

MASTEROPPGAVE

Mastergrad i organisasjon og ledelse
Utdanningsledelse

Ledelse i barnehagen i møte med pålagte pedagogiske verktøy og program

av

Nina Beate Jensen

Juni 2016



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i: Organisasjon og ledelse

Tittel: Ledelse i barnehagen i møte med pålagte pedagogiske verktøy og program

Engelsk tittel:

ECEC managers facing imposed educational programs and quality assurance tools

Forfatter: Nina Beate Jensen

Emnekode og emnenavn:

MR 691

Masterstudium i organisasjon og leiing – helse- og velferdsleiing
og utdanningsleiing

Kandidatnummer:

6

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (sett kryss):

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven i Brage.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett

JA_X_ Nei__

Dato for innlevering:

10.06.2016

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire):

Barnehageledelse
Lederidentitet
Translasjon
Barnehagekvalitet
Kartleggingsverktøy

Tittel og sammendrag:

Barnehageledelse i møte med pålagte pedagogiske verktøy og program

Barnehagen betraktes nå som første steg i barns utdanningsløp, og fokuset på innhold og kvalitet har økt mye. Tidlig innsats-tenkningen og behovet for å måle og sikre det som skjer i barnehagen er en del av denne utviklingen. Mange kommuner og private eiere pålegger barnehagene å ta i bruk spesifikke verktøy og program i det pedagogiske arbeidet. Omfanget av dette er relativt stort i Norge. Dette kan stå i motsetning til den tradisjonelle oppfatningen om at barnehagen har metodefrihet når det gjelder å velge hvilke verktøy de skal bruke i det pedagogiske arbeidet.

Styrerne i barnehagen står både som del av en hierarkisk styringslinje og som ledere med en profesjonsbakgrunn. De har ansvar for lede iverksetting av krav og implementering av de verktøy og program som blir bestemt. Hvordan håndterer styrere i barnehagen å bli pålagt innføring av pedagogiske program og kartleggingsverktøy? Hvordan oppfatter de kravene, hvordan oversettes påleggene og hva kan utfallet bli? Hva har styrers lederidentitet å si i dette forholdet? Hvordan bruker de sitt profesjonelle skjønn i denne prosessen?

For å belyse dette har jeg brukt teori om translasjon, (Røvik) om hybridledelse (toveis-vindu teorien) og om å være bakkebyråkrat. (Lipsky)

Studien viser at det finnes spenninger og dilemma for lederne i dette bildet. De opptrer i stor grad som hybridledere, men også som bakkebyråkrater. Gjennom tilpasning og translasjon jobber de strategisk for å føye påleggene inn i en helhet i barnehagens praksis. I dette arbeidet brukes både lederfaglig og barnehagefaglig kunnskap og skjønn.

Denne undersøkelsen bidrar til å utvide kunnskapen om og forståelsen av ledelse i barnehagen. Studien har et kvalitativt design, og bygger på intervju med 8 styrere i to kommuner.

Title and Abstract:

ECEC managers facing imposed educational programs and quality assurance tools.

Early Childhood Education and Care centers are looked upon as a part of children's education, and the focus on the content and quality of these centers has increased. The need for quality assurance is a part of this development. Many municipalities and private owners now impose their ECECs to use certain tools and programs in their educational work. The scope of this is high in Norway. There seems to be a contrast between this and the traditional view that the ECEC professionals have a freedom of method concerning how to perform their educational work.

The ECEC managers are a part of the hierarchic line of management, and are leaders with a professional background. It is their responsibility to lead the implementation of the programs and tools that have been imposed. How do they handle this in their leadership? How do they meet the demands, how do they translate them and what could be the outcome? Is the leaders' identity important in this picture? How do they use their professional discretion in this process?

To examine this, I have used theories on translation (Røvik), to-way window (Llewellyn) and Street-Level Bureaucracy (Lipsky)

The study shows that there are tensions and dilemmas for the leaders in this situation. They act as hybrid leaders, but also as street level bureaucrats. Through adjustment and translation, they work strategically to make the imposed tools into an entirety of the educational work of their ECEC center. In this work, they use both their leadership skills and their knowledge as preschool-teachers, as well as their professional discretion.

This study is a contribution to the understanding of ECEC leadership.

It has a qualitative design, eight ECEC managers in two municipalities have been interviewed individually.

Ledelse i barnehagen i møte med pålagte pedagogiske verktøy og program

Forord

Det er flere grunner til at jeg har valgt *barnehageledelse i møte med pålagte verktøy og program* som tema for mitt masterstudium. Jeg har som fagperson observert at barnehagene i økende grad pålegges pedagogiske verktøy og program fra sine eiere, til dels uten at det har vært noe særlig debatt om det. Som tillitsvalgt i Utdanningsforbundet gjennom mange år har jeg fått en del signaler om frustrasjon hos medlemmene rundt det at det pålegges pedagogiske verktøy, men også sett at det mange steder ser ut til å ikke være synlig uro rundt fenomenet.

Jeg har selv bakgrunn som styrer, og har vært nysgjerrig på hva som er styrernes rolle i dette bildet, hvordan de håndterer sin jobb i det som kan synes som et krysspress og muligens en overstyring i forhold til egne faglige vurderinger. Jeg har vært nysgjerrig på hvordan de håndterer det, og om det at det pålegges verktøy og program bidrar til at ledelsen i barnehagen endres.

Gjennom alle fire årene i mitt masterstudium har jeg hatt barnehageledelse i fokus, og jeg mener at forhold rundt det at barnehagene pålegges verktøy og program utenfra, er aktuelt og viktig å få belyst.

Takk til mine informanter som tok seg tid i en travel hverdag, og gav meg grunnlaget for den kunnskapen denne studien forhåpentligvis vil gi. Takk til min veileder, professor Kjetil Børhaug, som har bidratt med konstruktiv kritikk, gode råd og oppmuntrende støtte. Takk også til dem som har vært mine arbeidsgivere i denne tiden, for god tilrettelegging underveis. Til slutt takk til familie, kolleger og venner for positiv forventning og tålmodighet.

Bergen, juni 2016. Nina Beate Jensen

Ledelse i barnehagen i møte med pålagte pedagogiske verktøy og program

Innhold:

Forord	side	5
Innholdsfortegnelse		6
1. Innledning		9
2. Bakgrunn for undersøkelsen		11
2.1	Innledning	
2.2	Utviklingstrekk som driver frem utviklingen innenfor barnehagesektoren	11
2.2.1	Barnehagen som en del av utdanningsløpet	
2.2.2	Krav om evidens i barnehagen	12
2.1.1	Nyliberalistisk ideologi, målstyring, standardisering	13
2.3	Styrernes rolle – barnehagens metodefrihet	14
2.4	Bruk av verktøy og program i barnehagene, debatt og kritikk	15
3. Status og forskning		17
3.1.	Innledning	17
3.2	Ulike typer verktøy og program	17
3.2.1	Kartleggingsverktøy	17
3.2.2	Pedagogiske program for å utvikle barns kompetanse	18
3.2.3	Program for pedagogisk ledelse	18
3.2. 4	Relasjonskompetanseverktøy	18
3.3.	Forskning som er relevant for problemstillingen	19
3.3.1	Forskning på omfanget av innføring av verktøy og program	20
3.3.2	Forskning på prosessen ved innføring av verktøy og program	20
3.3.3	Forskning på ledelse og profesjon	21
3.3.4	Forskning på ledelse av barnehager	22
4. Kapittel 4 Teoretisk forståelsesramme		25
4.1.	Innledning	25
4.2.	Two-way window teorien	26
4.2.1	Styreren som hybridleder	27
4.3	Bakkebyråkrat-teorien	28
4.3.1	Styreren som bakkebyråkrat – iverksetter av offentlig politikk	29

4.3.2	Profesjonelt skjønn og profesjonell autonomi	30
4.3.3	Oppsummering	32
4.4	Translasjonsteorien	32
4.4.1	Røviks fire dyder for en god translatør	34
4.5	Oppsummering – sammenfatning i teoretisk modell	36
5.	Design og metodevalg	39
5.1.	Innledning	39
5.2	Valg av metode	39
5.3	Konkretisering av datainnsamling	39
5.4	Analytisk ramme og presentasjon av utvalg	42
5.5	Forskningsetiske perspektiv	42
6.	Funn og analyse	45
6.1	Innledning	45
6.2.	Kravene - hvilke verktøy er styrerne pålagt å bruke?	45
6.2.1	Forholdet mellom de pålagte krav og lov og rammeplan	47
6.2.2	Styrernes oppfatninger av kravene som er stilt	49
6.2.3	Styrernes tanker om sin rolle som iverksetter av kravene	51
6.2.4	Ignorering, translasjon eller aksept av kravene?	54
6.3.	Hvilke prosesser har de hatt med det som er pålagt?	54
6.3.1	Innledning	54
6.3.2	Prosesser i forkant av implementering	
6.3.3	Prosesser innenfor barnehagen – ledelse av første fase av implementering og translasjon	57
6.3.4	Translasjon – de fire dyder for en god translatør	59
6.3.5	Oppsummering av translasjonsprosessen	67
6.4	Utfall av translasjon	69
6.4.1	Innledning	69
6.4.2	TRAS som eksempel i forhold til tilpasning og translasjon	69

6.4.3	Standardisering eller autonomi for pedagogene?	71
6.4.4	Translasjon av de andre verktøyene som man er pålagt	73
6.4.5	Styrers ledelse videre, i driftsfasen	74
6.5.	Hvilken lederidentitet har styrerne?	76
6.5.2	Innledning	
6.5.2	Oppfatning av egen rolle /identitet	
6.5.3	Sammenhengen mellom lederidentitet og grad av translasjon	80
7.	Oppsummering – Drøfting	82
7.1.	Innledning	
7.2	Hva innebærer det å lede barnehagen når det pålegges pedagogiske program og kartleggingsverktøy?	83
7.3.	Hvordan påvirkes ledelsen av barnehagen?	87
8.	Avsluttende refleksjoner	91
8.1.	Refleksjoner rundt eget valg av teori og metode	91
8.2	Tanker om hva det trengs mer forskning på	91
9.	Referanse og litteraturliste	93
Figuroversikt:		
Fig 1	PAIE skjemaet (Strand 2001)	22
Fig 2	Toveis vinduet	27
Fig 3	De fire dyder for en god oversetter (NBJ)	34
Fig 4	Teoretisk modell for sammenhengen mellom teoriene (NBJ)	37
Fig 5	Sammenheng lederidentitet – translasjon	79
Tabelloversikt:		
Tabell 1	Hvordan bruker barnehagene TRAS?	70
Vedlegg	Informasjonsbrev	98
	Intervjuguide	100
	Godkjenning fra NSD	102

Kap 1 Innledning

Temaet i denne oppgaven er å studere hvordan lederne i barnehagen håndterer å bli pålagt innføring av pedagogiske program og kartleggingsverktøy. Ved å undersøke hva som skjer når verktøy og program blir pålagt fra eier, ønsker jeg å få frem ny kunnskap om styrernes faglige og pedagogiske ledelse.

Det finnes en lang rekke pedagogiske program og pakker som verserer i sektoren som tilbud til barnehagene. Å forholde seg til dette mangfoldet er en viktig del av styrers ansvar. (Gotvassli & Vannebo 2016) I denne undersøkelsen vil jeg avgrense dette og fokusere på verktøy og program som pålegges fra politisk eller administrativt nivå i de aktuelle kommunene. (eierne av barnehagen)

At man som ledere pålegges å bruke konkrete pedagogiske program eller verktøy har fått stor utbredelse i barnehagesektoren i Norge. (Granrusten, Gotvassli og Moen 2016) Det finnes lite kunnskap og forskning på hva det innebærer for lederne i sektoren, det vil si styrerne i barnehagene. Fenomenet berører forskningen på pedagogisk ledelse av barnehagen og ledelse av barnehagen generelt, men denne forskningen har heller ikke hatt fokus på akkurat dette fenomenet.

Hva er det egentlig som skjer når man som leder og fagperson pålegges å bruke konkrete pedagogiske program eller verktøy, - skjer det er det en oversettelse, en tilpasning, er det harmoni eller disharmoni? For å belyse dette har jeg brukt teori om translasjon, om hybridledelse (toveis-vindu teorien) og om å være bakkebyråkrat.

At det pålegges pedagogiske program eller verktøy har sammenheng med utviklingen av samfunnets syn på barnehagens plass i barns utdanningsløp. Det kan leses i politiske dokument både nasjonalt og internasjonalt. Tidlig innsats og høy kvalitet er viktige begreper. Utviklingen i barnehagene drives også frem av en generell tendens innenfor utdanning, - et økt fokus på evidens og et ønske om å kunne kontrollere hva som virker og at det virker.

I Norge har det gjennom flere år vært en debatt om kartleggingsverktøy og måling av barns ferdigheter i barnehagene i forbindelse med flere stortingsmeldinger og forslag til endringer i Lov om barnehager. Tradisjonelt har fagfolk i barnehagene oppfattet at den enkelte barnehage har en faglig metodefrihet i forhold til å utforme det konkrete pedagogiske

arbeidet i barnehagene. Når det pålegges konkrete verktøy kan det innebære dilemma for styrerne som står i en hierarkisk styringslinje og er både ledere og profesjonsutøvere.

I studien beskrives de ulike typer pedagogiske program og kartleggingsverktøy som er i bruk, og jeg gjør rede for forskningsstatus på ulike områder som berører min problemstilling.

Videre presenterer jeg de teoriperspektiv jeg benytter,- translasjonsteori (Røvik), teori om hybridledelse (Llewellyn) og bakkebyråkrattheorien (Lipsky) i en teoretisk modell som knytter dem sammen. Min presentasjon av empiri er strukturert ut fra denne modellen. Hvilke krav pålegges, hvordan oppfattes de, hvordan foregår implementering og translasjon, hvilken lederidentitet har styrerne i undersøkelsen og finnes det en sammenheng mellom denne lederidentiteten og hvordan de oversetter kravet? Da presenterer jeg en sammenstilling mellom lederidentitet og praktiseringen av det mest nevnte verktøyet, Tras (tidlig registrering av språk). I oppsummering og drøfting svarer jeg på spørsmålene jeg stilte innledningsvis, sett i lys av den teorien jeg har anvendt. Avslutningsvis drøftes implikasjonene for kunnskapen om ledelse i barnehagen.

Denne undersøkelsens problemstilling er:

«Hva innebærer det å lede barnehagen når det pålegges bruk av pedagogiske program og verktøy?» med underspørsmålene

- hvordan oppfattes og håndteres kravene/ påleggene?
- hvordan bruker styrerne sitt profesjonelle skjønn i sin ledelse av denne situasjonen?
- er det noen sammenheng mellom styrers oppfatning av egen rolle og hvordan et krav blir håndtert?
- Hvilke resultater kan håndteringen av kravet innebære for hvordan det blir praktisert i barnehagen?

Undersøkelsen har et kvalitativt design, og bygger på individuelle intervju med 8 barnehagestyrere i to kommuner der det foreligger vedtak om bruk av spesifikke program eller verktøy.

Kapittel 2 Bakgrunn for undersøkelsen

I dette kapitlet vil jeg, som et bakgrunnsbilde, gjøre rede for en del av de utviklingstrekk som driver frem den utviklingen som er relevant i forhold til min problemstilling, at barnehagene pålegges å bruke spesifikke pedagogiske verktøy og program. De seinere års stortingsmeldinger om barnehage, generelle styringsideer og trekk ved internasjonal pedagogisk praksis har betydning her. Videre beskriver jeg den aktuelle politiske situasjonen på feltet og hvordan den kan kobles til styrernes rolle som ledere og mot utviklingen i barnehagesektoren.

2.1. Utviklingstrekk som driver fram utviklingen innenfor barnehagesektoren

2.1.1 Barnehagen som en del av utdanningsløpet

Barnehagen har en økende betydning i dagens samfunn. Den omfatter nå over 90 % av barna i Norge (2013), og i stadig flere sammenhenger trekkes barnehagens rolle inn som relevant for barns utdanning. Barnehagen ble plassert under Kunnskapsdepartementet fra 1.1. 2006 og barnehagesaker lagt til Utdanningsdirektoratet fra 2012. Formelle dokumenter indikerer også at barnehage betraktes som en viktig del av utdanningsløpet. Et eksempel på er Stortingsmelding 16 2006-7, *Tidlig innsats for livslang læring*. Tidlig innsats-tenkningen handler i økende grad om det som foregår i barnehagen, fordi man anser at sosial utjevning må starte der. Språket er helt sentralt for videre læring. Et annet eksempel er Stortingsmelding 41/2008-9 *Kvalitet i barnehagen*, den legger også stor vekt på aspektet med barnehagen som arena for tidlig innsats og at det er viktig å gi alle barn likeverdige muligheter i forhold til dette i et inkluderende fellesskap, samt å styrke barnehagen som læringsarena. Meldingen har stort fokus på kvalitet, og foreslår blant annet et krav om å innføre språkkartlegging av alle barn som går i barnehage.

Stortingsmeldingen etter det kom i 2014 (Meld.St 24 (2013-2014)) Den har tittelen *Framtidens barnehage*, og har fokus på barnehagens innhold, med stor tyngde på innsatsen for barns språklæring. Krav til dokumentasjon og vurdering tydeliggjøres og det initieres til

pedagogisk utviklingsarbeid. Kravet om språkkartlegging er tonet ned, det vurderes å innføre en plikt til å tilby språkkartlegging til barn som vurderes ha særlig behov for det.

Etter revisjonen av barnehagens rammeplan i 2006 er det blitt mer fokus på læring og barnehagens fagområder. Forskningsrapporten *Alle teller mer* (Østrem et al 2009) viser at koblingen til skolen er blitt tydeligere, ved at barnehagene benytter ulikeformer for kartlegging av barns språk, og at det legges økt vekt på tall og telling.

2.1.2 Krav om evidens i barnehagen

Barnehagepolitikken påvirkes av det internasjonale utdanningspolitiske bildet. OECD er en viktig aktør og premissleverandør for hele utdanningssektoren, med Pisa-testene som det som har fått mest oppmerksomhet. Når Norge scorer dårligere enn forventet, leter man etter årsaker, og det blir stilt spørsmål barnehagens muligheter og bidrag. Den norske barnehagen står i det som kalles den nordiske barnehagetradisjonen, men stor vekt på det sosialpedagogiske og lite fokus på skoleforberedelse, i motsetning til den anglosaksiske tradisjonen, som har mer preg av skoleforberedende aktiviteter. (Børhaug & Hoås Moen 2014)

OECD sin rapport *Starting Strong 3* (OECD 2012) viser i en framstilling at samfunnet får igjen mye økonomisk ved å satse på barnehager. Det er i følge denne undersøkelsen en forutsetning at barnehagene har høy kvalitet. OECD har også, i rapporten *Quality matters in Early Childhood Education and Care: Norway 2013*, foretatt en gjennomgang av Norges rammeplan og system rundt barnehagen. Rapporten gir mye anerkjennelse til det norske systemet, og beskriver også hvordan elementer fra vår forståelse er i ferd med å spre seg til andre land, for eksempel den helhetlige forståelse av barns læring. Den gir en framstilling av forholdet mellom voksenstyrt og barneinitiert læringsaktivitet i barnehagen, der det ut fra forskning slås fast at den voksenstyrte undervisningen har en viktig, men kortsiktig effekt, særlig i forhold til faktisk kunnskap og IQ, mens barns egenmotiverte læring har en mer langsiktig effekt på en rekke områder. (Pianta et al.2009) Men samtidig gjentas det en rekke ganger i *Quality matters*-rapporten at det i Norge ikke settes individuelle læringsmål for hva barn skal lære, og det anbefales å se mer på dette. Debatten om språkkartlegging og bruk av

ulike verktøy og program kan sees i lys av disse forholdene. Den inngår også i en debatt om evidensbasert kunnskap kontra erfaringsbasert kunnskap. (Fossestøl 2013)

Et verktøy som sier hvordan barns utvikling skal vurderes og måles, har likhetspunkter med det å gi karakterer. I boka «Vurdering for skoleutvikling» (Eggen 2011) peker Eggen på hvor stor betydning vurderingen har i forhold til å påvirke innholdet i skolen. Å bestemme hva som skal vurderes gir stor makt. De nasjonale prøvene har medført et paradigmeskift i norsk skole, i følge Eggen. Dette indikerer at en eventuell endring i hva som skal vurderes, vil kunne endre barnehagen svært mye. Å pålegge ulike kartleggings skjema og programmer kan innebære å innføre læringsmål på individnivå.

I mars 2016 kom det en ny stortingsmelding om innhold og kvalitet i barnehagen, som har tittelen «Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen». Denne meldingen skal danne grunnlag for arbeidet med ny rammeplan for barnehagen fra 2017. I stortingsmeldingen foreslås det å innføre krav om mer systematikk når det gjelder barnehagens pedagogiske praksis, tydeligere krav til dokumentasjon av barns trivsel og utvikling og blant annet en veiledende norm for hvilket språklig grunnlag barn skal ha med seg fra barnehagen. Dette forslaget møtt sterke reaksjoner fra barnehagelærere i sektoren, blant annet fordi det tolkes til å innebære at man må kartlegge og dokumentere mer på individnivå for å oppfylle et slikt krav.

2.1.3 Nyliberalistisk ideologi, målstyring, standardisering

Barnehagesektoren er, som en del av offentlig sektor og utdanningssektoren ellers, utsatt for strømninger som har sitt opphav i internasjonale trender. Den nyliberalistiske ideologien, New Public Management (NPM) har hatt stor innflytelse på barnehagesektoren. (Moen & Granrusten 2014) I stor grad handler disse ideene om at offentlige organisasjoner må få en friere stilling, bli mer brukerorienterte, konkurranseeksponerte, få en sterkere og mer profesjonell ledelse, få klarere definert ansvar for resultat og delegert myndighet til å velge fremgangsmåter og strategier. (Aasbrenn, 2010, Christensen & Lægred, 2007) I barnehagesektoren har vi sett ulike former for kvalitetsmåling, nye former for ledelsesorganisering, (Larsen & Vaagan Slåtten 2014, Bukve 2012) og mer tydelig mål og

resultatstyring som sentrale ideer. Dette medfører også større krav til rapportering. (Fafo 2015:45)

Utviklingen i de seinere år har gått i retning av et endret ansvar for styrerne i barnehagen. På norsk har vi ett ord for ansvar, mens engelsk opererer med to ord: accountability og responsibility. Enkelt forklart betyr accountability å stå til ansvar overfor noen, å kunne vise til at midlene man har til disposisjon betaler seg i form av resultater. Responsibility handler om det ansvaret man har som profesjonell overfor samfunnet og enkeltindividet. Det kan synes som om accountability-tenkningen har fått fotfeste i styringsverket i Norge, og er i ferd med å påvirke lederrollen i barnehagen. (Solbrekke & Østrem 2011) Politisk retorikk fremholder at barnehage skal være lønnsomt for samfunnet, og lederne må vise at de leverer sin del av det. Offentlige og private barnehageeiere spiller en viktig rolle i denne utviklingen. Å pålegge ulike verktøy og program kan være en måte å synliggjøre barnehagens bidrag til læringsresultater for barna, men også å systematisere og standardisere arbeidet i en sektor der ca 40 % de ansatte fortsatt er ufaglærte. (SSB 2016)

Barnehagesektoren har i de seinere år generelt blitt større, mer kostbar, fått er mye mer synlig posisjon, og blitt mer tydelig som arena for ideologisk og politisk styring. (Børhaug & Moen 2014)

2.2 Styrernes rolle – barnehagens metodefrihet

I møte med krav utenfra har styreren flere roller. Hun er «politiker» på vegne av sin barnehage, hun deltar på, eller tett opp mot, arenaer der tiltak diskuteres og vedtas. (Børhaug og Hoås Moen 2014) Hun er den som skal lede prosessen med å fortolke vedtaket og implementere endringen sammen med sine ansatte. Hun skal bruke sin fagkunnskap og sitt skjønn i denne prosessen, og hun har et hovedansvar for det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Styrerne er utdannet førskolelærere eller har annen type barnefaglig pedagogisk utdanning, og skal ut fra Barnehageloven forvalte sitt profesjonelle skjønn i sin ledelse av barnehagen, i samarbeid med de pedagogiske lederne. Den enkelte barnehage har en lovfestet metodefrihet, slik det er formulert i barnehagens rammeplan:

Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal planlegges, dokumenteres og vurderes. Den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov. (RP 2013, kap 4).

Kunnskapsdepartementet la høsten 2014 frem et forslag til ny tekst i §2 i Lov om barnehager, som handler om nye krav til dokumentasjon og vurdering av det enkelte barns utvikling i barnehagen. I høringsbrevet til dette forslaget skriver departementet at det er barnehageeierens rett å bestemme hvilke verktøy og metoder barnehagene skal bruke for å oppfylle dokumentasjonsplikten. (KD 2014) Det kan synes som dette står i motsetning til det som står i rammeplanen om at hver barnehage har rett til å bestemme metoder for sitt arbeid. Mange av høringsvarene i forhold til lovendringen peker på dette. I den endelige lovproposisjonen (Prop.33 L, 2015-2016) skriver departementet at lovforslaget ikke innebærer noen endring av rettstilstanden, barnehageeier har det overordnede ansvaret for at barnehagen oppfyller barnehagelovens krav, og departementet forutsetter at barnehageeierne ivaretar sitt ansvar i samarbeid med det pedagogiske personalet i barnehagen. De skriver av «Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver plasserer et særlig ansvar for å iverksette og lede barnehagens arbeid med planlegging, dokumentasjon og vurdering hos barnehagens styrer.»

Vi vet lite om styrernes rolle i de prosessene som foregår når barnehageeiere har vedtatt pålagt bruk av spesifikke verktøy og program, hvordan det påvirker styrernes arbeid som ledere for barnehagen som pedagogisk institusjon og hva det innebærer for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Forskning om barnehageledelse dekker ikke disse forholdene fullt ut.

2.3 Bruk av verktøy og program i barnehagene, kritikk og debatt

At barnehagene tar i bruk ferdige verktøy og program har vi kjent til de siste 10-15 årene, men det har vært relativt lite oppmerksomhet rundt fenomenet. Enkelte foreldregrupper og fagforeninger har stilt spørsmål ved utviklingen, særlig når den har gått i retning «massekartlegging». Kritikken har gått blant annet på barns personvern, og på at bruken av kartleggingsverktøy på alle barn er svært tidkrevende. Pettersvold og Østrem har sett nærmere på verktøyene og programmene, og de ser kritisk på dem. (Pettersvold & Østrem 2012). Andre fagmiljøer, spesielt innenfor det spesialpedagogiske feltet, er positive til bruk

av pedagogiske programmer og kartleggingssystem i barnehagene. Det kan synes som det allmennpedagogiske høyskolemiljøet i stor grad er kritiske til bruk av ferdige verktøy og program, men de spesialpedagogiske høyskolemiljøene ivrer for å innføre slike verktøy.

Kommunepolitikere og oppvekstfaglige ansvarlige i mange kommuner ser i økende grad barnehage og skole i et helhetlig perspektiv, og barnehagen har fått mer og mer interesse som arena for tidlig innsats. Dette innebærer at barnehageeierne gjerne vedtar standarder, planer for utvikling eller spesifikke tiltak i barnehagene. (Børhaug & Hoås Moen 2014)

Private barnehageeiere kan også ha omfattende standarder for det pedagogiske arbeidet i alle sine barnehager.

I Stortingsmeldingen «Kvalitet i barnehagen» i 2009, ble det som nevnt foreslått at det skulle være tilbud om språk-kartlegging av alle tre-åringer. (Kunnskapsdepartementet 2009, s.98) Dette forslaget ble senere endret, og det endelige vedtaket ble at kartlegging skulle foretas ut fra pedagogenes skjønnsmessige vurdering av hvilke barn som trenger det. Men samtidig åpnet stortingsmeldingen opp for en ny modell for styring av barnehagen, der det enkelte barns læring og utvikling gjøres til kvalitetsindikator (Pettersvold & Østrem 2012, s 13) Dette kan, i følge Pettersvold og Østrem, ha bidratt til at bruken av ulike kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer på områder som språkutvikling, sosial kompetanse, matematikk, mestring av adferd osv, har økt mye. I noen kommuner er innføringen av verktøy og program skjedd etter kommunale pålegg, som enten politiske eller administrative vedtak, i andre kommuner som følge av mer frivillige prosesser for barnehagene. Omfanget av pålagte pedagogiske program er dokumentert. (Granrusten, Gotvassli og Moen 2016)

Kapittel 3 Status og forskning

3.1 Innledning

Jeg har nå vist hva som er bakteppet for at det pålegges pedagogiske verktøy og program, hvilke utviklingstrekk som driver fram denne utviklingen og gjort rede for noe av situasjonen rundt fenomenet. I dette kapitlet vil jeg først vise hvilke typer program og verktøy det kan handle om. Deretter vil jeg vise hva som er forskningsstatus på de områder som er relevante for min problemstilling. Den berører mange perspektiver. Jeg har derfor valgt å dele denne redegjørelsen av forskning opp i flere elementer, - omfang, prosess, ledelse og profesjon, samt barnehageledelse generelt.

3.2 Ulike typer verktøy og program

Det er relativt mange ulike verktøy og program i bruk i barnehager. Det kan være glidende overganger mellom kartleggingsverktøy og pedagogiske program, fordi den samme pakken gjerne kan innebære begge deler. Jeg har imidlertid valgt å dele inn i 4 grupper – kartleggingsverktøy, pedagogiske program, pedagogiske ledelsesprogram og relasjonskompetanseverktøy.

Pettersvold og Østrem gir i sin bok «Mestrer-Mestrer ikke, - jakten på det normale barnet» (2012) en oversikt over en del av de verktøy og program som er i bruk, og hvem som står bak dem. Det som kjennetegner de verktøy og program jeg nevner i punkt 3.2., er det at de fleste av dem stammer fra USA, og er blitt importert og promotert av ulike høgskolemiljø, eller enkeltpersoner tilknyttet disse, ofte i kombinasjon med at de driver næringsvirksomhet. En annen hovedgruppe av verktøy og program er utviklet innenfor det spesialpedagogiske eller psykologiske miljøet i Norge. Også her er det til en viss grad enkeltpersoner som har rettigheter og som driver næringsvirksomhet i tilknytning til at de promoterer programmene rent faglig. (Pettersvold og Østrem 2012)

3.2.1. Kartleggingsverktøy

Kartleggingsverktøy er utviklet for å kunne dokumentere barns utvikling, f.eks når det gjelder språk eller matematikk. De inneholder et skjema for hvert barn, der man fyller inn etter å ha observert barna, gjerne med markering for ulik grad av måloppnåelse. Det er ofte samtidig et opplæringsverktøy for personalet og gir råd om hvordan man tilrettelegger og stimulerer barna i forhold til det aktuelle området. Eksempler på slike verktøy er TRAS (tidlig registrering av språk) og MIO (matematikken-individet-omgivelsene) De fleste kartleggingsverktøy er utviklet av eller oversatt av fagfolk innen de spesialpedagogiske miljøene. (Pettersvold & Østrem 2012)

3.2.2 Pedagogiske program for å utvikle barns kompetanse

Pedagogiske program er pakker med ferdige pedagogiske opplegg for å utvikle barns kompetanse, enten i forhold til ulike fagområder, språk eller i forhold til adferd, som for eksempel selvregulering og empati. Programmene har også mye fokus på hvordan den voksne skal forholde seg til barnet, og kan da fungere som et utviklingsverktøy for personalet. Det kan også være med en modul som barnas foreldre skal følge opp. Eksempler på slike program er «Alle med» og «De utrolige årene». Flere av programmene er innført fra USA, andre er utviklet i Norge.

3.2.3 Program for pedagogisk ledelse

Program for pedagogiske ledelse er opplegg for hvordan man som leder kan jobbe systematisk for å utvikle praksis hos de ansatte. Et eksempel er Barnehagevandring, en metode der styrer vandrer fra avdeling til avdeling for observere praksis hos de pedagogiske lederne, ut fra på forhånd gitte observasjonstema. Siden skal de pedagogiske ledere observere fagarbeidere og assistenters praktiske arbeid på samme måten. Denne metoden har sine røtter i USA. (se også punkt 6.2)

3.2.4 Relasjonskompetanseverktøy

Dette er program eller verktøy som har som hensikt å utvikle personalets relasjonskompetanse på en systematisk måte. Et eksempel på dette er ICDP (International

Child Development Programme). Det retter seg mot omsorgsgivere og skal styrke deres omsorgskompetanse. Barnehagelærere sertifiseres i programmet for å fungere som veiledere overfor foreldre, men programmet har også en funksjon med hensyn til å utvikle den enkelte ansattes eget samspill med barna i barnehagen. Samspillsmetoden Dialog er et annet eksempel, det har mange likhetstrekk med ICDP innholdsmessig, men har et annet system for opplæring. Begge disse programmene er utviklet av fagfolk i Norge. (www.shk-kommunikasjon.no, www.icdp.no)

3.3. Forskning som er relevant i forhold til problemstillingen

3.3.1 Forskning på omfanget av innføring av verktøy og program

Det finnes nå en del forskning på i hvilken grad barnehageeiere pålegger barnehagene å bruke konkrete verktøy. En viktig bakgrunnsrapport i så måte, var «Alle teller mer». Det er en forskningsrapport om hvordan den reviderte rammeplanen i 2006 ble implementert. Østrem og hennes kolleger har der spurt blant annet kommuner som barnehageeiere og tilsynsmyndighet hvordan de har tenkt rundt implementeringen av ny rammeplan. (Østrem et al 2009) I denne rapporten kommer det blant annet fram hvor ulikt kommunene oppfattet sentrale begrep i rammeplanen, f.eks dokumentasjon. Det er også problematisert hvordan noen kommuner oppfatter sin rolle som ansvarlig for at «alle barnehager i kommunen driver en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet», og den motsetning det er å ikke kunne sikre kvaliteten ved hjelp av verktøy som viser barnas utvikling.

Nova rapport 1/13 viser at både private og kommunale barnehageeiere i økende grad har et felles system for kvalitetssikring av sine barnehager. (Guldbrandsen & Eliassen 2013) I 2012 var tallet henholdsvis 55 og 76%. Hva som ligger i disse systemene sier ikke undersøkelsen noe om, men vi vet at en del kommunale kvalitetsplaner inneholder pålegg om bruk av navngitte program eller verktøy.

Undersøkelsen «Spørsmål til barnehage-Norge 2014 (TFoU rapport 2015:1) inneholder spørsmål om bruk av kvalitetsverktøy. Men de verktøyene som er undersøkt der, er en del andre enn dem jeg har nevnt i kap 3.2.. «Vi er ikke ute etter verktøy som brukes til å kartlegge enkeltbarns ferdigheter», står det i rapporten (TFoU rapport 2015:10). Det kan

likevel være et relevant funn at det i private barnehager i stor grad er barnehagen selv som tar beslutningen om å ta i bruk et verktøy, mens det i offentlige barnehager stort sett er kommunen som gjør det.

Professor Kjetil Børhaug gjennomførte i 2014 en stor survey der samtlige barnehageeiere i landet har fått spørsmål, blant annet om hvorvidt de anvender pedagogiske program eller verktøy i sine barnehager. Dette er en del av det store forskningsprosjektet «Ledelse av barnehagen som læringsarena». 14 % av eierne av kommunale og private barnehager svarer at de i stor eller svært stor grad gir pålegg om å bruke ferdige program og verktøy i barnehagene, 24 % svarer at de pålegger dette i noen grad. En litt høyere prosentandel svarer at de kjøper inn eller tilrår spesifikke verktøy. Bare 25 % svarer at de ikke eller i liten grad fremmer bruk av ferdige opplegg eller verktøy. Denne undersøkelsen blir gjengitt i boka «Ledelse for læring (Granrusten, Gotvassli & Moen 2016, under utgivelse) Disse tallene viser at det at kommuner og private barnehageeiere pålegger barnehagene å bruke ferdige program eller verktøy er et fenomen som har fått stor utbredelse.

3.3.2 Forskning på prosessen ved innføring av pedagogiske verktøy og program

Jeg har ikke funnet forskning som går direkte på de prosessene som handler om *innføring* av pedagogiske verktøy eller programmer fra nivået over den enkelte barnehage. Det er imidlertid skrevet noen masteroppgaver om innføring av og erfaringer ved bruk av ulike program, de omhandler implementering innad i barnehagen, da særlig med pedagogiske ledere som informanter. I en av disse er det også nevnt hvordan implementeringen er styrt fra et regionalt nivå. (Bugge 2009)

Børhaug et al. refererer i boka «Styring, organisering og ledelse i barnehagen (2011) til en stor undersøkelse blant styrere, SOL-studien, der det blant annet var spørsmål om hvilken mulighet styrerne hadde til å påvirke kommunale beslutninger som angikk barnehagen, og hva de eventuelt gjorde. 56-57 % svarer at de har prøvd å komme med faglige innvendinger, men at de lojalt aksepterer vedtaket. De søker støtte hos hverandre, og involverer i liten grad andre aktører. (Børhaug et al 2011)

Gotvassli og Vannebo har undersøkt hvordan styrere oversetter og verktøy og program de selv ønsker å ta i bruk i barnehagen. I artikkelen «Kvalitet som masteride i barnehagesektoren» (Gotvassli og Vannebo 2016) redegjør forfatterne for sin undersøkelse. De finner at styrerne er aktive oversettere, finner handlingsrom og tilpasser standardiserte program utfra sin faglige vurdering.

Barnehagestyrerne fremstår slik som aktive oversettere/translatører som forholder seg aktive til sirkulerende reformideer og deres utforming ved hjelp av ferdige programmer og pakker. (Gotvassli & Vannebo 2016)

3.3.3 Forskning på ledelse og profesjon

Problemstillingen min handler om det å være fagperson og det å være leder, og hvordan man håndterer et pålegg ut fra kombinasjonen av disse rollene i et system med hierarkisk lojalitet. Renate Carita Nordh har skrevet en masteroppgave med tittelen «Ledere i møte med sin egen profesjon».(Nordh 2014) Den beskriver de dilemma ledere som innehar en profesjonsutdanning kan oppleve i møte med de krav lederstillingen gir dem. Utfordringer kan, ifølge Nordh, blant annet være å gi slipp på profesjonsrollen og utvikle sin lederidentitet.

Den danske forskeren Lene Dalsgård har skrevet en forskningsoversikt kalt «Fagprofesjonelle i nyere forvaltningslitteratur» (Dalsgård 2013) Hun gir en bred beskrivelse av temaet både i nordisk sammenheng og internasjonalt, og gir en kronologi i forhold til utviklingen av forholdet profesjonelle og ledere i lys av de herskende styringsideene, som NPM og Governance-ledelse. I avslutningen av artikkelen skriver hun: «Ledelse og profesjonell selvstendighet er henvist til hverandre og ikke alltid motsetninger. Det er samtidig verd å slå fast at det er de kollektive beslutninger og prosesser, som er de interessante.» (Dalsgård i Nordisk administrativt Tidsskrift 1/2013, s. 53)

3.3.4 Forskning på ledelse av barnehager

Sintef leverte i januar 2015 er kunnskapsoversikt over forskning på ledelse i skole og barnehage (Sintef A26525). Rapporten viser at det er mye forskning på hva som er god ledelse i skolen, men store kunnskapshull i forhold til hva som er god ledelse i barnehagesektoren. Det er også en sektor i sterkt utvikling og endring, og rapporten anbefaler mer forskning, blant annet på hvordan pedagogisk ledelse utføres og kvalitetssikres. Det foreligger imidlertid en del forskning som jeg vil legge til grunn:

En måte å studere ledelse på, er å betrakte ledelse som funksjon. Dette illustreres i PAIE-skjemaet, som gir en oversikt over en styrers arbeid. Det består da av 4 deler. (etter Strand 2001)

Produksjon Et godt pedagogisk tilbud for barna hver dag Pedagogisk ledelse Vurderingsarbeid	Entreprenørskap Utvikle barnehagen «Selge» barnehagen Pedagogisk utvikling Strategisk ledelse mot omgivelsene
Administrasjon Daglig drift Planleggingsarbeid Økonomisk styring	Integrasjon Personalarbeid Kulturbygging Motivasjon Kompetansebygging Dialog og samarbeid

Fig 1 fra Strand (2001), (Strand sine begreper med fet skrift, med mine egne stikkord lagt til)

Forskningen på ledelse i barnehagen har tradisjonelt vært inndelt i administrativ, personalmessig og pedagogisk ledelse (Gotvassli, 1991) I de senere år er dette perspektivet utvidet med et fjerde område, det Børhaug og Lotsberg kaller ledelse mot omgivelsene. (Børhaug & Lotsberg 2010) Det kan plasseres inn under entreprenørskap i PAIE skjemaet.

Begrepet strategisk ledelse er relativt nytt i barnehagesektoren. Børhaug og Lotsbergs (2010) forståelse av strategisk ledelse fokuserer i hovedsak på eksterne aktører – eller utadrettet ledelse. Ifølge Børhaug og Lotsberg (2010) består utadrettet ledelse i barnehagen primært av å ta i bruk generiske strategier: å skjerme de ansatte mot ytre krav; å håndtere krav fra eier og tilsynsmyndighet, innhenting av ressurser, ny kompetanse og personale, opptak av barn, samarbeid med skolen og konkurranse om barn (presentasjon og synliggjøring av barnehagen, konkurranse på innhold og tiltak for å knytte foreldrene tettere til barnehagen). (Gotvassli og Vannebo 2013)

Gotvassli mener at strategisk ledelse innebærer mer, fordi han har forsket på styreren som strategisk aktør og funnet mye av den mer innadvendte delen av rollen, at det å være entreprenør også retter seg mot å bygge opp egen virksomhet innenfra. (Gotvassli 2014)

Pedagogisk ledelse er en sentral del av en styrers ansvarsområde. Børhaug og Lotsberg sier følgende om pedagogisk ledelse:

Vi legger til grunn en vid forståelse av pedagogisk ledelse. For det første ved at det pedagogiske i seg selv favner vidt, som antydnet ovenfor. Det forstås her til å omfatte hele bredden av formell eller uformell tilrettelegging for barns utvikling både kognitivt, emosjonelt, utviklingspsykologisk, motorisk og av ulike praktiske og sosiale ferdigheter. For det andre ved at pedagogisk ledelse inkluderer alle tiltak fra ledelsens side som er rettet inn mot å påvirke hvordan de ansatte arbeider med ulike pedagogiske utfordringer.

I boka «Ledelse av en lærende barnehage» (Mørreaunet, Gotvassli, Moen og Skogen 2014) presenterer forfatterne gjennom artikler ulike perspektiver på det å være leder i barnehagen som læringsarena. Artikkelen bygger på empiri, og gir et bredt bilde av utfordringene styrerne har i det å lede sin barnehage slik at det skapes kultur for læring og endring, der kunnskap og læring blir ressurser og drivkrefter for utvikling. Dette kan ses som sentrale aspekter ved pedagogisk ledelse. (Børhaug et.al., 2011, Gotvassli, 2013, Wadel,1997) Jeg vil spesielt trekke frem en av artiklene fram artikkelen «Eksterne forventninger til barnehagen som læringsarena for barn – konsekvenser for ledelse», av Kari Hoås Moen og Per Tore Granrusten. De beskriver at styrernes lojalitet har utviklet seg fra lojalitet til det «lille fellesskapet»- barnehagen, til en større grad av lojalitet til det «store fellesskapet» - kommunens ledelse. Dette har de særlig funnet er tilfelle i store barnehager. Begrepene har

de hentet fra Klausens bok «Strategisk ledelse- de mange arenaer». (Klausen 2010) Han har forsket på barnehageledere i denne forbindelse.

Min undersøkelse handler om hvordan styreren håndterer det å bli pålagt krav om bruk av spesifikke verktøy. Hva gjør det med ledelsesansvaret, blant annet i forhold til det pedagogiske arbeidet i barnehagen? Mitt utgangspunkt er at dette kan kreve en spesiell form for ledelse og håndtering som kan ta mange former, der translasjon er en mulighet. Denne delen av det å lede en barnehage hører hjemme både innen flere av funksjonene hos Strand, (2001) Hvis dette er riktig vil det kunne få implikasjonen for tidligere forståelse av hva barnehageledelse innebærer.

Kapittel 4. Teoretisk forståelsesramme

4.1. Innledning

Jeg har nå vist bakgrunnen for mitt emne, og gjort rede for status på forskning som dokumenterer fenomenet og forskning som berører det som skjer når barnehagene pålegges å bruke spesifikke program og verktøy. Jeg har også trukket fram relevante aspekter ved ledelse av barnehager, der fenomenet kan plasseres inn. I det videre vil jeg se på hvordan fenomenet kan forstås ut fra ulike teorier, som jeg kombinerer for å få frem sammenhengen mellom dem i forhold til min problemstilling: *Hva innebærer det å lede barnehagen når det pålegges bruk av pedagogiske program og verktøy?*

Ledere i barnehagen arbeider i et spenn mellom hierarkisk lojalitet og ansvar for egen barnehage og sitt eget fagområde. I møte med pålagte verktøy og program kan det oppstå dilemma, og de kan velge å møte slike krav på ulike måter. Llewellyn (2001) og Lipsky(1980) gir to ulike bidrag til å forstå utgangspunktet styreren har, de representerer to forskjellige forventninger.

I henhold til Llewellyn kan ledere som evner å kombinere sin faglige kunnskap om det området hun leder med rollen som økonomisk og administrativ leder, kunne oppnå gode resultater i forhold til endring og utvikling, nettopp fordi hun ser begge veier. Denne teorien fremholder det harmoniske og verdifulle i forholdet ledelse og fag, at det er mulig å kombinere det å være leder med det å være fagperson. Ut fra denne teorien kan vi forvente at styrerne klarer å kombinere rollen som leder og fagperson på en god måte.

Lipsky (1980) har en teori om at profesjonelle fagfolk (bakkebyråkrater) som jobber nær brukerne, har en rolle som dem som virkeliggjør den vedtatte politikken i praksis. De utfører arbeidet ut fra sitt profesjonelle skjønn for å gi brukerne et godt tilbud. I møte med krav kan de oppleve utfordringer i forhold til lojalitet til sin profesjon. Under press kan de bidra til mindre individuelt tilpassede tjenester og dermed lavere kvalitet for dem de skal betjene. Lipsky fremhever det vanskelige og den disharmoni som kan finnes i en situasjon med press i et hierarkisk system og som profesjonsutøver og leder. Ut fra denne teorien kan vi forvente å finne et bilde preget av motstand og konflikt rundt det at det pålegges krav om spesifikke verktøy.

Jeg ønsker å bruke disse to teoriene for å forstå hva som preger styrernes oppfatning av sin rolle og sin ledelse. Hvor plasserer de seg i et teoretisk spenn fra å være en rent administrativ leder til en ren fagperson? Så vil jeg søke å finne ut hvordan deres ståsted eventuelt påvirker hvordan de håndterer et pålegg og en eventuell oversettelse av et krav utenfra. Hvordan håndteres et eventuelt krysspress mellom det faglige og det som er pålagt, og et press mellom hensynet til kravet ovenfra og hensynet til egen barnehage? Hvilket rom finnes for å gjøre egne valg ut fra eget skjønn?

Når man skal i gang med å implementere et pålegg om å bruke et spesifikt program eller verktøy, hva gjør barnehagelederne da? For å forstå disse handlingene teoretisk vil jeg bruke translasjonsteori, og da bruke sentrale elementer hos Røvik (2007). Han har vist at organisasjoner kan reagere forskjellig når ideer ønskes innført – for eksempel med ignorering, aksept, eller ulike nivå av translasjon.

4.2. Two-way window teorien

Sue Llewellyn bruker metaforen «The Two-way window» for å forstå aktiviteter og aspirasjonen hos profesjonsmedlemmer som er ledere. Hun har forsket på leger i denne situasjonen (Llewellyn 2001). Den som er leder og har profesjonell ekspertise ser begge veier, både mot sitt faglige område og mot ledelsesområdet. Man snakker «to språk» og ser begge veier. Med to språk har man god translatørkompetanse, i henhold til Røvik.(2007) Denne kompetansen gir, slik Llewellyn ser det, en ny form for ekspertise, medical-management, en form for hybrid-ledelse. Dette er en motsats til den amerikanske tradisjonen med å skille ut management (ledelse) som eget kunnskapsområde, uavhengig av faglig ekspertise i det du skal lede. Llewellyn beskriver hvordan legene, en sterk fagprofesjon, har begynt å ville lede. De nye «hybride» lederne er nåtidens endringsagenter, i følge henne. Der man tidligere hadde ledere med ansvar for forsvarlig drift av virksomheten, opplevde man skepsis til ledelse, en leder skulle ikke gripe inn i den faglige virksomheten, fagfolkene visste best, lederne skulle legge til rett for dem. Det var vanskelig å lede, vanskelig å få styringsinformasjon. Llewellyn mener at man med ledere som har både et faglig og et økonomisk/administrativt ansvar har fått nye muligheter for ledelse og utvikling. Økonomisk administrative lederes logikk er “Logic of consequence”: røde/grønne

tall? Klinikernes logikk er «Logic of oppropriateness»: hvordan går det med pasienten, hva er faglig forsvarlig, hvordan utvikle faget?



Fig. 2 To-veis vinduet

4.2.1 Styreeren som hybridleder

Kan to-veis vindu metaforen anvendes på ledelse av barnehager? Styreerne er fagpersoner, over 90% av dem er utdannet førskolelærer og tilhører dermed den profesjonen. Lovverket stiller krav om barnefaglig kompetanse for å inneha styrerstilling, i praksis vil det si førskolelærer eller lærerutdanning. Barnehageloven gir styreerne et klart oppdrag som øverste faglig-pedagogiske ansvarlige leder. Styreeren kan betraktes som en lovfestet hybridleder, i henhold til Llewellyn.

Den generelle utviklingen i synet på ledelse, i tråd med New Public Management tankegang om ledelse som egen fagretning, har også påvirket barnehagesektoren. I møte med krav til endringer står styreeren i en mellomstilling. Hun er en del av systemet i kommunen, for eksempel via styrernetverk eller andre styringsarenaer i forhold til sin eier, (Bukve 2012) og hun er en del av det profesjonelle førskolelærerfelleskapet og sammen med andre fagfolk i barnehagen. Gjennom sin kjennskap til begge områder har hun mulighet til å oversette ideer, pålegg og nye krav på ulike måter. Hun står som en som har vindu til begge verdener, eller med et janus-ansikt, et ansikt mot hver retning. (Llewellyn 2001) Et spørsmål for meg er hvorvidt styreerne oppfatter seg selv på denne måten og hvilke konsekvenser det eventuelt får når de skal håndtere pålagte krav i forhold til det pedagogiske arbeidet. Kan det brukes til å kombinere kravene slik at det blir en del av et helhetlig pedagogisk tilbud?

4.3. Bakkebyråkrat-teorien

Michael Lipsky skrev sin bok *Street-Level Bureaucracy - dilemmas of the individual in public services* i 1980, og boken kommer stadig ut i nye, reviderte opplag. Han definerer blant annet skoler, politistasjoner, velferdskontorer og lavere rettsinstanser som bakkebyråkratier, steder der innbyggerne direkte opplever den styringen de indirekte har bidratt til dannelsen av, resultatet av de politiske valg som er gjort. Der møter de bakkebyråkratene, de profesjonelle arbeidstakerne som har ansvar for å utøve tjenestene.

Lipsky har to tydelige påstander, for det første hevder han at det å utøve skjønn er en kritisk dimensjon ved mye av det arbeidet lærere, sosialarbeidere, politifolk og andre som jevnlig samhandler med innbyggerne i forbindelse med jobben sin. På grunn av for lite tid, informasjon eller andre ressurser, blir det vanskelig å respondere skikkelig på hvert individuelle tilfelle, og bakkebyråkratene utvikler da rutiner i sin praksis og psykologisk forenkling i forhold til sitt klientell, på en måte som får stor innflytelse på resultatet av tjenestene som utføres. Lipskys funn tyder på at man må analysere arbeidet utført av bakkebyråkratene, kombinert med regler og retningslinjer for de ulike sektorene, for å se hva publikum reelt opplever som resultatet. Det er bestemmelsene til bakkebyråkratene, de rutiner og arbeidsmåter de utvikler for å klare usikkerhet og arbeidspress, som blir den offentlige politikken de utfører. Offentlig politikk overfor innbyggerne forstås dermed ikke best som lovtolkning slik de høyeste administratorene ser det, men av det resultatet innbyggerne selv opplever. Bakkebyråkrater er utøvere av politikk på bakkenivå.

Den andre påstanden er at selv om skoler, politistasjoner og velferdskontorer er forskjellige, er strukturen i tjenestene på mange måter lik, slik at man kan sammenligne arbeidssituasjonen. Ved å beskrive et lite antall analytiske karakteristika, kan man se hva som er likt og hva som er ulikt. Ofte er det snakk om arbeid som skal utføres for å nå politiske mål og som har sin opprinnelse i politiske prosesser. På den annen side krever arbeidet improvisasjon og at man forholder seg individuelt til hvert enkelt tilfelle. I denne virkeligheten ligger paradokset, hvordan behandle alle innbyggere likeverdige i deres krav på ytelse, og hvordan samtidig respondere på individuell basis når det er rett å gjøre det. Utrykket bakkebyråkrati henspiller på dette paradokset, byråkrati impliserer et sett regler,

og bakkenivå, (eller gatenivå) impliserer en avstand fra det sentrale der autoriteten antagelig finnes. (Lipsky 1980)

Samfunnet er avhengig av bakkebyråkratene, sier Lipsky, og politikere og ledere må ha tillit til at de profesjonelle løser sin oppgave til beste for innbyggerne. «Overordnede ledere er svært avhengig av sine underordnede uten å kunne blande seg i særlig utstrekning inn i hvordan arbeidet blir utført.» (Lipsky 1980, utg 2010 s 24) Det at samfunnet er avhengig av deres kompetanse og tillit, gir de profesjonelle potensielt stor makt, og man kan tenke seg ulike måter de som styrer kan ønske å redusere sin avhengighet og maktesløshet på i dette bildet, for eksempel ved å innføre mer spesifikke mål og oppskrifter på arbeidet som skal utføres.

4.3.1 Styreren som iverksetter av offentlig politikk - bakkebyråkrat

I arbeidet som barnehagestyrer utføres profesjonelt skjønnet ut fra spesifikk, lovfestet kompetanse, samt faglig ekspertise og erfaring. Styrerne står i en mellomstilling mellom eier/overordnet arbeidsgiver og sine egne ansatte pedagoger og assistenter, og har ansvar for at det tilbudet barnehagen gir er i tråd med lov og rammeplan. De kan både betraktes som bakkebyråkrater og som representanter for den hierarkiske styringslinjen. (Børhaug & Hoås Moen 2014)

Styrerne har det overordnede pedagogiske ansvaret for virksomheten, det er derfor styrernes arbeid som i stor grad legger premissene for det arbeidet de pedagogiske lederne skal utføre overfor barna. Styrere og barnehagelærere utgår fra samme lærerprofesjon, og er bærere av det samme oppdraget, men på litt forskjellig måte. Som bakkebyråkrater har de sannsynligvis sin lojalitet rettet mot barna og sitt profesjonelle oppdrag overfor dem. Lærerprofesjonen i Norge har sin egen etiske plattform, som underbygger dette. (Utdanningsforbundet 2012).

I de senere år har vi sett en utvikling mot mer regnskapsplikt /accountability, som blant annet vises gjennom mer vekt på rapportering og krav til dokumentasjon. Barnehagens faglige arbeid er tradisjonelt relativt usynlig og kan synes lite systematisk. Pålagt bruk av kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer kan sees som et forsøk på å kontrollere profesjonelt arbeid. Lipsky kaller det å innføre manualer. Som eier eller

barnehagemyndighet har man dessuten behov for styringsinformasjon, og Lipsky hevder at det å innføre tydelige mål som skal oppfylles, kan være en måte å dekke dette behovet.

Innføring av manualer og spesifikke mål fører imidlertid til mindre mulighet for å utføre skjønn, som ut fra Lipskys teori er en kritisk faktor når det gjelder å få et unikt tilbud til den enkelte elev eller bruker. «Bakkebyråkrater arbeider ofte i situasjoner som krever at man responderer ut fra de menneskelige dimensjonene i situasjonen» (Lipsky 1980, utg 2010 s 15) Klarere mål kan dermed føre til større press på de profesjonelle og/eller dårligere tilbud overfor dem man skal betjene. Et spørsmål her er hvordan styrernes ledelse eventuelt bidrar i dette bildet.

Et annet forhold som i følge Lipsky kan oppstå er motstand fra de profesjonelle. «Ledere prøver å begrense de ansattes skjønn for å sikre spesifikke resultater, men bakkebyråkratene ser ofte slike forsøk som ikke legitime, og prøver, til en viss grad med suksess, å yte motstand mot forsøkene.» (Lipsky 1980, utg 2010 s 16) Han sier at «Profesjonelle normer for hvordan man skal oppføre seg mot klienter, bidrar til motstand mot økt byråkratisering», (Lipsky 1980, utg 2010 s 189)

4.3.2 Profesjonelt skjønn og profesjonell autonomi

Lipsky sin teori har et profesjonsperspektiv, han snakker om folk med utdanning og særlig kompetanse til det arbeidet de er satt til å utføre, og han er opptatt av profesjonelt skjønn. Det kan være fruktbart å utdype dette perspektivet noe ved å se på andre teoretikere.

Molander og Terum skriver om profesjonelt skjønn i sin bok «Profesjonsstudier» fra 2008. Selve ordet skjønn kommer fra det gammelnorske ordet skyn, som betyr omdømme, forstand, dømmekraft, vurdering, vett. (Molander & Terum, 2008) På engelsk brukes ordet discretion, som kommer fra det latinske ordet discernere, som betyr å atskille eller utskille.

Skjønn forutsetter ubestemthet, i følge rettsfilosofen Ronald Dworkin. Innenfor visse rammer, som Dworkin kaller standarder, finnes det et rom for skjønnsutøvelse. Det ligner på hullet i en smultring, "an area left open by a surrounding belt of restriction." "The concept of discretion is at home in only one sort of context; when someone is in general charged with making decisions subject to standards set by a particular authority. (Dworkin 1978:31)

Skjønn er resonnering om hva som bør gjøres i enkelttilfeller, skriver Molander. Ulike former for omsorg representerer en type skjønn der det foreligger et krav om individualisering. Bakkebyråkratene møter krav om å utføre skjønn i en blandet og uoversiktlig kontekst, der man skal ta hensyn til både likebehandlingsprinsippet og krav om reproduserbarhet, samtidig som det tas individuelle hensyn. (Molander & Terum 2008)

Harald Grimen skriver om profesjonell autonomi. (H.Grimen i Molander og Terum 2008) Han hevder at profesjonene i Skandinavia tradisjonelt er mindre autonome enn i den anglosaksiske verden, men «likevel er profesjonsmoral, slik vi skjønner det i moderne samfunn, teoretisk sett bygd på tanken om at profesjoner er autonome sammenslutninger, uavhengig om dette er empirisk korrekt eller ikke.» Grimen hevder at moderne forståelse for profesjonsmoral krever at vi avgrenser profesjoner fra andre yrker både organisatorisk, epistemisk og politisk. Profesjoner er kunnskapsbaserte yrker, men de er også kjennetegnet av «større eller mindre indre selvkontroll i forvaltningen av et samfunnsoppdrag.» Retten til å tolke dette ses av mange profesjonsutøvere som en viktig del av det å være profesjonell.

Tony Evans (2010) har kritisert Lipsky fordi han mener Lipsky ignorerer rollen og innflytelsen lederne har som politikk-aktører. Profesjonell status har innflytelse på graden av frihet en yrkesgruppe utøver, og innebærer forpliktelse til verdier som kan påvirke bruken av skjønn. Evans mener i den sammenheng at bakkebyråkrattheorien ikke tar høyde for at det rekrutteres ledere som har bakgrunn som fagpersoner og ikke som ledere. (Evans 2010) Praktikere og lokale ledere har en tendens til å jobbe sammen for å oppnå profesjonalitet, i betydningen forpliktelse overfor brukernes behov og frihet i arbeidsutøvelsen, sier han.

Friedson har identifisert det han kaller nøkkelkarakteristika når det gjelder profesjonsutøvere, han peker på betydningen av en ideologi som fokuserer på brukernes velferd fremfor økonomiske prioriteringer og en grad av kontroll over sitt eget arbeid. (Friedson 2001)

Både styrerne og de øvrige pedagogene i barnehagen er utøvere av skjønn i sitt arbeid overfor barn og foreldre. De er del av en den samme lærerprofesjonen som oppfatter seg som autonome forvaltere av et samfunnsoppdrag som står i Barnehageloven og rammeplan for barnehagen. Hvordan lar dette seg kombinere med det å bli pålagt spesifikke verktøy for det arbeidet som skal utføres? Viktige spørsmål for meg er hvilken rolle styrerne har når det

gjelder å håndtere eventuell motstand mot det som er pålagt, både hos seg selv og i sitt personale. Hvordan håndteres dilemmaet mellom å være ansvarlig for at overordnet politikk gjennomføres, og å være fagperson og leder som står nært brukerne? Fører det til at arbeidet standardiseres slik at rommet for skjønnsutøvelse blir mindre? Kan det finnes andre muligheter, for eksempel i å tolke og oversette politikken?

4.2.3 Oppsummering

Både Llewellyn og Lipsky tematiserer spenningen mellom faglig lojalitet og hierarkisk lojalitet, med litt ulike ord, og med ulik forståelse for om det lar seg forene.

På det grunnlaget kan følgende spørsmål stilles

- er det slik at styrerne opplever spenninger mellom ulike lojaliteter (slik Lipsky venter) eller at det lar seg godt kombinere (slik Llewellyn venter)?

-er det slik at styrere med ulik vekting av de to lojalitetene har ulik tilnærming til pålagde verktøy?

Jeg vil senere se deres handlinger med håndtering av kravet i lys av dette, men først vil jeg gjøre rede for translasjonsteorien til Røvik (2007)

4.3. Translasjonsteorien – styreren som oversetter av ideer

Kjell Arne Røvik har skrevet boken *Trender og translasjoner – ideer som former det 21.*

århundets organisasjon. Han har som utgangspunkt at vi har sett en global utvikling i retning at alle virksomheter og institusjoner defineres som organisasjoner, og at dette åpner for at det kan finnes løsninger som er universelle i forhold til de utfordringer man har.

Organisasjonsideer kan derfor vandre eller smitte. Røvik illustrerer dette ved hjelp av to ulike metaforer, - *moter og virus*. Røvik hevder at begge disse metaforene gir en forståelsesramme for hvordan ideer kommer inn i organisasjoner og ved å studere f.eks virus kan man forklare og bedre forholde seg til prosesser i organisasjoner.

Translasjon betyr «oversettelse», og forholdet har i følge Røvik, mye likhet med oversettelse fra et språk til et annet. Det krever inngående kunnskaper om kulturelle forhold og hvordan språket brukes, både i landet til den opprinnelige teksten og i det landet man oversetter for. Dette er en forutsetning for at resultatet skal bli godt. Translasjon er et bilde, en

metafor, på det som skjer når ideer overføres. Men det er også et begrep innenfor moderne organisasjonsteori. (Røvik 2007)

Oversettelse av språk kan foretas på flere måter. To ytterligheter er enten å «gjendikte» slik at teksten blir forstått inn i den nye sammenhengen, eller å oversette ord for ord. På samme måte kan ideer bearbeides og modifiseres inn i en organisasjon, (sterk kontekstualisering) eller man kan kopiere en ide uten å tilpasse den noe særlig, (svak kontekstualisering.)

Røvik mener man analytisk kan skille mellom fire ulike *oversettelsesregler*, ut fra klassisk translasjonsteori - Vinay og Darbelnet, (1958). Disse reglene representerer ulike grader av omforming av ideen som søkes overført, nemlig kopiering, addering, fratrekking og omvandling. Virkningen av å anvende hver av reglene kan ses i et spenn fra ingen eller svak omforming til betydelig omforming av det som oversettes. (Røvik 2007) De involverte kan være mer eller mindre bevisst at de velger å bruke en oversettelsesregel.

Ideer kan spres på mange måter. Røvik har forsket på den prosessen som skjer når en ide vandrer. Han snakker om *uthenting*, å ta ideer ut av sin kontekst, altså dekontekstualisering. Dette skjer for eksempel når man leter etter «best praksis», og praksisen gis en idemessig og språklig representasjon. Deretter pakkes ideen inn slik at den fremstår som overførbart, mindre avhengig av sammenhengen den kommer fra. (Røvik 2007 s 261) Røvik beskriver at det finnes en hel dekontekstualiserings-industri, med best praksis- nettverk, clearingshouses og firma som overvåker praksis og selger informasjon om ideene. At store og anerkjente selskaper benytter ideene bidrar til å legitimere dem, det samme gjør forskning. *Utbringning* er en annen måte å spre ideer på. Det vil si at noen drar ut og formidler sine egne erfaringer fra for eksempel ledelse eller pedagogisk praksis. Vedkommende formidler sine innsikter, men er ikke involvert for å få sine løsninger implementert. Det er da opp til lokale ledere å sette den nye ideen inn i sin sammenheng, å kontekstualisere dem. Ofte kommer slike initiativ fra ledelsen, og man får en ovenfra og ned prosess.

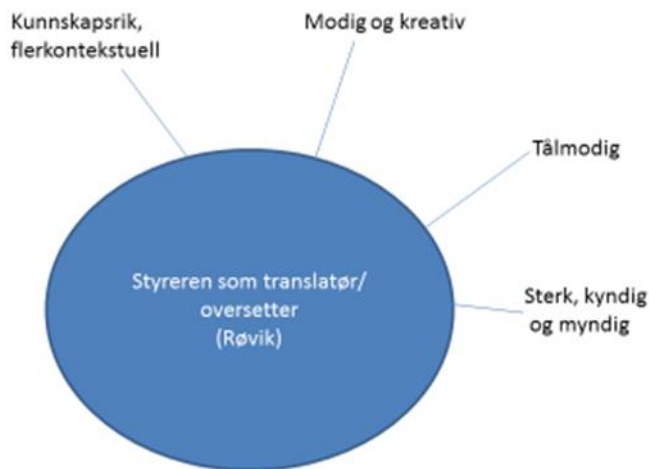


Fig 3 (NBJ) «De fire dyder for en god oversetter» (Røvik)

4.4.1. Røviks 4 dyder for en god translator

Røvik peker på fire dyder hos en god oversetter, - kunnskap, mot, tålmodighet og styrke. Disse dydene er en *operasjonalisering av hva translasjon vil si i praksis*. Oversatt til kompetanser kan dette beskrives som:

Å være kunnskapsrik, og flerkontekstuell – innebærer å ha kunnskap om konteksten det oversettes fra, å kunne identifisere godt fungerende praksiser i andre organisasjoner og fremstille disse i egne organisasjon på en adekvat måte. Det kan og innebære å finne ut hvordan ideen har virket andre steder, dersom dette er mer uklart. Røvik kaller dette *rekontekstualisering*. Enda viktigere er det, i følge Røvik, å ha inngående kjennskap til den organisatoriske sammenhengen en ide eller oppskrift oversettes til. Man må vite hvilke strukturer, kompetanser og ideer som finnes i organisasjoner fra før, og hva man eventuelt derfor ikke skal bruke krefter på å prøve å implementere. Dette kalles *sorteringskompetanse*. Videre må man kjenne til hvordan en ny ide best skal tilpasses og innpasses i forhold til den eksisterende praksisen, det kaller Røvik for *konfigurasjonskompetanse*.

Å være modig og kreativ som oversetter – innebærer at man som oversetter må vurdere om man skal oversette en ide direkte, dvs kopiere den, eller «gjendikte» den og på hvilken måte. Man må vurdere hva den mottakende organisasjonen kan om de begrepene man vil innføre og hvordan eventuelt taus kunnskap påvirker dette. Man må vurdere om det på forhånd finnes et språk som gjør at de impliserte skjønner hva ideen handler om. Hvis dette ikke er tilfelle, må man som oversetter av organisasjonsideer etablere dette språket, dvs innføre de nye begrepene, lære folk opp i bruken av dem. Når det gjelder å velge i hvilke tilfeller man skal kopiere en ide eller oppskrift direkte, peker Røvik på tre tilfeller: a) Dersom en praksis har vært vellykket i en meget lik organisasjon som en selv, b) dersom det finnes detaljerte forskrifter gitt av eksterne myndigheter om hvilke prosedyrer som skal følges, og c) dersom organisasjonen er inne i en krise og må omstille og gjøre ting på helt nye måter. Da kan det å kopiere en oppskrift som har vært vellykket andre steder bidra til å redusere usikkerhet og kompensere for manglende erfaringer. Videre må man som oversetter vurdere om man skal addere, dvs legge den nye praksisen sammen med etablert praksis, eller trekke fra elementer av den nye praksisen for å tilpasse den eller for at den skal virke mindre provoserende.

Røvik (2007) nevner også tilfeller der man bør benytte *omvandling* som oversettelsesregel. Det kan være dersom organisasjonen vil ta i bruk en populær organisasjonsoppskrift, en «institusjonalisert superstandard», for eksempel balansert målstyring eller kvalitetsstyring. Dette er allmenne oppskrifter og derfor diffuse og generelle, de krever radikal omvandling før man kan ta dem i bruk i enkeltvis organisasjoner. Likeså mener Røvik at det kreves omvandling dersom man vil innføre en organisasjonside fra et område som er svært forskjellig fra ens eget, for eksempel fra en forretningsorganisasjon til en forvaltningsorganisasjon, eller en oppskrift fra en helt annen kulturell sammenheng.

Å være tålmodig – innebærer at man som oversetter må regne med at det tar tid å få innført en ny ide, å få den til å bli en ny praksis. Røvik bruker metaforen virus om hvordan ideer utvikler seg i organisasjoner. Først har man en språklig smitte, så en inkubasjonstid og så en spredning der ideen etter hvert befester seg i praksis. Som oversetter kan man velge en passiv posisjon eller en mer aktiv, man kan påvirke det som skjer. Det er viktig å skape rom der de impliserte kan prate om ideen, prøve å konkretisere den, finne ut hvordan man kan tilpasse den, avtale å prøve ut elementer. Røvik beskriver dette som et spiralliknende forløp,

der man veksler mellom det abstrakte og det konkrete. I denne perioden er det viktig å være tålmodig, og sette av tid til å være tilstede. Røvik hevder at det kan være en forutsetning for en vellykket oversettelse at oversetteren selv er tilstede.

Å være sterk – innebærer at man som oversetter må identifisere og håndtere den motstand og de konflikter som ofte oppstår i forbindelse med innføring av nye ideer. Nye ideer innebærer ofte omstilling, og man kan utfordre folks meninger om hva som er best for virksomheten, så vel som det som har med den enkelte ansattes interesser å gjøre. Det kan skapes usikkerhet på mange plan. Det kan argumenteres med teknisk eller verdimessig *inkompatibilitet*. Dette kan være legitime innsigelser, og konsekvensene hvis oversetteren eller ledelsen ikke tar hensyn til dem, kan bli store. Røvik peker også på en annen faktor i dette bildet, at det kan være stor avstand mellom ledelse/reformatør og praksisfeltet i organisasjonen, slik at de ikke har forutsetninger for å etterprøve om det faktisk er sant at ideen ikke passer inn. I følge Røvik må den sterke translatøren være både kyndig og myndig, hun må ha inngående kunnskap til praksisfeltet for å ha legitimitet blant de berørte, og for selv å kunne vurdere om argumentene om at en ide eventuelt ikke passer inn og de konsekvenser det vil kunne få. Translatøren må basere sin autoritet på dette, og samarbeide med dem som har formell makt i organisasjonen, dvs ledelsen.

4.5 Oppsummering og sammenfatting av teori jeg vil anvende

Jeg mener at de teoretiske hovedperspektivene jeg har nevnt, vil representere ulike forståelser og sammenhenger i forhold til problemstillingen, - hvordan styrerne møter krav om å ta i bruk spesifikke program eller verktøy, og hva det innebærer for deres ledelse av barnehagen. Figur 3 illustrerer sammenhengen mellom teoriene.

Two-way window teorien (Lwellyn) gir en forståelse av den situasjonen styrer står i som leder og fagperson, og hvilke muligheter og begrensinger det gir. Et pålegg om å ta i bruk et spesifikt verktøy skal hun forholde seg til som en hybrid-leder, med innsikt både mot nivået over barnehagen og mot eget fagfelt og de fagpersonene hun arbeider med i barnehagen.

Bakkebyråkrat-teorien (Lipsky 2010) gir en forståelsesramme for styrer som iverksetter av offentlig politikk til beste for barn i barnehagen, og dilemmaene i forhold til profesjonelt

skjønn. Et pålegg om å ta i bruk et spesifikt verktøy kan hun tolke som en innblanding i det profesjonelle arbeidet i barnehagen, det vil kunne øke presset på de ansatte og muligens redusere kvaliteten på tilbudet til barna. Hva som preger styrelsen mest, om hun er leder på vegne av kommunen, administrator eller fagperson kan muligens påvirke hvordan hun oversetter pålegget. Hvordan kombineres dette med profesjonelt skjønn og autonomi?

Translasjons-teorien (Røvik2007) gir blant annet en forståelse av styrers rolle som translatør. Pedagogiske verktøy eller program kan betraktes som ideer som vandrer. Et pålegg om å ta i bruk et spesifikt verktøy eller program, en oppskrift, kan innebære at det foregår en oversettelse, der styrer bruker sin kunnskap om fag og ledelse og tilpasser oppskriften slik at den fungerer i barnehagens kontekst. (translasjon) Blir translasjonen påvirket av hvilken rolle styreren inntar, i et spenn mellom overordnet, administrativ leder til det å være en utpreget fagperson?

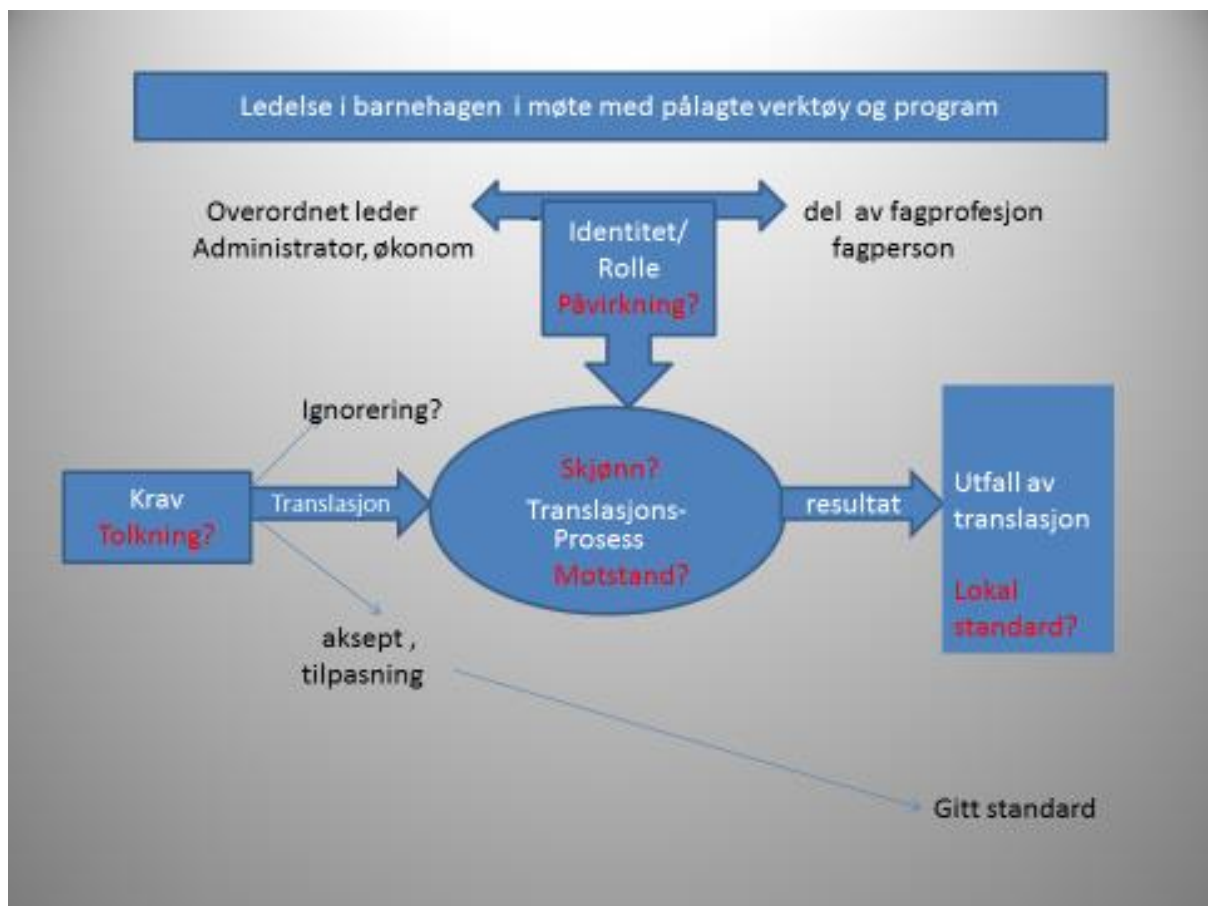


Fig 4 (NBJ) Øverst i modellen ligger styrernes oppfatning av sin identitet i et teoretisk spenn mellom det å være en overordnet leder til å forstå seg som en del av fagprofesjonen og en bakkebyråkrat. (Lipsky) Som en

parallell til dette ligger Llewellyns to veis- vindu-tenkning, der styrer kan være både en administrator, økonomisk ansvarlig leder og fagperson.

Til venstre i modellen ligger kravet som kommer inn. Kravet kan tolkes opp mot andre krav.

Kravet kan enten ignoreres, bli gjenstand for aktiv translasjon eller en aksept. Ved aksept blir resultatet at man tar i bruk verktøyet slik oppskriften sier. Velges translasjon, vil det innebære en omfattende prosess, med mulig motstand og bruk av skjønn.

Utfallet av translasjonsprosessen kan bli et tilpasset opplegg som kan gi rom for høy, middels eller lav grad av i hvilken utstrekning man følger det opprinnelige kravet, og på hvilken måte.) Resultatet kan også være at man er enige om en lokal, tilpasset versjon av standarden, som alle skal følge, eller at det blir gitt rom for individuelle vurderinger for barnehagelærerne.

Delproblemstillinger og underspørsmål ut fra den teoretiske modellen er:

1. Hvilke krav er pålagt? (verktøy og program)
 - Hvordan tolkes kravet i forhold til rammeplanens krav?
 - Styrernes oppfatning av/holdning til kravene
 - Blir kravene ignorert, gjenstand for translasjon eller akseptert som de er?

2. Hva innebærer styrerens ledelse av en translasjonsprosess i personalet? (Røvik)
 - Røviks 4 dyder for den gode translatør
 - Hvordan håndteres motstand i personalet? (Røvik)
 - Hvordan bruker styreren sitt profesjonelle skjønn? (Lipsky/Llewellyn)

3. Hvilken rolleforståelse har styreren, - i et spenn mellom administrativ leder og fagperson, og hvordan forstår hun rollen sin i forhold til iverksetting av vedtatt politikk? (Llewellyn / Lipsky)

4. Er det en sammenheng mellom styrerens oppfatning av sin egen rolle hvordan translasjonen blir?

5. Hva kan utfallet av translasjonen bli for arbeidet med det pålagte verktøyet i barnehagen?

Kapittel 5 Design og metodevalg

5.1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for metodevalg, forskningsteoretisk utgangspunkt og rammer og utvalg for undersøkelsen. Jeg vil deretter beskrive de vurderinger jeg har gjort i forhold til det forskningsetiske perspektivet.

5.2. Valg av metode

Metodevalget i denne undersøkelsen er gjort ut fra en vurdering av temaet og bakgrunnen for undersøkelsen. Selve temaet er politisk aktuelt og gjenstand for debatt i fagmiljøene, jeg har derfor vurdert det som viktig å få tak i både handlinger, holdninger og nyanser, og har valgt en case-undersøkelse med intervju som metode. Rammer og utvalg er gjort strategisk for å belyse situasjonen der problemstillingen er reell, i to kommuner.

Undersøkelsen har en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien bygger på en underliggende antagelse av at realiteten er slik folk oppfatter at den er. (Kvale & Brinkmann 2009:45) Fenomenologiske studier utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. De felles erfaringer deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer. (Thagård 2013: 40)

I denne undersøkelsen er fenomenet *at det innføres konkrete pedagogiske program og verktøy på bakgrunn av en bestemmelse som tas over barnehagenivået*, og jeg ønsker å kunne beskrive styrernes oppfatning av, tanker rundt og handlinger i forhold til dette fenomenet. Cresswell skriver at selve grunntanken innen fenomenologisk forskning er å kunne redusere subjektive opplevelser til et fenomen, til en universell beskrivelse av selve essensen i fenomenet. (Cresswell 2013)

5.3 Konkretisering av datainnsamling

Denne undersøkelsens problemstilling er «Hva innebærer det å lede barnehagen når det pålegges bruk av pedagogiske programmer og kartleggingsverktøy?» med underspørsmålene

- hvordan oppfattes og håndteres kravene/ påleggene?
- hvordan bruker styrerne sitt profesjonelle skjønn i denne prosessen?
- er det noen sammenheng mellom styrers oppfatning av egen rolle og hvordan et krav blir implementert?
- hvilke resultater kan håndteringen av kravet innebære for hvordan det blir praktisert i barnehagen?

I og med at problemstillingen handler om prosesser, handlinger og holdninger, fant jeg at kvalitativ metode ville være best egnet, for å kunne gå mest mulig i dybden på de forholdene jeg ønsket å undersøke. Kvalitativ metode er godt egnet når det gjelder å få fram data om prosesser, handlinger, holdninger og verdier. (Thagård 2013)

Med utgangspunkt i den teoretiske modellen jeg har utarbeidet trengte jeg data på følgende:

Tema 1 Kravene

- Hvilke verktøy eller program er blitt pålagt i den aktuelle barnehage
- Hvordan styrer har forholdt seg til pålegget (holdning, evt ignorering, translasjon eller aksept)
- Oppfatning av hvordan pålegget å passer inn i forhold til øvrige bestemmelser i barnehagens lov og rammeplan

Tema 2 Rolleforståelsen

- Hvordan styrer ser seg selv/sin rolle i forhold til barnehagepolitikken i kommunen og hennes bidrag til å forme resultatene i praksis
- Hvordan styrer oppfatter sin identitet/rolle ? (Leder - fagperson- førskolelærer)
- Hva styrer legger mest vekt på i sin måte å jobbe på som leder

Tema 3 Translasjonsprosessen

- Hvilken prosess/handlinger hun har satt i gang i barnehagen i slike situasjoner
- Hvilke målsetninger styrer har hatt for prosessen

- Hvordan styrer bruker sin fagkunnskap og sitt faglige skjønn i denne prosessen
- Hvordan styrer har håndtert motstand i prosessen

Tema 4 Rolleforståelsen – implementering

- Hvordan styrers rolleforståelse preger den måten hun håndterer et krav om å ta i bruk et spesielt verktøy
- Oppfatning av grad av frihet til å implementere det slik hun mener er best i sin barnehage
- Hvordan styrer har fått bakgrunnskunnskap om det som er pålagt

Tema 5 Resultat for arbeidet

- Hvordan verktøyet evt brukes i den aktuelle barnehagen nå.
- I hvilken grad man har tilpasset verktøyet til den aktuelle barnehagen
- Om verktøyet brukes likt for alle barn, likt for alle barnehagelærere
- Finnes det en lokal standard, og hva den innebærer, og hvorfor
- Styrers lederrolle når det gjelder bruk verktøyet/gjennomføring av kravet etter implementering og translasjonsfasen

Det ble utarbeidet en intervjuguide ut fra disse punktene, og intervjuene hadde en semistrukturert form, der intervjupersonene fikk rom for å snakke relativt fritt og spørsmålene fungerte som en sikring og veiviser. (Kvale og Brinkmann 2009) Intervjuene varte i litt over en time.

Alle intervjuene ble transkribert og kodet ved hjelp av dataverktøyet Nvivo. Kodingen bygger på en tematisk inndeling utfra den teoretiske modellen, noe som gir en temasentrert analyse av intervjutekstene. Dette innebærer at jeg har benyttet hermeneutisk metode.

Hermeneutisk vil si at man tolker en tekst ut fra visse regler. (Thagård2013)

I presentasjonen av empiri studien har jeg valgt å bruke mange sitater, for å få en praksisnær fremstilling og for at styrernes stemme skal komme tydelig frem.

5.3. Analytisk ramme og presentasjon av utvalg

Den analytiske rammen i denne undersøkelsen er styrernes handlinger og holdninger rundt det fenomenet jeg vil studere, sett i forhold til teorien som jeg legger til grunn. I og med at jeg ønsker å se på prosessen rundt fenomenet «at det blir innført verktøy og program», ville jeg i utgangspunktet ikke avgrense oppgaven til å handle om et eller to program, men se på fenomenet som helhet. I analysen har jeg imidlertid, som et eksempel, foretatt en kobling mellom svarene som angår graden av translasjon av det mest utbredte av de aktuelle verktøyene, nemlig Tras, og svarene som handler styrernes oppfatning av sin identitet.

Utvalget består av 8 styreere i kommunale barnehager som er ulike med hensyn til organisering og størrelse. Kommunene er strategiske i forhold til problemstillingen, det vil si kommuner der det er bestemt på enten politisk eller administrativt nivå at alle barnehagene skal bruke et eller flere verktøy eller program. Barnehagene ble valgt utfra at de var ulike med hensyn til størrelse og organisering.

Opplysninger om utvalget:

Styreere i 8 kommunale barnehager i store kommuner (Oslo og Bergen)

Størrelse på barnehagene: fra 40 til 215 barn. (40, 60, 72, 60+30,119,131,150,215 barn)

Organisering: 3 basebarnehager, 3 avdelingsbarnehager og 2 semibase (blandingsmodell)

I to av barnehagene er det ansatt pedagogisk konsulent i tillegg til styrer, i praksis fungerer det som en styrerassistent.

Styrers erfaring som leder fra 0,5 til 20 år. (1/2år, 6, 7, 8, 16, 18, 19, 20 år)

Styrers videreutdanning i ledelse:

En av intervjupersonene har ingen videreutdanning ut over barnehagelærerutdanningen, fire har den nasjonale styrerutdanningen, to har organisasjon og ledelse eller endringsledelse, en har master i organisasjon og ledelse.

Utvalg ble gjort med tanke på spredning i størrelse på barnehagene, seks ble kontaktet via Oslo og Bergen kommuner sine hjemmesider for barnehager, to ble rekruttert via personlig nettverk.

5.4. Forskningsetiske perspektiv

Det er viktig å være seg bevisst forskningsetiske perspektiv i arbeidet med en undersøkelse. Jeg har lagt vekt på at de som deltar skulle gjøre det ut fra informert samtykke. Det betyr at de skulle ha relevant informasjon, der ikke noe er utelatt som med rimelighet kunne antas å endre deres samtykke. (Fossheim 2009) De skulle ha full informasjon om hva undersøkelsen gikk ut på, og ha anledning til å trekke seg hvis de ønsket det. De ble sikret anonymitet, og fikk vite at data skulle oppbevares og behandles på en sikker måte. I den vitenskapelige teksten skal de ikke kunne identifiseres. Det kan være en utfordring å aidentifisere så mye at det ikke er mulig for folk i nær krets å identifisere personene, uten at man begynner å konstruere data. (Alver 2009) Dette er noe jeg har måttet avveie mot materialets troverdighet og pålitelighet. Jeg har valgt å la utsagnene stå mest mulig slik de ble sagt, men tatt vekk det som kunne identifisere vedkommende.

Et annet viktig hensyn i forskning, er kravet til etterprøvbarehet. Det vil si at metode og design skal være mulig å gjenta av en annen forsker. Det kan komme i konflikt med hensynet til konfidensialitet. En måte å behandle dette på er for eksempel å samle resultatene i grupperinger. Å foreta en temasentrert analyse av teksten vil være en måte å gjøre det på. Man retter da oppmerksomheten mot den informasjon teksten gir om temaer, fremfor informasjon om den enkelte deltaker. (Thagaard 2013) Jeg har valgt å løse det på den måten.

Arbeidet er meldt til og godkjent av NSD, i forhold til Lov om personopplysninger. Se vedlegg

Jeg har hatt en spesiell bevissthet rundt egen rolle som forsker i et felt der jeg også har vært tillitsvalgt på sentralt nivå i Utdanningsforbundet. Utdanningsforbundet er en forkjemper for profesjonell autonomi og kritisk til mye av den styring som foregår, og de forhold jeg ville undersøke berører dette. Jeg var oppmerksom på at det muligens kunne påvirke dem jeg skulle intervju. Det kunne være at intervjupersonene ville være påvirket av hvem jeg var når de skulle svare på spørsmål om de forholdene de skulle beskrive, fordi de kjente forbundets holdninger. Det kunne også være at jeg gjennom min verbale eller non-verbale kommunikasjon forsterket dette. Det motsatte kunne også være tilfelle, hvis intervjupersonene var uenig i Utdanningsforbundets politikk på området. Jeg valgte å være åpen om hvem jeg var, og si at jeg nå er der som forsker, ikke tillitsvalgt eller i en dobbeltrolle. Det var imidlertid ikke et ideal at jeg skulle være nøytral. Nøytralitetsidealet er basert på et positivistisk vitenskapssyn, der forskeren henter ut informasjon, og den som

intervjues oppfattes som et objekt. (Thagaard 2013) Det kan imidlertid også være slik at man i deler av intervjusituasjonen er tilnærmet nøytral, mens det andre deler er den mer interaktive prosess som er fremtredende. (Rapley 2007) argumenterer for at nøytralitet versus gjensidig åpenhet ikke representerer motsetninger, men ulike praksiser. I praksis opplevde jeg ikke å få noen reaksjoner i forhold til min bakgrunn, men det virket som det fungerte greit at det ble avklart. Jeg opplevde en fortrolighet som kanskje har mer med min bakgrunn som styrer å gjøre, og at temaet mitt var aktuelt og relevant for dem jeg intervjuet.

Kapittel 6 Funn og analyse

6.1. Innledning

Dette kapitlet er strukturert ut fra den teoretiske modellen og spørsmålene i forhold til den. Først vil jeg presentere kravene, det vil si de ulike verktøy og program som informantene nevner. Deretter kommer en redegjørelse for hva styrerne tenker om det som er pålagt sett i forhold til lov og rammeplan, og hvordan de ser sin egen rolle i å skulle gjennomføre pålegget. Hva velger de å gjøre med kravet – ignorering, translasjon eller aksept?

Deretter går jeg inn i implementerings og translasjonsprosessen. Når jeg skal anvende Røvik sin teori i forhold til pålagte krav i barnehagene, vil jeg først se på hvordan kravet blir presentert og hvilken kunnskap styrerne får om det program eller verktøy som er pålagt. Dette er en del av dekontekstualiseringen, og gir dem grunnlaget for translasjonen. Videre vil jeg se på de handlingene som settes i gang opp mot Røviks «Fire dyder for en god translatør», han har konstruert disse dydene som en operasjonalisering av hva translasjon innebærer.

Så beskrives utfallet av implementering og translasjon, hvordan fungerer det pålagte verktøyet i driftsfasen, og hva er styrers rolle der. Deretter vil jeg presentere styrernes oppfatning av sin lederidentitet, og se på en hvorvidt det er noen sammenheng mellom hvordan de ser sin identitet og utfallet av translasjonen, dvs hvordan pålegget om å bruke Tras praktiseres.

I det videre arbeidet i denne analysen vil jeg ha størst fokus på Tras og noe på Barnehagevandring, i og med at det var de verktøyene som flest var opptatt av. Øvrige verktøy nevnes mer sporadisk, og blir ikke gjenstand for inngående analyse, men som en del av fenomenet krav og pålegg som stilles til barnehagene.

6.2. Kravene som er pålagt

6.2.1 Kravene - hvilke verktøy eller program er styrerne pålagt å bruke?

Her fikk informantene et helt åpent spørsmål, og svarte litt ulikt, men TRAS nevnes av alle. (Tidlig registrering av språkutvikling)

Oslostandarden eller Oslobarnehagen, nevnes av intervjupersonene i Oslo. Den inneholder standarder som går på språkarbeid (inkludert Tras), årsplanmal, overgang barnehage-skole, samarbeid med barnevern.

«Lær meg norsk før skolestart» er en satsing i Oslo, i noen bydeler. Det nevnes også av en av styrerne i Bergen.

I Bergen nevnes Barnehagevandring som et pålegg av samtlige.

Relasjonskompetanseverktøyene Dialog eller ICDP nevnes i Bergen som noe det er et press i forhold til å bruke, at barnehagene må velge et av dem, men det er ikke et politisk vedtak om det.

Kvalitetsoppfølgingssystemet i Bergen nevnes som et verktøy som sammenfatter de andre verktøyene, der det blant annet rapporteres hvorvidt og hvordan man bruker de pålagte verktøyene og der det jobbes med forbedringstiltak for den enkelte barnehage.

Jeg vil her beskrive de mest nevnte verktøyene, Tras og barnehagevandring mer utførlig:

TRAS står for Tidlig registrering av språkutvikling. Det er et observasjons- og kartleggingsverktøy for barn mellom 2 og 5 år. Det er utviklet av Bredtvedt kompetansesenter, institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, senter for adferdsforskning og senter for leseforskning ved Universitetet i Stavanger. Hvert barn har et skjema der språkutviklingen er illustrert som en stor sirkel. Man begynner i midten og skraverer utfra om barnet mestrer, delvis mestrer eller ikke mestrer. Hensikten er å vurdere barns språkutvikling i forhold til det som er forventet på ulike alderstrinn. Det er også utviklet en håndbok for materiellet. Tras benyttes i et stort flertall av norske kommuner. (Pettersvold og Østrem 2012) Tras har vært i bruk i mange år som et frivillig tiltak som barnehagene kunne velge å bruke ut fra egne vurderinger, de kunne også bestemme hvilke barn det skulle brukes på ut fra en vurdering av barnas språk. Men dette har endret seg etter at det i flere kommuner er blitt vedtatt politisk at man skal bruke dette verktøyet som kartlegging på alle barn fra 2 eller 3 års alder.

I april 2015 kom et forsterket pålegg fra byrådet i Oslo om at alle barn fra 3 år skal kartlegges med dette verktøyet i april 2015. Det var tidligere opptil barnehagen å vurdere hvem de ville bruke verktøyet på. I Bergen ble det vedtatt Bystyret i januar 2014 at alle barn fra 2 år skulle

kartlegges med Tras. Tidligere har det vært barnehagene selv som har bestemt om de ville bruke dette verktøyet og på hvilken måte. I begge byer ble det politisk skifte høsten 2015, og kartlegging av barn var en sak i valgkampen, slik at det hersket noe uvisshet om gjeldende status, men inntil videre gjaldt påleggene da intervjuene fant sted.

BARNEHAGEVANDRING er en metode der styrer vandrer fra avdeling til avdeling for å observere sine medarbeidere i praktisk arbeid, ut fra på forhånd gitte observasjonstema. Observasjonene brukes som refleksjonsgrunnlag for oppfølgingsamtaler med de ansatte i barnehagen. På samme måte kan pedagogiske ledere observere sine assistenter. Dette er en videreføring av metoden skolevandring, som har sin bakgrunn i boka *The Three-Minute Classroom Walk-Through* av Carolyn Downey (2004), som igjen bygger på såkalt vandringsledelse, eller *Management by Walking Around*. På nettstedet www.vandringsledelse.no redegjøres det for metoden. Ansvarlig redaktør er Jan Eide, som er områdeleder for skoler og barnehager i en bydel i Bergen.

OSLOSTANDARDEN

Årsplanmal, standard for samarbeid med barnevernet og overgang barnehage-skole i Oslo. Dette er kommunale standarder med mal for hvordan årsplanen skal se ut og hva den skal inneholde, og rutiner for hvordan samarbeid med barnevern og overgang barnehage-skole skal foregå. Utfyllende opplysninger om disse finnes på www.oslo.kommune.no/barnehage. (Oslo kommune 2015)

6.2.1 Forholdet mellom det pålagte kravet og lov og rammeplan

Kommunens vedtak om pålagte verktøy og program kommer i tillegg til de krav som allerede finnes. Lov om barnehager og Rammeplan for barnehagen er grunnlaget for barnehagens samfunnsoppdrag og styrernes oppdrag som ledere, og er dermed også utgangspunkt for det de skal utføre som iverksettere av politikken. (Lipsky 1980) Hvordan oppfatter de det som blir pålagt i forhold til disse grunnleggende kravene, står de i konflikt eller bidrar pålagte verktøy og program til at de i større grad følger lovkravene? Flere mener at det er viktig å se sammenhengen mellom lov og rammeplan og de verktøyene man skal bruke, men at det kan være krevende når det er pålagt. Verktøyene passer for så vidt inn i betydningen at de bidrar

til å oppfylle lovkrav, men påvirker prioriteringen og tidsbruken. De kan fortrenge annet viktig arbeid.

Det kan gjøre begge deler. Jeg tenker at det utfyller på en måte, men så fortrenger det. For vi har jo en plan, vi tenker at det og det skal vi gjøre, men så kommer det noen ganger litt sånn ad hoc, dette må vi nå bare forholde oss til. Og da tror jeg at det fortrenger noe annet vi hadde tenkt å gjøre. Men så tenker jeg at, så må vi ta tak i dette, og det må ikke nødvendigvis bli noe dårligere kvalitet i barnehagen vår for det. Men vi hadde kanskje trengt å bruke tiden på noe annet akkurat i den perioden.

Når det kommer nye pålegg og krav kan styrer og lederteam miste muligheten til å vurdere og prioritere ut fra lokale behov og eget faglig skjønn, og planleggingen blir krevende.

Jo, de passer inn, men utfordringen er at det gir utfordring i forhold til prioritet, for når alle disse påleggene og verktøyene kommer som du må gå løs på, så føler du at det er ikke lett å legge vekk noe. Får du da nok tid til å jobbe med relasjonskvalitet når du er pålagt å jobbe med både Tras og barnehagevandring samtidig? Mer enn noen gang før stiller det enorme krav til å tenke langsiktig, tenke hele året ganske detaljert lage et årshjul i samarbeid med ledergruppen.

To av intervjupersonene mener at det å pålegge barnehagene spesifikke metoder i seg selv er et brudd med det som står i rammeplanen, fordi de mener at den hjemler at hver barnehage har rett til å bestemme hvilke metoder de skal bruke ut fra lokale behov. De mener at kommunen bryter loven.

Jeg har en klar mening om det, med den barnehageloven vi har nå, så bryter vi barnehageloven. Det er jo i praksis ikke opp til oss som enkelte barnehage å bestemme hva slags verktøy vi bruker, men til barnehageeier.

En annen styrer mener at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom påleggene og det barnehagen skal være i følge Rammeplanen.

Det kommer veldig an på. Sånn som den barnevernstandarden synes jeg er innenfor. Men i forhold til språk, så er det motstridende, og i forhold til årsplan. Man føler at det butter litt, man får det ikke helt til å fungere. Så det kommer an på type standard.

6.2.2 Styrernes oppfatninger av kravene som er stilt

Et hovedspørsmål for meg i denne analysen var å finne ut hvordan styrerne møter de pålagte kravene som ledere og hvordan de håndterer dem. Det som er felles for alle er at de nevner lojalitet, at de følger kravene, men gjør det ut fra sin faglige vurdering. Det viser at lojalitetsbegrepet står sterkt, og at styringslinjen ser ut til å fungere, men at styrerne har en myndiggjort rolle i dette bildet. De ser ut til å oppfatte påleggene dithen at de har myndighet til å tilpasse dem i ganske stor grad. Dette stemmer godt med rollen som bakkebyråkrat, slik Lipsky beskriver det, og det å stå i spennet mellom hierarkisk lojalitet og styring og de krav egen barnehage og egen fagbakgrunn stiller. Denne styreren beskriver også hvordan hun kombinerer det i sin lederrolle.

Det at det er pålagt kan jo noen ganger være sånn at vi blir litt piggete av det, men samtidig så, når det gjelder min rolle, så har jeg tatt en jobb i Oslo kommune, og jeg kan ikke si at dette vil jeg ikke. Jeg må forholde meg til det og prøve å gjøre det beste ut av det, samtidig som det skal gavne oss på en positiv måte, og jeg må få med personalet mitt på det.

En erfaren styrer i en relativt nystartet barnehage sier:

Jeg tenker at det viktigste for min del er at når vi har det systemet vi har, så er det viktig å være lojal. Uansett, jeg selger det videre som lojal, og noe vi skal ha positivt fokus på. Så er det klart at noen ganger kan det være ting som blir bestemt som man kan være uenig i, men jeg har ikke hatt noe stort problem med Tras. Ikke de ansatte her heller. For meg har det vært greit.

Jeg finner flere eksempler på at styrere helt eksplisitt sier at deres ståsted er det de vurderer som best for barna, foreldrene og personalet sitt. En erfaren styrer viser tydelig hva som er hennes utgangspunkt i møte med de politiske påleggene:

Eg styrer ut frå ka eg meiner er best for ungene våre. Ka eg vurderar som best for brukargruppa vår, altså barn og foreldre, og ka eg vurderer som best for personalet og barna. For det er jo en symbiose, som skal fungere saman. Og eg tror at eg som har jobba så lenge, i større grad enn mine yngre styrerkolleger, våger å si det at nei, dette gjør eg ikkje. Og det handlar ikkje om at eg ikkje utførar pålegga eg får fra Oslo

kommune, men det handlar om at eg ser på dei og modifiserer dei og ser kordan dei passer inn her.

En annen styrer er inne på det at det som er pålagt ikke nødvendigvis blir gjennomført fullt ut, men at man rapporterer at det gjennomføres til en viss grad.

Vi følger den jo, vi må, vi har jo frister og vi må rapportere inn. Vi følger dem på et overordnet nivå, vil jeg si. På gulvet er det ikke nødvendigvis slik.... Det handler litt om at jeg vil være flink pike og levere til frister, for eksempel. Og noen av disse verktøyene gir meg god informasjon som jeg trenger som styrer. Andre ting er ikke så bra. Den mest nyttige standarden er den for samarbeid med barnevernet, den fyller ut et behov.

Det er flere som beskriver hvordan og de forholder seg til påleggene når de går inn i lederrollen. Denne styreren snakker om sitt forhold til Tras:

Så det virker litt overdrevet, tenker jeg personlig. Rent politisk har jeg ikke riktig den tilnærmingen, men som leder i barnehagen, når jeg kommer inn på den delen, når jeg presenterer det for personalet og mine kolleger her, da prøver jeg å innta en mer nøytral holdning..

Lipsky omtaler det han kaller *manualer*, oppskrifter gitt av overordnet ledelse for å sikre styringsinformasjon eller kontrollere kvaliteten på det arbeidet som utføres. Han sier at slike manualer kan møte motstand hos de profesjonelle, bakkebyråkratene. En styrer med middels lang erfaring beskriver hva han tenker om pålegget han har fått:

Forholder oss lojalt, selvfølgelig, vi følger opp og gir det som etterspørres, men jeg må jo si at kunsten er vel å formidle dette som nyttig og bra når jeg i utgangspunktet er kritisk innstilt til noe av det, og det er jo en ledelseskunst å selge noe som nesten ikke er salgbart. Men det har gått greit, men fremdeles har jeg nok meninger om mange av disse verktøyene, all den tiden jeg som leder bruker på barnehagevandring og oppfølging av Tras og disse systemene, hva konkret kommer egentlig ut av det når det gjelder kvalitet ut på avdelingene? Det er det som er interessant, jeg synes at det skal vi snakke høyt om.

6.2.3 Styrernes tanker om sin rolle som iverksetter av kravene

Jeg har nå vist at informantene i denne undersøkelsen rent personlig har relativt ulike tanker om det som er pålagt, fra å være positive til å kjenne på skepsis og motstand. De skal lede prosessen videre med å få de politiske vedtakene omsatt i praksis. Ut fra Lipskys teori om bakkebyråkrater, (Lipsky1980) er det som foregår i barnehagen med å prege den politikken som er vedtatt, ved at det er det som skjer i selve barnehagen som avgjør hvordan barnehagepolitikken egentlig blir i praksis. Styrerne står som et viktig ledd i kjeden fra en politisk beslutning til et resultat for barna i barnehagen. Det er gjennomgående at alle informantene i mitt materiale har tanker om dette. Dette viser at styrerrollen også innebærer å være en som iverksetter politikk, og at dette er noe man er seg bevisst, slik denne styreren sier det:

Ja, jeg er ansvarlig for at det kommer ut i andre enden, det som er vedtatt av administrasjonen og politikerne det er det mitt ansvar å få ut som resultat i konkret arbeid overfor ungene.

Når det gjelder barnehagepolitikken i kommunen, ser de sin rolle i å ta ansvar for å bringe vedtakene ut, å selge ut det som er pålagt. Flere nevner at de skal «selge» Tras til foreldrene. Det er viktig å stå samlet utad i den situasjonen, og eventuell intern skepsis og uenighet må da være et tilbaketrukket stadium. Det ser altså ut til at det eksisterer spenninger, slik Lipsky beskriver, men at man gjennom en intern prosess med tilpasning og translasjon finner en balanse. Man håndterer alle kravene slik at det i størst mulig grad blir meningsfullt for arbeidet i barnehagen, føyer det inn i en helhet slik man forstår barnehagens oppdrag. Det samfunnsmessige ansvaret for barns oppvekst er det flere som nevner.

Jeg tenker at det og handler om denne lojaliteten, og dette med samfunnsengasjement og endring i barns hverdag, som en bit av det. Du er på en måte et utøvende element i forhold til det vi skal gjøre for barn.

Sammenhengen i styringskjeden er nevnes også, og at man må være lojal mot det som er bestemt:

Vi får jo ting fra Stortinget, og ned til fagavdelingen, det er jo mange ganger sånn at man ikke liker det man hører, men jeg må være lojal, er det sånn de vil ha det, vil de at vi skal bruke Tras, så gjør jeg det og tilpasser det. Jeg må gjøre det de har bestemt.

Å følge med politisk ser ut til å være noe en del av styrerne oppfatter som viktig for å kunne utføre jobben sin på en god måte, slik denne erfarne styreren uttrykker det. Det hun sier underbygger at hun ser det som sin oppgave å skjønne noe av bakgrunnen for det som er vedtatt for å vite hvordan hun skal bruke det i sitt arbeid. Dette tolker jeg toveis-vindu tenkning, slik Llewellyn beskriver. Styreren prøver å forstå begge sider av «vinduet».

Jeg tenker at styrerrolla er veldig viktig. Enda mer viktig enn før i tiden. Vi er nødt til å orientere oss politisk og vite noe om hva det er som foregår.Så får vi pålegg i fra Oslo kommune, sentralt, fra bydelsdirektør, og hva er hennes tankegang? Hun har jo kanskje en økonomisk tankegang? Og vi må vite noe om hva det er som er bakgrunnen for tankegangen på de ulike områdene. Fordi at for at vi skal kunne ta den deigen og elte han til noe som vi kan bruke. Og det er en veldig stor oppgave for styrerne, og viktig, og det er ikke alle som har forstått, at det er oppgava.

Styrerne ble spurt om hvor fritt de mener de står i forhold til hvordan de håndterer påleggene. Det som er felles er at intervjupersonene opplever frihet til å vurdere hvordan verktøyet skal brukes, men ikke om det skal brukes. Hvordan verktøyet brukes kan handle om for eksempel hvilke elementer man tar i bruk, hvor mye tid man bruker på det, hvordan prioritere bruken i forhold til andre satsingsområder man allerede har. Frihet innenfor verktøyets rammer er et begrep som går igjen i mange av svarene, slik som dette:

Sånn som det er blitt nå, så står vi egentlig ganske fritt. Ja, barnehagevandringen er kommet, men eg bestemmer jo sjøl hvilke områder vi skal bruke det på og kor ofte vi har det. Vi har fritt spillerom innenfor verktøyets rammer til å gjøre vi vil, men likevel ligger det et krav om at dette skal du gjøre.

Ut fra Lipskys teori kan det i gitte situasjonen finnes spenninger og motstand fra de profesjonelle som står i det direkte arbeidet overfor brukerne. Dette formidler noen av mine informanter, flere sier at de er usikre på hva som skjer hvis de ikke følger påleggene, en styrer nevner at hun kanskje kan miste jobben.

Og du kan jo ikke nekte, da tror jeg du hadde fått fyken, rett og slett. Så du må forholde deg til det, og tilpasse det din barnehage. Det er vel egentlig det jeg gjør, også i forhold til de ansatte. Man må gi og ta litt.

Flere har tatt opp med sin leder den begrensede praktiseringen barnehagen har, for eksempel av Tras, og fått aksept for det. Det viser at det er rom for skjønn i systemet, også over barnehagenivå. En erfaren styrer svarer slik:

Nei, hvor fritt, det vet jeg egentlig ikke. Jeg har møtt forståelse hos min leder når jeg har forklart hvorfor og hvordan vi har tatt til oss eller eventuelt ikke tatt til oss disse påleggene. Så jeg tenker at i hvert fall foreløpig tar jeg det helt med ro.

Jo sterkere og tydeligere pålegget er, desto mer forpliktende blir det opplevd. Men det fører ikke nødvendigvis til et annet resultat, slik denne styreren forteller:

Men hvis det blir et konkret pålegg, så må jeg jo gjøre det. Og da gjør jeg det. Det er ikke sikkert jeg bruker hele sjelen min i det, men jeg gjør det. Er pliktoppfyllende.

En av styrerne er opptatt av at det som er pålagt ikke fører til varig endring i barnehagen uten at styrer går inn for det og arbeider for at det skal bli en integrert del av barnehagens læringskultur og praksis. Det kan tyde på at noe det som innføres bare blir på utsiden og forsvinner etter en stund, dersom styrer ikke forsterker kravet gjennom sine prioriteringer.

Arbeidsgiver trur at vi implementerer dette her, men det ser ikkje eg at vi driver med. Og det trur eg er litt sånn, det eg akkurat sa, når det er denne intense styringa, det kommer sånne ting med veldig korte frister, og du skal bare ta det, da blir det ikkje en del av kulturen vår, miljøet og en del av det vi gjør. Hvis ikkje eg som er styrer tar tak i det og sier at dette verktøyet skal vi bruke.

Samlet sett viser disse svarene at styrerne i denne undersøkelsen er seg bevisst sin egen rolle som ledere på vegne av kommunen og som iverksettere av politikk. Det er en rolle som kan innebære krysspress og dilemmaer. Det ser ut til at det for noen av dem er en konflikt mellom deres lederfaglige ståsted og det som er blitt bestemt, både når det gjelder faglig innhold og måten det styres på. Dette beskriver Lipsky i sin teori om bakkebyråkrater (Lipsky 1980) De står nærmest brukerne, og har sitt daglige arbeid blant dem og sitt personale i barnehagen. De har ansvar for at barna i barnehagen skal ha et kvalitetsmessig godt tilbud.

Det er gjennomgående at alle oppfatter kravene som noe de må oppfylle, men at de innenfor verktøyets rammer har en frihet til å bestemme hvordan det skal gjøres.

Hvilke grep velger de da videre i sin ledelse? Det kommer jeg inn på i neste avsnitt.

6.2.4 Ignorering, translasjon eller aksept av kravene?

Det er et fellestrekk i mitt materiale er at ingen av de spurte ignorerer noen pålegg. Det jeg finner mest av er translasjon og tilpasning til egen barnehage. Det varierer imidlertid ganske mye i hvilken grad de tilpasser verktøyet, bruker andre strategier, gjennomfører en så sterk omforming at det egentlig blir en symbolsk aksept, eller en kombinasjon av disse. Selv om noen barnehager gjennomfører kravet nesten slik det er vedtatt, det vil si aksept, innebærer dette ikke en passiv aksept, men tvert imot en aktiv og krevende tilpasning til det daglige arbeidet i barnehagen, nettopp fordi det er svært omfattende å få dette inn i helheten.

6.3 Hvilke prosesser har styrerne hatt med det som er pålagt?

6.3.1. innledning

Nå har jeg vist hvilke verktøy som er pålagt slik mine informanter oppfatter det, og hva de i utgangspunktet tenker om dem i forhold til sin rolle som styrere i det kommunale systemet. Det er gjennomgående at mine informanter forholder seg til kravene, men på ulikt vis. I dette avsnittet vil jeg vise for hvordan styrerne redegjør for de prosesser som har foregått, sett opp mot begreper i den teoretiske modellen jeg har som utgangspunkt, da særlig Røviks translasjonsteori. Jeg velger da å begynne med hvordan kravene presenteres og hvilken opplæring som gis, for deretter å gå inn i prosessene som har foregått i barnehagene. Jeg vil da speile det mine informanter svarer med Røviks «Fire dyder for en god translatør», for å vise hva translasjon i barnehagen kan innebære.

6.3.2 Prosesser i forkant av implementering

Hvordan ledelsen i kommunen introduserer nye verktøy og metoder som pålegges, danner grunnlaget for den jobben styrerne skal gjøre med å implementere vedtakene. Kommunen foretar en uthenting eller utbringning og bidrar til en *dekontekstualisering* og en begynnende *kontekstualisering* av det som skal foregå. (Røvik 2007) De kommunene som er representert i mitt materiale gir mye opplæring på de områdene som handler om de nevnte kravene, særlig gjelder det Tras. Flere av informantene nevner at de har fått konkrete hjelpemidler til selve implementeringen. Både styrere, pedagogiske ledere og assistenter har hatt tilbud om kurs, alle styrerne nevner dette. Noen nevner at kursene er obligatoriske. Det at kursene er faglig gode og grundige vurderes som et pluss, selv om man kan være kritisk til selve verktøyet som skal implementeres. Flere nevner at det er krevende å få sendt alle assistentene på kurs, på grunn av vikarbehov og vanskelig økonomi i barnehagen. Denne styreren synes kurset har verdi i seg selv:

I tillegg så fikk jo både styrere, pedagoger og assistenter muligheten til å gå på kurs, ikke bare sånn teknisk «Kordan bruker vi Tras?-kurs, men og språkkurs, i forhold til hvor viktig det er med språk, eget språk og hvordan bruker du det når du snakker, og hvor viktig ungene sin språkbruk og utvikling er.

En annen styrer sier det slik:

Vi har hatt mye kursing i det i løpet av de siste to årene. Jeg og pedagogisk leder har vært på kurs, vi har noen oppgaver som er knyttet til høgskolen, som vi har jobbet mye med. Jeg og styrere i andre barnehager. Så det har vært ganske omfattende og dypdykkende, og faglig sett veldig spennende, det har det absolutt vært.

Det ser ut til at det tenkes strategisk fra kommunens side når det gjelder å opplæringen, og at det brukes mye ressurser når det er et pålagt verktøy. Kursene vurderes til å ha varierende kvalitet, noen ganger preget av litt «hallelujastemning». Dette viser at det kan legges stor vekt på å overbevise lederne om at den nye metoden er bra. En styrer sier

Men de trekker inn ekstern kompetanse når de skal fronte ting, barnehagevandring er et eksempel på det, da trekker de gjerne inn eksterne forelesere som har lang erfaring med det. For å få en kickstart.

En annen styrer i en nyopprettet barnehage har i ettertid tenkt kritisk om kurset hun var på.

Vi har jo hatt samlinger, jeg husker jeg var i 2012 på en årsplansamling. Da blir det jo presentert som noe helt fantastisk, og vi var jo litt sånn overbevist, ja, så smart å ha en felles mal for årsplan. Man blir nesten litt hjernevasket. Det har jeg tenkt i ettertid at jeg angrer på at jeg ikke sa fra da, det skurra liksom, man sier liksom ja, ja, og vi var ny barnehage, vi hadde egentlig nok med oss sjøl.

Røvik skriver om det å ha kunnskap om hvor en ide kommer fra, om konteksten man skal oversette fra, som viktig for en translatør. Det er en del av det å være *flerkontekstuell*. Det ser ikke ut til at mine informanter mener de har det i tilstrekkelig grad, de etterlyser mer kunnskap og forståelse for den sammenhengen verktøyene står i, hva som er intensjonen med det. Detaljerte pålegg som kommer uten at styrerne har fått nok bakgrunnskunnskap, med korte frister, ser ut til å være en utfordring. Samtidig er det flere som sier de har tillit til at de som har laget verktøyene er faglig kloke og at de bygger på forskning. Denne erfarne styreren illustrerer dette i det hun sier:

Det er jo et ambisiøst program, det kommer ovenifra, BÆNG ned i hodet på oss. Korte frister på ting, vi skal bare utføre det, og vi har ingen anelse om hva som kommer, bare plutselig så kommer det noe. Og det er veldig spesielt.....Intensjonen er veldig god, for de baserer jo alt de gjør, alt som kommer fra Oslobarnehagen, på forskning. På en ide om at det nytter med en innsats, og den er jeg med på, den er jeg virkelig med på, for jeg ser at det trengs, at barnehager er, sikkert alle offentlige er...seige organisasjoner.

Flere nevner det at de kjenner til at de tiltakene som pålegges har vært brukt i skolen først, og at ideene vandrer fra kommune til kommune. Dette er eksempler på det Røvik kaller *utbringning*, altså at noen reiser ut og sprer en ide.

Ofte er det jo sånn i forhold til barnehagesektoren at de sier: Ja, vi har jo hatt dette lenge i forhold til skole, så tenkte vi at dette kunne være overførbart i forhold til barnehagene. Og så får vi gjerne vite at før det kom i skolen i vår kommune, så var det i en kommune på Østlandet. For de snakker sammen, i KS fellesskapet så prater man sammen, og det er der mye kommer fra, som funker bra i en kommune, det tror man skal funke bra i en annen kommune også.

Styrerne møter hverandre i kommunalt styrernetverk, og det er en arena for diskusjon og støtte i bruken av verktøyene. En annen av informantene beskriver hvordan styrerne diskuterer det med hvor ideene kommer fra i sitt nettverk:

Men vi kan jo diskutere-, hvor kommer det egentlig fra, er det administrasjonen som samhandler med politikerne og overtaler dem, eller er det politikerne som får en lys ide og bestemmer at dette skal fagavdelingen utrede, og så bestemmer de det? Det vet man jo aldri. Men vi vet at det kommer derfra, vedtak, planer visjoner, og verdier og alle disse tingene. Som regel er bakgrunnen beskrevet, hvis det er et politisk vedtak, så pleier det å stå noe. Hvis det er fagavdelingen som har fått spillerom, så er det begrenset hva vi får vite....vi spørker jo litt med det...her har noen tenkt at dette er en god ide, og så får vi aldri vite hvem denne noen er.

6.3.3 Prosesser innenfor barnehagen – ledelse av første fase av implementering og translasjon

Å begynne å arbeide på en ny måte i en barnehage er vanligvis noe som krever strategisk tenkning, god planlegging, opplæring og tid. Når endringen er pålagt utenfra, kan tiden være knapp, og det kan muligens være skepsis og motstand være som en dimensjon i tillegg. Hvilke konkrete handlinger settes i gang i barnehagen når man skal i gang med noe som er pålagt utenfra? Hvordan jobbes det med å tilpasse dette til egen barnehage?

Jeg velger her å gi en oppsummering av de svarene jeg fikk, for så å gå mer i detalj i neste delkapittel, der jeg ser prosessen ut fra Røviks «4 dyder for en god translatør» (Røvik 2007)

Samtlige nevner *diskusjon i ledergruppen* som det mest sentrale grepet som brukes. Man snakker seg gjennom det som er pålagt, prøver å forstå hva dette innebærer og hvorfor, får frem ulike meninger, prøver få ut frustrasjon, begynner å tenke praktisk på hvordan man kan gjøre det. Å gjøre de pedagogiske lederne medansvarlige nevnes av nesten alle. Flere nevner at de tenker strategisk når det gjelder informasjonsbehov i personalet og tidsplan for implementering. Dette viser at styrerne aktivt bruker sin kunnskap om ledelse i prosessen med å implementere krav.

Og da er det ofte, det er min erfaring i hvertfall, å ikke si alt til alle på en gang, men å ansvarliggjøre dem som skal ansvarliggjøres, og det er jo pedlerne. Nå bruker jeg ledergruppen veldig aktivt, og sier at vi må diskutere, få tilbakemelding, hva synes dere om dette, dette skal vi i gang med innen en tidsramme eller for alltid, og bearbeide det sammen, ikke bare meg som styrer aleine.

Noen sier at de kan la diskusjonen gå høyt først, for så å arbeide seg frem til en felles holdning, noe barnehagen samlet kan stå for. Andre nevner at man må avgrense diskusjonen og skille mellom politikk og det å være ansatt.

Vi må forholde oss til det, vi må dykke litt i det og nyttiggjøre det på en fornuftig måte her hos oss. Og det tenker jeg er hele essensen i det, hvordan kan vi bruke det som blir pålagt uten at det tapper oss for krefter, og sånn at det gir oss noe? Vi må se det den veien, da drøfter vi det i pedlergruppa, og vi er jo mange, vi er 10 pedagoger, og det er en spennende og morsom diskusjon. Og vi kan være veldig uenige eller veldig enig, men vi må frem til en sånn liten middelvei. Da går vi for den, og vi kan ikke si vi vil ikke.

En relativt fersk styrer sier

Jeg informerer, ja, det gjør jeg, og så tar jeg de diskusjonene jeg må ta, men det er ikke alltid jeg kan det. Det er noe med at de må lære seg å skille mellom hva er politikk og hva det vil si å jobbe i kommunal barnehage. Det er ikke alt man kan diskutere. Så noen ganger må jeg bare...det handler om tid og det handler om hva vi må.

Dette viser at styreren tar et bevisst valg i forhold til hvilke diskusjoner hun åpner opp for eller begrenser, ut fra sitt skjønn i situasjonen, og at hun dermed styrer implementeringen inn på et spor som handler om hvordan barnehagene skal oppfylle kravet.

I dette arbeidet benyttes en rekke måter å jobbe på, det nevnes metoder som runder, lærende møter, kafedialog og dialogspill. Disse metodene strukturerer diskusjonen og sørger for at alle lytter og får snakke. Spesielt nevnes dette i forhold til å få etablert en forståelse hos assistentene for hva som skal skje. Å skape forståelse vil motvirke holdningen «dette er bare noe vi må gjøre».

Et par av styrerne nevner at de lager strategiske planer og oversikter med tidsfrister slik at prosessene samordnes godt. Flere sier at de ser det som viktig å utnytte de ulike møteplassene og læringsarenaene man har i barnehagen, som for eksempel møter for de pedagogiske lederne, personalmøter, assistentforum og planleggingsdager på en planmessig og målrettet måte.

6.3.4 Translasjonsprosessen – sett ut fra de fire dyder for en god translatør

Røvik har konstruert «Fire dyder for den gode translatør» som en operasjonalisering av sin translasjonsteori, (Røvik 2007) og jeg vil her gå gjennom dem systematisk som et verktøy for å analysere det som foregår i implementeringsfasen.

a. Å være kunnskapsrik og flerkontekstuell som oversetter

Dette innebærer ifølge Røvik å ha kunnskap om konteksten det oversettes fra, å kunne identifisere godt fungerende praksiser i andre organisasjoner og fremstille disse i egne organisasjon på en adekvat måte. Det kan og innebære å finne ut hvordan ideen har virket andre steder, dersom dette er mer uklart. Røvik kaller dette *rekontekstualisering*. Enda viktigere er det, ifølge Røvik, å ha inngående kjennskap til den organisatoriske sammenhengen en ide eller oppskrift oversettes til. Man må vite hvilke strukturer, kompetanser og ideer som finnes i organisasjoner fra før, og hva man eventuelt derfor ikke skal bruke krefter på å prøve å implementere. Dette kalles *sorteringskompetanse*. Videre må man kjenne til hvordan en ny ide best skal tilpasses og innpasses i forhold til den eksisterende praksisen, det kaller Røvik for *konfigurasjonskompetanse*.

Som tidligere nevnt svarer flere av styrerne at de ikke får vite tilstrekkelig om bakgrunnen for verktøyet de er pålagt og hvorfor det er blitt slik. Det kan se ut til at mange av dem velger å ha en noe passiv rolle i forhold til dette, når det gjelder de verktøy som denne analysen handler om. Det kan handle om kapasitet hos styrerne, men kan også være at man fra overordnet hold ikke har lagt så stor vekt på dette, muligens for å spare tid eller unngå for mye diskusjon. I mine funn ser manglende bakgrunn for *rekontekstualisering* ut til å være en del av bildet.

Når det gjelder det Røvik kaller *sorteringskompetanse*, kunnskap om hvilke kompetanser og ideer som finnes i barnehagen fra før, svarer et flertall at de sorterer ut hva de vil bruke og hva de ikke vil bruke, ut fra hva de mener passer inn eller det er behov for. Det kan gå på å bruke hele eller deler av et verktøy slik oppskriften var.

Jeg siler litt ut, og hvis det er noe jeg mener er helt meningsløst, så begrunner jeg det, at dette valgte jeg vekk. Synes ikke det var nyttig for oss. Det blir akseptert.

En fersk styrer i en stor barnehage forteller hvordan hun tilpasser i forhold til akkurat sine medarbeidere, og ikke bruker krefter på å få dem til å følge hele oppskriften i forhold til Tras:

Ja jeg går ut fra mine egne kunnskaper, men også ut fra den ledergruppa jeg har her. Pedagogene her er jo pedagoger, og de er ganske mange. Vi har hatt gode, store og tøffe og vanskelige diskusjoner. Og så må man engang stoppe og bestemme seg for noe.... Det er jo dem som jobber med ungene, de må føle et eierskap til det de skal jobbe med, ikke føle at alt blir tredd ned over hodene på dem. Det er den der balansegangen.

Flere nevner at de prøver å nytte det faglige innholdet i skoleringen man får, f.eks i forbindelse med Tras, til å utvide kunnskapen i allerede pågående arbeid eller bygge videre på allerede etablert kunnskap. Kunnskapen er viktig uansett, sier flere av informantene.

Eg vil iallfall at mine medarbeidere i denne barnehagen skal tenke slik, at all den kunnskapen vi har, den må vi bruke. Og vi skal ikkje avvise et verktøy fordi om det er noen som kivist om det. Vi skal først se på det, og så skal vi vurdere hva vi kan hente ut av klokskap her. Fordi det tross alt er noen ganske kloke hoder som har laga det. Og så henter vi det vi kan ut av det, og implementerer det sammen med alt det andre som vi kan.

Som leder kan styreren ha en overordnet tanke med den prosessen som settes i gang i barnehagen når et pålagt verktøy skal tas i bruk. Dette sier noe om hvordan man vurderer situasjonen, hvordan hun bruker sin *konfigurasjonskompetanse*. Flere av informantene har en målsetning om skape *forståelse*, hjelpe de ansatte å forstå hvorfor verktøyet skal brukes. Dette gjelder både pedagogene og assistentene. En styrer sier det slik:

Så det å skape forståelse for det er viktig. At det ikke er noe som bare skal gjøres, for det vet vi, at uansett hvor enige eller uenige man er på ting så er det negativt hvis det «bare skal gjøres». Så det prøver vi å unngå.

Styreren har en lederrolle i translasjon og implementering. Flere nevner at det er en viktig oppgave for dem å knytte verktøyet til rammeplan og barnehagelov, og å finne intensjonen bak slik at den kan formidles til de ansatte. Dette er tenkearbeid for styreren i første fase.

Jeg tenker at i forhold til alt rammeverk og vår egen årsplan, så er det noe med å gå inn i rammeverket og finne ut, hva sier de om dette, hvordan kan vi sy dette sammen? Så skaper vi primært en forståelse i ledergruppen, og for at alle er med og får høre det samme, så tar vi det på et personalmøte eller en planleggingsdag. Men jeg går alltid inn i rammeverket, og jeg gjør det før vi setter i gang prosessen. Hvordan kan dette bli en helhet? Noen ganger skaper vi selvfølgelig den forståelsen helt sammen alle sammen, og noen ganger gjør jeg det, i forkant.

b. Å være modig og kreativ som oversetter

Å være modig og kreativ som oversetter – innebærer i følge Røvik at man som oversetter må vurdere om man skal oversette en ide direkte, dvs kopiere den, eller «gjendikte» den og på hvilken måte. Man må vurdere hva den mottakende organisasjonen kan om de begrepene man vil innføre og hvordan eventuelt taus kunnskap påvirker dette. Man må vurdere om det på forhånd finnes et språk som gjør at de impliserte skjønner hva ideen handler om. Hvis dette ikke er tilfelle, må man som oversetter av organisasjonsideer etablere dette språket, dvs innføre de nye begrepene, lære folk opp i bruken av dem. Videre må man som oversetter vurdere om man skal addere, dvs legge den nye praksisen sammen med etablert praksis, eller trekke fra elementer av den nye praksisen for å tilpasse den eller for at den skal virke mindre provoserende.

Materialet mitt har en del eksempler på at styrerne er modige og kreative når de oversetter krav. De fleste eksemplene i materialet handler da om å trekke fra, ikke følge alt det som er pålagt, enten for at det skal virke mindre provoserende for personalet, eller at man rent faglig vurderer hva man vil bruke eller ikke bruke.

Ja, jeg tilpasser det min barnehage, men gjør det også for å unngå for mye stønning over at dette orker vi ikke, det blir for mye. Jeg skjærer dem litt, synes det er viktig.

Flere av styrerne nevner at de jobber mye med det å få kravene til å fremstå som en helhet. Ved å bruke sin kreativitet og føye kravet sammen med praksiser som allerede er etablert, skapes det trygghet og mer oversikt for personalet i barnehagen. Dette blir en form for addering, i henhold til Røvik. I dette arbeidet er det flere styrere som nevner at de bruker metaforer som for eksempel «Den røde tråden», eller et begrep som for eksempel «voksenrollen», at alt arbeidet egentlig handler om voksenrollen.

For meg handler barnehagen om voksenrollen. Språk og relasjoner er det viktigste. Jeg har ikke ønsket å rendyrke noe, men vil at vi er god på holdninger, på samspill, på medbestemmelse. Hvordan forstår jeg, forstår vi? Det jeg gjør påvirker alt. Viktig å få alle til å forstå den forpliktelsen. Tidligere snakket vi så mye om «vi». Men det er den enkelte det kommer an på.

Her er et annet eksempel på hvordan en styrer jobber med å få nye krav og etablert praksis til å henge sammen:

Det handler ikke om at eg ikke utfører pålegga eg får fra Oslo kommune, men det handler om at eg ser ja, på dei og modifierer de og ser kordan dei passer inn her. Og nå skal vi jobbe med språk, tekst og kommunikasjon, eller det fagområdet, for eksempel, og då dreg vi inn korleis vi vurderer språkmiljøet til de voksne på avdelinga, som er et av områda til Oslobarnehagen. Då drar vi det med oss, fordi det kan være et OK grunnlagsmateriale i forhold til den jobbinga vi skal ha på språk.

En styrer nevner hvordan hun langsiktig og målrettet må lære opp assistentene i observasjon og didaktisk planlegging før de kan gå løs på Tras i praksis. Det er et eksempel på at en oversetter innfører nye begrep og lærer folk opp i bruken av dem. De etablerer et nytt «språk». At personalet i barnehagen har ulik kompetanse ser ut til å være noe styrerne tar hensyn til når de oversetter kravene, slik denne styreren i en stor barnehage sier:

Listen bli lagt litt ulikt ut fra hvilken rolle man har og hva man skal gjennomføre. Det er i utgangspunktet ikke noen utfordring, men det må snakkes høyt om. Det tenker jeg er min jobb. Prøve å forklare det.

c. Å være tålmodig som oversetter

Å være tålmodig innebærer at man som oversetter må regne med at det tar tid å få innført en ny ide, å få den til å bli en ny praksis. Røvik bruker metaforen virus om hvordan ideer utvikler seg i organisasjoner. Først har man en språklig smitte, så en inkubasjonstid og så en spredning der ideen etter hvert befester seg i praksis. Som oversetter kan man velge en passiv posisjon eller en mer aktiv, man kan påvirke det som skjer. Det er viktig å skape rom der de impliserte kan prate om ideen, prøve å konkretisere den, finne ut hvordan man kan tilpasse den, avtale å prøve ut elementer. Røvik beskriver dette som et spiralliknende forløp, der man veksler mellom det abstrakte og det konkrete. I denne perioden er det viktig å være tålmodig, og sette av tid til å være tilstede. Røvik hevder at det kan være en forutsetning for en vellykket oversettelse at oversetteren selv er tilstede.

Samtlige styрere sier at de aktivt bruker arenaer der spesielt pedagogiske ledere får anledning til å snakke om ideen og hvordan den skal tilpasses, hvordan de skal få det til. Å lytte til pedagogene, delta i diskusjonen, men samtidig være klar på at kravet skal gjennomføres, er styrers rolle her. De svarene jeg har fått her indikerer en aktiv rolle, der lederteamet i barnehagen blir gjort delaktig i oversettelsen og ansvarlig for videre arbeid.

Det er også flere av styrerne som nevner tid og tålmodighet i sitt arbeid med implementeringen, som det å ta små skritt av gangen, å prøve ut små elementer, å ha langsiktige planer for hva som skal jobbes med. Dette viser at mange av styrerne er tålmodige som oversettere. En styrer sier dette i forbindelse med sin implementering av Tras:

Så jeg tror at den prosessen kommer til å ta tid. Vi jobber med det, vi er pålagt å jobbe med det så det gjør vi. Vi tar det med ro, og går sammen fremover. Det er viktig med disse språkkursene, de har vært veldig givende, veldig positive, der to pedagogiske ledere har vært sammen, da har de alltid en bolk på hvert personalmøte. Det har vi alltid gjort, og det fungerer fint.

Noe som er går fram av mitt materiale er at det kan være lite rom for den type tålmodighet som Røvik her beskriver. Korte frister og lite tid til hver ide som kommer, kan gjøre at ideene ikke får hatt den nødvendige inkubasjonstiden og dermed befester seg mindre i praksis, slik denne erfarne styreren beskriver det:

For å få implementert et program sånn som Oslobarnehagen kommer med, da må vi ha rom. Men vi kan ikkje gjøre det heile tida, da blir vi bare sånn ør i hodet.. og det er ingenting som kommer til å feste seg i kulturen i barnehagen, ingenting i arbeidet med ungane inne på avdeling. Det blir bare noe som foregår her oppe. Og det er det som er faren med systemet Oslobarnehagen, måten de har valgt å implementere.....eg tror eg forstår korfor de gjør det...men faren er at det blir noe som bare foregår her oppe, og så kommer det ikkje ut til ungane, fordi det blir så veldig sånn ovenifra og ned-styrt, bare noe vi skal rapportere.

En annen nyanse er at det hos mange av respondentene ser ut til å være en tendens at man fort kommer over på å finne konkrete løsninger i den enkelte barnehage, fordi det ofte er frister som skal holdes i forhold til rapportering, og generelt store krav til effektiv tidsbruk. Den tålmodige oversetteren har mindre plass under disse forholdene.

d. Å være sterk som oversetter

Dette innebærer i følge Røvik at man som oversetter må identifisere og håndtere den motstand og de konflikter som ofte oppstår i forbindelse med innføring av nye ideer. Nye ideer innebærer ofte omstilling, og man kan utfordre folks meninger om hva som er best for virksomheten, så vel som det som har med den enkelte ansattes interesser å gjøre. Det kan skapes usikkerhet på mange plan. Det kan argumenteres med teknisk eller verdimessig *inkompatibilitet*. Dette kan være legitime innsigelser, og konsekvensene hvis oversetteren eller ledelsen ikke tar hensyn til dem, kan bli store. Røvik peker også på en annen faktor i dette bildet, at det kan være stor avstand mellom ledelse/reformatør og praksisfeltet i organisasjonen, slik at de ikke har forutsetninger for å etterprøve om det faktisk er sant at ideen ikke passer inn. I følge Røvik må den sterke translatøren være både kyndig og myndig, hun må ha inngående kunnskap til praksisfeltet for å ha legitimitet blant de berørte, og for selv å kunne vurdere argumentene om at en ide ikke passer inn, og de konsekvenser det vil kunne få. Translatøren må basere sin autoritet på dette, og samarbeide med dem som har formell makt i organisasjonen, det vil si ledelsen.

Når det gjelder pålagte verktøy, er det styrerens jobb å være den som implementerer pålegget, samtidig som hun oversetter det. Nesten alle informantene har møtt motstand og skepsis i personalet i denne sammenhengen. Det kan gå på både faglig innhold og

arbeidsmengde i forhold til tid, altså både tekniske og verdimessige innvendinger. Styrerne har ulike strategier for å møte denne motstanden. De fleste nevner at det er viktig å være tydelig, trygg og ryddig i denne situasjonen.

Men da er det en lederjobb å rydde feltet, rydde plass, da må vi snakke om hva vi legger vekk, passe dette inn i årshjulet vårt, vise for folk at det er en trygghet i å ha et system. Ikke skape utrygghet ved å si «Ja men vi må bare gjøre det, ellers kommer de og tar oss, sett i gang!» Det er noe med det at så lenge ting blir formidlet på en ryddig og trygg måte, og vi skaper rom for at dette klarer vi, så blir motstanden mindre.

Dersom det er faglig uenighet, må man i følge disse styrerne jobbe med å snu tankegangen til å være mer konstruktiv. Man må se hva som er bra med verktøyet, prøve å se det meningsfulle med det, få noe ut av det. Flere sier at folk godt kan være uenige faglig, men de er lojale overfor det felles ansvaret de har, man må da prøve å finne en linje alle kan leve med. Man sier: Dette skal vi gjøre, hvordan gjør vi det best mulig?

Så jeg har opplevd at mange pedledere har vært veldig umotiverte, og frustrert i situasjonen, men de har gjort det likevel. Og vi har jo diskutert i situasjonen om viktigheten av å være lojal, men for å si det sånn, så har det vært høyt under taket, og diskusjonen har vært tøff til tider. Det må den være for at vi skal kunne lande et sted. Og så har vi forberedt foreldremøter, der vi skal prate om det til foreldrene på et høyere nivå, på et klart nivå, på et positivt nivå. Det har vært mange runder om det på pedledermøtene, hvordan vi kan være troverdige når vi står foran foreldregruppen. Vi har faktisk klart å gjøre det, vi har ikke fått så mye opinion mot oss, ennå, jeg tror vi har lyktes i det.

Hvilken type argumenter bruker styrerne i disse situasjonene, hvor henter de sin autoritet? Ut fra Røvik skal den hentes fra egen legitimitet som en som kjenner praksisfeltet godt, og i samarbeid med dem som har formell makt, altså overordnet ledelse. Jeg har ikke funnet tegn på at overordnet ledelse trekkes inn i denne situasjonen, men mye av legitimitet ut fra egen faglighet og kjennskap til praksisfeltet, altså barnehagen. Det er imidlertid sånn at flere nevner at de har måttet argumentere utfra et lojalitetsperspektiv når det er motstand i personalet. I blant må man gripe til det å minne folk om hvem som har ansatt dem og hva

det vil si, for eksempel «du er ansatt i Oslo kommune og må forholde deg til det som er bestemt (3 av 4 i Oslo nevner dette)

Flere sier at de viser til vedtaket, slår fast at «Sånn er det, dette er bestemt, hvordan gjør vi det?» Disse to måtene å argumentere på vitner om at det foregår direkte styring av medarbeiderne i situasjoner der omstridte krav skal implementeres. Om barnehagelederne ikke direkte samarbeider med overordnet ledelse, så ser det ut til at de henviser til den. Styrerne viser her en myndig rolle. I sitt videre arbeid viser de kyndighet ved å benytte ulike ledelsesstrategier, slik som dette eksempelet viser. Barnehagens tradisjon med åpne og demokratisk pregede «allmøter» ser ut til å gjøre styringen lettere å akseptere.

Vi diskuterer det, og det kommer opp på bordet, og det er veldig ok. Så er vi uenig, men lojaliteten er der, de som er uenige er såpass fornuftige at vi skjønner at vi må forholde oss til det. Så i de diskusjonene tenker jeg at det viktigste er bare å få diskutert det. For vi må bare få lov å si fra,- jeg synes det er sånn, du synes det er sånn. Liksom graden av uenighet, og rett og slett det faglige og, at man mener at det tar tiden vår bort fra andre ting som er like viktig. Det ender jo med at vi ikke er så uenige om det. Så ender det med at jeg må si at «jeg hører hva dere sier, men dette må vi forholde oss til.» Da opplever jeg at folk er lojale. Da er det viktig at vi legger oss på en linje som vi alle kan leve med.

Andre nyanser i dette bildet er hvilken type prosess man legger opp til. Å ha en prosessorientert tilnærming kan være en vei å gå, legge implementeringen opp slik at man eventuelt kan ta saken opp igjen hvis ting ikke fungerer. Dette kan gi trygghet og ro over situasjonen. Det blir en form for det Røvik (2007) kaller et spirallignende forløp.

Ellers nevner en av styrerne at han bruker sin egen relasjonskompetanse og ser den enkelte medarbeider an i forhold til motstand, og en annen styrer nevner det at hun gjør det som skal skje mindre skremmende ved å si at de skal innføre endringen i svært rolig tempo og begrenset omfang. Å jobbe med forståelsen for hva det egentlig dreier seg om, å tone ned betydningen, nevnes av denne styreren:

Fordi når vi snakker om et verktøy, så er det det det er. Jeg har kjørt metaforer her i barnehagen i forhold til det, og sagt at «vi bruker for eksempel ikke en hammer til alle mulige ting. En hammer er bare et verktøy, og vi bruker den der det er hensiktsmessig, men det er veldig fint å ha en hammer når du har en spiker, men dumt å ha en hammer når du skal steike pannekaker. Da passer det ikke å bruke en hammer. Og jeg tror at den tankegangen der er litt nedpå jorda-tankegang og sunn fornuft.

En relativt fersk styrer har et motsatt problem når det gjelder motstand:

Men fra mitt eget ståsted, jeg tror jeg hadde svelgt mye mer enn jeg gjør nå, hvis jeg ikke hadde hatt den ledergruppa jeg har. Så jeg tar noen kamper på vegne av dem.

Det er også en nyanse i mine funn at det kan oppleves stor avstand mellom dem som pålegger et verktøy, politikerne og/eller administrasjonen, og dem som skal bruke det. I dette bildet ser det ut til at styrerne har sitt ståsted i barnehagen, ikke som en oversetter som står nærmere ledelsen. Man ser seg som en del av bakkebyråkratiet, de som skal utføre pålegget, og kan være frustrert over at de politikere som har bestemt pålegget ikke kjenner barnehagen godt nok.

Og veldig mange av oss har valgt yrket, kjenner at fortsatt har man ikke oppdaget hva en barnehage er på politisk hold. Den eneste erfaringen politikerne har er at de har levert sitt eget barn i barnehagen, eller barnebarn. Den indre kjernen, det indre livet i barnehagen, som består av så mange komponenter som du skal møte, det vet de ikke noe særlig om.

6.3.5 Oppsummering av translasjonsprosessen

Ved å se på det som foregår når styrerne oversetter pålegg om bruk av spesifikke verktøy i lys av Røviks fire dyder, dannes det et bilde av at det styrerne gjør er god translasjon. Det som styrerne forteller mest om er hvordan de tilpasser verktøyet og håndterer den motstanden de møter i sitt personale. Jeg mener det er grunn til å si at de legger stor vekt på hvordan de får påleggene til å passe inn i en helhet, og at dette omfattende translasjonsarbeidet kan betraktes som en del av deres strategiske og pedagogiske ledelse.

Informantene fikk også et konkret spørsmål om hvordan de vurderer sin egen bruk av skjønn i forbindelse med implementering av krav om bruk av spesifikke verktøy. Samtlige svarer klart at de bruker eget faglig skjønn i forbindelse med dette, gjerne i dialog med de pedagogiske lederne.

Ja, bruker mitt skjønn i veldig stor grad. Selvfølgelig med begrensninger og med føringer.

Oppsummeringsvis kan man si at helheten og fremdriften i barnehagens prosess med å tilpasse verktøyet og translasjonen er preget av at styrer bruker sitt faglige skjønn aktivt. Man bruker faglig skjønn i forhold til å

- Avgrense hvilke diskusjoner man skal ha og hvor lenge de skal pågå
- Vurderer tempoet i implementeringen
- Lage strategi og tidsplan for prosessen
- Velge arbeidsmåter for å involvere personalet
- Få frem sammenhengen med og forankringen i Rammeplanen
- Tilpasse og modifisere selve verktøyet slik at det passer best mulig inn
- Vurderer tidsbruken på totalt og hva som skal prioriteres innenfor verktøyets rammer
- Skjermer personalet for ting som tar tid vekk fra barna, da spesielt pedagogenes tid
- Knytte verktøyet inn i det helhetlige arbeidet i barnehagen
- Utnytte den kompetanseoppbyggingen som tilbys i forbindelse med verktøyet.
- Tilpasse opplæringen i verktøyet i forhold til de ulike kompetansenivåene i personalet

Disse handlingene viser bruk av både skjønn basert på den barnefaglige utdanningen styrerne har som førskolelærer, og det lederfaglige skjønnnet, her ser vi hybridlederen i aksjon, jfr Llewellyn. Å være faglig leder i et hierarkisk lojalitetsspenn ser ut til å innebære et handlingsrom som kan variere mye ut fra hvordan man tolker og iverksetter kravene. Det kan også ha noe å si hvilken barnehage man arbeider i. I en nystartet barnehage kan det være enklere å iverksette en ny praksis enn i en etablert barnehage som allerede har «sin måte å gjøre det på».

6.4 Utfall av translasjon

6.4.1 Innledning

Hva kan utfallet og resultatet bli av den prosessen man har med å implementere og oversette et pedagogisk verktøy? Hva skjer i praksis med selve verktøyet, og hvordan blir det brukt overfor barna? I denne delen viser jeg hvordan barnehagene i denne undersøkelsen bruker Tras helt konkret, og sier noe om de andre verktøyene som er blitt nevnt. Jeg kommer inn på hva praktiseringen innebærer for den enkelte pedagog eller barnehagelærer, at translasjonen ser ut til å innebære en lokal standard for hvordan man skal bruke verktøyet. Til slutt kommer jeg inn på at styrerne også har en tydelig rolle etter at verktøyet er tatt i bruk, med å sørge for at man fortsetter å jobbe med verktøyet.

6.4.2. Tras som eksempel i forhold til tilpasning og translasjon

Jeg har valgt å bruke Tras som illustrasjon på hvordan resultatet kan bli etter en translasjon. Røvik mener man analytisk kan skille mellom fire ulike *oversettelsesregler*, ut fra klassisk translasjonsteori - (Vinay og Darbelnet 1958). Disse reglene representerer ulike grader av omforming av ideen som søkes overført, nemlig kopiering, addering, fratrekking og omvandling. Virkningen av å anvende hver av reglene kan ses i et spenn fra ingen eller svak omforming til betydelig omforming av det som oversettes. (Røvik 2007) I det følgende har jeg vurdert praktiseringen ut fra tre nivå av tilpasninger av det opprinnelige vedtaket. Jeg har vurdert det ut fra hvilke barn man bruker verktøyet på, hvordan man bruker det som del av det pedagogiske arbeidet i det daglige, og hvor mye man bruker det foreldresamarbeidet. Ut fra oversettelsesreglene er det her snakk om hvor mye man kopierer eller hvor mye man trekker fra den opprinnelige ideen.

Følgende tabell gir en oversikt over hvordan disse 8 barnehagene bruker Tras pr desember 2015.

Bhg	Hvilke barn brukes Tras i forhold til?	Pedagogisk arbeid	Foreldre	Likt for alle bhg lærere?	Tilpasninger ift. Vedtak
A	Alle norskspråklige barn fra 2 år	Observasjon i det daglige Skjema for hvert barn fylles ut fortløpende	Brukes i foreldresamtalene, Samtykke	Litt variasjon ut fra kompetanse	Små
B	Barn med behov ut fra pedagogenes vurdering Alle skolestartere	Som observasjonsverktøy for barn med behov	Samtykke	ja	Middels
C	Barn med særskilte behov (Foreløpig)	Opplæringsfase ift Tras Språkarbeid integrert i barnehagens praksis	Samtykke Ikke i foreldresamtalene	ja	store/ Middels
D	Noen barn med behov ut fra pedagogenes vurdering	Begrenset bruk av Generelt språkarbeid	Samtykke	ja	Store
E	Barn med behov ut fra pedagogenes vurdering	Bruker spørsmålene Forberedelse til møter med PPT	Forberedelser til samtaler, som sjekklister Samtykke	ja	Middels/ Store
F	Barn med behov ut fra pedagogenes systematiske faglige vurdering. Også minoritetsbarn	Har store plakater hengende på hver avdeling med hovedspørsmålene i Tras, opptatt av å samtale rundt det	Samtykke	Felles prosedyrer Ulik jobbing pga ulik kompetanse.	Middels
G	Alle norskspråklige fra 2 år. Prioriterer tidsbruk ut fra barnets behov/skjønnsvurdering	En naturlig del av arbeidet, observasjoner i daglig samspill men også konstruerte situasjoner. Bruker alt materiell Vekt på forståelse i hele personalet	Samtykke	ja	små
H	Alle mellom 2 og 3 år, ikke videre hvis man vurderer at alt er OK	Rutiner som sikrer at alle blir sett, bruker punktene i opplegget Tiltakene viktigst	Generell info Samtykke Foreldre spør	Ja	Middels

Tabell 1 Hvordan brukes TRAS?

Ingen av informantene i denne studien bruker Tras på alle barn fra to eller tre år, slik de politiske vedtakene sier. I alle barnehagene unntatt en, avgrenses det i forhold til barn med minoritetspråklig bakgrunn, ut fra en faglig vurdering om at verktøyet ikke passer for dem. Ellers varierer bruken fra å kartlegge alle barn fra to eller tre år, men prioriterer tidsbruken

ut fra en faglig vurdering, til at man gjør et utvalg av barn for å oppfylle kravet, eller bare bruker det på dem man vurderer å ha en utfordring mht språkutviklingen sin. Noen sier de bruker spørsmålene i Tras, men ikke skjemaene. Noen sier de ikke bruker kartleggingsresultatene eller skjemaet i foreldresamtaler. Bare ett sted sier styrer at de følger oppskriften slik det står i Trasboken. Dette viser at det innenfor et og samme verktøy kan være en rekke varianter, fra dem som følger hele pakken rundt Tras til dem som bare velger ut noe og bruker det på noen få barn. Det vil si fra små tilpasninger, dvs svak kontekstualisering, til store tilpasninger, dvs sterk kontekstualisering. I en av barnehagene ser praktiseringen ut til å være mer begrenset, for å kunne rapportere at man «traser» noen. Det vil si svært stor tilpasning, man trekker mye fra. Det er på grensen til en symbolsk aksept. Den andre ytterligheten er en barnehage som følger hele kravet og hele oppskriften i forhold til alle barn. Det vil si at det ikke foregår translasjon, man følger den gitte standard. Midt mellom finnes en rekke ulike varianter, slik stikkordene over viser.

6.4.3 Standardisering eller autonomi for pedagogene?

Resultatet av hvordan et pedagogisk verktøy oversettes kan være at det oppstår en lokal standard, der alle barnehagelærere bruker verktøyet likt, eller at man eventuelt er enige om at det kan brukes ulikt, slik at den enkelte lærer er mer autonom. Autonomien kan også gå på den faglige vurderingen av når man skal bruke et verktøy som f.eks Tras. Det har lenge vært praksis at dette var en faglig vurdering som pedagogene skulle gjøre, men så kom det som nevnt politiske vedtak i Oslo og Bergen på at det skulle brukes på alle barn uansett. Det er det pålegget som omtales i denne undersøkelsen.

De fleste i undersøkelsen sier de har en lokal standard når det gjelder hvordan de bruker Tras, der alle barnehagelærerne gjør det likt, etter at de har diskutert seg frem til en felles forståelse for hvordan de skal gjøre det, og hvilke deler av verktøyet man skal benytte seg av. Denne styreren bekrefter begrepet lokal standard:

Ja, det er akkurat det vi har. Den er lik for alle dem som jobber her. Veldig uttalt. Hvis folk ville gjøre det ulikt måtte vi diskutert det. Det kan dukke opp, for eksempel hvis det kommer nye folk.

Et sted svarer styrer at det kan være litt ulik praksis fordi de barnehagelærerne har noe ulik kompetanse. Men styrerne mener det er viktig å ha mest mulig felles praksis, ellers vil verktøyet ikke kunne måle rett. Det er også viktig å fremstå som en samlet barnehage overfor foreldrene. En styrer i en svært stor barnehage sier

Vi er en barnehage, det er vi ekstremt opptatt av. Så de kan ikke gjøre det ulikt.

I en middels stor barnehage sier styreren

Ja stort sett likt, i hvert fall det som er prosedyrer, det gjør de likt. Men jeg har jo 8 pedledere på 4 avdelinger, og de er veldig ulike. Det er pedledere som har jobbet i veldig mange år, som har spesped 2, som har jobbet som språkpedagog, fra det og til en helt nyutdanna. Så spranget er veldig stort, de er veldig ulike. Så ting blir ikke gjort likt. Men med de tingene som hører til Oslo kommune sine prosedyrer, der blir det gjort likt.

Ut fra det styrerne svarer, vurderer jeg det slik at pedagogene i forbindelse med disse verktøyene ikke har særlig stor frihet til å gjøre egne vurderinger, etter at det har vært diskutert i ledergruppen hva de skal praktisere. Da må de holde seg til det. Men det kan fortsatt være rom for ulikhet innenfor disse rammene igjen, slik denne styreren sier

Ja, vi har jo vår måte, som ikke er lik andre. Vi har en standard på en del ting som skal være felles, og så er det stor frihet til å forme din egen rolle ut fra dine styrker og hvem du er som pedagogisk leder. Så jeg tenker at det er både og. Stor frihet der og. Jeg har rammer å forholde meg til, og de (pedagogene) har det samme. Og så har de stor frihet.

Lipsky har en påstand om at bakkebyråkratene under press kan foreta forenkling, en rutinisering av sitt oppdrag for å overleve rent tidsmessig. Dette kan føre til et mindre individuelt tilpasset tilbud til brukerne, og dermed dårligere kvalitet. Jeg har ikke fått informasjon fra dem som jobber direkte med barna, det ville kunne gitt mer detaljert kunnskap om dette forholdet. Svarene styrerne gir peker i retning av at de langt på vei søker å tilpasse kravene på en slik måte at bruken av verktøyet ikke skal bidra til dårligere kvalitet, for eksempel ved at det blir for liten tid til andre viktige oppgaver med barna. I de fleste tilfellene av tilpasning i denne undersøkelsen handler translasjonen om å begrense bruken

av et verktøy, gjennom prioritering av tid, omfang og innsats. Flere av styrerne uttrykker bekymring for arbeidspresset for pedagogene, og er opptatt av å begrense nye oppgaver eller i det minste innføre nye ting i tett samarbeid med pedagogene. Dette kan være uttrykk for at man sammen blir enig om at «det vi gjør er godt nok», og at det er en form for forenkling slik Lipsky hevder. Men det kan også tolkes motsatt, at man begrenser bruken av et tidkrevende og standardiserende verktøy nettopp for å heller bruke profesjonelt skjønn i arbeidet med det enkelte barn.

Flere av styrerne i undersøkelsen har nevnt at de må legge til side andre planer og opplegg for å kunne gjennomføre de påleggene som er kommet. I dette kan det ligge at andre oppgaver får mindre tid, at for eksempel tiden til lek og samtale men det enkelte barn blir redusert. Det kan være eksempler på den formen for negativ rutinisering som Lipsky beskriver. Noen av respondentene peker på dette, mens andre mener at for eksempel ved å få alt inn i en helhet, eller bruker lang tid på implementeringen, kan man unngå at de pålagte kravene bidrar til redusert kvalitet for barna.

Motstanden mot å innføre Tras-kartlegging av alle barn har både en ideologisk og en praktisk begrunnelse. Flere av informantene sier at de er imot metoden fordi de mener det er galt å måle barns prestasjoner på denne måten, andre sier at de er imot metoden fordi den krever så mye tid og ressurser. Noen nevner begge deler. Sett i et bakkebyråkratperspektiv kan begge begrunnelsene sees på som uttrykk for at «det er godt nok det vi gjør», eller som et forsvar for å kunne ha en mer skjønnsbasert praksis, for å hindre ytterligere press i arbeidssituasjonen.

6.4.4 Translasjon og implementering av de andre verktøyene som man er pålagt å bruke

Barnehagevandring som er en metode som har ganske vide rammer og som man selv kan fylle med innhold og anvende på de områder man blir enige om lokalt. Metoden brukes fast i to av de spurte barnehagene i Bergen, to andre har prøvd og enten forkastet den fordi de allerede hadde en annen metode de vurderte som bedre, eller er i prosess og skal prøve litt til for å se om de får den til å gi mening.

Vi har gjort noen spede forsøk på barnehagevandring, det har blitt understreket så kraftig at dette er en metode som skal brukes. Men igjen, jeg har ikke trykket det til mitt bryst, det har jeg sagt også til min nærmeste leder, at jeg har problemer med å ta den metoden til meg, men jeg jobber med saken.

Dette viser at det kan ta tid å innføre en ny ide eller arbeidsmåte, slik Røvik beskriver det med den tålmodige translatør, og et spirallignende forløp der man tar opp en ide i flere runder. Svarene når det gjelder dette verktøyet er langt på vei det samme som med Tras, det kan fungere hvis det blir en del av helheten.

Oslostandarden for årsplanmal, samarbeid med barnevernet og skolen brukes av flere av informantene, det blir stort sett vurdert som gode og nyttige verktøy. En av informantene syntes årsplanmalen var for «trang» og at de hadde vurdert å legge til noe for egen regning, men var usikre på om det ble godtatt. Dette ville vært addering, i henhold til Røvik. Det kan virke som det er mer «farlig» å legge til enn å trekke fra i forhold til en gitt mal.

Når det gjelder de ulike språktiltakene i Oslo, er det slik at man har valgt å bruke deler av det som det satses på, der Tras er del av en større pakke. Disse eksemplene indikerer at det foregår ulik grad av translasjon også for andre pålagte verktøy, gjerne ved at man som ledelse velger å bruke verktøyet som det er, la være å bruke det eller å bruke deler av verktøyet, fortrinnsvis etter en lokal prosess der man prøver det ut, kontekstualiserer det. Det ser ut til at det er opplevd praktisk nytte av verktøyet som blir den mest avgjørende faktoren for om man tar verktøyet i bruk for alvor. Da er det ut fra en faglig og praktisk vurdering gjort av styrer og pedagoger sammen.

6.4.5 Styrers ledelse videre, i driftsfasen

Når man har implementert et nytt verktøy kommer man over i en drifts og vedlikeholdsfasen, og intervjupersonene fikk spørsmål om hva som er deres lederoppgaver i denne fasen. Det gjennomgående svaret her var at styrerne ser det som sin oppgave å holde fast på metoden, drive den fram. Styrerne skal holde retningen, vise den røde tråden, være motivator, skape engasjement, se at alle er i utvikling, jobbe med refleksjonsprosesser.

Jeg må være motivator, skape engasjement. Utvide kunnskapen, se at alle er i utvikling, støtte, vi jobber jo for autonomi i stor grad. Ikke det at alle skal bestemme alt selv, men med utgangspunkt i det vi har blitt enige om at vi skal gjøre. Ha trygghet nok til å utføre det. Jeg må jobbe med refleksjonsprosesser. Holde den røde tråden. Styre skuten, holde retning.

De ønsker autonome pedagogiske ledere, og vil vise dem tillit. Men samtidig mener flere styрere at de må følge med på hvordan det går i praksis:

Ja, følge opp det eg vet at de har fått kunnskap om, og følge opp hvordan bruker den enkelte denne kunnskapen aktivt ut i arbeidet med ungene og på sine basemøter. Og der skal eg koble inn barnehagevandringen for eksempel, altså ting henger jo sammen her. Eg kan bruke barnehagevandring og observere ped lederne, hvordan de leder basemøtene.

Flere forteller at de kan ha en faglig rolle i forhold til å bidra med egne observasjoner, en «second opinion» når det gjelder barn man er usikre på i forhold til språkutviklingen

Å holde det varmt, sørge for at det blir gjort. Så er det faglederen min sin rolle, hun er god på selve verktøyet, hun kan veilede og høre hva den enkelte trenger. De er flinke å komme til oss og be om at vi kan komme og se med andre øyne, det er veldig fint. Vi er en faglig støtte. Hvis vi ikke kan det, kan vi skaffe noen som kan.

En annen styrer ønsker å ha et ord med i laget når Tras skal brukes.

Eg vil at rutinen er sånn at når ped lederne her vurderer å bruke Tras i forhold til et barn, tar hun en diskusjon med meg først. Så har vi en diskusjon frem og tilbake om hvorfor og korleis, og så bli Tras brukt.

Styrers jobb er å se helheten, få alt og alle til å fungere sammen, få til en god sammenheng mellom de pålagte verktøyene, andre verktøy og den helheten barnehagen står i. Det å skape mening og å skape sammenheng ser ut til å være nøkkelfaktorer i hvordan styrerne jobber med å tilpasse og praktisere pålagte verktøy.

Min jobb er å være oppdatert, være interessert i forskning, ha helhetsbildet. Være opptatt av kulturbygging. Kultur for barns lek og læring, for barns læring og trivsel.

.....Hos oss er verktøyene blitt mer og mer hensiktsmessig, ikke noe er fånyttet. Vi kan velge å la det henge enda mer sammen.

De svarene styrerne gir angående sin rolle i driftsfasen, indikerer at de har en aktiv rolle som overordnet pedagogisk leder, det innebærer å være en tydelig faglig leder, en som holder retningen og «trykket» oppe, men også en fagperson som kan ha en aktiv rolle inn i bruken av selve verktøyet, slik styreren og pedagogene i barnehagen er blitt enige om å bruke det. Her er Llewellyns hybridleder tydelig, (Llewellyn 2001) styreren som ser til overordnet nivå og kombinerer kravet derfra med faglig utviklingen i sin barnehage.

6.5 Hvilken lederidentitet har styrerne?

I denne delen av analysen ser jeg på hvilken rolleidentitet de spurte styrerne har, ut fra at det kan ha noe å si for hvordan de oversetter et pålegg om å bruke et spesifikt pedagogisk verktøy. Utgangspunktet for spørsmålene her er Llewellyns teori om hybridlederen, om lederen som kombinerer det å være fagperson med det å være økonomisk og administrativ leder.

6.5.1 Oppfatning av egen rolle/identitet

Styrernes opplevelse av sin egen identitet ses her i et teoretisk spenn mellom å være administrativ leder - fagperson.

Svarene informantene gir ligger i et spenn fra å være mest administrativ leder, via en kombinasjon, til å være en som ser seg selv mest som fagperson. Ingen gir uttrykk for at de er arbeidsgivers representant på arbeidsplassen, men noen nevner at de har en mellomlederposisjon, det gjelder styrere i Oslo. Svarene fra de 8 lederne fordeler seg slik:

1. Førskolelærer i bønn, lojalitet hos personale og barn, men også leder
2. Fagperson, så administrativ leder
3. Ledertype, opptatt av pedagogisk ledelse
4. Leder – med stor interesse for det pedagogisk- faglige
5. Faglig ledelse, men også totalansvar som styrer. (To i ledelsen)
6. Administrativ leder, litt midt i mellom. (To i ledelsen)

7. Administrativ leder
8. Administrativ leder

Dette viser at det kan være stor forskjell på hvordan styrere ser seg selv, og hvor sterkt de identifiserer seg med sin fagprofesjon eller med en ren administrativ rolle. Dette nyanseres av at flere sier at de oppfatter seg mest som en administrativ leder, men at de bruker fagkunnskapen sin det meste av tiden, slik denne relativt ferske styreren sier det:

Men jeg er nok mest leder. Faget er jo der hele tiden, om man leder voksne eller barn, jeg føler at jeg bruker faget mitt hele tiden.

En annen sier:

Så svaret på spørsmålet er vel gjerne at eg er førskulelærer, men eg er også veldig mye leder.

Intervjupersonene ønsker å jobbe med det faglige, de liker ikke å miste kontakten med fagpersonen i seg. Det kan være en utfordring i perioder.

I perioder tar det administrative overhånd, og jeg tenker, hvor er du henne, fagpersonen? Nå forsvinner du litt, fordi det blir så mye 1+1=2. Nei, det er en balansegang, det er det ingen tvil om. Men jeg opplever først og fremst likevel at jeg er en fagperson, og at jeg ikke kunne hatt denne jobben uten fagutdanningen som grunnmuren, plattformen.

Selv om man ser seg selv mest som en administrativ leder, er det et ønske om å være en som inspirerer faglig.

Jeg ser meg selv som en mest administrativ leder, og det er det som vi kanskje synes er vanskeligst, vi som er styrere i de store barnehagene nå, at jeg føler jeg har liten tid til å være den inspiratoren jeg ønsker å være.

En annen understreker også at størrelsen på barnehagen på barnehagen har noe å si for hvilken rolle man inntar. En styrer som har jobbet i både stor og liten barnehage, svarte slik:

Eg tenker at at i store barnehager, da er styrerrollen annerledes, i små barnehager mye mer målrettet, du ser folk på en annen måte, du ser ungene på en annen måte, får et mye nærere forhold til faget.

To av barnehagene har ansatt pedagogisk konsulent, som er en lederstilling i tillegg til styrer. Det ser ut til å gi en valgfrihet i forhold til hvilken rolle man inntar. I de to eksemplene som mitt utvalg representerer, har styrerne valgt motsatt hovedfokus.

Her er vi to. Jeg er styrer, og hun er pedagogisk konsulent. Vi har forskjellige ting som vi liker godt. Jeg føler at jeg ligger mindre på den administrasjonsbiten, mer på fag og ledelse, knyttet til personalarbeid. Det er mine hovedfokus, hva jeg er.

Den andre styreren sier

Kanskje midt på, eller kanskje litt mer over på administrativ. Det er fordi det er mye administrativt som skal videre, og personaldelen tar mye tid. Sykefravær særlig. Føler at jeg bruker mye tid på den type oppgaver. Men nå er jeg i den heldige situasjonen av vi er to, og at hun som er pedagogisk konsulent gir meg veldig mye drahjelp i det pedagogiske arbeidet.

Det kan se ut til at rammene for styrerjobben har mye å si for hvordan man oppfatter sin identitet. Størrelsen på barnehagen og mye administrativt arbeid uten merkantil hjelp fører til en mer administrativ lederrolle. Når rammene tillater det, kan man velge å være mest fagperson, og noen sier at de gjør det. Men de fleste balanserer og kombinerer fag og ledelse.

6.5 2 Sammenhengen mellom lederidentitet og grad av translasjon

Er det noen sammenheng mellom hvilken styrerrolle/lederidentitet den enkelte styrer oppgir, og hvordan man i praksis følger pålegget, hvor mye eller lite man tilpasser verktøyet? Under har jeg sammenstilt svarene på det med det informantene svarte når det gjelder hvordan de praktiserer Tras som et pålagt verktøy. (Se punkt) Dette er et altfor lite utvalg til å si noe statistisk om forholdet, men utfra dem som er spurt i denne undersøkelsen kan jeg se at det ikke er noen påfallende sammenheng.

Grad av translasjon/ tilpasning av Tras

- | | |
|--|---------------|
| 1. Leder, med stor interesse for det pedagogiske | liten |
| 2. Først fagperson, så administrativ leder | middels-stor |
| 3. Ledertype, opptatt av pedagogisk ledelse | middels-liten |
| 4. Administrativ leder | stor |
| 5. Administrativ leder | stor-middels |
| 6. Førskolelærer i bønn, lojalitet hos personale og barn, men også leder | middels |
| 7. Faglig leder, men også totalansvar som styrer. (To i ledelsen) | liten |
| 8. Administrativ leder, litt midt i mellom. (To i ledelsen) | middels-liten |

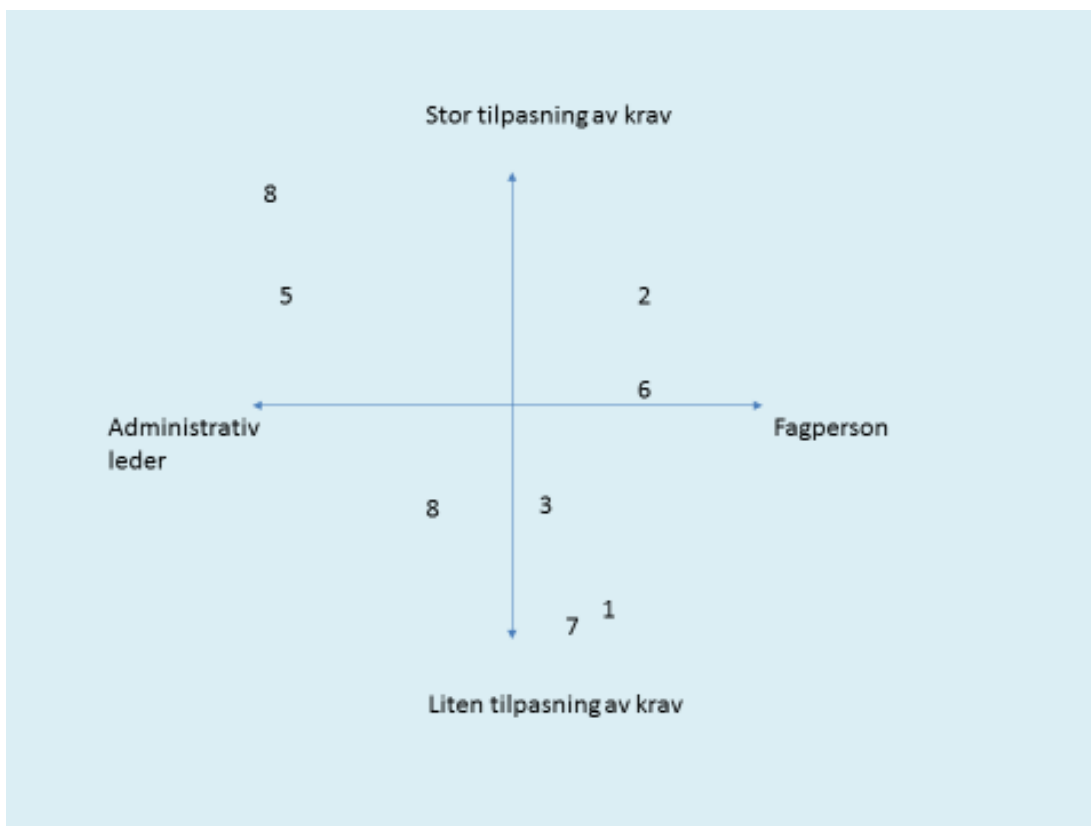


Fig 5 NBJ

For å gjøre dette bildet tydeligere kan det fremstilles grafisk på denne måten. Her er svarene som er gitt når det gjelder hvordan man oppfatter seg selv som leder, kombinert med hvor lite eller mye man i vedkommende barnehage har tilpasset Tras. Som det fremgår, er det stor spredning.

Intervjupersonene fikk også spørsmål om hvordan de selv vurderte sammenhengen mellom deres identitet som styrer og hvordan de innfører og oversetter pålagte verktøy. Alle mener at det er en sammenheng mellom hvem de er som ledere og hvordan de implementerer pålagte krav, men de peker på en rekke forskjellige forhold. Erfaring, utdanning, trygghet i rollen og hvilken type de er, er faktorer som de mener har betydning. Å både være lojal og å gjøre egne faglige vurderinger peker samtlige på. Dette viser at styrerne kombinerer dette i møtet med pålagte krav, slik denne styreren sier:

Det er det at jeg er såpass trygg på meg selv som fagperson, og stolt av jobben min og yrket mitt, det virker inn på en sånn måte at jeg kan tørre å si, dette liker jeg ikke, og begrunne det.

Hvordan styreren oppfatter seg selv som type kan ha en betydning for hvordan hun møter pålagte krav

Ja, jeg tror det er sammenheng. For jeg like å være litt på, når det kommer noe nytt så vil jeg sette i gang. «Nå har vi fått noe nytt, nå prøver vi det». Det er de vant med i personalet mitt. Og så er de så positive. Så det er vel gjerne sånn at jeg tar det imot med åpne armer. Men hvis jeg ser at det ikke passer inn så gjør jeg ikke det.

En annen er opptatt av sammenhengen mellom sin rolleforståelse og hvordan hun jobber med å implementere et krav. Hun er personlig ikke positiv til kravet om bruk av Tras på alle.

Ja, jeg tror at min politiske forståelse, min innsikt i politikk, gjør vel at jeg forstår det, at jeg må drive det framover, som leder må jeg skape en entusiasme for det. Jeg vil ikke gjøre det med falskhet, jeg vil gjøre det på en ekte måte. Jeg anerkjenner at vi kan ha ulike meninger om det pålegget, det må vi ha lov til, men utad sett står vi samlet. Det tror jeg jeg har klart å få fram i denne barnehagen.

En erfaren styrer sier dette:

Jeg tror min rolleforståelse er sånn at jeg gjør det jeg må. Noen ganger kan jeg vurdere at dette er viktigere enn noe annet. Da må jeg stå for det overfor min sjef, og jeg opplever at det er aksept for det, i større eller mindre grad, selvfølgelig.

En annen opplever frihet i sin rolle som styrer, og mener denne friheten har sammenheng med at hun har solid lederutdanning.

Jeg opplever en frihet, det preger meg. Det er ikke sikkert andre opplever det på samme måten. Jeg er glad jeg har mye utdanning, spesielt den ledelsesbiten.

En annen nyanse er at kravene gjør at styrer må endre seg og jobbe på en ny måte enn slik hun egentlig oppfatter seg selv, slik denne styreren forteller:

Eg ser jo det at eg har måtta.....når vi har fått så mange ulike verktøy, i den språkpakka så kom det jo egenvurdering, handlingsplan, brukerundersøkelser i forhold til ditten og datten, då har jo eg ,- og eg strevar jo litt med det når eg er litt sånn lite kontrollerande styrar, då strevar jeg med å skulle få dette her i sving. Det har eg måtta endra i forhold til meg sjøl. Sette noen frister, si det at nå skal ting være inne til meg, eller i lederteamet, alle avdelingane skal ha gjort...så det blir mer styring av oppgaver ut til avdelingane.

Flere mener at deres egne meninger og holdninger har smitteeffekt, det ser ut til at dette også kan hende at man inntar en rolle som mer nøytral eller mer positiv enn man egentlig er, for å få folk med seg i å gjøre det man er pålagt.

Det er klart at måten jeg tar påleggene på, hvis jeg er dårlig på å kamuflere det jeg egentlig synes, ville det fungert dårlig. Jeg kan ikke pålegge noe til en ledergruppe og si at «Her har dere noe jeg synes er bare søppel, men vi må gjøre det likevel». Jeg sier, dette er kommet, dere har lest det, vi må diskutere hvordan vi skal få det til.

Kapittel 7 Oppsummering - drøfting

7.1 Innledning

Temaet i denne undersøkelsen har vært hvordan styrere i barnehager håndterer det å bli pålagt innføring av pedagogiske verktøy og program. Utgangspunktet mitt for å stille spørsmål om dette er at de i de seinere år har kommet mange ulike pedagogiske verktøy, program og pakker som handler om hvordan det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal utføres. Mye av dette finnes som tilbud til barnehagene, som noe man kan velge eller kjøpe. Men det er imidlertid også mange kommuner og private barnehageeiere som pålegger barnehagene å bruke spesifikke pedagogiske verktøy og program. (Granrusten, Gotvassli og Moen 2016)

Utviklingen blir drevet frem av endringer i samfunnet når det gjelder hva som skal være barnehagens bidrag til som en del av utdanningsløpet, og generelle trender i retning mer evidensbasert praksis og større krav til dokumentasjon. Fagmiljøene synes å dele seg i to leire, de spesialpedagogiske miljøene er positive til kartleggingsverktøy, mens de allmennpedagogiske virker mer avventende eller negative.

Forskningen på dette feltet har vært beskjeden og fragmentert, og vi vet lite om hva disse påleggene medfører for styrerne som har det overordnede pedagogiske ansvaret for barnehagene, og for å lede arbeidet der. Ved å undersøke hva som skjer når verktøy og program blir pålagt fra eier, har jeg ønsket å få frem ny kunnskap om styrernes faglige og pedagogiske ledelse.

Denne undersøkelsens problemstilling er «Hva innebærer det å lede barnehagen når det pålegges bruk av pedagogiske programmer og kartleggingsverktøy?» med underspørsmålene

-hvordan oppfattes og håndteres kravene/ påleggene?

-hvordan bruker styrerne sitt profesjonelle skjønn i sin ledelse av denne situasjonen?

-er det noen sammenheng mellom styrers oppfatning av egen rolle og hvordan et krav blir håndtert og oversatt?

- Hvilke resultater kan håndteringen av kravet innebære for hvordan det blir praktisert i barnehagen?

Disse spørsmålene har jeg belyst ut fra en teoretisk modell bestående av tre teoriperspektiv - Lipskys teori om bakkebyråkrater, Llewellyns teori om to-veis vinduet (hybridlederen) og Røviks teori om translasjon. Disse har jeg satt i sammenheng for å få en forståelse av hva styrernes håndtering av pålagte krav innebærer. Dette blir igjen et bidrag til forståelsen av hva ledelse i barnehagen innebærer under disse vilkårene.

7.2. Hva innebærer det å lede barnehagen når det pålegges bruk av pedagogiske programmer og kartleggingsverktøy?

I denne undersøkelsen har jeg funnet at styrere som leder barnehager kombinerer fagkunnskap og lederkompetanse når de blir pålagt å innføre spesifikke verktøy. Det jeg har funnet hos 8 styrere i to store kommuner der det er politiske vedtak om å anvende spesifikke verktøy. Styrerne opptrer som hybridledere, de ser både inn i barnehagen og ut av den. De ser seg selv som ledere med et helhetlig ansvar for at noe er bestemt og derfor skal gjennomføres, og opptrer som faglig autonome ledere som i stor grad evner å tilpasse dette til sin kontekst, egen barnehage. Den prosessen de gjennomfører har preg av translasjon, og jeg har funnet stort samsvar mellom det som utføres med det Røvik (2007) kaller de fire dyder for en god translatør. Resultatet i den enkelte barnehage er at det pålagte verktøyet, med Tras som eksempel, brukes på relativt forskjellig måte, i et spenn fra nesten ingen tilpasning/translasjon til stor tilpasning/translasjon. Denne variasjonen kan innebære å bare ta i bruk litt av verktøyet, tilpasse bruken av tid, prioritere innenfor det opprinnelige kravet, hvordan man bruker konkrete deler av verktøyet, for eksempel Tras-skjemaet.

Kravene det er snakk om i denne undersøkelsen er først og fremst pålegg om å bruke kartleggingsverktøyet Tras på alle barn fra henholdsvis 2 eller 3 år, men også til dels om ledelsesmetoden Barnehagevandring. Noen omtaler Oslostandarden med årsplanmal og standarder for samarbeid med skole og barnevern.

Når det gjelder det å ha en rolle som iverksetter av vedtatt politikk, som ut fra Lipskys teori kjennetegner bakkebyråkrater, svarer samtlige at de er opptatt av denne sammenhengen,

og at de ser seg selv som en aktør i forhold til barnehagepolitikken i kommunen, at de skal gjennomføre det som er vedtatt. Styrerne i undersøkelsen oppfatter vedtaket som noe de skal utføre lojalt, men samtidig noe de har anledning til å tolke og tilpasse. De fleste vektlegger sin barnehages situasjon og ståsted sterkt når de arbeider med å tilpasse kravene, ut fra sin skjønsmessige vurdering av hva som er best. Det kan være spenninger i forhold til personalet, og styrerne bruker hovedsakelig en samarbeidsmodell, men også i noen grad direkte styring /pålegg overfor sitt personale for å få vedtakene satt ut i praksis. Ut fra Lipsky sin teori viser dette at noen av styrerne inntar en mer tydelig (manager) lederrolle på vegne av det overordnede nivået som har kommet med pålegget. Denne studien viser hvordan styrere kan håndtere det krysspresset mange av dem står i når det pålegges konkrete pedagogiske verktøy og program. Det kan også handle om å forholde seg profesjonelt til sin egen skepsis til det som er pålagt. Nettopp ved å bruke sine egenskaper som både fagperson og leder, som en translatør som modifiserer kravet, ved å være en strategisk leder mot omgivelsene og i sin egen virksomhet, klarer styreren å balansere dette presset.

Styrers ledelse av translasjonsprosessen innebærer et overordnet ansvar for at verktøyet bli tilpasset, implementert og brukt i barnehagen. Dette er en omfattende prosess som består av strategisk planlegging i forhold til hvordan prosessen skal foregå, når, med hvem og hvordan det videre arbeidet skal skje. Det innebærer også utstrakt bruk av faglig skjønn både når det gjelder oversettelse og tilpasning av verktøyet og personalledelse.

Respondentene i denne undersøkelsen legger stor vekt på å forankre bestemmelsen i lederteamet, det vil si hos de pedagogiske lederne i barnehagen. Bestemmelsene i lederteamet har et kollektivt preg, det kan ha preg av forhandlinger, men styrerne har likevel en klar lederrolle, og er bærere av kravet fra overordnet ledelse. Prosessen i lederteamet munner oftest ut i en plan for hvordan barnehagen skal jobbe med kravet, og resultatet man blir enig om blir i stor grad bindende for barnehagens praksis, noe som kan forstås som en lokal tilpasset standard.

Styrers rolle i implementerings- og translasjonsprosessen overfor resten av personalet handler om å skape forståelse for kravet og den sammenhengen det står i, og å bidra til at personalet får kunnskap og begreper knyttet til verktøyet. Det legges storvekt på å bygge det inn i en helhet i forhold til det øvrige pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Styrers arbeid med translasjon består også i å håndtere ulike grader av motstand mot ideen eller verktøyet. Det er vanlig å begynne med en åpen diskusjon for så å stramme inn. I noen tilfeller begrenses hva som skal diskuteres og hvor lenge en diskusjon kan pågå. Det forekommer også direkte styring i denne sammenhengen og henvisning til det at man er ansatt og derved forpliktet å følge kravet. Hovedinntrykket er likevel at man gjennom gode prosesser kommer frem til løsninger som man er enige om.

Informantene i denne undersøkelsen beskriver også at de har en omfattende strategisk rolle etter at verktøyet er implementert, de sørger for «å holde trykket oppe», for videre fremdrift og oppfølging av det som er bestemt. De kan også ha en faglig rolle som ressurspersoner i forhold til vurderinger rundt verktøyet.

De åtte styrerne som er spurt i denne undersøkelsen har ulik rolleforståelse i spennet mellom å oppfatte seg som en administrativ leder, til en fagperson med fokus på det barnehagefaglige. Samtidig svarer de fleste at faget står sentralt og er viktig for dem i sin utførelse av lederjobben, og at de kombinerer lederkompetanse og faglig kompetanse i arbeidet som barnehageledere. Dette kan betraktes som det Llewellyn beskriver som hybridledelse. (Llewellyn 2001)

Et annet spørsmål jeg har undersøkt er om det er sammenheng mellom styrernes oppfatning av sin egen rolle og hvordan translasjonen blir. Denne undersøkelsen har et altfor lite utvalgt til å si noe statistisk om forholdet, men utfra dem som er spurt her kan jeg se at det ikke er noen tydelig sammenheng. Om styreren først og fremst ser seg selv som administrator, leder eller fagperson ser ikke ut til å føre til en spesiell retning eller grad av translasjon.

Respondentene selv svarer at det er en sammenheng mellom hvem de er som styrere og hvordan de iverksetter pålagte krav, men peker på andre faktorer enn sin lederidentitet, som trygghet og erfaring, faglig trygghet, å føle frihet innenfor rammene, å være åpen for nye ting.

Jeg har altså ikke funnet noen systematisk sammenheng mellom hvordan styrerne oppfatter sin lederidentitet i et spenn som går fra å være overordnet administrativ leder til en fagperson, og hvor mye eller lite de tilpasser kravene. Alle oppgir at de lojale mot det som er bestemt, men viser samtidig i praksis en myndig rolle som oversettere av kravet, sett i forhold til det behovet de mener den barnehagen de leder, har. Dette kan ha sammenheng

med at de opptrer som bakkebyråkrater med ståsted der politikken utføres, overfor barna. (Lipsky 1980) Det er varierende hvor mye de direkte uttrykker lojalitet overfor systemet, noen få er opptatt av dette, mens de fleste legger større vekt på sine egne vurderinger for hva de mener er best for sin barnehage, da gjerne utfra et samlet faglig ståsted for den barnehagen. Hoås Moen og Granrusten (2014) fant at styrere i som står i et krysspress mellom eksterne forventninger og hensynet til egne barnehager, i økende grad tar lar hensynet til overordnet nivå telle mest, og mener det samsvarer med det Klausen (2001) skriver om det store og det lille fellesskapet. Det lille fellesskapet i denne sammenhengen er den enkelte barnehage, mens det store felleskapet er nivået over barnehagene der styrer også er en aktør. Mine funn tyder på at når det er snakk om pålegg, spiller translasjon og tolkning av pålegget en vesentlig rolle. Da slipper man til en viss grad å velge mellom det store eller det lille fellesskapet.

Lipsky omtaler det han kaller *manualer*, oppskrifter gitt av overordnet ledelse for å sikre styringsinformasjon eller kontrollere kvaliteten på det arbeidet som utføres. Pålagte program og verktøy kan betraktes som manualer. Han sier at slike manualer kan møte motstand hos de profesjonelle, bakkebyråkratene. Jeg mener at den tilpasningen og evt translasjonen som styrerne står for, også kan forstås som ulike grader av faglig motstand, når det gjelder å innføre for eksempel Tras eller Barnehagevandring. Men det kan også tolkes motsatt, at man gjennom translasjon søker å modifisere et krav som man mener vil gi mindre rom for skjønn i arbeidet overfor det enkelte barn eller ansatt.

Innføring av et verktøy eller program får konsekvenser for det pedagogiske arbeidet, men hvor store konsekvensene blir avhenger av i hvor stor grad verktøyet er tilpasset eller oversatt. Ut fra mine funn ser det ut til at det vanligste er at det utarbeides en lokal standard, basert på en enighet om hvordan kravet skal gjennomføres i akkurat denne barnehagen. Dette innebærer at alle de pedagogiske lederne bruker verktøyet på tilnærmet samme måte og at man følger noen faste prosedyrer. Det gis mulighet for noe individuell tilpasning i gjennomføringen basert på kompetanse hos barnehagelærerne. Det kan imidlertid også bety store forskjeller for det pedagogiske arbeidet hvorvidt man har valgt å følge en oppskrift fullt ut, delvis, eller bare symbolsk, fordi det innebærer ulik tidsbruk, man må evt. prioritere andre deler av det pedagogiske arbeidet annerledes.

Samlet sett fant jeg i denne undersøkelsen tydelige spor av det Lipskys teori omtaler som spenninger og dilemma mellom profesjonelt faglig ståsted, hensynet til brukerne i egen barnehage og rollen som leder i et hierarkisk system. I denne sammenhengen er de fleste styrerne som har svart på i denne studien, mer bakkebyråkrater enn administrative ledere (managers), og det gir dem utfordringer. Samtidig er Llewellyns hybridleder tydelig, i og med at styrerne i undersøkelsen i stor grad klarer å balansere og finne en vei ved å være både ledere og fagpersoner i sin håndtering av kravene og ledelse av sitt personale. Teoriene blir dermed ikke motsetninger, men de utfyller hverandre. Mye av svaret ligger i hvordan de tilpasser og oversetter kravene, altså translasjon.

Innebærer det å bli pålagt spesifikke verktøy og program at man må sette sitt eget faglige skjønn til side? Jeg har funnet at de styrerne som er spurt i denne studien i utstrakt grad bruker sitt faglige skjønn i møte med pålagte pedagogiske verktøy og program. De uttrykker selv hvordan de gjør vurderinger i forhold til prioritering, tidsbruk, opplærings- og motivasjonsarbeid, prosesser i personalet og i forhold til hva som passer inn i det pedagogiske arbeidet i akkurat deres barnehage. De finner også et handlingsrom ved å tolke pålegget både ut fra sin faglige kunnskap og sin forståelse for den sammenhengen de står i som ledere både faglig og i en hierarkisk linje. Dette kan betraktes som «hullet i smultringen» i henhold til Dworkin (1978) –«et åpent område omgitt av en ramme av restriksjoner». Det er nettopp dette som kjennetegner skjønnsutøvelse, slik Dworkin ser det: “The concept of discretion is at home in only one sort of context; when someone is in general charged with making decisions subject to standards set by a particular authority.” (Dworkin 1978:31) Svarene i denne studien indikerer at det kan være ulikt hvor stort område man mener man har å utøve sitt skjønn i forhold til, og om skjønn anvendes på selve vedtaket eller på hvordan vedtaket skal gjennomføres. Det er imidlertid gjennomgående i studien at når det er opp til barnehagene å bestemme *hvordan* et pålegg skal gjennomføres, kan det gi et relativt stort område for skjønnsutøvelse.

7.2 Hvordan påvirkes ledelsen av barnehagen?

Jeg har funnet at det å bli pålagt spesifikke verktøy og program gjør at lederne må håndtere en ny og kompleks utfordring. Den handler om både det pedagogiske arbeidet,

personalledelse og utvikling av barnehagen. De styrerne jeg har spurt utvikler da strategier for å håndtere påleggene utenfra, blant annet ved å jobbe med å utvikle sin barnehage innenfra. De har en prosessorientert tilnærming og i stor grad tilpasses kravene ut fra styrernes faglige vurdering, etter en prosess i personalet, på en slik måte at kravene fremstår som en del av helheten. Men det gjøres på ulike måter og resultatet kan bli relativt forskjellig.

Å bli pålagt å bruke spesifikke verktøy eller program kan tolkes som en mistillit fra omverdenen til det profesjonelle arbeidet som allerede utføres i barnehagen. Dette kan innebære en utfordrende situasjon for en leder, som oftest også har den samme faglige bakgrunnen som de øvrige fagpersonene i barnehagen. Dataene fra denne studien indikerer at styrerne håndterer dette ved å kombinere sin lederrolle med å være fagperson, samt med tilpasning av kravene. De henter sin autoritet i egen faglighet, men også til dels i den hierarkiske linjen. Det kan synes som det er større handlingsrom enn det man i utgangspunktet skulle tro når det er snakk om politisk vedtatte pålegg. Dette viser seg både i det at det går an å begrunne sine valg overfor overordnede, og at det i praksis er så stor forskjell i hvordan kravene gjennomføres. Flere nevner at de må rapportere tilbake til overordnet nivå i forhold til kravene, for eksempel hvor mange barn de har «traset», men det er uklart hvor mye denne rapporteringen egentlig betyr og hva den brukes til.

Slik jeg ser det, handler ledelse i barnehagen når det pålegges verktøy og program om flere deler av PAIE-skjemaet (Strand 2001) . Det er en form for ledelse som kan betegnes som entreprenørskap, der også ledelse mot omgivelsene er en del. (Børhaug og Lotsberg 2011) Men styrerne bygger på mange måter også barnehagen innenfra ved hjelp av sine strategiske valg som handler både om det pedagogiske og det organisatoriske. Gotvassli og Vannebo (2014) mener at styrerne er strategiske aktører i sin måte å lede barnehagene på. Jeg mener at mine funn underbygger dette.

Ledelse når det pålegges verktøy og program innebærer også ledelse innenfor feltet Integrasjon, fordi det handler om personalarbeid for å få hele personalet med i en retning man kanskje i utgangspunktet ikke hadde planer om. Her er bruk av metaforer nevnt, for eksempel «den røde tråden», som et bilde på hvordan man knytter det pålagte verktøyet til

den etablerte måten man jobber på. Det handler om motivasjon, kompetansebygging samt dialog og samarbeid.

Å implementere ulike krav fra overordnet nivå utgjør mange steder en betydelig del av det å være leder for barnehagen. Tidligere har pålagte systemkrav i stor grad handlet om systemer for administrative rutiner, nå har vi fått krav som går direkte på det pedagogiske arbeidet, for eksempel arbeidet med barns språkutvikling. Dermed er grensene flyttet for hvilken del av barnehagens arbeid slike krav berører. Forskning dokumenterer at dette har fått stort omfang. (Granrusten et.al 2016) Når spesifikke verktøy innenfor det pedagogiske feltet pålegges, endrer det også forståelsen for hva pedagogisk ledelse innebærer. Denne undersøkelsen viser at styrere har en tydelig rolle som både faglig og strategisk leder i denne sammenhengen. Dette kan være med å utvide forståelsen for hva pedagogisk ledelse av dagens barnehager innebærer.

Kapittel 8 Avsluttende refleksjoner

8.1. Refleksjoner om eget teori- og metodevalg

Jeg valgte å få frem sammenhengen i min problemstilling ved å utvikle en noe streng teoretisk analysemodell. Det kan være en god måte å sortere perspektiv og rydde i et felt. Men det kan også virke begrensende i forhold til andre perspektiv. I mitt tilfelle ser jeg at mange andre teoriperspektiv kunne vært interessante i tillegg til dem jeg har valgt. Det kunne for eksempel vært fruktbart å se mer på forholdet evidensbasert kunnskap kontra praktisk og erfaringsbasert kunnskap når det gjelder pedagogiske verktøy og program i barnehagen.

Man kunne også trukket inn andre teorier når det gjelder ledelse, for eksempel Spurkeland sitt begrep «Kjenslevar ledelse» (Spurkeland 2009) og stilt spørsmål hvilken rolle relasjonene innad i barnehagen har for hvordan et pålegg implementeres.

Jeg valgte å bruke respondenter fra to store kommuner der det var tydelige politisk vedtak om bruk av Tras, og pålegg om bruk av Barnehagevandring og Oslostandard. Dette fungerte godt for å få frem refleksjoner rundt den situasjonen de spurte styrerne i disse byene opplever. Jeg opplevde at dette var noe respondentene ønsket å formidle noe om. Det fungerte godt i forhold til min problemstilling.

8.2. Tanker om hva det trengs mer forskning på

Her er noen emner jeg mener kan være interessante å se nærmere på:

- Barnehagelærerens rolle i møte med pålagte verktøy og program.

Min studie tar opp styrernes håndtering av pålagte verktøy og program, og ser forholdene rundt dette fenomenet gjennom de 8 informantenes øyne. Det kunne vært interessant å gå videre og spørre pedagogiske ledere og barnehagelærere om deres oppfatning av det samme fenomenet. Hvordan håndterer de det som blir pålagt og hvordan opplever de å kunne bruke sitt faglige skjønn i denne sammenhengen? Det ville gi utfyllende kunnskap om hvordan påleggene påvirker det pedagogiske arbeidet med barna i barnehagen.

- Forskning på andre verktøy enn Tras

I denne studien handler mye av empirien om forhold rundt Tras. Det er et verktøy som har vært i bruk i mange år, men som har fått forsterkede krav knyttet til seg. Dermed er det de fleste steder ikke en ny ide som skal innføres, men en ny måte å bruke noe mange allerede har et forhold til. Det ville muligens gitt andre svar dersom det var snakk om et helt nytt program eller verktøy som ble pålagt. Det at Tras har vært knyttet til debatten om massekartlegging av barn, gjør at det kan være sterke meninger om selve verktøyet, noe som kanskje preger både informantene og øvrige ansatte i de barnehagene jeg har vært i kontakt med. Styrerens oppgave med å oversette og implementere andre verktøy kan muligens være annerledes med andre pedagogiske program eller verktøy.

- Styring eller ledelse for utvikling?

Sett i et stort perspektiv handler det jeg har funnet i denne studien noe om hvordan styring ovenfra fungerer, eller ikke fungerer, overfor ledere som også er profesjonelle fagfolk innenfor det området de leder. Er dette spesifikt for sektorer med sterke og tydelige profesjoner, eller er det egentlig et generelt fenomen? Finnes det andre måter å utvikle en profesjonspreget sektor på?

Referanse og litteraturliste

Alver, B G (2009) «*Ansvar for den enkelte*» De nasjonale forskningsetiske komiteer (online) Tilgjengelig på <http://etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/> Lastet 02.02.2010

SSB(2016) Barnehagestatistikker 2015 , lastet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2016-04-20>

Bugge, N. (2009) «*Sjå, no kan han det!*» Masteroppgave ved Universitetet i Oslo

Bukve, O (2012) *Lokal og regional styring* Oslo: Det norske Samlaget

Børhaug, K & Hoås Moen, K (2014) *Politisk-administrative rammer for barnehageledelse* Oslo: Universitetsforlaget

Børhaug, K. Helgøy,I, Homme, A., Lotsberg D.A og Ludvigsen K. (2011) *Styring, organisering og ledelse i barnehagen.* Bergen: Fagbokforlaget

Børhaug, K og Lotsberg, Ø (2010) *Barnehageledelse i endring.* Nordisk barnehageforskning vol 3, nr 3, side 79-74

Christensen, T og Lægreid, P *The whole of Government Approach to Public Sector Reform.* In Public administration review, volume 67, issue 6 , Wiley online library

Cresswell, J (2013) *Qualitative Inquiry and Reseach Design.* Choosing among Five Traditions. 3. Utg. London: Sage

Dalsgaard, L *Fagprofesjonelle i nyere forvaltningslitteratur.* I Nordisk administrativt tidsskrift 1/2013

Dworkin, R (1978) *Taking Rights Seriously* Cambridge: Harward Univerity Press

Eggen, Astrid Birgitte (2011) *Vurdering for skoleutvikling* Oslo: Gyldendal

Evans, T. (2010) *Professionals, Managers and Discretion: Critiquing Street-Level Bureaucracy.* British Journal of Social work, vol 41, issue 2, last fra <http://bjsw.oxfordjournals.org/content/41/2/368.abstract>

Fossestøl,Bjørg (2013) *Evidens og praktisk kunnskap.* Artikkel i Fontene Forsking 2/2013

Fossheim (2009) «*Informert samtykke*» De nasjonale forskningsetiske komiteer (online) Tilgjengelig på <http://etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Informert-samtykke/> Lastet 2.2.2010

- Friedson, (2001) *Professionalism, the third Logic*. Cambridge: Polity Press
- Granrusten, Per Tore, Gotvassli, Kjell Åge og Moen, Kari Hoås (red.) (2016): *Ledelse for barns læring i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget. (under utgivelse)
- Gotvassli, K.Å (1991) *Ledelse i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Gotvassli, K.A., Vannebo, B.I. (2014), *Barnehagestyreren som strategisk aktør*. In: Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: FoU i praksis 2013 conference proceedings, Akademika forlag, Trondheim, p.111-120
- Gotvassli, K.Å og Vannebo, B.I (2016) *Kvalitet som masteride i barnehagesektoren*. I Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol2, nr 1 2016
<file:///C:/Users/Administrator/Downloads/131-2079-1-PB.pdf> (lastet 30.5.2016)
- Gronn,P (2002) *Distributed leadership* I K.Leithwood og P.Hallinger (Red) Second International Handbook of Educational leadership and Administration Dordrecht:Luwr Academic Printers
- Guldbrandsen & Eliassen (2013) *Kvalitet i barnehager* Nova rapport 1/13 Oslo:NOVA
- Haakestad, H, Bråten M, Steen Jensen, R og Svalund, J . *Tidsbruk i barnehager*. Fafo rapport 2015:43 Oslo:Fafø
- Haugum,M, Sivertsen,H, Haugset,AS, Dyblie Nilsen,R, Nossun,G (2014) *Spørsmål til Barnehage-Norge 2014* TFou-rapport 2015:1 Steinkjær: Trøndelag Forsking og utvikling
- ICDP foreldreveiledningsprogram, lastet fra <http://www.icdp.no/om-icdp>
- Lov om barnehager <https://lovdata.no/lov/2013-06-21-99> Kunnskapsdepartementet 2005
- Klausen, K. K (2010) *Strategisk ledelse - de mange arenaer*. Odense: Syddansk universitetesforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2009) *St.m 41(2008-2009) «Kvalitet i barnehagen»* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2013) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Revidert utg. F-4205 B Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2014) *Meld.St.24 (2013-2014)» Fremtidens barnehage»*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Kunnskapsdepartementet (2014) Høringsbrev til endring av Lov om barnehager
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2014/14_5618/hoering_snotat1.pdf Lastet ned 31.5.2015
- Kunnskapsdepartementet (2016) Meld.St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring-bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvistad, Kari og Søbstad Frode (2005) *Kvalitetsarbeid i barnehagen* Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Kvale, S & Brinkmann, S (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*, 2.utg. Oslo: Gyldendal
- Larsen, A.K & Vaagan Slåtten, M *Nye tider, nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lipsky, M (1980) *Street Level Bureaucracy* New York: Russel Sage Foundation
- Llewellyn, S (2001) *Two-way windows':Clinicians av Medical Managers*, artikkel i Organization Studies(vol 22 2001) New York: Sage
- Molander, A og Terum, L(2008) *Profesjonsstudier* Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, K H & Granrusten, P T (2014) *Eksterne forventninger til barnehagen som læringsarena for barn- konsekvenser for leiing*. Artikkel i boka *Leiing av en lærende barnehage*, se under.
- Mørreaunet,S., Gotvassli, K., Hoas Moen, K., Skogen,E (2014) *Ledelse av en lærende barnehage* Bergen: Fagbokforlaget
- Nordh, R (2014) *Ledere i møte med sin egen profesjon*. Masteroppgave, Diakonhjemmets Høgskole, Oslo
- Oslostandarden - lastet fra <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/for-ansatte-i-barnehagene/kvalitetsstandarder-og-veiledere/>
- Pettersvold, M & Østrem, S (2012) *Mestrer, mestrer ikke* Oslo: Res Publica
- Pianta et al. (2009), "The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know", Psychological Science in the Public Interest, Vol.10, No. 2, pp. 49-88.
- Rapley, T (2007) "Interviews" I: Cleve Seale et al, red. *Qualitative Research Practice* S 15-33 London: Sage

- Røvik, Kjell Arne (2007) *Trender og translasjoner* Oslo: Universitetsforlaget
- Samspillsmetoden Dialog Lastet fra <http://www.shk-kommunikasjon.no/forside>
- Sintef (2014) *Ledelse i barnehage og skole – en kunnskapsoversikt* Rapport A26525
Trondheim: Sintef
- Skogen, E. Haugen R, Lundestad M, Vaagan Slåtten M. (2013) *Å være leder i barnehagen*.
Bergen: Fagbokforlaget
- Solbrekke, T.D & Østrem, S (2011) *Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt*. *Nordic studies in Education*, 31 (3) 194-209
- Spurkeland, J. (2009) *Relasjonsledelse* Oslo: Universitetsforlaget
- Starting Strong 3 (2012) *A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD,
Publication: 10/01/2012. Lastet fra <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Strand, T. (2001) *Ledelse. Organisasjon, kultur* Bergen: Fagbokforlaget
- Taguma, M, Litjens, I & Makowiecki, K (2013) *Quality Matters in Early Childhood Education and Care NORWAY*, OECD: OECD
- Thagård, T (2013) *Systematikk og innlevelse* Bergen: Fagbokforlaget
- Vandringsledelse – om *barnehagevandring* hentet 28.11.2014 fra
<http://www.vandringsledelse.no>
- Utdanningsforbundet (2012) *Lærerprofesjonens etiske plattform* Lastet 1.6.2015 fra
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Profesjonsetikk/Plattformen/L%c3%a6rerprof_etiske_plattform_A3_bokmal_hvit_rev_131114.pdf.
- Vinay, J.P og Darbelnet, J. (1958/1995) *Comparative Stylistics of French and English, A methodology for Translation*. Amsterdam: John Benjamins
- Wadel, C.C (1977) *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I Skogen et al. (2013) *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Østrem, S, Bjar, H, Føsker, L, Rønning Hogsnes, H, Jansen, T.T, Nordtømme, S & Tholin, K.R (2009) *Alle teller mer*. Tønsberg: Høgskolen Vestfold rapport 1/2009
- Aasen, Wenche (2012) *Teamledelse i barnehagen* Bergen: Fagbokforlaget

Aasbrenn, K (2010) *Tjenester som treffer*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg:

1. Informasjonsbrev til intervjupersonene
2. Intervjuguide
3. Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Ledelse i barnehagen i møte med pålagte verktøy og program.»

Bakgrunn og formål

Temaet i studien er å studere hvordan lederne i barnehagen håndterer å bli pålagt innføring av pedagogiske programmer og kartleggingsverktøy i et utvalg barnehager.

Ved å undersøke hva som skjer når verktøy og program blir pålagt fra eier, ønsker jeg å få frem ny kunnskap om styrernes faglige og pedagogiske ledelse. Hvordan påvirkes styrerrollen, hvordan oversettes påleggene og hvordan bruker styrerne sitt profesjonelle skjønn i denne situasjonen?

Dette er et masterstudium i utdanningsledelse ved Høgskolen i Sogn og Fjordane.

Undersøkelsen har et kvalitativt design, og bygger på intervju med ca 8 barnehagestyrere i kommuner der det foreligger vedtak om bruk av spesifikke program eller verktøy. Dette er tilfelle i Oslo og Bergen.

Du forespørres om å delta fordi du jobber som styrer/barnehageleder i en kommunal barnehage i Oslo eller Bergen. Utvalget er satt sammen av barnehager som er ulike mht størrelse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå med personlig intervju, med varighet ca en time. Spørsmålene vil omhandle blant annet hvordan styreren oppfatter et kommunalt vedtak/pålegg om å ta i bruk et spesifikt verktøy, hvilken rolleforståelse man har som styrer, og hvordan man håndterer pålegget om å ta i bruk et konkret verktøy. Videre hvordan man eventuelt «oversetter» pålegget i sin ledelse av barnehagen, og hvilke konsekvenser gjennomføringen kan få for det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Det vil bli benyttet lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg som student og min veileder vil ha tilgang til opptak og utskrifter av intervjuene, og disse vil bli lagret med passordbeskyttelse. Navneliste og koblingsnøkkel vil bli lagret adskilt fra øvrige data.

Når oppgaven publiseres vil deltakerne være anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.6.2016. Personopplysninger og opptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Nina Beate Jensen, tlf 93029619.

Veileder for prosjektet er Kjetil Børhaug, Universitetet i Bergen tlf 92093414

Daglig ansvarlig på Høgskolen i Sogn og Fjordane er Olina Kollbotn, tlf 57676138

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg: samtykkeskjema

Vedlegg 2

Intervjuguide

Tema 0 Innledende opplysninger

Samtykkeskjema

Lydopptak

Hvor mange barn er det i bhg? Organisering (avdeling/base, flere hus)

Hvor lenge har du vært leder? Utdanning ?

Tema 1 Innledning

- Hvilke verktøy eller program er blitt pålagt din barnehage? Konkrete eksempler?
- Hvordan har du forholdt deg til det? Konkrete eksempler
- Hvorfor?
- Hvordan ser du dette/ disse pålegget i forhold til øvrige bestemmelser i barnehagens lov og rammeplan? (Passer inn, utfyller, fortrenger...?) Hvordan?
- Tema 2 Rolleforståelsen
- Hvordan ser du deg selv/din rolle i forhold til barnehagepolitikken i kommunen? Hvordan bidrar din jobb til å forme resultatene i praksis?)
- Hvordan oppfatter du deg selv i din din rolle som styrer? (Administrator –leder - fagperson- førskolelærer)
- hvem er du som styrer? Hva preger deg mest?
- Hva legger du mest vekt på i din måte å jobbe på som leder?

Tema 3 Rolleforståelsen – implementering

- Hvordan preger din rolleforståelse den måten du håndterer et krav om å ta i bruk et spesielt verktøy?
- Hvor fritt står du til å implementere det slik du mener er best i din barnehage? Hva vil det si i praksis? Eksempler?
- Kan du si noe om hvordan du evt. får eller innhenter bakgrunnskunnskap om det som er pålagt?

- Hva tenker du om dette?

Tema 4 Translasjonsprosessen

- Kan du si noe om hvilken prosess/handlinger du har satt i gang i gang i barnehagen i slike situasjoner?
- Hvilke målsetninger har du hatt for prosessen?
- Hvordan bruker du din fagkunnskap og ditt faglige skjønn i denne prosessen?
- Hvordan oppfatter du verktøyet rent faglig?
- Har du opplevd å møte motstand i personalet i en slik situasjon? Eksempel? Hva gjorde du da? Hvilke argumenter brukte du? Hvorfor?
- Har du søkt støtte noen steder underveis?
- Hvorfor?

Tema 5 Resultat for arbeidet

- Beskriv hvordan verktøyet evt brukes i barnehagen nå. (Har dere tilpasset verktøyet til deres barnehage?)
- Likt for alle barn, likt for alle barnehagelærere?
- Lokal standard, evt hva innebærer den?
- Hvorfor ble det slik?
- Hva er din rolle i den nåværende fasen?
- Er det spesielle utfordringer med den måten din bhg praktiserer pålegget?

Noe du vil legge til til slutt ?

Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047
N-5007 Berge
Narvik
Tlf: +47 75 28 21 12
Tlf: +47 75 28 50 50
nsd@uio.no
www.nsd.uio.no
Org.no: 969 321 884

Olina Kollbotn
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskulen i Sogn og Fjordane
Vie, Postboks 523
6800 FØRDE

Vår dato: 11.11.2015

Vår ref: 45190 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45190	<i>Styrerrollen i møte med pålagte verktøy og program i barnehagesektoren</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Olina Kollbotn</i>
Student	<i>Nina Beate Jensen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uio.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivingsdato: 12.06.2016

OWO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0416 Oslo. Tlf: +47 22 85 19 11. ow@uio.no
NSD/NSD/NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4901 Trondheim. Tlf: +47 73 92 19 17. kj@iuh.uio.no
NSD/NSD: Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø. Tlf: +47 77 51 43. nsd@iuh.uio.no

