overtar styringen og ansvaret. Hun handler også omsorgsfullt overfor barna, ved å overta Bentes oppgaver i garderoben og beskytte dem mot hennes dårlige humør. Overfor den sinte assistenten opptrer hun bestemt og beordrer henne til å forlate garderoben der barna oppholder seg. Dermed stenger hun for muligheter til å ta opp konflikten i barnas påhør.

"Jeg skal bare..."

Fortelleren er en pedagogisk leder. Den andre involverte i hendelsen er en mannlig assistent, Jørgen. Arbeidsoppgavene er fordelt etter vaktssystemet og kjent for alle ansatte. Jørgen har seinvakt og skal derfor gå først ut sammen med barna. De første barna er gått ut. Han viser ingen tegn til å gå ut, men sitter og snakker med en praksiselev.

Jeg sier til Jørgen: "Det er mange barn som er ferdig påkledd, og noen er ute allerede, så vi trenger nok en voksen til ute. Det er vel du som har seinvakta og skal først ut?" Jørgen ser på meg og sier: "Jeg veit det og er på tur ut." Han går mot garderoben, men stopper en lang stund for å prate med personalet fra en annen base. Jeg følger med i det skjulte. Deretter går han tilbake [...]. I det han går forbi meg, sier han: "Jeg skal bare ta en telefon først." Jeg sier ingen ting, for Jørgen er allerede kommet seg inn på grupperommet hvor telefonen er.

Var jeg for lite tydelig i denne situasjonen om hva jeg forventet av Jørgen? Burde jeg ha opptrådt annerledes?

Hvordan posisjoneres barnehagelæreren seg som leder i denne fortellingen? Kategorien *Ny og usikker leder* passer for fremstillingen av sin egen forsiktige, spørrende og indirekte tilnærming, når assistenten ikke viser tegn til å starte på den arbeidsoppgaven som han etter planen skal gjøre, og som han, etter at hun har minnet han på det, bekrefter å være klar over. I den videre fortellingen bekreftes hennes presentasjon av seg selv som en noe avventende og ytre sett, passiv leder. Hvorfor forsøker

hun å skjule at hun følger med på hva han gjør i stedet for å gå ut og gjøre jobben sin? Jeg tolker hennes lederatferd som en respons på en atferd fra medarbeideren som faller utenfor gjeldende normer for hvordan ansatte skal forholde seg til arbeidet sitt, og at hans brudd på denne normen skaper usikkerhet hos henne om hvordan hun skal håndtere situasjonen. Når medarbeiderens utsagn og handlinger i tillegg står i motsetning til hverandre, er det egnet til å skape mer forvirring. Det han sier og det han gjør, henger ikke sammen. Han dobbelt-kommuniserer. Resultatet synes å bli at assistenten Jørgen tar styringen over situasjonen. Dermed blir han den som indirekte kontrollerer når han skal begynne på den oppgaven han er tildelt, uavhengig av andres behov, det vil i dette tilfellet si barnas behov for deltakelse, bistand og tilsyn fra voksne i uteleken. Assistenten kan plasseres i aktørposisjonen *Uengasjert og passiv medarbeider*.

Barnehagelæreren viser gjennom fortellingens avsluttende spørsmål at hun er klar over at hun fremstår som *utydelig* i denne situasjonen, men også at hun aktivt leter etter *alternative måter å handle på* som leder. Fortellingen kan også leses som en fremstilling av en *demokratisk leder*, som gir rom for medarbeideres innflytelse på hvordan oppgavene skal løses. I dette tilfellet falt ikke en slik tilnærming heldig ut, noe fortelleren synes å være fullstendig klar over.

### Avsluttende diskusjon

Jeg forholder meg til fortellingene som konstruksjoner. Det gjelder både barnehagelærernes fortellinger og min egen fortelling. Fortellingene forstås altså ikke som eksakte gjengivelser av hendelser slik de faktisk skjedde eller av situasjoner slik de "i realiteten" er eller var på det aktuelle tidspunktet. Forløp og innhold er komponert av fortellerne for at bestemte budskap eller bestemte årsakssammenhenger skal komme frem (Riessman 2008). Kombinasjoner av tidsrekkefølger og kausale forbindelser kan være reelle, men det kan ikke publikum eller leseren vite noe sikkert om. Det er heller ikke poenget. Det er fortellerens konstruksjoner av sammenhenger som er betydningsfulle (Elliot 2005:7). Analyser kan vise hvilke av deres erfaringer fra bestemte kontekster som fremstår som mest betydningsfulle for dem (Robertson 2005; Elliot 2005). I denne studien fremstår ledelse av medarbeidere som en svært sentral del av barnehagelæreren yrkesutøvelse.

#### *Individuelle og kollektive identiteter*

Fortellinger som personer forteller om seg selv og sine erfaringer, og hvordan de posisjonerer seg i fortellingene, kan forstås som konstituerende for individuelle identiteter (Elliot 2005: 12), som indikasjoner på "performance of identity" (Riessman 2013: 337). Posisjoneringer som leder for medarbeidere i barnehagen forstås situert i den forstand at disse viser et foretrukket selv, valgt blant mange mulige selvpresentasjoner. I barnehagelærernes fortellinger, som Jane Elliot (2005: 12) kaller "første ordens narrativ", ligger implisitt hvem og hvordan de vil være som ledere for medarbeidere. Fortellingene leses som individuelle uttrykk for barnehagelærerens yrkesidentitet som leder. Min fortelling er et "andre ordens narrativ" (Elliot 2005), en representativ fortelling om barnehagelærerne som gruppe, basert på fortolkninger av individuelle fortellinger. Min konstruksjon av mening ut fra deres fortellinger knyttes altså til en kollektiv dimensjon.

Fortellingene gir adgang til å studere barnehagelærernes fremstillinger av seg selv som faglige ledere for medarbeidere, av deres relasjoner til medarbeidere, og av hvilke handlinger og innstillinger hos medarbeiderne som synes å være utfordrende for barnehagelærere å håndtere. Mine konstruksjoner av fire hovedtyper av ledere kan stå som én måte å vise variasjonene i selvpresentasjoner på, blant mange mulige. Disse er svært grove inndelinger som slett ikke til fulle viser den variasjonsrikdommen som fortellingene representerer, men er nødvendige avgrensinger. Til sammen skapes det en kollektiv fortelling om barnehagelæreren som leder: Den løsningsorienterte, demokratiske og lærevillige

lederen, Den nye og usikre lederen, Den handlingsdyktige og sikre lederen og Den marginaliserte lederen. Den sistnevnte er dog sjeldent forekommende i materialet. Sosiale posisjoner er ikke stabile. Fortelleren kan skifte posisjoner og plassere seg i aktive roller i enkelte situasjoner og i passive roller i andre (Riessman 2013: 338). Barnehagelæreren oppfattes ikke som fastlåst innenfor en og samme aktørposisjon som leder. Posisjonene kan variere, avhengig av omstendigheter og bidragene fra andre aktører, og sannsynligvis også med økende erfaring. Ledelse kan ikke isoleres fra den relasjonelle og sosiale konteksten den foregår i (Bøe 2009: 166). Posisjonen som ny og uerfaren barnehagelærer og leder er høyst midlertidig. De som er plassert i denne kategorien, er potensielle aktører i de andre mer positivt ladede kategoriene.

Barnehagens samfunnsmandat og hensynet til barna synes å ligge som en grunnleggende premiss for barnehagelærerens evalueringer av hendelser og situasjoner i de fleste fortellingene. I så måte trer den etiske forpliktelsen for profesjonelle yrkesutøvere om å være i "det godes tjeneste" for de menneskene som de har i sin varetekt (Grimen 2008: 200), frem som styrende for deres evalueringer av handlinger og holdninger. Disse uttrykkes mer eller mindre eksplisitt og viser til verdier hos fortelleren (Elliot 2005). Fortellingene bekrefter også langt på vei resultater fra tidligere studier, der nyutdannede førskolelærere forteller om utfordringer i samarbeidet med og ledelsen av assistentene (Bergvik, Nordvik & Grimseth 2005; Steinnes 2013), og at omsorgsdiskursen i barnehagen ikke bare omfatter barna, men også medarbeiderne (Steinnes 2013). Hensynet til personalet synes å veie tungt i lederarbeidet. Barnehagelærernes synes å søke etter gode løsninger som kan ivareta både hensynet til barna og medarbeiderne. Kanskje er det nettopp fordi disse situasjonene plasserer barnehagelærerne i slike dilemma, at de synes å oppleve personalledelse som kompliserte sosiale prosesser, der opplagte løsninger ikke er lette å finne. Det er også rimelig å forvente at nyutdannede barnehagelærere og konstituerte i stillinger som pedagogiske ledere, finner det mer krevende å finne måter og håndtere disse dilemmaene på, enn mer erfarne barnehagelærere gjør.

#### *Fortellingenes kontekst og publikum*

Ut fra et performativt perspektiv samspiller fortelleren med sitt publikum om hvordan hun vil oppfattes i den aktuelle konteksten, der fortellingen fortelles (Riessman 2013: 337-338). Fortellinger produseres og har mening i bestemte kontekster. Dialogisk analyse fokuserer på hvilken betydning konteksten kan ha på innholdet i fortellinger og på hvordan fortellinger forstås (Elliot 2005: 12). Fortellerne her opererer i to forskjellige sosiale kontekster. På den ene siden er de knyttet til yrkessituasjonen som barnehagelærer, som legitimerer en posisjon som leder for medarbeidere. De deltar i og integreres i sosiokulturelle mønstre, betydningssystemer og praksiser i barnehagen og i profesjonens tradisjoner, samtidig som de påvirker og posisjonerer seg selv og sine medarbeidere i disse prosessene (Søndergaard 2005).

På den andre siden er fortellingene skrevet for et bestemt formål, nemlig som grunnlag for gjennomføring av veiledningssamtaler i en opplæringsammenheng. Konteksten er her knyttet til veiledning og læring som fenomen, der fortelleren inntar posisjonen som student, og samtidig representerer profesjonen som barnehagelærer, blant studenter fra flere andre profesjoner, for eksempel lærere, sykepleiere, sosionomer, politifolk, m. fl. Det er primært lærere og studenter i veiledningsstudiet som danner fortellerens publikum. Veiledning knyttes gjerne til muligheter for å drøfte forhold som oppleves som problematiske å håndtere, enten fordi en mangler kompetanse eller verktøy for problemløsning, eller fordi saksforholdet representerer etiske og faglige dilemma på beslutnings- og handlingsnivået. Fortellingene tolkes i denne konteksten som uttrykk for barnehagelæreres ønske om å forstå og å håndtere forskjellige utfordringer i profesjonsutøvelsen, her fokusert på ledelse av medarbeiderne.

I enkelte fortellinger tillegges assistenter med lang fartstid i barnehagen et stort ansvar for at uønskede situasjoner oppstår. De tillegges mye makt til å påvirke hvordan oppgaver i barnehagen skal løses. Beskrivelsene av enkelte medarbeidere må leses kontekstuellt og ikke forstås som uttrykk for barnehagelærernes generelle oppfatninger av medarbeiderne sine. Det er fortellinger om opplevde *utfordringer* knyttet til enkelte medarbeidere. Min "andre ordens" fortelling om Den sinte og straffende medarbeideren, Den erfarne og lite endringsvillige medarbeideren eller Den uengasjerte og passive medarbeideren, må derfor heller ikke leses som generelle karakteristikk av medarbeidere i barnehagen. Siden fortellingene tematiserer situasjoner og hendelser som fortellerne velger å bringe fram i veiledningssamtaler, kan beskrivelsene og vurderingene av medarbeidernes handlinger og holdninger få et mer negativt uttrykk, enn de ville fått i en annen kontekst. Noen av hendelsene som beskrives, synes å etterlate seg spor som aktiverer etiske vurderinger hos barnehagelærerne, der de gjennom fortellingene trekker profesjonsmorske normer og verdier frem i lyset. Slik jeg leser mange av fortellingene, viser de ulike verdisyn som møtes i måten ansatte forholder seg til barna på. Utfordringene synes å være knyttet til forskjeller i synet på barn, deres potensialer, muligheter og rett til medvirkning og selvforvaltning, og til ulike oppfatninger om barnehageansattes oppgaver og ansvar i barns dannelsesprosesser.

Yrkesutøvelsen som barnehagelærer krever kvaliteter og kompetanse på mange områder. I tillegg til vanlige lederoppgaver og det pedagogiske ansvaret for barna, har barnehagelæreren relativt omfattende pedagogiske oppgaver overfor medarbeidere (KD 2011). Både pedagogiske prosesser og ledelse er kompliserte prosesser, preget av uforutsigbare forløp og resultater. Det sier seg selv. Siden andres respons på og resultater av styring og opplæring er vanskelig å forutsi, vil barnehagelærere potensielt kontinuerlig befinne seg i situasjoner der de raskt må fatte beslutninger og velge mellom flere mulige handlinger. Det er valg og beslutninger som de der og da ikke kan forutsi virkningene av.

Det er i uforutsigbare situasjoner at skjønn særlig kommer til anvendelse - når det ikke er gitt hva som bør gjøres. Slike situasjoner åpner også opp for *tvilen*, for usikkerhet om hvilket alternativ som klart er det beste. Tvil kan oppfattes negativt – som et hinder for god ledelse eller god pedagogisk praksis. Tvil kan for eksempel fortone seg som en trussel mot utøvelse av myndighet dersom den fører til handlingslammelse (Johannesen & Sandvik 2008: 65). I fortellingen "Skorpetvang" står et barn i fare for å lide overlast. Hvis barnehagelærerens tvil i denne situasjonen hadde ført til manglende inngripen i situasjonen, ville det gitt grunn til å stille spørsmål ved hennes forvaltning av ledermandatet. Hennes uttrykk for tvil i *ettertid* om alternative måter å handle på overfor medarbeideren, leses derimot som at hun problematiserer sin egen praksis for å utvide sin forståelse og sitt handlingsrepertoar. *Skråikkerhet* kan også potensielt være til hinder for godt lederskap. Dersom vi forutsetter at vår kunnskap og forståelse aldri vil være endelig og absolutt, kan tvil ses som en positiv drivkraft, som fører til ny erkjennelse ved at den ansporer oss til å undersøke saken nærmere (Strand 2001: 183). Den får oss til å lete etter muligheter som ikke er umiddelbart opplagte og synlige.

Gjennom fortellingene våger mange barnehagelærere å dele sin tvil med andre. De stiller spørsmål ved egen håndtering av problematiske situasjoner i yrkesfeltet. Dette kan være et risikabelt prosjekt dersom andre (publikum) tolker fortellingene som uttrykk for tilkortkommenhet og manglende mestring av yrket. En alternativ tolkning er at fortellingene viser vilje til å delta i læringsprosesser - til stadig å være på vei til nye erkjennelser og større handlingsrepertoar som barnehagelærere. Dette er prosesser som anses helt grunnleggende for å kunne mestre ansvaret og oppgavene som pedagog og leder i barnehagen over tid.

## Referanser

- Bergsvik, E., Nordvik, G. & Grimsæth, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordisk Pedagogik* 2005: Vol. 25, nr 1, s. 67-77
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Bulien, T. (2008). *Matematikkopplevelser i lærerutdanningen: en fenomenologisk orientert narrativ analyse av studenttekster*. Dr.gradsavhandling, Universitetet i Tromsø (Munin)
- Bøe, M. (2009). Ledelsesutfordringer i barnehagen – med eksempler fra studenters arbeid med pedagogisk dokumentasjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3/2009 (164-177). Oslo: Universitetsforlaget
- Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE Publications
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (197 – 215). Oslo: Universitetsforlaget
- Gustumhagen, K. (2014). *Derfor sluttet jeg som barnehagelærer*. Innlegg fra Jenny i bloggen <http://www.medhjertepagulvet.no/showblog.aspx?blogid=39&BlogDetailId=146> (Hentet 09.10.2014)
- Haug, P. & Steinnes, G. S. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. I *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, Vol. 6, nr. 13/2013
- Hansen, J. H. (2009). *Narrativ dokumentation. En metode til utvikling af pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag
- Helgøy, I., Homme, A. & Ludvigsen, K. (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen. *Tidsskrift for velferdsforskning*. Årg. 13, nr. 1 (2010) s. 43-57
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass. Å vare som pedagogisk leder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Science*. California: Sage Publications, Inc.
- Riessman, C. K. (2013). Analysis of personal Narratives. In A. E. Fortune, W. J. Reid, R. L. Miller, jr. (Eds.), *Social Work*. New York: Columbia University Press, 2. Edition (331-346)
- Robertson, A. (2005). Narrativanalyse. I: G. Bergström & K. Boréus (red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 219-262). Danmark: Studentlitteratur
- Steinnes, G. S. (2013). Frå assistent til nyutdanna førskulelærer. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 7 (1), 43-60
- Søndergaard, D. M. (2005). Å forske i komplekse tilblivelser. I: T. B. Jensen & G. Christensen (red.), *Psykologiske & Pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. (233-267) Roskilde Universitetsforlag
- Strand, T. (2001). Hva er pedagogikk? I: T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. (s. 164-190) Oslo: Gyldendal Akademisk