

Forord.

Jeg har lenge vært opptatt av organisasjon og ledelse i organisasjoner. Det er interessant å se på organisasjonsstruktur, og hvilke virkninger ulike strukturer kan ha på organisasjoner. Jeg er spesielt interessert i barnehageledelse da det er dette feltet jeg jobber med. Som styrer i barnehage gjennom mange år har jeg også hatt anledning til både å utøve ledelse selv og observere andres ledelse i barnehager og flere andre ulike organisasjoner.

Jeg har gjennomført flere videreutdanninger i administrasjon, ledelse og personalarbeid på høghskolenivå. Etter hvert kom også ønsket om å ta en mastergrad. Valget falt på pedagogikk, retning for førskolepedagogikk. Dette for å kunne bli en mer kompetent barnehageleder og for å ha flere muligheter i arbeidslivet i årene framover. Jeg synes det er viktig og interessant å være i utvikling og stadig tilegne meg ny kompetanse som jeg kan ta i bruk i arbeidet mitt.

Valg av tema for masteroppgaven ble barnehageledelse, både fordi jeg er interessert i dette, men også for at jeg ønsket å forske mer på ulike sider av barnehageledelse. Nå er jeg snart i mål med dette prosjektet og har gjennomført to meget lærerike år ved DMMH og NTNU.

Jeg vil takke mine medstudenter for gode refleksjoner, diskusjoner og innspill. Spesielt den gruppen jeg har tilhørt som har møttes jevnlig for å støtte hverandre underveis i denne prosessen. Jeg vil også takke mine medarbeidere i barnehagen jeg jobber i, styrerkolleger og andre jeg samarbeider med for at jeg lærer så mye ved å være sammen med dere. Arbeidsgiver har lagt til rette for at gjennomføringen av dette studiet har vært mulig, og det er jeg takknemlig for. Informantene som velvillig stilte opp på intervjuer fortjener også en stor takk, uten dere hadde ikke dette forskningsprosjektet vært mulig. Jeg vil også rette en stor takk til min gode veileder førstelektor ved DMMH Kari Hoås Moen for tilbakemeldinger og konstruktive innspill underveis i prosessen. Og sist, men ikke minst, takk til mine tre sønner som har utvist stor forståelse og tålmodighet i løpet av denne utdanningen.

Verdal 27.10.2014

Lisbeth Marie Storholmen

Sammendrag.

Dette forskningsprosjektet handler om barnehageledelse og tar utgangspunkt i styrers perspektiv. Tema er valgt ut fra de endringene som skjer i barnehagesektoren når det gjelder utviklingen mot større enheter. Problemstillingen er hvordan styrer fordeler lederoppgaver til pedagogiske ledere når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling. For å belyse problemstillingen er det utarbeidet tre forskerspørsmål. Hierarki, fordeling av oppgaver og organisasjonsstruktur er nøkkelbegreper i forskningsprosjektet.

Teorigrunnlag er ledelse og Leavitts diamant, spesielt ledelse som funksjon (Børhaug, 2011). Perspektiver på organisasjon og ledelse er i dette forskningsprosjektet i hovedsak det strukturelle perspektivet (Bolman og Deal, 2009). Hierarkisk variant av det instrumentelle perspektivet og lederteamteori hører til i det strukturelle perspektivet. Jeg bruker også noe av human-resource perspektivet (Bolman og Deal, 2009). Ledertrekkteori og lederstilteori plasseres i human-resource perspektivet.

I forskningsprosjektet bruker jeg kvalitativt forskerdesign med semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg har latt meg inspirere av stegvis-deduktiv induktiv metode, SDI-modellen (Tjora 2010). Jeg har intervjuet 4 informanter. De er styrere som har bred kjennskap til temaet jeg vil undersøke.

Funn i forskningsprosjektet viser at det er flere ulike måter styrer fordeler lederoppgaver på til pedagogiske ledere når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling. Funn viser at på en av forskningsbarnehagene er de pedagogiske lederne på avdelingen fullstendig likestilte når det gjelder ansvar og lederoppgaver i følge styrer. Flertallet av informantene mener det er nødvendig at en pedagogisk leder har overordnet ansvar på hver avdeling som hun kan fordele lederoppgaver til. Dette kan gjøres på flere måter. En av forskningsbarnehagene deler den avdelingen der det er flere pedagogiske ledere på i faste grupper slik at hver pedagogisk leder blir leder for sin gruppe. De største forskningsbarnehagene har et hierarki som i praksis tilsier to ledernivå på avdeling der den ene har overordnet ansvar for avdelingen og får tildelt lederoppgaver fra styrer. Funn i dette forskningsprosjektet viser også at den gruppen av pedagogiske ledere som ikke har overordnet ansvar for avdeling kan ha ulike typer oppgaver ut fra hvor de er ansatt. Det som er felles er at alle pedagogiske ledere formelt sett har samme stillingsinstruks, ansvar, oppgaver og lønnsstige. Funn i dette forskningsprosjektet kan tyde på at dette i praksis er annerledes.

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
1.0. Innledning.....	5
1.1. Tema for forskningsprosjektet.....	5
1.2. Aktualitet.....	6
1.3. Valg av problemstilling.....	7
1.4. Begrepsavklaring.....	8
1.5. Tidligere forskning.....	9
1.6. Forskeren som det viktigste instrumentet og mitt eget ståsted.....	10
1.7. Disposisjon av oppgaven.....	11
2.0. Teorigrunnlag.....	12
2.1. Ledelse.....	12
2.2. Ledelse som funksjon.....	13
2.3. Hovedkomponenter i en organisasjon.....	14
3.0. Perspektiver på organisasjon og ledelse.....	16
3.1. Det strukturelle perspektivet.....	16
3.1.1. Det instrumentelle perspektivet – den hierarkiske variant.....	19
3.1.2. Teamorganisering i barnehagen.....	21
3.2. Human resource – perspektivet.....	22
3.2.1. Ledertrekkteori.....	23
3.2.2. Lederstilteori.....	24
4.0. Metodedel.....	25
4.1. Kvalitativ metode.....	25
4.2. Semistrukturert intervju.....	25
4.3. Utvalg.....	26
4.4. Innsamling av data ved bruk av intervju.....	27
4.4.1. Utarbeidelse av intervjuguide.....	27

4.4.2. Bruk av lydopptak.	28
4.4.3. Etske hensyn ved intervjuer.....	28
4.4.4. Gjennomføring av intervju.	30
4.5. SDI-modellen.	32
4.6. Bearbeiding og analyse av kvalitative data.	34
4.6.1. Transkribering.	34
4.6.2. Koding.	34
4.6.3. Kategorisering.	35
4.6.4. Utvikling av konsepter/tema og diskusjon av konsepter og utvikling av teori.....	35
4.7. Metodens kvalitet.	36
4.7.1. Pålitelighet.....	36
4.7.2. Gyldighet.	36
4.7.3. Generalisering.....	37
5.0. Presentasjon av resultater.	38
5.1. Organisasjonsstruktur og hierarki på avdelingsnivå.	39
5.3. Personlige egenskaper.	44
5.2. Lederteam og ledelsesfunksjoner.	46
6.0. Drøfting.	49
6.1. Organisasjonsstruktur og hierarki på avdelingsnivå.....	49
6.2. Personlig egenskaper.	52
6.3. Lederteam og ledelsesfunksjoner.	56
7.0. Avslutning.	59
7.1. Oppsummering og konklusjoner.	59
Litteraturliste.	60
Vedlegg.....	63

1.0. Innledning.

1.1. Tema for forskningsprosjektet.

Fra den første barnehageloven ble vedtatt i juni i 1975 og fram til i dag har det vært omfattende endringer i barnehagesektoren i Norge. Barnehageloven er endret, rammeplan er innført og revidert, det har vært skifte av departement og ny finansieringsmodell er innført for å nevne noe. Det må antas at det også vil bli endringer i årene framover.

De siste årene har sektoren fått større variasjon når det gjelder ulike organisasjonsformer. Et viktig utviklingstrekk er utbygging av større barnehager og mer fleksibel organisering. Et knapt flertall av barnehagene er organisert med tradisjonelle avdelinger, mens flertallet av barnehager bygd etter 2005 er organisert som helt eller delvis avdelingsfrie barnehager (Vassenden et al., 2011). Fra år 2000 og utover er barnehagene bygd større enn det som var vanlig tidligere. Antall barn som går i barnehager øker, mens antall barnehager er blitt mindre, noe som tyder på at det er flere store barnehager med plass til flere barn. I sammenheng med dette vil også ledelse i barnehagen endre seg, større enheter krever en annen type ledelse enn mindre enheter.

St.meld. nr. 24 (2012-2013) vektlegger at utviklingen i barnehagens ulike måter å organisere seg på krever kunnskapsbasert ledelse. Barnehagenes organisering er i endring og behovet for ny forskning vil være til stede i takt med endringene. Når barnehagens organisering og struktur endres vil dette føre til nye utfordringer for styrere og pedagogiske ledere. Dette kan være at barnehagene blir større med plass til flere barn. Flere barn fører til flere pedagogiske ledere i barnehagen ut fra lovens krav om bemanning og det kan igjen bety flere pedagogiske ledere på samme avdeling. Det kan også være at barnehagene blir større og mer komplekse både når det gjelder struktur og måter å organisere ledelse på.

Dette kan gi seg utslag i endring av organisasjonsstruktur og den hierarkiske stillingsstrukturen. Dette vil jeg se nærmere på i dette forskningsprosjektet. Hovedtemaet for dette forskningsprosjektet er barnehageledelse og spesifikt vil jeg se på hvordan styrer fordeler lederoppgaver til pedagogiske ledere når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling.

Jeg benevner både styrer og pedagogiske ledere som hunkjønn i dette prosjektet, både for enkelhetsskyld men også for at det fortsatt er stort flertall av kvinner i disse yrkesgruppene.

1.2. Aktualitet.

Barnehagen har komplekse utfordringer og mange ytre krav som bidrar til at barnehagen utvikles raskt som institusjon. Det stilles nye krav til barnehagen, ledere, eiere og sentrale myndigheter i følge Børhaug et al. (2011, s. 13). Nye krav som stilles kan være krav om høyere kvalitet, effektivitet og ressursutnyttelse. Krav om høy kvalitet på innholdet i barnehagen og at barnehagene i områder med ledige barnehageplasser må konkurrere om barn gjør sitt til at både ledelses-, organiserings- og styringsordninger som vil kunne danne grunnleggende mønstre i den norske barnehagen framover i tid utvikles. Utviklingen vil mest sannsynlig også berøre styrers utøvelse av ledelse i barnehagen.

I St. meld. nr. 24 (2012-2013) som omhandler framtidens barnehage og som skal vise vei for videre utvikling av barnehagene, påpekes det at behovet for mer kompetanse på temaet ledelse er etterspurt av over halvparten av pedagogiske ledere og styrere.

God ledelse er viktig for kvaliteten i barnehagen. Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være en lærende organisasjon med en kunnskapsbasert ledelse. Utviklingen mot større barnehager, ulike måter å organisere barnehagen på, større mangfold i barnegruppen og flere yngre barn i barnehagen krever økt kunnskap om pedagogisk ledelse, personalledelse, organisasjonsutvikling og administrasjon. (Melding til Stortinget 24 Framtidens barnehage, 2012-2013 s. 24).

Den daværende rød-grønne regjeringen som la fram St.meld. nr. 24 ønsket å etablere et system for kompetanseutvikling i barnehagesektoren og et langsiktig mål er å øke andelen av ansatte med pedagogisk utdanning. Regjeringen utarbeidet forslag til ulike tiltak for videre utvikling av barnehagene, som å styrke barnehageforskning, innføre krav om bemanning og krav om tilstrekkelig kvalifisert personale, revidering av rammeplan og utrede regulering av det fysiske og psykososiale miljø for barna i barnehagen.

I forhold til min problemstilling er flere av de ovenfor nevnte tiltak aktuelle i sammenheng med temaet ledelse. Både utviklingen mot større enheter og dermed flere pedagogiske ledere på hver avdeling, og også ulike måter å organisere og strukturere barnehagen på er høyst aktuelle.

1.3. Valg av problemstilling.

Bakgrunnen for problemstillingen er min interesse for ledelse i barnehage og hvordan ulike organisasjonsstrukturer kan gi ulike muligheter for styrers fordeling av lederoppgaver til de pedagogiske lederne i barnehagen.

Det skjer mye i barnehagesektoren når det gjelder ulike måter å organisere seg på i takt med både utbygging og sammenslåing av barnehager som bidrar til at det blir større enheter. Store barnegrupper krever flere pedagogiske ledere i barnehagen. Det gir mulighet for andre typer organisering enn de tradisjonelle avdelingene med en pedagogisk leder i betydningen at flere pedagogiske ledere kan dele på ansvaret for en avdeling.

Da jeg har nær tilknytning til sektoren som styrer i barnehage over mange år har dette gjort meg mer bevisst på hvilken betydning organisasjonsstruktur kan ha i forhold til ledelse i barnehagen.

Forskningsprosjektet omhandler ledelse i betydningen ledelse av voksne. Barns perspektiv og ledelsens betydning for barna i barnehagen er derfor ikke et tema i dette forskningsprosjektet. Det blir for omfattende å forske på både styrerperspektivet og pedagogisk leder perspektivet. Derfor har jeg valgt å fokusere på styrers perspektiv.

Hovedproblemstillingen er følgende:

Hvordan fordeler styrer lederoppgaver til pedagogiske ledere når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling?

Jeg har utarbeidet tre forskerspørsmål som skal belyse problemstillingen:

- 1. Hvordan er de pedagogiske lederne plassert i den hierarkiske stillingsstrukturen på avdelingsnivå?**
- 2. Hvilke kriterier fordeler styrer oppgaver til pedagogiske ledere etter og hvordan begrunner styrer dette?**
- 3. Hvilke ledelsesfunksjoner blir ivaretatt i lederteam der styrer og pedagogiske ledere deltar?**

1.4. Begrepsavklaring.

I denne delen om begrepsavklaring vil jeg klargjøre noen sentrale begreper. Jeg vil også forklare og utdype noen sentrale begrep. Dette gjør jeg fordi det er relevant å få en grundigere forståelse for noen av de sentrale begrepene i denne delen av oppgaven.

I barnehagesektoren brukes det ulike betegnelser på ledere i ulike posisjoner. Jeg legger barnehageloven til grunn når jeg bruker betegnelsene. Styrer er i følge barnehageloven (Lov om barnehager, 2005) den som skal ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse av barnehagen. Barnehagen skal ha en daglig leder som har utdanning som førskolelærer eller annen høgskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse.

Pedagogisk leder har i følge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011, s. 53) ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnegruppen hun har ansvar for. Pedagogisk leder har i samarbeid med styrer ansvar for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet, at det utvikles felles forståelse for mål og at foresatte får god informasjon. Pedagogisk leder skal ha utdanning som førskolelærer i følge barnehageloven (2005).

Et tema det er viktig å se nærmere på i dette forskningsprosjektet er norm for pedagogisk bemanning. Dette velger jeg å klargjøre under dette temaet om begrepsavklaring. Normen for pedagogisk bemanning er at en pedagogisk leder kan ha ansvar for opptil 18 barn over 3 år og opptil 9 barn under 3 år. Overskrides dette antallet (18/9) skal det være to pedagogiske ledere. Overskrides antallet 36/18 utløser dette enda en stilling som pedagogisk leder og så videre (Rundskriv F-04/11). Det er dette som skjer når barnehagene blir større og med det får flere pedagogiske ledere på hver avdeling på grunn av høyere barnetall enn den tradisjonelle avdelingen med 18 store eller 9 små barn. Dette er relevant å se på i dette forskningsprosjektet. Øvrig bemanning er ikke lovfestet, men skal være tilstrekkelig. Hele barnehagen ses på under ett når det gjelder både bemanning og areal, det er opptil ledelsen å fordele personalressursene.

Base/avdeling/grupper er begreper som brukes om et bestemt antall barn på et bestemt areal. Det har i barnehagen tidligere vært mest vanlig med avdelinger og en avdeling har ofte en pedagogisk leder og 18 store barn (3-6 år) eller 9 små barn (0-2 år) som tidligere nevnt. Etter hvert har utviklingen blitt slik at det blir større enheter og mer fleksible løsninger har vokst fram (Vassenden et al., 2011). En base og en gruppe kan være en type avdeling, men med flere eller færre barn enn den tradisjonelle avdelingen. En base eller gruppe kan ha mindre areal enn den tradisjonelle avdelingen, og bruke fellesarealer i tillegg. Nye

barnehager er ofte bygget som basebarnehager der barna tilhører en base, og det er tilrettelagt for at barna deles opp i mindre grupper som har aktiviteter i tilrettelagte rom som for eksempel formingsrom, motorisk rom og forskningsrom. Evenstad (2009) etterlyser i sin artikkel «Begrepsforvirring om basebarnehager» konkretisering og begrepsavklaring av basebarnehager som grunnlag for erfaringsutveksling, barnehageutvikling og forskning på ulike barnehageformer. Jeg har erfart at en del barnehager med tradisjonelle avdelinger også kaller disse for baser. Det kan virke som at begrepene avdeling og base går litt om hverandre. I dette forskningsprosjektet velger jeg derfor å bruke begrepet avdeling når jeg beskriver en slik inndeling av grupper av barn med tilhørende personale.

Organisasjonsstruktur er et sentralt begrep i dette forskningsprosjektet.

Organisasjonsstruktur er relativt stabile forhold over tid i barnehagen når det gjelder regler og rutiner for hvordan arbeidet skal fordeles, ansvarsfordeling, hvem som tar beslutninger og møtevirksomhet (Gotvassli, 2013 s.277). Kompleksiteten varierer i barnehagene ut fra både størrelsen på barnehagen og hvor sterkt spesialisert og oppdelt arbeidsoppgavene er. Grad av formalisering vil også variere i barnehagene ut fra hvor mange faste og rigide regler som finnes i organisasjonen og likedan i forhold til sentralisering der barnehagene er ulike angående hvor og av hvem beslutningene tas når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling. I følge Gotvassli (2013, s. 263) skal organisasjonsstruktur primært si noe om arbeidsdeling, delegering og koordinering av oppgaver i en organisasjon.

1.5. Tidligere forskning.

Når det gjelder ledelse i barnehagen og styrers ledelse har vi norsk forskning på dette temaet. Dette forskningsprosjektet tar form i en norsk kontekst både når det gjelder lovverk, modell og kultur. Jeg velger derfor å avgrense bruken av forskning slik at jeg forholder meg til norsk forskning.

Forskning som omhandler ledelse og organisering i barnehagen har både Gotvassli (2013) og Børhaug et al. (2011) publisert. Begge har gitt ut faglitteratur som er basert på empirisk forskning i norske barnehager. Denne faglitteraturen omhandler utviklingen av ledelse og organisering i barnehagen og hvordan dette preges av endringer i samfunnet. I år har Børhaug og Moen (2014) utgitt fagbok som omhandler politisk og administrative rammer for barnehageledelse. Boka har utgangspunkt i at styrerrollen har blitt mer utadrettet og ledelse i sammenheng med barnehagens omgivelser drøftes også. Det er også utgitt flere forskningsrapporter og artikler de siste årene som omhandler organisering og struktur i

barnehagen, nye måter å organisere barnehagen på og hva disse endringene kan føre til. Moen og Granrusten har forsket på lederrollen (Nye lederroller i et utvalg kommunale barnehager med fokus på enhets- og fagledere 2011). Felles for ovenfor nevnte forskning er at den retter seg hovedsakelig mot styrer og styrerrollen.

Det finnes også ny forskning som omhandler pedagogiske ledere i barnehagen. Larsen og Slåtten har utgitt en artikkel i 2014 som omhandler pedagogiske ledere (Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet?). Børhaug og Lotsberg (2014) har publisert ny forskning som omhandler de pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess (Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess). Når det gjelder organisering og struktur i barnehagen utga Vassenden et al. i 2011 Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet. Seland har i sin doktoravhandling (2009) forsket på fleksible barnehager (Det moderne barnet og den fleksible barnehagen).

Når det gjelder dette forskningsprosjektets tema så finner jeg ikke spesifikk norsk forskning som omhandler hvordan styrer fordeler lederoppgaver til pedagogiske ledere når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling.

1.6. Forskeren som det viktigste instrumentet og mitt eget ståsted.

Som kvalitativ forsker er det mye som skal tenkes gjennom og mange valg som skal tas i de ulike fasene av forskningsprosessen. I følge Nilsen (2012, s. 29) må forskeren gjøre grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom hele prosessen. Kvalitativ forskning krever systematikk og kreativitet, og forskeren påvirker og blir selv påvirket av det som skjer i forskningsprosessen. Det er forskeren selv som er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Dette begrunnes med at forskeren samler inn datamaterialet selv, forskeren konstruerer datamaterialet gjennom interaksjon med informantene og det er forskeren som gjennomfører analysen og tolkningen av datamaterialet. I følge Postholm (2010, s. 127) er det viktig at dette «instrumentet» beskrives. Forskeren bør presentere erfaringer, opplevelser og hvilket utgangspunkt han eller hun har. Yrkeserfaring og interesseområder bør beskrives og valg av problemstilling bør ses i lys av dette. Dette dreier seg om å synliggjøre forskerens subjektivitet. Forskeren kan aldri legge bort sin forforståelse, men heller bli bevisst denne slik at dette klargjøres både for forskeren selv og andre.

For meg betyr dette at selv om jeg har mange års erfaring med barnehageledelse skal jeg prøve å møte forskningsfeltet med åpent sinn. Jeg har bred erfaring med ledelse i barnehage fra et pedagogisk leders perspektiv, og mest fra styrerperspektivet. Jeg har også

erfaring som rådgiver i barnehageadministrasjonen på kommunenivå. Å møte forskningsfeltet med helt åpent sinn tror jeg kan bli vanskelig når jeg har mange år med ulike erfaringer i forhold til problemstillingen. Men som kvalitativ forsker er jeg meget bevisst på at det er informantenes stemmer og perspektiver som skal fram, og ikke mitt syn. Selvfølgelig kan både koding og kategorisering bli farget av hva jeg mener er viktig og derfor er det viktig å gjennomføre analyseprosessen grundig. Denne vil jeg beskrive nøyaktig slik som den er blitt utført. Drøfting av funn vil også bli påvirket i forhold til hva jeg mener det er viktig å drøfte i forhold til problemstillingen.

1.7. Disposisjon av oppgaven.

I fortsettelsen av denne masteroppgaven vil jeg i teoridelen først gjøre rede for ledelse med vekt på ledelse som funksjon. Organisasjonsperspektivet jeg forholder meg til er Leavitts diamant og som teorigrunnlag har jeg i hovedsak valgt det strukturelle perspektivet, samt noe av human-resource perspektivet fra Bolman og Deal (2009). Det strukturelle perspektivet er i sammenheng med det instrumentelle perspektivet, spesielt den hierarkiske varianten. Teori om lederteam plasserer jeg også i det strukturelle perspektivet. I sammenheng med Human-resource perspektivet har jeg valgt å skrive om ledertrekkteori og teori om lederstil.

I metoddelen beskriver jeg forskningsprosessen og jeg har latt meg inspirere av SDI-modellen og arbeider meg gjennom datamaterialet i tråd med denne modellen. Jeg skriver også om pålitelighet, gyldighet og generalisering mot slutten av denne delen.

Deretter presenteres funn i forhold til tre utvalgte tema eller kategorier. Kategoriene er valgt ut fra datamaterialet. Jeg presenterer informantenes erfaringer og synspunkt gjennom både bruk av sitater og ved å gjenfortelle innholdet fra intervjuene. Drøfting relatert til teori og funn gjøres også i forhold til de tre kategoriene.

I oppsummering og konklusjon lager jeg et kort sammendrag av funn i forhold til problemstillingen med forskerspørsmålene og besvarer problemstillingen. Til slutt ser jeg på hva som kan være interessant å forske videre på.

2.0. Teorigrunnlag.

I barnehagen har pedagogiske ledere stor kunnskap om pedagogisk arbeid og barns utvikling. I følge Skogen (2013, s. 24) bør pedagogiske ledere som enhver annen leder også ha kompetanse om moderne prinsipper for ledelse. Organisasjonsoppbygging, ledelsesmodeller, ledelsesformer og organisasjonsutvikling er viktig å ha kunnskap om for alle ledere på alle nivå i barnehagesektoren. Barnehagelærere kommer ut i barnehagen som ledere. De blir ledere av en barnegruppe, trolig også for en personalgruppe og en avdeling. Barnehagelærerutdanning kvalifiserer også til lederjobb som styrer med hovedansvar for en barnehage. Det kan stilles spørsmål om kun barnehagelærerutdanningen gir tilstrekkelig kvalifikasjoner og kompetanse for en styrerstilling. Utdanningsdirektoratet har igangsatt styrerutdanning som skal styrke lederkompetansen hos styrere.

2.1. Ledelse.

I følge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 416) finnes det ulike teoretiske tilnærminger til ledelse. Etter hvert er det stor enighet om at ledelse er en spesiell adferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdninger og adferd. Ledelse er også å utøve makt og forhold mellom ledelse og administrasjon.

Når det gjelder hva som er effektiv ledelse finnes det i følge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 419) forskjellige innfallsvinkler som er vanlig å dele i fire hovedgrupper. Vitenskapelige studier av hva som er effektiv ledelse benytter seg av følgende innfallsvinkler. Den første omhandler studier om hva ledere gjør og hvilke oppgaver de har, dette handler om lederroller. Den andre innfallsvinkelen er studier av hva som kjennetegner gode ledere, altså hvilke personlighetstrekk som finnes hos gode ledere. Den tredje innfallsvinkelen omhandler lederstil og hva slags lederstil som bør velges for å få mest mulig ut av sine medarbeidere. Den siste innfallsvinkelen omtales ofte som verdibasert ledelse eller institusjonell ledelse, som handler om hvordan lederen kan gi organisasjonen retning og mening.

Hovedgruppene er relevant i sammenheng med min problemstilling og forskerspørsmålene. Disse innfallsvinklene handler om lederoppgaver, personlighetstrekk, lederstil og mål. Dette er også i stor grad sammenfallende med hva forskningsprosjektet handler om. Jeg knytter disse innfallsvinklene til et bredere perspektiv på ledelse, ledelse som funksjon der det fokuseres på en firedeling av funksjoner.

2.2. Ledelse som funksjon.

Et bredere perspektiv på ledelse er i følge Børhaug et al. (2011, s. 86) knyttet til ulike varianter av ideen om ledelse som funksjon. Utgangspunktet er at alle sunne organisasjoner er avhengig av at noen grunnleggende funksjoner blir ivaretatt og at det er et ledelsesansvar at dette blir gjort. Styreren trenger ikke fylle alle funksjonene selv, men som nevnt er det et lederansvar å sørge for at alle funksjoner blir ivaretatt. Hvordan styrer fordeler lederoppgaver til de pedagogiske lederne når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling er relevant å se på i dette perspektivet. Det er også relevant å se på om lederteam der styrer og pedagogiske ledere deltar ivaretar noen av ledelsesfunksjonene. Ledelse kan handle om hvilken organisasjonsstruktur barnehagen har for å sikre at alle funksjoner skal bli ivaretatt. I barnehagen har både styrer og pedagogiske ledere ansvar for pedagogisk og faglig ledelse. Struktur og organisering som velges i barnehagen vil trolig påvirke arbeidsfordelingen og hierarkiet når det gjelder oppgaver som er knyttet til faglig og pedagogisk ledelse.

I følge Børhaug et al. (2011, s.86) som i denne sammenhengen bygger på Strand (2007) som i sin tur bygger på Adizes (1980), fokuseres det på en firedeling av funksjoner. Funksjonene kan kategoriseres etter om det er ulik grad av innretning mot indre og ytre forhold og om de er rettet mot å ivareta endringsskapende eller stabilitetsskapende oppgaver for barnehagen som organisasjon.

De ulike funksjonene er integrasjon, administrasjon, entreprenørskap og produksjon.

Integrasjon vil si å skape oppslutning blant medarbeidere om felles mål, støtte, motivere og inspirere og legge til rette for mulighet til samarbeid og arbeidsmiljø i barnehagen. I praksis kan dette handle om møtestruktur, deriblant lederteam, medarbeidersamtaler og andre utviklingstiltak for personalet. Administratorfunksjonen fokuserer på blant annet kontroll.

Tilrettelegging, ivaretagelser av og utvikling av regler, rutiner, prosedyrer og økonomi plasseres i denne funksjonen. Vaktplaner og ulike prosedyrer for rapporteringer fra

avdelingene hører til i denne funksjonen. Entreprenørskap handler om forholdet mellom

barnehagen og omgivelsene. Å se nye muligheter og å tilpasse barnehagen etter omgivelsene er en sentral lederoppgave. Å tenke helhetlig, være nyskapende og strategisk er viktig i denne funksjonen. Dette er relevant å se på når utviklingen går mot større enheter og flere

pedagogiske ledere på hver avdeling. Produksjonsfunksjonen er de mål som barnehagen skal arbeide mot og fokuset er fag, profesjoner og den pedagogiske virksomheten i barnehagen.

Fastsetting av mål og utvikling av standarder for å nå disse målene er hovedoppgaven i denne funksjonen, noe som kan settes i sammenheng med lederteam. Hovedideen er at ledelsen i

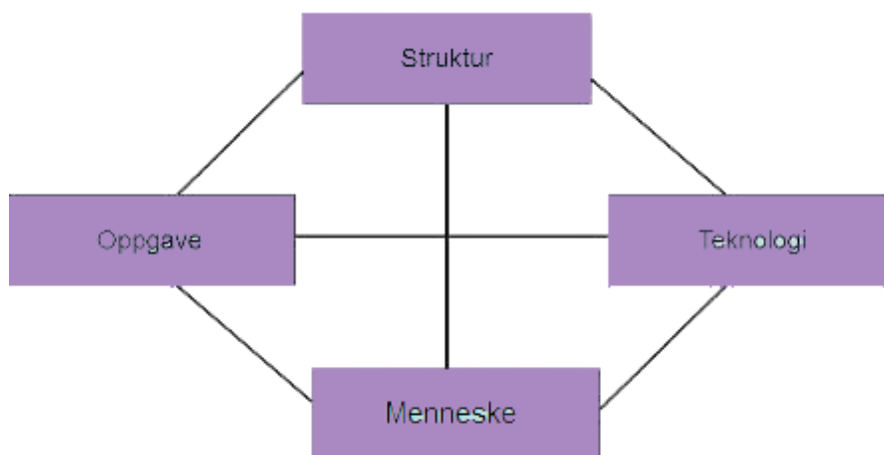
barnehagen må sørge for at alle lederfunksjonene blir ivaretatt slik at barnehagen kan tilpasse seg omgivelsene og å utvikle seg videre. Ledelsesfunksjoner kan også knyttes til at barnehagestyreren er leder av organisasjonen, mens de pedagogiske lederne er ledere i organisasjonen. Dette kan føre til at styrer og pedagogiske ledere har ulike innfallsvinkler til de ulike ledelsesfunksjonene og indre og ytre forhold.

Jeg ser det slik at alle lederfunksjonene er relevante å se på i sammenheng med problemstillingen og forskerspørsmålene da hovedtema i forskningsprosjektet handler om ledelse.

2.3. Hovedkomponenter i en organisasjon.

En organisasjon består av ulike komponenter. En mye brukt grunnforståelse av organisasjon er sammenfattet i Leavitts diamant der det defineres at en organisasjon består av fire hovedkomponenter (Børhaug, 2011 s. 19). Leavitts diamant kan ses i sammenheng med ledelse som funksjon fordi det er paralleller mellom ledelsesfunksjonene og hovedkomponentene i diamanten, og om det fokuseres på indre eller ytre forhold. Dette setter jeg også i sammenheng med at styrer er leder av organisasjonen og pedagogiske ledere er ledere i organisasjonen.

Fig.2.1. Leavitt's Diamant (Børhaug, 2011 s. 19)



Jeg forholder meg til denne forståelsen av organisasjon fordi den dekker sentrale komponenter i en barnehages organisering. De sentrale komponentene i denne sammenheng er struktur og mennesker, men jeg nevner også kort oppgaver og teknologi. En organisasjon har alltid en oppgave som i barnehagen kan det være overordnede mål som samfunnsmandatet eller det kan være mål som er satt av barnehagen selv i en årsplan. I forhold til oppgavene er

det knyttet en form for teknologi eller virkemidler opp mot dette og teknologien er framgangsmåtene for å nå målene. En organisasjon består av mennesker, i en barnehage er det alle barna, foreldrene og de ansatte. I denne sammenhengen er det de barnehageansatte som er viktigst. De ansatte bidrar i barnehagen mot en belønning som er lønn, men som også kan være respekt og anerkjennelse. Den siste komponenten er struktur. De ansatte handler ut fra verdier, normer og rolleforventninger som er formalisert i varierende grad i barnehagen. Struktur er den komponenten som er viktigst i dette forskningsprosjektet da problemstillingen handler om arbeidsfordeling, delegering og koordinering av oppgaver. Strukturkomponenten kan også settes i sammenheng med administratorfunksjonen som omhandler mange av de samme oppgavene.

De ulike komponentene står i et avhengighetsforhold til hverandre. Hvis det skjer noe i en del av organisasjonen vil det påvirke de andre delene eller komponentene i organisasjonen (Hyrve & Sataøen, 2006, s. 199). Omgivelsene er den siste komponenten i denne modellen. Leavitt har ikke med denne komponenten i sin opprinnelige modell, og den er heller ikke tatt med i figuren, men ifølge Hyrve og Sataøen (2006, s. 198) er det vanlig å tilføre denne komponenten i nyere litteratur som omhandler ledelse. Barnehager kan ikke sees på som et isolert system og må sees i sammenheng med gjeldende omgivelser. Barnehagene må være i stand til å endre seg i takt med utfordringer og krav som omgivelsene stiller og selv delta aktivt med å påvirke omgivelsene stedet for å passivt tilpasse seg ytre krav. Dette finner vi også igjen i ytre forhold i ledelse som funksjon.

Organisasjonsstruktur i barnehagen er som tidligere nevnt hvordan ansvar og oppgaver er fordelt, hvordan hierarkiet er bygd opp, møtestruktur, dagsrytme og ukeplaner.

Barnehagens organisasjonsstruktur vil påvirke de andre komponentene i organisasjonen. Noen hovedkomponenter, som struktur, kan vektlegges sterkere enn andre komponenter og dette vil være en del av barnehagens organisering og av betydning for hvordan organisasjonen fungerer.

3.0. Perspektiver på organisasjon og ledelse.

Bolman & Deal (2009), beskriver fire ulike perspektiv på organisasjon og ledelse. Det strukturelle perspektivet, Human- Resource perspektivet, det politiske perspektivet og det symbolske perspektivet. Hvordan vi ser på en organisasjon generelt og på barnehagen spesielt avhenger av hvilket perspektiv vi har. Disse mentale modellene har flere betegnelser som tankemodeller, fortolkningsrammer og kognitive briller. Et perspektiv kan beskrives som et sett av ideer eller antakelser som vi bærer med oss som hjelp til å finne fram og forstå et bestemt terreng (Bolman & Deal, 2009, s. 35). I denne sammenhengen vil jeg hovedsaklig se på det strukturelle perspektivet, men også noe på human-resource perspektivet fordi disse to perspektivene er de mest relevante i forhold til hva dette forskningsprosjektet handler om, mennesker og struktur i organisasjoner. Leavitts diamant er relevant både i det strukturelle perspektivet og human-resource perspektivene da den også handler om struktur og mennesker i organisasjonen. I sammenheng med det strukturelle perspektivet er det relevant å se på det instrumentelle perspektivet og spesielt den hierarkiske varianten (Børhaug et al., 2011, s. 21). Disse to perspektivene overlapper hverandre ved at synet på organisasjoner er sammenfallende i stor grad. Det instrumentelle perspektivet, hierarkisk variant handler om hierarki og jeg vil plassere mye av det som handler om hierarki i dette perspektivet. Hierarki er et nøkkelbegrep i dette forskningsprosjektet og den hierarkiske varianten er relevant for problemstillingen med forskerspørsmålene. Teamorganisering plasserer jeg i det strukturelle perspektivet, spesielt lederteam og strukturelle trekk ved lederteam er relevant i forskningsprosjektet. Når det gjelder human-resource perspektivet vil jeg se på ledertrekk og lederstil da jeg vurderer det slik at dette har en sammenheng med problemstillingen med forskerspørsmålene.

3.1. Det strukturelle perspektivet.

I følge Bolman og Deal (2009) er strukturen grunnrisset for mønsteret av forventninger og samhandling mellom interne deltakere som ledere og underordnede og eksterne interesser som brukere og kunder. På samme måte som reisverket i en bygning kan de strukturelle formene både understøtte og begrense det en organisasjon er i stand til å oppnå. Dette grunnrisset kan være en del av hierarkiet i organisasjonen. Alle organisasjoner, også barnehager i følge Gotvassli (2013, s. 277), trenger som før nevnt regler og rutiner for hvordan arbeidet skal fordeles, regler for ansvarsfordeling, avgjørelser og møter. Alle slike forhold bestemmer hvordan organisasjonsmedlemmene opptrer og når slike forhold er blitt stabile så kan det

kalles en organisasjonsstruktur. I følge Gotvassli (2013, s. 277) kan strukturen i en organisasjon beskrives lang tre dimensjoner; graden av kompleksitet, graden av formalisering og graden av sentralisering. Kompleksitet avhenger av hvor sterkt arbeidet er spesialisert og oppdelt. Hvis avdelingene på en barnehage er svært ulike vil det bli vanskelig å koordinere ansatte og aktiviteter og grad av kompleksitet vil være høy. Formalisering handler om hvor mange og hvor faste og rigide regler barnehagen har. Høy grad av regler og reguleringer tilsier en høyt formalisert barnehage. Min erfaring tilsier at barnehager er organisasjoner som tradisjonelt også har mange uformelle regler og rutiner som ikke er nedfelt i prosedyrer og rutinebeskrivelser. Sentralisering vil si hvor og av hvem beslutninger tas. Utstrakt bruk av delegering av oppgaver vil si lav sentraliseringsgrad.

I følge Bolman og Deal (2009, s. 73) har det strukturelle perspektivet to utspring, det ene er å finne den mest effektive oppbygningen av organisasjoner og det andre er mer rasjonell organisering, også kalt monokratisk byråkrati. Dette begrepet er skapt av den tyske økonomen og sosiologen Max Weber rundt år 1900 da organisasjonsprinsippet enda var patriarkatet og organisasjonen var dominert av en farsfigur med ubegrenset makt. Weber merket at nye organisasjonsformer utviklet seg og han skapte begrepet monokratisk byråkrati. Viktige trekk ved dette byråkratiet er en fastlagt arbeidsdeling, et hierarki av stillinger, et sett av regler for hvordan arbeidet skal utføres og at faglige kvalifikasjoner skal være grunnlag for ansettelse og ikke familie og bekjentskap som var vanlig i patriarkatet. Barnehagen praktiserer trekkene ved byråkratiet i ulik grad. Arbeidsfordelingen er fastlagt ut fra stilling og vaktsystem, det er et stillingshierarki der noen har mer myndighet enn andre, det finnes visse regler på hvordan jobben skal utføres og menneskene er ansatt ut fra faglige kvalifikasjoner.

I følge Gotvassli, (2013, s. 284) kan valg av formell struktur påvirke både strukturell og pedagogisk kvalitet i barnehagen. Med strukturell kvalitet menes her hvordan barnehagens struktur og hierarki fungerer i forhold til møtestruktur, arbeidsfordeling, dagsrytme, gruppedeling og avdelingsstruktur. De to sentrale utfordringer når det gjelder struktur er hvordan arbeidet skal fordeles (differensieres), og hvordan den enkeltes innsats skal koordineres etter at ansvaret er fordelt (integreres) (Bolman og Deal, 2009, s. 78). Det er relevant i dette forskningsprosjektet å se på hvordan arbeidet i praksis differensieres og integreres når det er flere pedagogiske ledere som har samme funksjon i barnehagen. Struktur har tre generelle effekter på atferd, spesialisering, koordinering og stabilitet i adferden. Spesialisering er fordeling av arbeidsoppgaver og å legge til rette for spesialisering ved å fokusere på og begrense hva den enkelte skal arbeide med. Koordinering er at struktur er et

virkemiddel til å koordinere spesialiserte aktiviteter der målet er å koordinere flere ansattes atferd for å løse oppgaver og realisere mål. Stabilitet i atferden er at når ansatte rekrutteres går de inn i en stilling der de har faste oppgaver som i stor grad løses på bestemte måter i følge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 70). I barnehagen kan dette være at det finnes tydelige hierarki der det er avgjort hvem som har myndighet over hvem, og at det finnes standarder på hvordan arbeid med både personal og barn skal utføres. Eksempler på standardisering kan være at barnehagen er pålagt å følge ulike program som i høy grad er standardisert og der det finnes instruksjoner på hvordan en samling med barn skal utføres eller hvordan det skal jobbes med et utvalgt tema. Dette kan igjen føre til at alle vet hva de skal gjøre, krav om kontroll blir mindre, og dermed kan en leder kan ha oversikt over flere medarbeidere. Dette kan tolkes som at en barnehage med en fast differensiering og integrasjon og høy grad av standardisering har behov for færre ledernivå. Samtidig er det viktig å presisere at arbeid i en barnehage er arbeid med mennesker og derfor vil det være vanskelig å gjennomføre høy grad av standardisering fordi alle mennesker er ulike.

I følge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 81) kalles det direkte tilsyn når organisasjoner får formelle ledere og at det innføres en vertikal arbeidsfordeling der noen har myndighet til å instruere andre og koordineringen skjer gjennom direkte ordre ut fra hierarkiet i organisasjonen. En begrensning i forhold til dette er kontrollspennet som sier noe om hvor mange personer en leder i praksis kan klare å føre tilsyn med. Dette fører gjerne til at en i organisasjonen oppretter flere ledernivå etter hvert som organisasjonen blir større. I følge franskmannen Henri Fayol (Fayol, 1949, i Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 81) kan en leder bare ha oversikt over seks til åtte personer, maksimum tolv. Dette betyr at man minimum for hver tolvte ansatt må ha en ny leder på et høyere nivå. I små barnehager kan en pedagogisk leder i praksis ha bare to andre ansatte som sine underordnede, men hvis en tar i betraktning at den pedagogiske lederen også er lederen for barnegruppa vil antallet hun skal lede ofte være mer enn tjue personer. I større barnehager vil antallet være høyere enn dette. Standardisering av arbeidet fører midlertidig til at kontrollspennet kan være større i følge Groth (2005, s. 51).

I følge Gotvassli (2013, s. 275) bruker styrere mest tid på administrative oppgaver som kan være oppgaver knyttet til utforming av struktur, regler, rutiner og utarbeidelse av vaktlister. Børhaug med flere sin forskning synliggjør også at styrere bruker mye tid på administrasjon (Børhaug et al., 2011, s. 128). Jeg oppfatter det også slik at barnehagen som organisasjon er mer opptatt av organisering og struktur nå enn det som var vanlig bare for noen få år tilbake og at styrere bruker mye tid på administrative oppgaver. Det kan komme av

at det stilles større krav fra samfunn, foreldre og eiere, men det kan også komme av at enhetene blir større og mer komplekse å lede. Økte krav om god ressursutnyttelse og rapportering kan også være medvirkende årsaker i noen kommuner. Jeg antar at større enheter er mer komplekse og krever mer organisering, struktur og en annen form for ledelse enn små enheter.

Hvilken sammenheng er det mellom organisasjonsformer, størrelse og strukturell kvalitet? En grundig rapport (Vassenden et al., 2011) gir noen interessante hovedfunn i denne sammenheng. Større barnehager har jevnt over bedre utdannede ansatte og fremstår som mer profesjonelle enn de små barnehagene. Jo mer avdelingsfrie barnehagen er, desto oftere oppfylles pedagognormen. Større barnehager har et mer variert og større fagmiljø. Både størrelse og organisering i form av baser fører til mer kompleksitet og flere muligheter for en løsere tilknytning fordi det er flere å forholde seg til. Små barnehager i denne sammenheng er barnehager med mindre enn 30-40 barn, mellomstore barnehager har 40-70 barn og store barnehager har flere enn 70 barn. I dette forskningsprosjektet jobber informantene i barnehager som ut fra denne rapporten kan defineres som mellomstore og store barnehager.

3.1.1. Det instrumentelle perspektivet – den hierarkiske variant.

Som i det strukturelle perspektivet, kan organisasjoner i det instrumentelle perspektivet oppfattes som redskaper eller instrumenter for å nå mål, organisasjonsstrukturen er utformet på grunnlag av mål-middel-vurderinger (Christensen et al., 2004 s. 30). Det instrumentelle perspektivet har to varianter, den hierarkiske varianten og forhandlingsvarianten. Det instrumentelle perspektivet er interessant i denne sammenheng fordi den hierarkiske varianten ser organisasjonen som et redskap for å oppnå offisielle og ledelsesdefinerte mål (Børhaug et al., 2011, s. 219). Den hierarkiske varianten er særpreget av at det er en sterk vektlegging av formell struktur og at den dominerer det som skjer i organisasjonen. Det utvikles regler og retningslinjer som regulerer mange forhold, arbeidsfordeling, ansvar, hvordan oppgaver og prosesser skal utføres. Det er regler for hvem som har hierarkisk myndighet over hvem i følge Børhaug et al. (2011, s. 22). For å nå målene må deltakerne i organisasjonen bidra på en samordnet og målrettet måte og for å sikre at dette skjer utvikles det formelle regler. Reglene er ikke personavhengig så selv om en ansatt slutter så vil den nye ansatte ha de samme oppgavene (Børhaug, 2011, s. 22). Grunnantakelsene i det strukturelle perspektivet er relevant å se på i forhold til organisasjonsstruktur i barnehage. Synet på at problemer og ulikheter i yteevne skyldes strukturelle mangler og svakheter og kan rettes opp gjennom analyse og omstrukturering kan settes i sammenheng med hvordan barnehagens

stillingshierarki praktiseres. I dette forskningsprosjektet er jeg opptatt av ulike typer organisasjonsstrukturer i barnehagene og i hovedsak hvordan styrere fordeler oppgaver når det er flere pedagogiske ledere per avdeling og hvordan hierarkiet fungerer ved delt ledelse. Dette kan være fordeling av oppgaver som daglig ledelse av avdelingen, ansvar for planlegging av pedagogisk opplegg og aktiviteter, foreldresamarbeid og personalsamarbeid på avdeling.

En pedagogisk leder har mer ansvar og andre arbeidsoppgaver enn en ufaglært assistent eller en barne- og ungdomsarbeider på grunn av at den pedagogiske lederen har en utdanning som kreves i den bestemte stillingen. Utdanningen kvalifiserer for å utføre pedagogiske leder oppgaver og dermed er pedagogisk leder i hierarkiet overordnet det øvrige personalet på avdelingen, en form for spesialisering. Dette kan sees i sammenheng med stillingsbeskrivelser i barnehagen, der er oppgavene og ansvaret beskrevet og det samme gjelder for alle som tilhører en bestemt yrkesgruppe, for eksempel pedagogiske ledere. Stillingsbeskrivelsen inneholder også hvor stillingen er plassert i organisasjonen og bidrar til at stillingshierarkiet blir tydelig. I følge Børhaug et al. (2011, s. 22) er noen oppgaver nøye definert, mens andre oppgaver har større rom for at ansatte gjør egne vurderinger. Alle de ulike aktivitetene må samordnes slik at de gjøres til riktig tid i forhold til andre oppgaver. Denne samordningen skjer ikke av seg selv, og må derfor koordineres. I barnehagen kan dette skje ved at styrer har oversikt over oppgavene som skal gjennomføres og fordeler disse til de pedagogiske lederne som igjen kan fordele oppgaver til de ansatte på avdelingene.

Alle typer rutiner som barnehager har kan også ses i lys av den hierarkiske varianten av det instrumentelle perspektivet. Noen eksempler kan være rutiner for oppstart i barnehagen, gjennomføring av diverse faste opplegg med barna og rutiner i forhold til ukeplan og dagsrytme. De formelle reglene eller rutinene beskriver detaljert hvordan arbeidet skal utføres, ofte også hvem som skal utføre dem og når de skal utføres. Barnehagen som organisasjon har som nevnt byråkratiske trekk fordi det finnes fastlagt arbeidsfordeling etter hva slags stilling og vakt den ansatte har. Tradisjonelt blir barnehagen sett på som er organisasjon med flat struktur, liten grad av rutinisering og stor fleksibilitet i forhold til organisering i følge Børhaug et al (2011, s. 35). Dette kan komme av at det tradisjonelt har vært slik at pedagogiske ledere og øvrige ansatte i høy grad gjør de samme oppgavene. I følge Børhaug et al. (2011, s. 33) er nyere forskning mer nyansert på dette området ved at det i de siste årene rapporteres om faste rutiner, faste strukturer og større grad av rutinisering. I denne

forskningens datamateriale synliggjøres det en betydelig rutinisering som også i stor grad er formalisert (Børhaug et al., 2011, s. 35).

For å greie å ha god struktur og gode rutiner slik at arbeidsoppgavene blir utført til riktig tid blir de ansatte en viktig ressurs. De ansattes arbeid utgjør da en form for spesialisering der det kreves en bestemt type utdanning for en bestemt type jobb i barnehagen og at det jobbes mot mål som er satt. Det er ulike strukturer i ulike barnehager alt etter eierforhold, størrelse og ledelse. Noen barnehager har en detaljert og kompleks formell struktur, andre har det i mindre grad i følge Børhaug et al. (2011, s. 23). I de senere årene er det også ansatt andre yrkesgrupper som jobber i barnehage for eksempel merkantilt ansatte, fagledere og spesialpedagoger. Dette gjør organisasjonskartet mer komplekst og fordelingen av arbeidsoppgavene blir kanskje enda mer spesialisert. Da vil dette føre til mer samordning og kontroll med at arbeidsoppgaver blir gjort på en god måte og at alt fungerer godt sammen. Det vil også bli viktig å ha en organisasjonsstruktur som fungerer etter hensikten. Hierarkiet må fungere, arbeidsoppgavene må bli gjort av de riktige personene og til riktig tid. Det er organisasjonsstrukturen og hierarkiet som definerer hvordan arbeidsoppgavene skal fordeles, grupperes, koordineres, og hvordan beslutningsmyndighet skal fordeles. I sammenheng med problemstillingen er dette relevant i forhold til hvordan styrer fordeler lederoppgaver til pedagogiske ledere. Hvordan de pedagogiske lederne er plassert i stillingshierarkiet, hvilke kriterier styrer fordeler oppgaver etter til pedagogiske ledere og hvilke ledelsesfunksjoner lederteam ivaretar er også interessant å se på i dette perspektivet.

3.1.2. Teamorganisering i barnehagen.

Teamorganisering kan en nærme seg ut fra ulike perspektiver, et perspektiv er det strukturelle og i dette forskningsprosjektet ser jeg teamorganisering i det strukturelle perspektivet da team opprettes for å løse bestemte oppgaver. I følge Aasen (2012, s. 25) innfører flere organisasjoner teamorganisering eller delvis teamorganisering. I dette prosjektet vil delvis teamorganisering være relevant i forhold til lederteam. Delvis teamorganisering vil si at linjestrukturene i hierarkiet ligger fast, men at barnehagen i tillegg etablerer team for å løse enkelte oppgaver, som i dette forskningsprosjektet handler om lederteamet. I følge Aasen (2012, s. 27) er det lederen som oppretter slike team og kontrollen og makten ligger hos leder. Lederteamet blir stadig viktigere i følge Aasen (2012, s. 26) fordi barnehagen utsettes for store endringer både når det gjelder organisering og innhold. Lederteamet har derfor også en proaktiv rolle som skal ivareta utviklings og endringsarbeid. Lederteamene i barnehagen har

medlemmer med lik formell kompetanse som gjør at de kan se helhet og sammenheng i utviklingen av barnehagen og de kan lettere samarbeide om kvalitetsutviklingen i barnehagen. Lederteamet ivaretar også trolig noen ledelsesfunksjoner i barnehagene. I dette forskningsprosjektet er det relevant å se på hvordan lederteamet ivaretar ledelsesfunksjoner.

Aasen (2012, s. 15) bruker følgende definisjon av et team: « Et team er et mindre antall mennesker med komplementære ferdigheter, forpliktet til en felles hensikt, felles resultatmål og felles tilnæringsmåte som man holder hverandre gjensidig ansvarlig overfor». Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 455) tar til orde for at enhetlige lederteam vil ha den fordelen av at de opplever lite konflikt på grunn av et verdifelleskap som samtidig letter kommunikasjonen mellom teammedlemmene fordi de snakker det samme språket når de har den samme utdanningen. Empirisk forskning viser til at heterogene lederteam kan vise til bedre resultater enn team med homogen sammensetning. Beslutningene kan ta lengre tid, men dette kompenseres ved at mangfoldet i teamet fører til at saker blir belyst fra flere synsvinkler slik at beslutninger blir mer rasjonelle (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 455).

Sammensetning av team er en faktor, mens en annen faktor er størrelse på teamet. Små lederteam har den fordelen at det er lettere å utvikle tillit mellom lederne, at det er lettere å komme til enighet når det er få personer og at det derfor går raskere å fatte beslutninger. I følge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 454) viser empirisk forskning at det er slik at større lederteam fører til bedre resultater enn mindre lederteam. Dette begrunnes med at i større lederteam blir flere synspunkter tatt opp og flere fordeler og ulemper blir vurdert, noe som igjen kan føre til rasjonelle beslutninger på et bredere grunnlag. Dette er interessant og relevant for problemstillingen i dette forskningsprosjektet der jeg ser på hvilke ledelsesfunksjoner som blir ivare tatt i lederteamene i forskningsbarnehagene.

3.2. Human resource – perspektivet.

Human Resource - tenkningen omkring organisasjoner er det andre perspektivet jeg vil vektlegge i dette forskningsprosjektet, men i mindre grad enn det strukturelle perspektivet. Human Resource perspektivet fokuserer på mennesket og forholdet mellom mennesket og organisasjonen. Dette er relevant i denne sammenhengen på grunn av at organisasjoner og menneskene i organisasjonen er avhengige av hverandre for å nå organisasjonens mål. I barnehagen er det de ansatte som er den viktigste ressursen for at barnehagen skal nå sine mål og en god tilpasning er til nytte for begge parter da organisasjonen får den energien og talentet den har bruk for og at den enkelte får et meningsfylt og tilfredsstillende arbeid (Bolman og

Deal, 2009, s. 150). Organisasjonen, barnehagen i dette tilfelle, stiller seg spørsmål om hvordan den skal finne og holde på ansatte som har de kvalifikasjonene som er nødvendige for å jobbe i barnehage. Den som er ansatt stiller spørsmål om hvor godt denne arbeidsplassen vil oppfylle hennes behov. Dette er et perspektiv som legger stor vekt på at organisasjoner og ansatte skal utfylle hverandre. Hvis den ansatte føler hun har en meningsfylt jobb og ledelsen i barnehagen mener at hun utfører jobben på en god måte så vil dette bli en situasjon som både den ansatte og barnehagen tjener på. I motsatt fall, der den ene eller begge parter føler på at dette ikke fungerer vil kanskje den ansatte eller organisasjonen prøve å utnytte hverandre. I en organisasjon som barnehagen vil det bli veldig viktig å finne de riktige ansatte. En faktor er at de har den riktige utdanningen, mens en annen faktor er de personlige egenskapene som gjør at du skal fungere i tette relasjoner både i forhold til barn og voksne. Kompetanse om ulike ledelsesteorier er en fordel å inneha som leder, men også det at leder kjenner hver enkelt ansatt så godt at hun vet hva den ansatte trenger og hvilke ressurser de har er viktig.

3.2.1. Ledertrekkteori.

I likhet med Bolman og Deal (2009) vil jeg plassere ledertrekk teori inn i human-resource perspektivet da det handler om forholdet mellom menneske og organisasjon. Innenfor denne retningen har man vært opptatt av å finne allmenngyldige trekk ved gode ledere ved å studere lederes personlighet. Det er forsket på kjennetegn ved lederes personlighet uten at det er kommet fram til noen universell nøkkel til godt lederskap.

Noen forhold ser ut til å gå igjen blant de som blir regnet for framgangsrike ledere. I følge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 429) er det blitt vanlig å supplere studier av hva personlighetstrekk betyr for god ledelse, med å studere hvilke ferdigheter ledere har som betyr noe for hvordan de fungerer som ledere. De tre hovedkategoriene som har betydning for ledelse er for det første personlige ferdigheter. Dette omfatter selvinnsikt, evne til problemløsning, kreativitet, stressmestring og i nyere litteratur også tekniske ferdigheter. For det andre så er ferdigheter som gjelder mellommenneskelige forhold noe som betyr mye for ledelse. Slike ferdigheter omfatter evnen til å kommunisere med andre, lytte, være støttende, evne til å motivere og påvirke andre, samt å håndtere konflikter. Den tredje kategorien av ferdigheter er gruppeorienterte ferdigheter. Disse ferdighetene er om en har evnen til å delegere og om en greier å bygge team som fungerer godt. Forhold som at ledere er sosialt interesserte, utviklende, lærevillige, informerte, motiverte og at de viser vilje til makt er også av betydning (Børhaug et al., 2011, s. 84). Disse hovedkategoriene som har betydning for

ledelse er interessant i forhold til forskerspørsmålet som omhandler hvilke kriterier styrer fordeler oppgaver ut fra og hva hun begrunner dette med.

Styrer i en barnehage kan ønske å påvirke adferden til de ansatte når det gjelder for eksempel utførelse av en oppgave og hvem som skal utføre oppgaven. Styrer må stille spørsmål om hva den ønskede adferden består i og stille krav i forhold til dette. Ønsket adferd kan i følge Horrigmo og Nylehn (2004, s. 168) bestå av noen hovedelementer som tilstedeværelse, utføre pålagte oppgaver og ha evne til å tilpasse seg. Dette er relevant og interessant i forhold til min problemstilling i forhold til det informantene sier om personlige egenskaper hos sine ledere på avdelingsnivå og hvem de velger som medlemmer i barnehagens lederteam. Den samme relevansen til problemstillingen trekker jeg til forskningstradisjonen som analytisk kan deles i to ulike retninger. Den ene fokuserer på trekk ved ledere og omtales som ledertrekk-teori, «Trait Theories». Ledertrekkene er tett knyttet til personlighet og dermed til egenskaper som er faste, ofte medfødt eller tilegnet i en tidlig fase i livet. Den andre retningen fokuserer på ferdigheter, i motsetning til trekk er ferdigheter ofte sett på som noe en leder kan lære seg. Det er klare indikasjoner på samspill mellom personlighetstrekk og ferdigheter (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 427). Jeg setter dette i sammenheng med hvilke kriterier styrer fordeler oppgaver til pedagogiske ledere etter og hvordan dette begrunnes.

3.2.2. Lederstilteori.

I lederstilteori er det forholdet mellom leder og underordnede som er hovedfokus. Dette er også relevant i human-resource perspektivet. De to hoveddimensjonene er i hvilken grad lederen er oppgaveorientert eller menneskeorientert. Andre beskrivelser på dimensjonene som er brukt er hensynet til mennesker versus hensynet til produksjon, autoritær lederstil versus delegerende lederstil og styrende lederstil versus støttende lederstil (Børhaug et al., 2011, s. 85). Jacobsen og Thorsvik påpeker at lederstil dreier seg om hvordan ledere opptrer, hva de er opptatte av, og hvordan de forholder seg til sine medarbeidere. De to lederstilene som også kan kalles relasjonsorientert ledelse og oppgaveorientert ledelse kan kombineres og mellom disse to ytterpunktene finnes ulike varianter av mer og mindre demokratisk og autoritær lederstil i følge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 434). I forhold til min problemstilling er dette relevant på grunn av at ulik lederstil vil påvirke hvordan styrer utøver ledelse i forhold til å fordele lederoppgaver til pedagogiske ledere. Om hun er oppgaveorientert, menneskeorientert eller en kombinasjon av begge, vil muligens vise seg i forhold til hvordan oppgaver fordeles og begrunnes og hvordan lederteam ivaretar ledelsesfunksjoner.

4.0. Metodedel.

4.1. Kvalitativ metode.

Jeg anvender i dette forskningsprosjektet kvalitativt design med bruk av intervju. Det er mange tilnæringsmåter den kvalitative forskeren kan ta i bruk. Ulike typer intervjuer, spørreskjema, dokumentanalyse, videoopptak, og ulike kombinasjoner av disse i følge Moen og Karlsdottir (2011, s. 19). Kvalitativ metode forbindes gjerne med intervju og observasjon. Det finnes noen grunnleggende filosofiske antagelser som kvalitativ forskning bygger på i følge Nilsen (2012, s. 25). Virkeligheten blir sett på som kompleks og i stadig forandring. Virkeligheten er konstruert av de som er involvert i forskningen og den ontologiske forutsetningen er at det finnes mange virkeligheter. I kvalitativ forskning vil vi ha tak i forskningsdeltakernes oppfatning av virkeligheten eller deres perspektiv. Det igjen betyr at det finnes mange ulike virkeligheter og at forskning kan gi oss svar, men ikke svaret. I kvalitativ forskning er forskeren ofte tett på dem man forsker på. I dette prosjektet er jeg tett på informantene i intervjusituasjonen og i følge Tjora (2010, s. 13) er det denne nærheten som gjør kvalitativ forskning spennende og intens, men som også gir utfordringer. Forskeren må være innstilt på å justere prosjektet og det er derfor hensiktsmessig å foreta datainnsamlingen tidlig i prosjektet for å kunne ha mulighet til å justere bruk av teori og perspektiver som er interessante i den empiriske analysen.

Det finnes flere metodeteorier og jeg har valgt å la meg inspirere av stegvis – deduktiv induktiv metode (SDI- modellen, Tjora, 2010). Dette er en meningsfull måte å arbeide på for meg i min forskningsprosess fordi jeg kan bevege meg i modellen etter behov. Jeg henviser også til annen metodelitteratur der dette er relevant.

4.2. Semistrukturert intervju.

Jeg velger å bruke semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Ved å bruke denne type intervju som metode kan jeg få mer kunnskap om emnet og jeg kan få noen svar i forhold til problemstillingen og forskerspørsmålene. Det er dybdeintervju eller semistrukturerte intervju som er den mest utbredte datagenereringsmetoden i kvalitativ forskning (Tjora, 2010, s. 104). Målet med semistrukturert intervju er å skape en relativt fri samtale som kretser omkring noen spesifikke tema som forskeren har bestemt på forhånd, og meningen er å få informantene til å reflektere over egne erfaringer og meninger om de aktuelle tema. Jeg har valgt ut bestemte temaer som intervjuet er fokusert mot, og jeg har laget intervjuguiden med

utgangspunkt i disse temaene. Som metode er semistrukturert intervju basert på et fenomenologisk perspektiv i følge Tjora (2010, s. 105), det vil si at jeg som forsker ønsker å forstå informantenes opplevelser og hvordan informantene reflekterer over det utvalgte temaet. Jeg forsøker å finne den sentrale meningen i det informantene har erfart i forhold til problemstillingen.

I og med at en i et fenomenologisk perspektiv har som mål å få tak i informantenes opplevelser og erfaringer vil en samtale med informantene være måten å få informasjon om dette på. I følge Postholm (2010, s. 43) vil intervju dermed vanligvis være den eneste datainnsamlingsmetoden som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier. Intervju betyr egentlig en «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale og Brinkman, 2009). Et intervju kan foregå på mange ulike måter. I følge Dalen (2011, s. 16) er ytterpunktene fra telefonintervju der det spørres om for eksempel hva du stemte ved siste valg, til omfattende og personlige samtaler over tid om et menneskes liv og opplevelser.

4.3. Utvalg.

I forhold til rekruttering av informanter er hovedregelen i følge Tjora (2010, s. 145) å velge informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte omkring tema for forskningsprosjektet. Å velge ut informanter er også en prosess som forskeren må tenke nøye gjennom for å få best mulig kvalitet på forskningsprosjektet. I følge Dalen (2011, s.45) er et utgangspunkt at antallet informanter ikke kan være for stort på grunn av at både gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av intervjuene er en veldig omfattende og tidkrevende prosess. Det må tas kontakt med aktuelle informanter der forskeren informerer om prosjektet og spør om tillatelse, muntlig eller skriftlig.

Utvalget i dette forskningsprosjektet er styrere som har jobbet i barnehage i mange år, både som pedagogiske ledere og styrere, men de har mest erfaring som styrere. I følge Tjora (2010, s. 145) kalles slike utvalg for strategiske eller teoretiske utvalg, noe som vil bety at informantene ikke er tilfeldig valgt. De har erfaringer fra flere barnehager i ulike kommuner og med ulike eierforhold og de har jobbet i barnehager med ulike størrelser og har erfaring med ulike måter å organisere en barnehage på. Informantene har erfaring med at det er flere pedagogiske ledere på samme avdeling og de har også erfaringer med lederteam som arbeidsmetode. Utvelgelsen av informantene har foregått ved at jeg har kjennskap til dem og god tilgang til dem. Jeg vurderer det slik at disse informantene har så bred og allsidig erfaring og faglige egenskaper som tilsier at de kan gi svar på problemstillingen. Jeg har selv mye av

den samme bakgrunnen som informantene. Jeg vurderte om jeg skulle ha styrere fra barnehager som var mest mulig like i forhold til størrelse, eierforhold og organisering av barnegruppene, eller om jeg skulle velge informanter fra barnehager som ville gi et større mangfold i forhold til datamaterialet. Jeg vurderte det slik at det ble mest hensiktsmessig hvis jeg valgte mest mulig like barnehager da de hadde noenlunde samme utgangspunkt for å svare på spørsmålene og at det ble mest meningsfullt i forhold til å analysere datamaterialet. Jeg kontaktet 7 styrere i flere kommuner som jeg antok hadde både organisering og størrelse som samsvarte med kriteriene jeg hadde valgt ut. Etter at jeg hadde fått informasjon fra styrerne i de 7 barnehagene ønsket jeg å intervju 4 av disse styrerne. Grunnen til det var deres organisasjonsstruktur, at de hadde lederteam og at de hadde flere pedagogiske ledere per avdeling. Jeg laget samtykkeskjema der jeg orienterte om oppgaven og konkretiserte hva samtykke betyr (vedlegg nr. 1) og sendte disse ut til de aktuelle informantene. Alle samtykket i at de ønsket å delta på intervjuene.

4.4. Innsamling av data ved bruk av intervju.

4.4.1. Utarbeidelse av intervjuguide.

I alle forskningsprosjekt der det skal brukes intervju som metode er det behov for å utarbeide intervjuguide. Alle spørsmål og tema skal være relevant i forhold til problemstillingen som ønskes belyst. En kan benytte seg av traktprinsippet der en starter med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale og muligens de mer følelsesladete temaene som skal belyses. Spørsmål der en ber personer om å beskrive noe kan være gode spørsmål (Dalen, 2011, s. 26, 27). En av utfordringene kan være å utforme gode relevante spørsmål som belyser det forskeren ønsker å finne ut. Det er også viktig å tenke over flere ting når en utarbeider intervjuguide. Er spørsmålene klare og utvetydige eller er spørsmålene ledende? Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har? Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om? Gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger? (Dalen, 2011 s. 27). Jeg tenkte over ulike problemstillinger da jeg utarbeidet intervjuguiden og laget en intervjuguide med spørsmål omkring de ulike temaene jeg ville belyse (vedlegg nr. 2).

I SDI-modellen som jeg er inspirert av er drivkraften i følge Tjora (2010, s. 135) en empirisk basert nysgjerrighet og bruk av intervju i denne modellen har som mål å generere refleksjon hos informantene, gjerne refleksjoner som hverken informantene eller forskeren har

tenkt på. Jeg laget et overordnet tema og spørsmål med flere underspørsmål til hvert tema. Dette var et utgangspunkt for meg i intervjusituasjonen. I tillegg utfylte jeg denne med oppfølgingsspørsmål der det var behov for dette i selve intervjusituasjonen. Jeg delte opp intervjuguiden i ulike tema som hadde relevans til problemstillingen og forskerspørsmålene. Jeg vurderte om jeg skulle la informantene få intervjuguiden på forhånd, men kom fram til at de ikke skulle få den tilsendt i forveien. Grunnlaget for denne vurderingen var at jeg gikk ut fra at de ville greie å reflektere over spørsmålene jeg stilte dem fordi de hadde erfaring angående spørsmålene jeg hadde forberedt i intervjuguiden.

4.4.2. Bruk av lydopptak.

I følge Tjora (2010, s. 137) er det en hovedregel som sier at vi bruker lydopptak under alle typer intervjuer. Dette gir en trygghet om at vi skal få med oss det som blir sagt, og at vi kan konsentrere oss om å ha god kommunikasjon med informantene, sørge for at intervjuet flyter og be om utdyping der dette er naturlig. Informantene må gi samtykke til at lydopptak blir gjort og forskeren må opplyse om hvordan opptakene oppbevares, hvordan de skal brukes og når de skal slettes. Jeg ba informantene om samtykke til å gjøre lydopptak, og forklarte hvordan opptakene skulle behandles og slettes. Det tekniske utstyret ble testet før intervjuet slik at jeg var sikker på at det kom til å fungere. Lydopptakene ble brukt ved transkriberingen og deretter slettet jeg hver lydfil.

4.4.3. Etske hensyn ved intervjuer.

Hvilke etiske spørsmål som bør stilles i begynnelsen av en intervjuundersøkelse er i følge Kvale og Brinkman (2009, s. 86) tradisjonelt delt i fire områder. Områdene er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Informert samtykke vil si at informantene får informasjon om forskningsprosjektets overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, samt mulige risikoer og fordeler ved å delta. Informert samtykke sikrer at informantene deltar frivillig i forskningsprosjektet og det er viktig å informere om at de har anledning til å trekke seg når som helst. Fullstendig informasjon om formål og design hindrer at informantene villedes.

Kvalitative metoder som innebærer intervju innebærer andre etiske utfordringer enn for eksempel spørreundersøkelser der fortroligheten sikres ved at tallmaterialet gjennomsnittsberegnes. Konfidensialiteten i forskningen innebærer at data som identifiserer informantene ikke må avsløres. I følge Kvale og Brinkman (2009, s. 90) kan konfidensialitet som et etisk usikkerhetsområde være relatert til den utfordringen at anonymitet på den ene siden kan

beskytte informantene og være et etisk krav, men på den andre siden kan det bli et alibi for forskeren ved å gi mulighet for å tolke informantenes utsagn uten å bli motsagt.

I forhold til konsekvenser bør forskeren i en kvalitativ undersøkelse forholde seg til konsekvensene både med hensyn til den mulige skade den kan påføre informantene, og de fordelene informantene kan forvente å få gjennom deltakelsen i forskningsprosjektet. Risikoen for å skade en informant bør være lavest mulig og summen av mulige fordeler for informanten og betydningen av oppnådd kunnskap må veie tyngre enn risikoen for å skade informanten. Forskeren må være bevisst at den åpenheten og intimiteten som kjennetegner mye av den kvalitative forskningen kan få informantene til å gi opplysninger som de senere vil angre på at de har gitt.

Forskerens rolle som person og forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på de beslutningene som tas i kvalitativ forskning. Forskerens betydning når det gjelder integritet øker i forbindelse med intervju på grunn av at forskeren selv er det viktigste redskapet til å innhente kunnskap. Etiske krav til forskeren omfatter også i følge Kvale og Brinkman (2009, s. 92) strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som offentliggjøres og at presentasjon av funn må være så nøyaktig og representativ for området det forskes på som mulig. Etiske spørsmål oppstår også ofte i kvalitativ forskning på grunn av den asymmetriske maktrelasjonen mellom informant og forsker, der forskeren som regel er den sterkeste parten. Denne maktrelasjonen må forskeren være bevisst på. De fire usikkerhetsområdene vedrørende informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle kan brukes som en ramme når forskeren utarbeider en etisk protokoll til en kvalitativ undersøkelse og den kan brukes som en etisk påminning om hva det er viktig å se etter når intervju skal gjennomføres (Kvale og Brinkman, 2009, s. 93). Jeg som forsker må tenke gjennom de etiske prinsippene fordi relasjonen mellom forsker og informant ikke er symmetrisk. Informantene er opplyst om hva informert samtykke innebærer og retten til å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt i prosjektet. Noen vil kanskje vegre seg for å trekke seg etter det direkte møtet med forskeren på grunn av at de føler at de svikter forskeren og prosjektet. I slike prosjekt er vanlig høflighet og respektfull oppførsel en selvfølge (Tjora, 2010 s. 41).

I følge Postholm (2010, s. 142) må forskning og etiske prinsipper gå hånd i hånd gjennom hele forskningsprosessen. Prosessen starter allerede i forberedelsesfasen før datainnsamlingen og fortsetter helt til forskningsrapporten er ferdig. Det er spesielt to etiske hensyn som forskeren må ta i betraktning. Det første er at informantene må få nok informasjon om hensikten med forskningsprosjektet og hvilke aktiviteter som skal

gjennomføres, for eksempel intervju. Det andre som må tas i betraktning er at informantene må få informasjon om deres deltakelse vil føre til ekstra arbeidsbelastning og hva som kreves av dem i hele forskningsprosjektet. Etikk i forbindelse med intervju er i stor grad knyttet til presentasjon av data når det gjelder å anonymisere datamaterialet. Når forskningsteksten skrives må forskeren være bevisst på at han ikke legger ord i munnen på informantene, og forskeren må også være nøye på å gjengi sitat korrekt.

Jeg gav muntlig informasjon til alle mine informanter om hensikten med prosjektet ved å fortelle hva prosjektet skulle handle om. Jeg la også fram den foreløpige problemstillingen og informerte om at den kunne endre seg underveis i prosjektet. Jeg ga også informasjon om at et intervju var det jeg ønsket at de deltok på. Mine informanter fikk informasjon om hva samtykke innebærer og jeg informerte om retten til å trekke seg når som helst i forskningsprosessen. Jeg opptrådte høflig og respektfullt i intervjuene ved å være engasjert og interessert i det de fortalte. Jeg var også bevisst på å ha øyekontakt og å gi bekræftelser på at jeg hørte på dem ved å nikke, smile eller gi verbale tilbakemeldinger. I delen der jeg presenterer funn anonymiserer jeg datamaterialet slik at ingen av informantene kan identifiseres. Jeg bruker korrekte sitat der det er naturlig og jeg er nøye med å presentere funn på en etisk riktig måte.

4.4.4. Gjennomføring av intervju.

Når alt av forarbeid er gjennomført kan forskeren starte med intervju der det bes om informantens meninger, erfaringer og oppfatninger. I kvalitativt intervju er det vanlig at forskeren har utarbeidet tema og spørsmål for å få belyst problemstillingen best mulig. Det er informantens opplevelser som er i fokus og forskeren meninger og oppfatninger bør holdes utenom. Det kan være hensiktsmessig å ha erfaring med intervju for at situasjonen rundt intervjuet skal bli best mulig. I følge Dalen (2011, s. 32) er det viktigste å ha evnen til å lytte og kunne vise en genuin interesse for det informanten forteller. Dette kan forskeren vise ved blikk, ikke-verbal kommunikasjon og gjennom verbale kommentarer. Det er veldig viktig å gi informanten tid til å tenke seg om før han svarer, da må forskeren tåle at det blir pauser, uten å stille nye spørsmål. Paul Thompson (1978) har i følge Dalen (2011, s. 35) uttalt at det kreves skikkelighet for å utføre gode intervjuer. Han mener at intervjueren må vise interesse og respekt for mennesker, smidighet i egne reaksjoner, evne til å vise forståelse, empati og toleranse for andres synspunkter og ha vilje til å sette seg ned og lytte rolig.

Det kan også være hensiktsmessig å foreta prøveintervju både for å teste ut intervjuguiden og en selv som intervjuer. Jeg gjorde ikke det da jeg har erfaring med å

gjennomføre intervju, for eksempel jobbintervju og medarbeidersamtaler som jeg ser på som nyttige erfaringer i forbindelse med intervjudelen i prosjektet selv om det er en annen form for intervju eller samtale. Jeg er gjennom jobben min vant til å stille åpne reflekterende spørsmål i ulike situasjoner og dette vurderer jeg som nyttig i forhold til intervjuet i dette prosjektet. I følge Dalen (2011, s. 35) er det også viktig før intervjuet å presisere hvem du er, hvorfor du er der, hva du vil, hva som skal skje med materialet, hva du ikke kan gi, eller ikke kan love og hvordan tilbakeføringen og publiseringen skal skje. Det er viktig å tenke over egen adferd i forhold til intervjusituasjonen. Valg av sted der intervjuet skal foregå er også viktig å vurdere. I følge Tjora (2010, s. 120) er det vanlig å gjennomføre slike intervjuer på steder der informanten er trygg for å kunne legge til rette for en avslappet stemning. Hvis prosjektet handler om informantens jobb kan en utføre intervjuet på arbeidsplassen til informanten. Jeg foretok alle intervjuene, unntatt ett, på informantens arbeidsplass. Det ene unntaket var av praktiske årsaker. Intervjuene startet med at jeg fortalte kort om bakgrunnen for intervjuet og informantene fortalte om seg selv og barnehagen de jobber i. Det er viktig for å få bakgrunnsinformasjon om informantene og for å få en avslappet stemning. I følge Tjora (2010, s. 110) er det en viktig forutsetning for å lykkes med slike intervjuer at man greier å skape en avslappet stemning som bidrar til at informantene føler det er greit å snakke åpent og at det å komme med digresjoner er tillatt.

I grove trekk kan en si at intervjuet går gjennom tre faser der den første fasen er oppvarmingsspørsmål. Da spørres det om enkle konkrete ting som alder, bosted og annen bakgrunnsinformasjon. Semistrukturerte intervju har i følge Tjora (2010, s. 135) den frie, uformelle samtalen som ideal noe som lett kan forstyrres av intervjuguiden. Informantene forventer kanskje mest å svare på oppsatte spørsmål enn å bli bedt om å reflektere og utdype erfaringer. Informantene kan oppfatte situasjonen mer seriøs når forskeren har oppsatte spørsmål. Jeg gikk gjennom intervjuguiden grundig før intervjuene og dette bidro til at jeg greide å løsrive meg fra manuset i selve intervjusituasjonen og dermed fikk intervjuene preg av en samtale. Etter hvert startet selve intervjuet og jeg forsøkte å følge intervjuguiden jeg hadde laget på forhånd. I følge Tjora (2010, s. 113) kan denne fasen kalles refleksjonsspørsmål. Dette er kjernen i intervjuet og informanten kan gå i dybden på de ulike delene av temaet. Jeg oppdaget ganske fort at det ble svart på en del av det jeg skulle stille spørsmål om senere i andre spørsmål i intervjuet. Dette skjedde i samtlige intervju. Jeg syns ikke det var problematisk for jeg fikk et enda bedre inntrykk av informantens tanker om ulike tema. Jeg prøvde å holde informantene innenfor temaene jeg hadde planlagt og det

syns jeg fungerte godt. De var engasjerte og hadde mange meninger omkring de ulike spørsmålene. Ved å stille åpne spørsmål der informanter skal fortelle om ulike erfaringer så kan intervjuet føre andre veier enn det en tenker, dette erfarte jeg også. Ved å stille spørsmålene som oppfordrer til at informanten skal beskrive ulike tema oppfordres det i følge Tjora (2010, s. 113) til å kunne gå i dybden på temaet. Stikkord til oppfølgingsspørsmål kan være hensiktsmessig å utarbeide i tilfelle det skulle bli nødvendig. Noen informanter kan snakke seg gjennom hele intervjuguiden uten at forskeren trenger å stille så mange spørsmål, mens andre informanter trenger mange oppfølgingsspørsmål for hvert refleksjonsspørsmål. Dette erfarte jeg også ved at noen informanter trengte mer oppfølgingsspørsmål enn andre informanter. Spesielt viktig var det at informanten fikk snakke seg ferdig før jeg stilte et nytt spørsmål. Intervjuene hadde litt ulik varighet, det korteste intervjuet varte i 45 minutter og det lengste intervjuet varte i en time og 15 minutter. Den siste fasen som i følge Tjora (2010, s. 113) kan kalles avrundings spørsmål normaliserer situasjonen mellom forsker og informant. Spørsmålene i denne fasen kan lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsspørsmålene i forrige fase. I denne fasen kan tema som hvordan prosjektet skal gå videre tas opp. Også hva som skal skje med dataene fra det intervjuet som er gjennomført å informeres om. Uansett om forskeren har fått lite eller mye nyttig informasjon er det viktig at informanten takkes for innsatsen. Jeg avsluttet intervjuene ved å fortelle om hvordan jeg skulle jobbe videre med prosjektet, planlagt innlevering og jeg takket alle informantene for innsatsen.

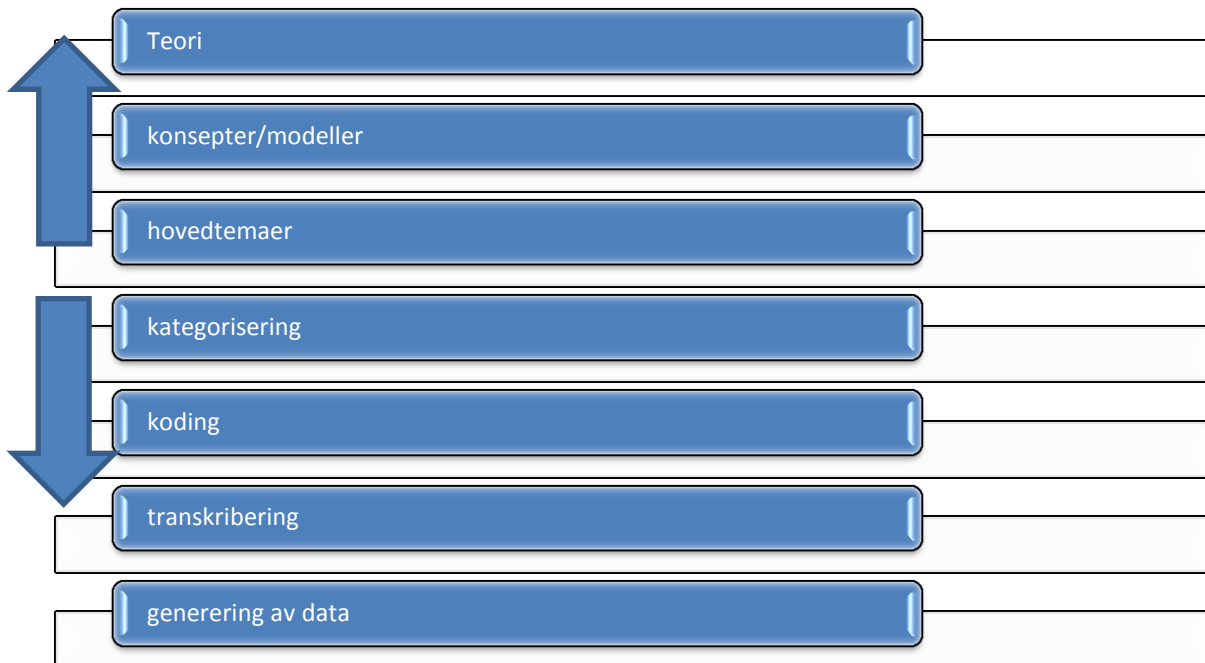
4.5. SDI-modellen.

Målet med den kvalitative analysen er i følge Tjora (2010, s. 174) å gjøre det mulig for en som leser forskningen å få økt kunnskap om området det forskes på.

Jeg tar utgangspunkt i stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). I følge Tjora (2010, s. 174) er dette en modell for å redusere kompleksiteten i en forskningsprosess. I denne modellen arbeides det i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Med induktiv menes i denne modellen at forskeren antar noen generelle sammenhenger ut fra enkelttilfeller, mens en deduktiv tilnærming går fra den generelle regelen til å forklare enkelthendelser. SDI-tilnærmingen er derfor nært forbundet til en abduktiv tilnærming som starter fra empiri, men hvor teorier og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen. Dette perspektivet vektlegger betydningen av hvordan fellesskap skapes ved handling, samhandling mellom mennesker og meningsskaping og at dette legger grunnlaget for videre utvikling av fellesskapet. I barnehagesammenheng vil dette bety, slik jeg ser det, at det de ansatte utfører

av handlinger og samhandlinger som gir mening for både dem og barnehagen som helhet vil danne grunnlaget for videre utvikling.

Fig 4.1. Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)



(Tjora, 2010, s. 175)

I denne modellen (figur 4.1) er de to første stegene generering av empiriske data, altså selve datainnsamlingen og bearbeiding av datamaterialet, transkriberingen. Det neste trinnet er koding som skal være så tekstnær som mulig og deretter kommer kategorisering på neste trinn. Så følger hovedtemaer eller utvikling av konsepter. Det neste etter det blir konsepter eller modeller og diskusjon av konsepter, og siste trinn er teori. Den prosessen som er beskrevet nå er den oppadgående prosessen som kalles induktiv, at jeg jobbet fra data mot teori. Den nedadgående prosessen som er i motsatt rekkefølge er å oppfatte som deduktiv, at jeg sjekket fra det teoretiske til det som er empirisk. (Tjora, 2010 s. 175).

Forskningsprosessen er ikke lineær, og kan gi et godt utgangspunkt for systematikk og framdrift i prosjekter. Et eksempel kan være at jeg utviklet konsepter eller hovedtema, men oppdaget at jeg trengte mer empiri om ulike fenomener og at jeg da gikk tilbake til første trinn som er empiriske data. Slik kunne jeg i prosjektet mitt gå fram og tilbake i modellen etter behov. I praksis vil jeg kunne være på ulike stadier i SDI-modellen samtidig. Etter min vurdering var dette en god måte å arbeide på da jeg kunne bevege meg oppover og nedover i modellen alt hvor jeg var i prosessen.

4.6. Bearbeiding og analyse av kvalitative data.

4.6.1. Transkribering.

Etter hvert enkelt intervju ble lydopptakene transkribert. Det anser jeg som en fordel slik at en får gjøre seg ferdig med et intervju før en starter på igjen med et nytt intervju. Jeg valgte å transkribere på bokmål da det var det som var mest hensiktsmessig for meg rent skriveteknisk. I SDI modellen er det et ideal å ta ut potensialet i empirien som er generert og denne førstefasen i analysen er derfor helt sentral. Slik jeg oppfatter det så er det viktig med en fullstendig transkribering da en ikke kan vite hva som er viktig, og hva som blir hovedtema. Tjora (2010, s. 145) påpeker også viktigheten ved at den som intervjuer er med videre i prosessen slik at en ikke mister informasjon om stemningen i intervjuet og visuelle ledetråder. Når en leser en transkribert tekst fra et intervju som en selv har vært med på er man tilbake i situasjonen og ser for seg kroppsspråk og uttrykk i situasjonen. Dette erfarte jeg som hensiktsmessig i forskningsprosessen. Transkriberingen kan være et svært tidkrevende og krevende arbeid. Samtidig var det svært nyttig da jeg ble veldig godt kjent med innholdet i intervjuene. Da jeg var ferdig med transkriberingen hadde jeg et ganske omfattende datamateriale å arbeide videre med. Antall sider varierte fra 13 til 20 transkriberte sider per intervju.

4.6.2. Koding.

Arbeidsmåten i SDI modellen er å starte med første analysedokument som er intervjutranskripsjonen og opprette koder. Det vil si ord og uttrykk som beskriver avsnitt eller enda mindre utsnitt av datamaterialet (Tjora, 2010 s. 179).

Jeg startet med det første transkriberte intervjuet og forsøkte å jobbe etter modellen. Tjora påpeker viktigheten av å innøve en virkelig tekstnær koding av analysedata fordi dette ser ut til å være en utfordring for mange. Mange forskere foretar variabeltenking som betyr at empiriske data består av temaer som kan sorteres. Dette samsvarer ikke med prinsippet om induktiv analyse slik den benyttes i SDI. Temaene i SDI utvikles på grunn av detaljerte koder (Tjora, 2010, s. 180). Dette kan være krevende, men etter hvert så greide jeg å gjennomføre tekstnær koding. Dette bidrar til at kodingen beskriver i detalj hva som kommer fram i hvert intervju og kan peke ut interessante aspekter i den videre analysen som skal foregå. Da jeg hadde kodet alle intervjuene hadde jeg et omfattende datamateriale å jobbe videre med.

4.6.3. Kategorisering.

Neste trinn i SDI-modellen er kategorisering som består av å samle alle kodene som er relevante for problemstillingen i grupper. Å samle alle kodene som var relevante for problemstillingen opplevde jeg som utfordrende og dette ble derfor et tidkrevende arbeid. Utfordringen besto i å samle alle relevante koder i det omfattende datamaterialet, å plassere det som hørte sammen i grupper. Det ble flere grupper, men ettersom det er problemstillingen som avgjør hva som er viktig kunne jeg jobbe videre med materialet som var relevant for problemstillingen. Det førte til at flere grupper ble forkastet da jeg anså disse som lite relevante i forhold til problemstillingen.

Kategoriseringen strukturerer undersøkelsens resultatdel. Tjora påpeker at som en hovedregel vil kategoriene danne utgangspunkt for hva vi vil ha som hovedtemaer i analysen (2010, s. 185). Jeg vurderte hva som var hensiktsmessig i forhold til problemstillingen og endte opp med tre kategorier som belyser problemstillingen. Disse kategoriene er organisasjonsstruktur og hierarki på avdelingsnivå, personlig egenskaper og lederteam og ledelsesfunksjoner.

4.6.4. Utvikling av konsepter/tema og diskusjon av konsepter og utvikling av teori.

Ut fra hovedtema i det forrige trinnet som handler om kategorisering må forskeren spørre seg om hva det er dette handler om. Forskeren må også finne ut om det finnes en mer generell merkelapp på det vi forstår og om det finnes teoretiske bidrag som er relevante i følge Tjora (2010, s. 186). Dette forskningsprosjektet handler om ledelse i barnehagen. Teori jeg har valgt omhandler organisasjoner og ledelse og er relevant i forhold til hovedtema. Ved hjelp av kategoriene kan jeg få belyst problemstillingen. Kategoriene er hensiktsmessige i forhold til problemstillingen og forskerspørsmålene. I store prosjekter bør teoretisk utvikling være en ambisjon i følge Tjora (2010, s. 190) og å utvikle ny forståelse på et teoretisk nivå er en forventning en kan ha til erfarne forskere, men ikke noe en stiller som krav til en mastergradsstudent. SDI-metoden med sin systematikk er ment å skulle hjelpe relativt ferske forskere framover i arbeidet og det er slik jeg har forsøkt å bruke denne modellen.

4.7. Metodens kvalitet.

4.7.1. Pålitelighet.

I de fleste forskningsprosjekt vil forskeren ha et engasjement i temaet det forskes på. I den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning bygger på har man innsett at det ikke kan eksistere fullstendig nøytralitet. I mange prosjekter er det også en forutsetning at forskeren har både engasjement og kunnskap om det området som skal studeres (Tjora, 2010, s. 203).

I følge Tjora kan man innenfor kvalitative studier stille spørsmål som kan teste påliteligheten, som også kalles reliabilitet, i studiene; ville resultatet blitt det samme hvis en annen forsker utførte det samme prosjektet? En trenger ikke et klart ja som svar for at det skal være høy pålitelighet, men forskeren kan gjøre rede for hvorfor det ikke ville blitt det samme resultatet.

I dette prosjektet har jeg både engasjement og kunnskap om barnehageledelse, det anser jeg som en fordel da det er et bredt felt som det hadde vært ressurskrevende og satt seg inn i hvis jeg ikke hadde hatt denne kjennskapen. Jeg anser også kunnskap og engasjement som en fordel når intervjuguiden skal utarbeides og likedan tilgangen til informanter. Mitt engasjement i forhold til prosjektet ser jeg på som en fordel da jeg har lang erfaring og har sett mange ulike varianter av barnehageledelse, organisering og struktur. Dette handler om å både ha nærhet og distanse til forskningsområdet. På den annen side skal jeg være nøytral i denne forskningen. Jeg er meget observant på at det er informantenes erfaringer og synspunkt som skal belyses, og ikke mine egne meninger. Jeg skal tilstrebe å være mest mulig nøytral. Dette har jeg prøvd å synliggjøre ved at jeg har beskrevet hvordan jeg har gått fram i prosjektet og ved å bruke informantenes sitater der det er relevant. Når det gjelder pålitelighet i forhold til om det hadde blitt det samme resultatet hvis en annen forsker hadde utført prosjektet så vil jeg anta at det hadde blitt ulikt mitt forskningsprosjekt selv om vi hadde brukt samme informanter og intervjuguide. Jeg begrunner dette med at en annen forsker kanskje ville lagt vekt på andre momenter i analysen ut fra egen erfaring, forforståelse og interesse.

4.7.2. Gyldighet.

I følge Postholm (2010, s. 170) handler validitet eller gyldighet om metoden som brukes faktisk undersøker det som er intensjonen. I forhold til gyldighet i forskningsprosjektet skal forskeren redegjøre for den metoden som er brukt under innsamling av data, intervjumetode og hvordan analysen er arbeidet med. Spørsmålet om gyldighet gjelder også innholdet i informantenes utsagn. De kan være sanne eller de kan være falske, altså kan en informant

være pålitelig eller upålitelig. Forskeren må tilstrebe og bringe fram troverdig kunnskap. En høy troverdighet er avhengig av at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen og på den måten se hele tiden hvilke spilleregler forskeren har brukt i alle de ulike fasene av forskningsprosjektet (Postholm, 2010 s. 170).

Gyldighet knyttes til om de svarene vi finner faktisk er svar på spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2010, s. 206). I denne sammenhengen vil det være om jeg har svart på problemstillingen.

I følge Tjora (2010, s. 207) kan vi styrke gyldigheten ved å være åpne om hvordan vi har tatt ulike valg i forskningsprosessen når det gjelder for eksempel datagenereringsmetoder og teoretiske innspill til analysen. Jeg har prøvd å begrunne de valgene jeg har tatt i dette prosjektet både i forhold til metode og teori.

4.7.3. Generalisering.

I følge Tjora (2010, s. 208) er det innenfor SDI-modellen helt sentralt å stille spørsmål om generalisering. I kvalitativ forskning kan en skille mellom tre former for generalisering; naturalistisk generalisering, moderat generalisering og konseptuell generalisering. Jeg velger å forholde meg til naturalistisk generalisering og moderat generalisering i dette prosjektet. Naturalistisk generalisering er at jeg redegjør godt nok for det jeg har forsket på slik at leseren selv kan vurdere om funnene kan ha gyldighet for egen forskning. Moderat generalisering vil si at det er opp til forskeren å beskrive i hvilke situasjoner resultatene vil være gyldige. Jeg håper at funn i dette prosjektet også vil ha betydning for andre.

5.0. Presentasjon av resultater.

I prosessen med analyse av datamaterialet ble tre kategorier eller tema valgt ut som relevante i forhold til problemstillingen: **Hvordan fordeler styrer lederoppgaver til pedagogiske ledere når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling?**

Jeg deler opp presentasjonen i de tre temaene og knytter hvert tema opp mot forskerspørsmålene for å belyse problemstillingen. Jeg vil beskrive relevante funn og også bruke sitat fra informantene for å belyse og underbygge funn.

I den første kategorien vil det bli gitt beskrivelser om hvordan barnegrupper er organisert og hvordan de pedagogiske lederne er fordelt på de ulike gruppene og avdelingene. Det vil bli belyst hvordan pedagogiske ledere er plassert i stillingshierarkiet på forskningsbarnehagene. I den neste kategorien vil jeg beskrive styrernes meninger og erfaringer i sammenheng med hvilke kriterier styrer legger til grunn og hvilke begrunnelser styrer har for dette. Deretter vil jeg presentere styrernes syn og erfaringer med organisering av lederteam, dette med størst vekt på lederteamets funksjon og ivaretagelse av ledelsesfunksjoner.

For at presentasjon av funn skal bli mer oversiktlig og leservennlig vil jeg presentere deltakerne anonymisert med fiktive navn og oppsummert i en tabell. For å hindre gjenkjennelse vil jeg ikke bli for detaljert i denne presentasjonen.

Fig. 5.1. Informasjon om barnehagene.

Navn på barnehage	Navn på styrer	Antall pedagogiske ledere	Antall ansatte	organisering
Fjell	Anna	3	8-15	Grupper/avdeling
Skog	Guri	3	8-15	avdelinger
By	Brit	10	20-30	avdelinger
Land	Åsa	8	20-30	avdelinger

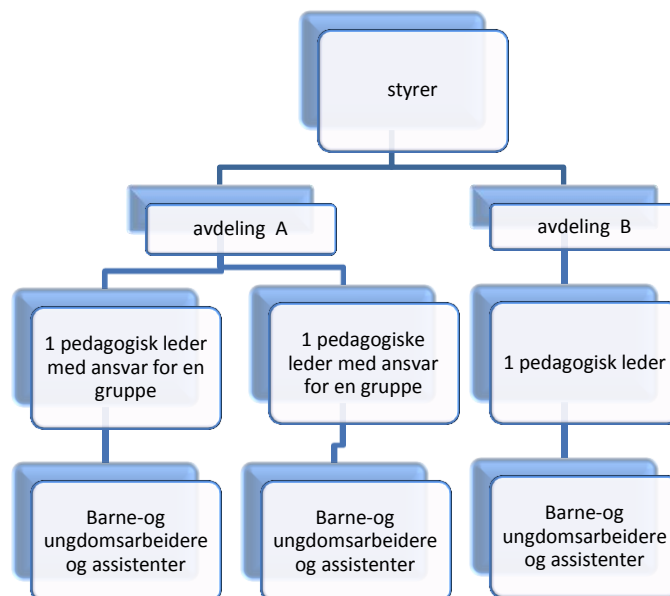
Fig. 5.1. viser at det er en styrer på hver barnehage selv om det er stor ulikhet i størrelsen på enhetene ut fra antall ansatte. Dette betyr at alle barnehagene i forskningsprosjektet har 100 % lederressurs på styrer nivå. På en barnehage så har styrer 3 pedagogiske ledere hun er leder for, mens på en annen barnehage er det 10 pedagogiske ledere styrer skal lede på samme ressurs. Antall ansatte varierer også fra 8 – 30. Det er likhet i antall pedagogiske ledere ut fra antall ansatte som igjen beregnes ut fra barnetall og barnas alder. 3 av 4 barnehager organiserer seg i avdelinger, mens en av de minste barnehagene i forskningsprosjektet organiserer seg i grupper på en avdeling.

Felles for alle pedagogiske ledere i dette forskningsprosjektet er at de er ansatt som pedagogisk leder med samme stillingskode og lønn, i utgangspunktet skal de ha samme type jobb, ansvar og arbeidsoppgaver.

5.1. Organisasjonsstruktur og hierarki på avdelingsnivå.

Det første forskerspørsmålet er: hvordan er de pedagogiske lederne plassert i den hierarkiske stillingsstrukturen på avdeling? Alle organisasjoner har som tidligere nevnt behov for regler og rutiner for hvordan arbeidet skal fordeles. Anna som er styrer i Fjell barnehage, en av de minste barnehagene i forskningsprosjektet, sier: «Jeg mener at det ikke er tvil om at organisering er viktig, det blir mindre konflikter blant barna i mindre grupper og det handler egentlig om utnytting av ressurser både personalmessig og huset og utearealene». Anna forteller om endringer de har gjort i barnehagen hun jobber i som førte til å dele opp avdelingene i mindre barnegrupper. De valgte å gjøre det slik fordi det ble et oversiktlig system alle kunne forholde seg til, det ble også en klarere ansvarsfordeling mellom pedagogene når de fikk hver sin gruppe av barn og personale å være leder for i følge Anna. I Fjell barnehage har de delt barnegruppene slik at det er flere grupper på avdeling A med en pedagogisk leder som har ansvar for hver gruppe slik figur 5.2. viser.

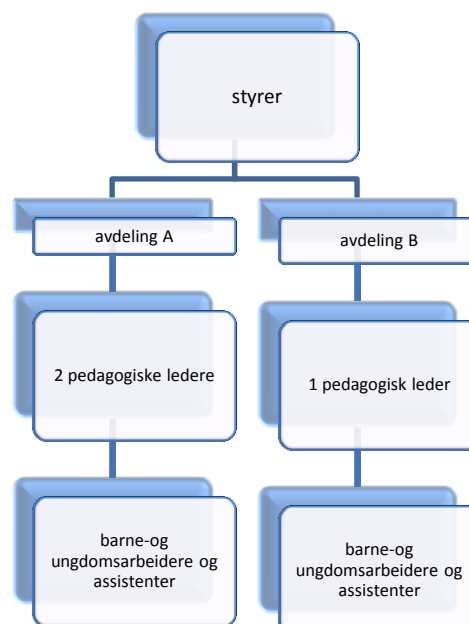
Fig. 5.2. Avdelings- og stillingsstruktur i Fjell barnehage, 2 avdelinger der 1 avdeling er delt i 2 grupper.



Figuren viser at på avdeling A er barnegruppa delt i to med en pedagogisk leder og øvrige personale fordelt på hver sin faste gruppe. Anna mener også at før de omorganiserte slik at en pedagogisk leder har ansvar for sin gruppe på samme avdeling så var det mer utydelig ledelse. «Den ene ble lederen på et vis da, det var hun som hadde vært her lengst, hun hadde full oversikt og den andre hadde andre oppgaver kanskje, det var veldig utydelig». Anna mener at ledelse der det er tydeliggjort hvem som bestemmer er viktig. Det blir lettere for assistentene å forholde seg til en leder som tar ansvar for å ha oversikt, organisere dagene og jobbe mot fastsatt mål. Anna uttaler at det er ingen tvil om hvem som er lederen når de har ansvar for hver sin gruppe av både barn, ansatte og i forbindelse med foreldresamarbeidet. Hun sier «det er ingen tvil om at organisering er viktig, god organisering er det samme som god kvalitet». Anna mener trolig med dette at hierarkiet må være tydelig når det gjelder myndighet, ansvar og arbeidsoppgaver.

Guri som er styrer i Skog barnehage, som også er en av de minste barnehagene i forskningsprosjektet, har erfaringer med ulike måter å organisere avdelinger på. I Skog barnehage hadde de først en organisering slik at de delte avdelingene i flere barnegrupper med en ansvarlig pedagogisk leder på hver gruppe slik de gjør i Fjell barnehage. Senere organiserte de barnehagen i større avdelinger igjen med flere pedagogiske ledere på samme avdeling og nivå (fig 5.3). Hun sier «det var delte meninger om antall avdelinger, noen syntes det var bra og andre ikke, det hadde med helheten å gjøre». Grunnen for at de valgte å organisere seg i færre avdelinger igjen var i følge Guri helhetstanken og at det ble færre barn totalt i barnehagen.

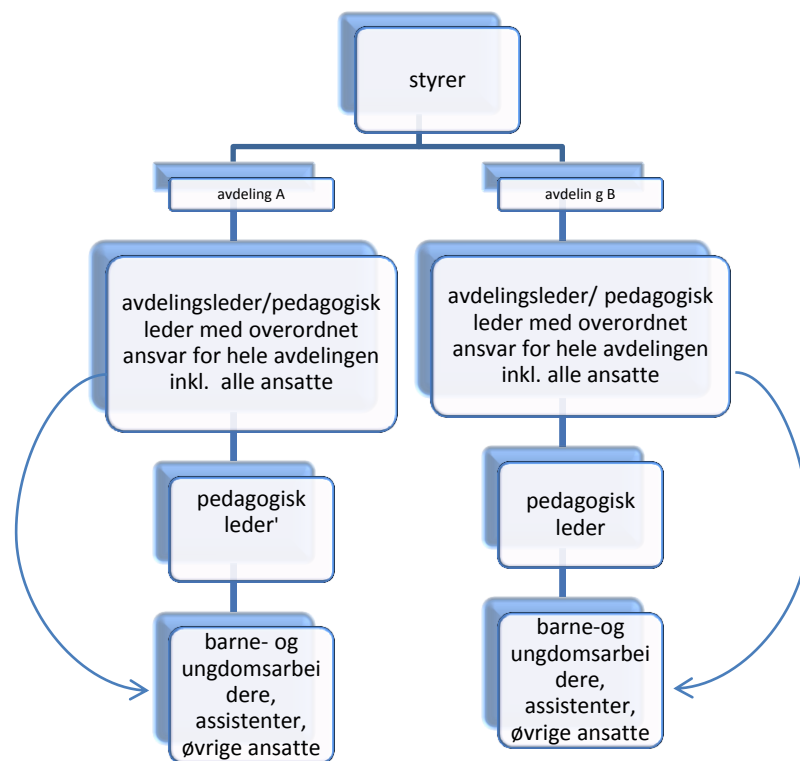
Fig 5.3. Avdelings- og stillingsstruktur i Skog barnehage, 2 avdelinger.



De pedagogiske lederne som er på samme avdeling på Skog barnehage ordner selv hvordan de deler på jobben, Guri synes det er viktig at de tenker over hvordan de fordeler oppgavene selv og bestemmer selv hvordan de vil ha det. Guri mener at de samarbeider så godt at det ikke er hensiktsmessig å strukturere dette mer enn nødvendig. De er opptatt av å tenke i team og å tenke på helheten, hvis det oppstår utfordringer så diskuterer de seg fram til en løsning på hvem som skal gjøre hva. De er også opptatt av likeverd og at ingen skal være nestleder.

De to største barnehagene, By og Land har en annen type organisering enn de to førstnevnte barnehagene. Begge barnehagene har flere avdelinger og på hver avdeling er det to eller flere pedagogiske ledere.

Fig. 5.4. Avdelings og stillingsstruktur i By og Land barnehager på to av flere like avdelinger.



Figur 5.4. viser et tydelig hierarki der avdelingsleder/pedagogisk leder med overordnet ansvar er den som er leder for avdelingen og alle ansatte på avdelingen. Den andre pedagogiske lederen er overordnet øvrige ansatte og barne- og ungdomsarbeidere og blir nestleder på avdelingen. En avdeling kan variere med hensyn til antall ansatte, i dette forskningsprosjektet varierer antall ansatte per avdeling fra 4 – 10 personer. Åsa i Land barnehage kaller de pedagogiske lederne med overordnet ansvar for avdelingsledere. Det som er felles for disse

største barnehagene er at på hver avdeling er det en pedagogisk leder med mer overordnet ansvar for sin avdeling enn de andre pedagogiske lederne.

Åsa sier:

Jeg mener det nødvendig at en er lederen på avdelingen. Jeg mener at det skal være slik fordi ledelsen blir tydelig og det sikrer at ting blir gjort når det er klare ansvarsforhold. Vi har ikke en slik differensiering i lovverket, med det er slik det fungerer best i praksis. Det er enklere for meg å forholde meg til en leder per avdeling enn flere.

Når det gjelder ledelse ønsker Åsa å fortsette med en avdelingsleder fordi det er en enkel struktur å forholde seg til. Hun sier: «Noen må ha ansvar og oversikt. Struktur er viktig, noen må ha overordnet ansvar hvis det skal fungere, det må være struktur på ting».

Brit som er styrer i By barnehage som også praktiserer at en pedagogisk leder har overordnet ansvar på avdeling ønsker å bruke en differensiering i forhold til at en pedagogisk leder har overordnet ansvar. Hun sier:

I praksis er det sånn nå også, men ikke i forhold til lønn. Jeg lurer på hvor lenge de som har overordnet ansvar vil finne seg i dette i og med at de utfører mange lederoppgaver uten å ha lønn for det. Jeg ønsker å ha en leder per avdeling å forholde meg til og som er ledelsen på den avdelingen. Dette bør formaliseres på et vis slik at det ikke er bare styrer som bestemmer hvem som skal være ledelsen på barnehagen. Da vil dette bli et mer ryddig og rettferdig system både i forhold til ansvarsfordeling og samarbeid, både for styrer, foreldre og andre ansatte. De andre pedagogiske lederne vil da ha andre oppgaver som er klart definerte. Hvis alle skal ha de samme oppgavene så ser jeg ikke hvordan jeg skal greie å samarbeide like godt med alle i forhold til å lede avdelingene. Da blir jo snart halve personalgruppa lederteamet i barnehagen og det blir ikke bra.

I By barnehage er hver avdeling delt opp i 3-5 faste barnegrupper uavhengig av antall pedagogiske ledere. Barnegruppene kan ha ulike aktiviteter og turer etter en oppsatt plan, men de kan også være sammen. Personalet blir fordelt på de ulike gruppene av den pedagogiske lederen med overordnet ansvar. I den andre, Land barnehage er ikke avdelingene delt opp i mindre barnegrupper. De kan dele barnegruppene hvis de har turer og aktiviteter og ellers etter behov, men det er ikke en fast ordning. Åsa som er styrer i Land barnehage, sier at:

Vi må holde på med å organisere hele tiden slik at dagen, uka og året flyter greit. Så endrer ting seg og vi må organisere på nytt, det skjer veldig ofte. Det er mye styring av dagene, det blir fryktelig mye organisering og det plager meg litt at det er sånn, at vi må prioritere hele tiden hva som er viktigst.

I By barnehage er den andre eller de andre pedagogiske lederne som ikke er avdelingsledere ofte ansvarlig for planlegging, innhold i månedsplaner og ulike aktiviteter. I By barnehage brukes de pedagogiske lederne som ikke har overordnet ansvar mer likt i forhold til ansvar og oppgaver. Det er styreren, Brit som bestemmer dette, ofte i samråd med sin ledergruppe som er medlemmene i lederteamet. Brit sier:

Gruppen av de pedagogiske lederne med overordnet ansvar har de samme oppgavene, men oppgavene er ikke de samme som de pedagogiske lederne som ikke har overordnet ansvar har. Men de skal være kvalifisert for den samme jobben og de har egentlig samme type jobb.

Når det gjelder dette temaet har vi sett at det er ulike måter å organisere en barnehage på når det gjelder ledelse på avdelingsnivå når det er flere pedagogiske ledere. Det fører til ulike måter å fordele lederoppgaver på etter hvilket hierarki og hvilken struktur som velges på avdelingsnivå. Alle informantene mener at organisering, ledelse og struktur er viktig, men de ser det på ulike måter. En av informantene mener at det fungerer veldig bra ved at de pedagogiske lederne deler på oppgavene. Det betyr at ingen er leder og nestleder, at de er fullstendig likestilte med hensyn til ansvar og oppgaver. 3 av 4 informanter mener at tydelig organisasjonsstruktur og et tydelig stillingshierarki der en person er leder på avdeling er viktig. I Fjell barnehage har styrer organisert avdeling A slik at de to pedagogiske lederne har ansvar for hver sin gruppe av barn og ansatte for å få tydelig ansvarsforhold. De to største barnehagene, By og Land, er helt tydelige på at de vil ha en leder på hver avdeling.

Vi ser at stillingshierarkiet i hver barnehage har betydning for hvordan styrer fordeler lederoppgaver når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling. Det kan se ut som at det praktiseres flere ledernivå på avdelingen når en pedagogisk leder har overordnet ansvar for avdelingen. Dette ser vi på hierarkiet ved at den andre eller de andre pedagogiske lederne er underordnet den pedagogiske lederen med overordnet ansvar, men overordnet det øvrige personalet på avdelingen på de to største barnehagene. Styrer fordeler lederoppgaver til den eller de som er leder på avdelingen. Vi ser her at de fleste styrere ønsker at det er en pedagogisk leder som har ansvar per avdeling.

5.3. Personlige egenskaper.

Det andre forskerspørsmålet er: Hvilke kriterier fordeler styrer oppgaver til pedagogiske ledere etter og hvordan begrunner styrer dette? Kriterier i denne sammenhengen defineres som hva styrer legger vekt på når hun fordeler oppgaver til pedagogiske ledere.

Alle styrerne svarer noenlunde likt på spørsmålet om hva de ser på som hovedoppgavene til en pedagogisk leder. Oppgavene til en pedagogisk leder i følge informantene, er å lede sin avdeling i forhold til organisering av dagene, planlegge å gjennomføre pedagogisk opplegg og aktiviteter for barna, foreldresamarbeid, ha oversikt, samarbeide godt, veilede andre, utvikle barnehagen, utnytte personalressursene godt, som Anna sa « ja, alt egentlig på sin avdeling».

Alle informantene i forskningsprosjektet er enige om at den største ulikheten i utførelsen av den pedagogiske lederjobben skyldes personlighet eller personlige egenskaper. Anna som er styrer på Fjell barnehage der en avdeling er organisert i grupper begrunner dette slik:

Det er så personavhengig hvordan en utøver ledelse, noen kan være en god og tydelig leder, mens en annen er dyktig med planer og mål og hvorfor vi gjør som vi gjør, en annen kan ha god oversikt, men ikke være så god faglig, de har veldig forskjellige styrker. Slike forskjeller blir veldig synlige både innad og utad til foreldrene. Det er nødvendig med organisering som sikrer kvalitet i forhold til ledelse hvis det skal fungere. Hvis det er fire ansatte på en avdeling og to av dem er pedagogiske ledere så vil halve personalgruppa være ledere, det er bra for faglig kvalitet, men det går jo ikke at alle skal være ledere.

Guri i Skog barnehage der de praktiserer to likestilte pedagogiske ledere på avdelingen sier at de pedagogiske lederne i hennes barnehage jobber ulikt og at det har med personlighet å gjøre. Hun er klar over at noen jobber raskere, noen må diskutere mer før de tar en avgjørelse, de er ulike og har litt ulik erfaring. De hjelper hverandre og utfyller hverandre og alle gjør det de skal. Hun mener også at de er likestilte, og at ingen er nestleder. Før de omorganiserte gruppene var det svikt i organisering og rutiner som medførte at de ikke samarbeidet i følge Guri. Det kan være personavhengig, hvis de hadde gjort dette med andre personer så hadde det ikke trengt å gå så bra sier Guri. Det handler om personlige egenskaper, vilje til ledelse og behov for kontroll. «Hvordan en pedagogisk leder gjør jobben sin er personavhengig og har mye med menneskelige egenskaper å gjøre, jeg er helt overbevist om det» sier Guri.

Åsa som er styrer på Land barnehage som er en av de største forskningsbarnehagene der det praktiseres at en pedagogisk leder har overordnet ansvar på avdelingen uttaler at alle er ikke født til å være ledere og alle vil ikke være ledere. Åsa sier at

Alle er ikke født til å være ledere og alle vil ikke være ledere. Arbeidsoppgavene til de som er pedagogiske ledere har blitt så komplekse at mange føler de ikke strekker til. En del av de som har jobbet lenge i barnehagen kan også ha ulike helseplager. Jeg samarbeider med de pedagogiske lederne veldig ulikt ut fra deres styrker selv om de har samme jobb. Jeg gir dem ulike arbeidsoppgaver ut fra hva de er gode på og hva de mestrer, jeg samarbeider mer med dem i forhold til deres ansvarsområder når dette er tema.

Åsa forteller at en pedagogisk leder kan ha ansvar for friluftsliv, en annen for IKT, en tredje for veiledning og så videre. Hun samarbeider for eksempel mer med den som har ansvar for friluftsliv når det er dette som er et tema for eksempel i forhold til årsplan og innlegg på foreldremøte. Åsa sier «jeg synes det er veldig viktig for dem at de får brukt seg der de er gode, de blomstrer da og det synes jeg er godt å se».

Brit som er styrer i en av de største barnehagene i forskningsprosjektet har en annen holdning, hun sier:

I utgangspunktet mener jeg at når du er pedagogisk leder så skal du være i stand til å utføre arbeidsoppgavene som hører til stillingen, også ledelse. Jeg vet jo at det ikke fungerer sånn i praksis for folk er jo ulike. Da må vi velge de som fungerer best og er mest kompetent til å være ledere.

Innenfor dette temaet har vi sett at alle informantene mener at ulikheter i utførelsen av den pedagogiske lederjobben skyldes ulikheter i kompetanse, personlighet og personlige egenskaper. Vi ser også at de som vil være ledere og som styrer mener har gode lederegenskaper kan bli den som får det overordnede ansvaret på en avdeling, spesielt i de største barnehagene der det er flere pedagogiske ledere. De pedagogiske lederne som er avdelingsleder er valgt mest på grunn av sin kompetanse, lederegenskaper, personlige egenskaper og at de vil være ledere sier styrerne i de største barnehagene.

I de minste barnehagene i forskningsprosjektet har den ene styreren organisert slik at de pedagogiske lederne er leder for hver sin gruppe, mens i den andre barnehagen deler de pedagogiske lederne på lederoppgaven. I den barnehagen der de er likestilte sier styrer at dette også er personavhengig for å fungere godt. I de største barnehagene i forskningsprosjektet er

det flere pedagogiske ledere som ikke har overordnet ansvar. Funn viser at Åsa i Land barnehage ønsker å bruke de pedagogiske lederne som ikke har overordnet ansvar der de er gode og tar også hensyn til ulik arbeidskapasitet, mens Brit i By barnehage mener at de i utgangspunktet skal være i stand til å utføre den samme jobben både i forhold til ledelse og andre oppgaver. De pedagogiske lederne som ikke har overordnet ansvar i de største barnehagene får derfor ulike oppgaver. I Land barnehage får de pedagogiske lederne oppgaver ut fra hva de mestrer, mens i By barnehage er det forventet at de gjør mye av de samme oppgavene. Åsa i Land barnehage begrunner dette med at det er viktig at de pedagogiske lederne får bruke sin kompetanse der de er gode, og at hun synes det er godt å se at de mestrer dette. Brit i By barnehage begrunner valgene sine med at pedagogiske ledere har en kompetanse som gjør at de skal mestre de samme oppgavene. Både kriterier for fordeling av oppgaver og begrunnelsene for dette blir ulike både når det gjelder pedagogiske ledere med overordnet ansvar og i de største barnehagene de som ikke har overordnet ansvar.

5.2. Lederteam og ledelsesfunksjoner.

Det tredje forskerspørsmålet i dette forskningsprosjektet er: hvilke ledelsesfunksjoner blir ivaretatt i lederteam der styrer og pedagogiske ledere deltar? I alle barnehagene i dette forskningsprosjektet er det opprettet et team som kalles både ledergruppe, «pedledermøter» og lederteam. Jeg velger i denne sammenhengen å bruke lederteam som begrep. Lederteamet er definert som ledelsen på barnehagen. I følge Aasen (2012, s. 125) er det behov for lederteam i barnehagen når komplekse organisatoriske mål skal nås gjennom samhandling mellom mange mennesker, lederteamets oppgaver er å sette retning, koordinere innsats, gjøre prioriteringer og ta strategiske beslutninger.

I de minste barnehagene er alle de pedagogiske lederne med i lederteamet, mens i de største barnehagene er det bare de pedagogiske ledene som har overordnet ansvar på avdeling som er med i lederteamet. I Fjell barnehage som er en av de minste barnehagene, prøver de å ha lederteam tre kvarter til en time en gang per uke. Anna sier « det er ikke hver gang vi får det til, men jeg ser at det er veldig nødvendig at vi gjennomfører disse møtene og vi får til mer framdrift når vi får det til. Det er viktig for videreutvikling av barnehagen, når vi ikke får til møter stopper det litt opp». I Skog barnehage som er en av de minste barnehagene er også alle de pedagogiske lederne med i lederteamet sammen med styrer Guri. De praktiserer en ordning med at de har møte en time annenhver uke. Hvis noen er borte fra jobb eller at det skjer andre ting så blir det ikke møte. Guri sier:

Vi bruker lederteamet til samkjøring av personalet på avdelingene, planlegging av personalmøter og koordinering av aktiviteter. Jeg synes det er viktig å diskutere fag, men det er mye informasjon som foregår. Avdelingsmøter prøver vi å gjennomføre annenhver uke, men også det er utfordrende å gjennomføre. Da blir lederteam prioritert før avdelingsmøtene og det er min vurdering i forhold til hva som er viktigst. Informasjon og samarbeid med de pedagogiske lederne foregår ved at jeg snakker og diskuterer med alle sammen. Alle får samme informasjon og jeg snakker like mye med alle. Her har vi ikke en pedagogisk leder som er nestleder, jeg synes det er viktig at alle er fullstendig likestilt.

I Land barnehage som er en av de største barnehagene i forskningsprosjektet er det flere pedagogiske ledere som er avdelingsledere, en på hver avdeling. Det er de som sammen med styrer utgjør ledelsen i barnehagen. Dette teamet har møter en og en halv time hver fjortende dag og funksjonen til teamet er organisering, ledelse av drifta, fordeling av arbeidsoppgaver, planlegging av møter og planleggingsdager. Åsa sier:

Det er også en infokanal for meg for hva som er lurt å ta opp i forhold til hva som rører seg, jeg er avhengig av dette teamet. Det er viktig at lederteamet må fungere for mye tas der. De pedagogiske ledere som ikke er i lederteamet forstår at alle ikke kan være med på å bestemme, alle kan heller ikke forlate avdelingen for å delta på møtet. Det er aksept for at det er sånn, alle vil ikke være i ledergruppa heller.

Den andre pedagogen kan delta hvis det er noe på saklista som er spesielt relevant, men Åsa påpeker at det er av stor betydning å bygge lederteam ved å ha trygghet i gruppa og at det er de samme personene som deltar da dette er ledelsen på barnehagen. Hvis det er saker som handler om et fagfelt som en har ansvar for, så diskuterer hun saken med den som har ansvar for det fagområdet, men alt tas også i lederteamet. I By barnehage som også er en av de største barnehagene er det den pedagogiske lederen som har det overordnede ansvaret på sin avdeling som er medlem i lederteamet som er definert som ledelsen på barnehagen. Teamet brukes minst mulig til koordinering og praktiske saker, og mest mulig til utvikling av barnehagens innhold. Det tas også opp saker i forhold til hvordan det skal jobbes med enkeltsaker i forhold til barn og personalet. Det er i dette teamet at saker avgjøres i forhold til hva som skal være gjeldende pedagogisk praksis. Styrer Brit uttaler at:

Dette teamet er veldig verdifullt for meg på grunn av at det er flere å diskutere med før jeg tar avgjørelser og jeg leder i stor grad gjennom dette teamet. Vi møtes hver uke og møtene varer i en og en halv time, dette er helt nødvendig for meg. De pedagogiske lederne som ikke er med i lederteamet har ulike meninger om denne organiseringen. Noen av de pedagogiske lederne synes dette er greit, mens andre synes det blir for mye ulikheter mellom de to gruppene av pedagogiske ledere, de som har overordnet ansvar og de som ikke har det. Jeg leder mye gjennom de som er med i lederteamet.

Innenfor dette temaet har vi sett at alle informantene sier at det er nyttig med lederteam. Det kan se ut som at de minste barnehagene i dette forskningsprosjektet har flere utfordringer i forhold til å få dette gjennomført på grunn av sårbarhet ved fravær. Informantene i de største barnehagene uttrykker at gjennomføring av lederteam er helt nødvendig fordi ledelse foregår gjennom lederteamet i stor grad, det er der avgjørelser blir tatt. Inntrykket mitt er at lederteam blir sett på som mer nødvendig i store barnehager, at det er enklere å gjennomføre rent praktisk og at det også blir prioritert høyt. Når det gjelder hvilke ledelsesfunksjoner som blir ivaretatt kan funn tyde på at de fleste ledelsesfunksjoner blir ivaretatt. Integrasjon ved at det i lederteamet skapes felles mål og legges til rette for samarbeid, for eksempel årsplan, annen planlegging og koordinering av samarbeid. Entreprenørskap ved at lederteamet arbeider utviklingsorientert, og at det avgjøres hva som skal tas opp på personalmøter og planleggingsdager. Administratorfunksjonen blir ivaretatt ved at lederteamet jobber med rutiner og prosedyrer og produksjonsfunksjonen blir ivaretatt ved at informantene sier de bruker lederteam til å avgjøre hva som skal være gjeldende pedagogisk praksis. De største barnehagene ser ut til å ivareta flere ledelsesfunksjoner. Funn kan tyde på at også de minste barnehagene i forskningsprosjektet har intensjoner om å bruke lederteam slik de største barnehagene gjør, men at de har andre rammebetingelser slik at det ofte ikke blir gjennomførbart. Funn tyder også på at styrere i de største barnehagene leder mer gjennom lederteamet enn styrere i de mindre forskningsbarnehagene.

6.0. Drøfting.

Jeg vil i denne delen velge ut tema fra resultatene som jeg ønsker å drøfte opp mot teori i forhold til problemstillingen.

6.1. Organisasjonsstruktur og hierarki på avdelingsnivå.

Hvordan styrer fordeler lederoppgaver til pedagogiske ledere når det er flere ledere på hver avdeling er problemstillingen i dette forskningsprosjektet. Det første forskerspørsmålet som skal belyse dette er hvordan de pedagogiske lederne er plassert i stillingshierarkiet på avdeling. Som jeg tolker datamaterialet og funn i forskningsprosjektet så er alle styrerne opptatt av organisasjonsstruktur og arbeidsfordeling. En styrer begrunner dette med at god organisering er god kvalitet. Styrerne sier også at ledelse må fungere på avdelingene. I forhold til å ha to, i utgangspunktet likestilte ledere på avdelingsnivå, så er det forskjellig hvordan dette fungerer. Alle, unntatt en av informantene mener at det er nødvendig at en pedagogisk leder har overordnet ansvar for sin avdeling. En av barnehagene har omorganisert avdelingene for å få dette til slik at de er delt opp i grupper der en pedagogisk leder har ansvar for sin gruppe av barn og personale. De to største barnehagene har definert hvem av de pedagogiske lederne som har overordnet ansvar på avdelingene. «Noen må ha overordnet ansvar hvis det skal fungere» sier Åsa.

I det strukturelle perspektivet (Bolman og Deal, 2009) er det fokus på at ansatte må plasseres i de riktige utformede rollene og relasjonene for å nå felles mål. Måloppnåelse, effektivitet og struktur er viktige faktorer, arbeidsfordeling er fastlagt, det er et hierarki og det finnes regler på hvordan jobben skal utføres. I den hierarkiske varianten av det instrumentelle perspektivet er utgangspunktet at organisasjonen er instrument for leder og eiere. Det er de som bestemmer mål og det utvikles formelle regler slik at det jobbes samordnet og målrettet. Reglene er personuavhengig. En stillingsinstruks for en pedagogisk leder vil være den samme selv om en person slutter og en ansetter en ny pedagogisk leder.

I dette forskningsprosjektet velger de fleste styrere ut ledere på avdelingsnivå i forhold til hva hun mener vil gi best resultat. Det er et lederansvar å forvalte ressursene, også personalressursene på en best mulig måte. Ved å velge å ha en ansvarlig pedagogisk leder på avdelingen blir stillingshierarkiet tydelig. Styrer er øverst i hierarkiet. Under styrer er den som har overordnet ansvar på avdelingsnivå og under den er den andre eller de andre pedagogiske lederne. Deretter fagarbeidere, assistenter og andre ansatte. I den ene barnehagen hvor det gjøres annerledes vil de ha en flatere struktur, noe som barnehagene tradisjonelt har hatt.

Dette ser ut til å være i endring viser nyere forskning følge Børhaug et al. (2011, s. 44). Når en pedagogisk leder på hver avdeling blir valgt til å være den som skal ha overordnet ansvar kan dette oppfattes som en forfremmelse både hos den som blir valgt, men også av de andre ansatte. Dette bidrar til at det er denne personen som blir sett på som leder på avdelingen både blant styrer og ansatte. For de som ønsker en lederposisjon vil det kanskje være lite motiverende at en annen blir valgt. Hvis den pedagogiske lederen ikke ønsker å være leder så kan det oppleves som en tilfredsstillende løsning. Informantene i dette forskningsprosjektet har erfaring med at ikke alle pedagogiske ledere vil være ledere, og at ikke alle eger seg som ledere. Det kan stilles spørsmål omkring prosessen der lederen velges, har styrer spurt alle de pedagogiske lederne, kjenner hun de pedagogiske lederne godt nok til å vite hvem som er best egnet som leder, hvorfor velger hun som hun gjør? Jeg antar at hun velger som hun gjør for at barnehagen skal nå sine mål. Dette viser også funn i forskningsprosjektet ved at de fleste informantene uttrykker at de ønsker tydelig ledelse og struktur på avdelingsnivå. På den ene barnehagen hvor de pedagogiske lederne er likestilte og deler på oppgavene så sier også styrer i denne barnehagen at oppgavene blir utført. Hun er opptatt av at de finner sin egen måte å fordele oppgavene på og dette ser ut til å fungere bra på denne barnehagen.

Det kan være ulikheter i både størrelse på enhetene og hvilken struktur enhetene har som gjør at begge variantene kan fungere. I alle forskningsbarnehagene er det tydelig at avdelingsansvaret er delegert til pedagogiske ledere. Dette støttes også i en artikkel (Børhaug og Lotsberg 2014) der funn viser at pedagogiske ledere har et betydelig ledelsesansvar for virksomheten på avdeling.

Slik jeg kjenner barnehagesektoren så er noen barnehager mer komplekse når det gjelder arbeidsoppgaver og størrelse. Kompleksitet avhenger blant annet av hvor mye arbeidet er oppdelt, spesialisert, formalisert og sentralisert. (Gotvassli 2013 s. 278). Jeg vil anta at kompleksiteten også avhenger av kontrollspennet som kanskje vil være større på store enheter. Ulik strukturering av dagsrytme og aktiviteter, antall barn med ulike utfordringer, kompetansenivået til personalgruppen, satsningsområder, vikarbruk er også faktorer som spiller inn i forhold til kompleksitet. Jeg antar at grad av kompleksitet er med på å avgjøre valg av organisasjonsstruktur. Det kan se ut som i dette forskningsprosjektet at større enheter er mer komplekse og derfor krever mer tydelig ledelse i form av et klart hierarki slik at en pedagogisk leder har overordnet ansvar på avdeling. Styrerjobben blir også ulik i forhold til hvor kompleks barnehagen er og i dette prosjektet har alle samme lederressurs selv om det er stor ulikhet med hensyn til både størrelse og kompleksitet i barnehagen. Dette kan føre til at

styrere vurderer ledelse på pedagogisk ledernivå ulikt. I store barnehager med mange ansatte vil det kanskje bli mer nødvendig at en pedagogisk leder har ledelsesansvaret på hver avdeling, både på grunn av kontrollspenn og tydelige hierarki. Ingen av barnehagene i prosjektet har formalisert dette ved å differensiere jobbene med en stillingsbeskrivelse. I følge barnehageloven (2005) er det en type stilling som har benevnelsen pedagogisk leder. Alle pedagogiske ledere i forskningsbarnehagene har som tidligere nevnt samme ansvar, oppgaver og lønnsstige formelt sett selv om det er to ledernivå på avdelingen.

De pedagogiske lederne som ikke har overordnet lederansvar har andre oppgaver. Disse oppgavene er ulike fra barnehage til barnehage, og kan også være ulike fra person til person i den samme barnehagen. Gruppen av pedagogiske ledere uten overordnet ansvar kan også ha samme type oppgaver innenfor samme barnehage. Mine funn tyder på at det er styrer som i stor grad avgjør hvilke oppgaver denne gruppen skal ha. Det gir noen dilemmaer, hva om ingen eller alle vil være ledere? De har en utdanning som gjør at de skal være kompetente for pedagogisk lederjobber. Kan de da velge og ikke utføre denne jobben med det ansvaret som ligger i dette? Mine funn kan tyde på at styrere vurderer dette ulikt. Da kan det bli slik at i en barnehage kan pedagogiske ledere få andre oppgaver hvis de ikke ønsker en lederrolle, mens i en annen barnehage stilles det like forventninger ut fra at pedagogiske ledere har den samme utdanningen og formelle kompetansen vedrørende lederfunksjon på avdelingsnivå. I følge rapporten Norske barnehager i tall (Utdanningsdirektoratet, 2013) er det gruppen av pedagogiske ledere som øker mest i forhold til andelen av ansatte. Da bør de være kompetente nok til å utføre lederjobben som kreves ute i barnehagene både for å opprettholde kvalitet og sørge for utvikling av barnehagen. En kan se for seg at økt antall pedagogiske ledere etter hvert kan gi muligheter for at en pedagogisk leder er lederen på avdelingen og den andre eller de andre pedagogiske lederne har oppgaver mer direkte knyttet til barnegruppa. I følge Børhaug et al. (2011, s. 38) ser det ut til at barnehagen er mer rutinisert enn før. Det er rutiner og system på gruppeinndelinger, de pedagogiske tilrettelagte aktivitetene, turer, faste opplegg for høytider, samlingsstunder, foreldresamarbeid, samarbeid med hjelpeinstanser, utarbeidelse av planer og flere andre ting. Rutineringen er tydelig og ganske detaljert og man kan vel si at dette bidrar til at det er formelle regler slik at det arbeides målrettet og samordnet, helt i tråd med det instrumentelle perspektivet. Det som er viktig å påpeke igjen i denne sammenhengen er at det finnes grenser for hvor rutinisert arbeidet kan bli når en arbeider med mennesker.

6.2. Personlig egenskaper.

Det andre forskerspørsmålet om hvilke kriterier styrer fordeler oppgaver til pedagogiske ledere etter og hvordan styrer begrunner disse kriteriene. Informantene i dette forskningsprosjektet er opptatt av personlige egenskaper og om hvordan utøvelse av pedagogisk leder jobben avhenger av personlige egenskaper.

I følge Gotvassli (2013, s. 307) er arbeidet i barnehagen preget av at en skal handle sammen med andre og på vegne av andre med andres problemer og i utgangspunktet på andres premisser. Den ansattes personlighet spiller en svært stor rolle både når det gjelder produktet og verktøyet, barnehagen skiller seg ut fra mange andre arbeidsplasser når det gjelder dette. En pedagogisk leder må forholde seg til at hun har både faglig og personlig tilgang til sine medarbeidere noe som kan føre til et spenningsfelt mellom å ta hensyn til medarbeidernes behov og den faglige utviklingen (Gotvassli, 2013, s. 307).

Hva som får mest oppmerksomhet kan avhenge av de personlige egenskapene til den pedagogiske lederen og om hun er mest opptatt av relasjoner eller oppgaver. De to lederstilene, relasjonsorientert ledelse og oppgaveorientert ledelse kan kombineres og mellom disse to ytterpunktene finnes ulike varianter av mer og mindre demokratisk og autoritær lederstil i følge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 434). Hvis den pedagogiske lederen er mer opptatt av relasjoner enn oppgaver kan dette føre til at det er personalet som får størst oppmerksomhet på bekostning av både barna og andre oppgaver som skal utføres. Hvis den pedagogiske lederen er mest opptatt av å få oppgavene utført vil fokuset være å gjennomføre planlagte aktiviteter og kanskje denne prioriteringen vil føre til at relasjoner vil komme i andre rekke. Dette kan igjen føre til at medarbeidere føler seg oversett og at dette kan føre til dårligere trivsel på arbeidsplassen. I følge Gotvassli (2013, s. 308) er å arbeide profesjonelt å finne en passende overlappning mellom faglighet og personalmessige forhold.

Styrere i barnehager skal være opptatt av at oppgaver blir gjennomført, men også av at medarbeidere blir sett, trives og gjør en god jobb. En av styrers oppgave er å veilede pedagogisk leder i forhold til å opptre profesjonelt. Det er viktig at også styrer er så profesjonell at hun ikke privatiserer relasjonene, men forholder seg til medarbeidere på et faglig grunnlag. Mine funn kan tyde på at det er Brit og Anna av informantene som er mest oppgaveorientert ved at de er opptatt av struktur og tydelige krav til utførelse av arbeidsoppgaver. De forventer god ledelse og faglige kvalifikasjoner hos de pedagogiske lederne slik at jobben blir gjort. Guri og Åsa er mer opptatt av at de skal finne

oppgavefordeling selv og at pedagogiske ledere skal brukes ut fra sine sterke sider, og at det nødvendigvis ikke er ledelse. Dette kan tyde på at de er mer relasjonsorientert.

Spesielt i store barnehager der styrer selv ikke har kapasitet til å være mye ute på avdelingene vil styrer være avhengig av at avdelingene ledes godt av pedagogisk leder for å få best mulig kvalitet for både barn, foreldre og ansatte. Det er i den sammenheng viktig å ansette den som best vil utføre jobben. Da blir det viktig med en tydelig stillingsutlysning, gode intervjuer og referansesjekker. I intervju må den som søker jobben bli gjort kjent med hva som forventes i forhold til ledelse på avdelingen. Oppfølging etter ansettelsen er også veldig viktig.

En organisasjonsstruktur kan være ulik fra barnehage til barnehage. Det som er sett på som gode egenskaper i en barnehage trenger ikke nødvendigvis bli verdsatt like høyt i en annen barnehage. Ettersom pedagogiske ledere har en viktig rolle i barnehagen er det en gruppe medarbeidere som det bør stilles store krav og forventninger til. En stillingsinstruks kan være generell og overordnet på hva som forventes, derfor er det viktig at styrer i tillegg må ha målsettinger og visjoner om hvordan barnehagen hun leder skal være. Dette må kommuniseres ut til alle pedagogiske ledere, og jobbes med kontinuerlig. Forventnings- og rolleavklaringer og medarbeidersamtaler kan være gode arenaer for dette. Hva slags adferd som er ønsket må styrer klargjøre i forhold til sine pedagogiske ledere. Forventet adferd kan bestå av elementer som tilstedeværelse, utføre pålagte oppgaver og ha evne til å tilpasse seg (Horrigmo og Nylehn, 2004, s. 168). Hvis ikke forventningene er klare og kravene tydelige kan dette føre til at hver pedagogisk leder utfører arbeidet på mange ulike måter. Ulikheter må påregnes da det er ulike personer som utfører arbeidet, men hovedoppgavene bør det være noenlunde like krav til. Hvis utførelse av arbeidet blir veldig forskjellig fra person til person vil dette kunne føre til at avdelingene blir veldig ulike i forhold til hvordan for eksempel rutiner fungerer, hvordan strukturen på dagene er og hvordan avdelingene organiseres. Slike ulikheter vil kunne føre til misnøye blant det øvrige personalet. I slike tilfeller er det viktig at styrer kan sette i gang prosesser slik at avdelingene skal jobbe ut fra samme målsetting og ut fra en helhetstanke. Lederteamet vil også kunne være et viktig verktøy i slike situasjoner, likedan andre former for teamarbeid der medlemmene tilhører ulike avdelinger.

I barnehagen der pedagogiske ledere i stor grad får avgjøre selv hvilke oppgaver de skal gjøre er resultatet av dette personavhengig i følge styrer. Det kan fungere veldig bra helt til en ny pedagogisk leder blir ansatt som kanskje ikke har samme syn som de andre. Da må en mer tydelig struktur og organisering føre til en klarere ansvarsfordeling slik at det ikke bare blir personavhengig hvordan arbeidet utføres. I barnehager der styrer tildeler arbeidsoppgaver

etter personlige egenskaper og ønsker om lederskap eller ikke, vil dette kunne fungere hvis det sikres at alle arbeidsoppgaver blir gjennomført. Styrer vil prøve å tilrettelegge slik at alle pedagogiske ledere opplever mestring i arbeidet sitt. Dette kan igjen bety stor grad av trivsel og at de pedagogiske lederne føler at de får brukt og utviklet sin kompetanse der de er sterkest. Det kan også føre til at flere har en spisskompetanse som kan være vanskelig å erstatte hvis det er noen som slutter.

I følge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 429) er det blitt vanlig å supplere studier av hva personlighetstrekk betyr for god ledelse, med å studere hvilke ferdigheter ledere har som betyr noe for hvordan de fungerer som ledere. De tre hovedkategoriene som har betydning for ledelse er personlige ferdigheter, ferdigheter som gjelder mellommenneskelige forhold og gruppeorienterte ferdigheter. Dette kan sees i sammenheng med ledelse som funksjon, (Børhaug, 2012 s. 86) spesielt funksjonen integrasjon som omhandler samarbeid, å skape oppslutning om mål, inspirere og motivere. Styrerne i dette forskningsprosjektet legger vekt på de nevnte ferdighetene når de tildeler oppgaver.

Alle informantene i forskningsprosjektet har samme forståelse omkring hva som er hovedoppgavene til en pedagogisk leder i følge barnehageloven (2005) og rammeplanen (2006/2011). Det kommer fram gjennom informantene at arbeidet utføres ulikt på grunn av ulike personlige ferdigheter. Personlighet er vanskelig å endre og spørsmålet kan da bli hvor mye ulikhet i jobbutførelse som kan godtas i forhold til at barnehagen skal fungere best mulig. I en artikkel av Larsen og Slåtten (2014) slås det fast at halvparten av de pedagogiske lederne som var med på en undersøkelse i forhold til endringer i den pedagogiske lederrollen er negative til at pedagogiske ledere får en mer markant lederrolle i forbindelse med å overta mange av oppgavene som tidligere har ligget hos styrer. Den andre halvparten er positive til at pedagogiske ledere får klarere lederrelaterte oppgaver. Dette underbygger funnene i dette prosjektet ved at styrere uttaler at noen av de pedagogiske lederne ikke vil være ledere. Åsa er opptatt av at pedagogiske ledere skal ha oppgaver som de mestrer og utfører godt, og de slipper lederansvar der dette er mulig. Anna er mer opptatt av at de skal være istand til å fylle en pedagogisk lederrolle som medfører ledelse, og velger å organisere barnegruppene slik at alle får lederansvar. Dette viser at det kan bli mange ulike måter å organisere og strukturere en barnehage på, det kan avhenge av hvilke personlige egenskaper både styrer og de pedagogiske lederne har. Har styrer en demokratisk eller relasjonsrelatert ledelse (Jacobsen og Thorsvik, 2013 s. 434) kan det være at hun tar mer hensyn til menneskene enn oppgavene som skal løses. Det kan være mulig at de pedagogiske lederne i stor grad får medvirke selv til

hvilken rolle de skal ha i organisasjonen, de som ønsker å være ledere kan få bli det, mens de som ønsker andre oppgaver i barnehagen kan få ansvar for disse oppgavene. I datamaterialet kommer det fram at noen pedagogiske ledere ikke ønsker å være ledere, og at det tas noe hensyn til dette. Informantene påpeker også at ikke alle er egnet til å være ledere.

Funn kan tyde på at både Åsa og Guri vektlegger relasjonsrelatert ledelse i stor grad. Det kan fungere godt hvis alle får de oppgavene de mestrer og at dette er i samsvar med barnehagens målsettinger slik at disse blir oppnådd. Hovedoppgavene til en pedagogisk leder må være utgangspunktet slik at en sikrer at disse oppgavene blir utført. Det er et lederansvar at alle ledelsesfunksjoner blir ivaretatt.

I motsatt fall, hvis styrer har en oppgaveorientert eller autoritær lederstil (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 434) vil oppgavene til en pedagogisk leder være styrt av hvordan arbeidsoppgavene skal utføres for å nå barnehagens målsettinger. Da vil det i mindre grad være valgfritt om en er leder eller ikke. Alle er ansatt på samme grunnlag og alle skal kunne utføre de samme arbeidsoppgavene. Mine funn tyder på at både Anna og Brit har en lederstil som sammenfaller i stor grad med denne typen ledelse. Hvis alle de pedagogiske lederne har de personlige egenskapene som kreves og mestrer arbeidsoppgavene så vil dette kunne fungere godt. Hvis de pedagogiske lederne fungerer ulikt, noe informantene mener at de gjør, vil det kreve tett oppfølging og veiledning av de som ikke fungerer godt i forhold til forventningene. Verktøy for dette kan være kollegaveiledning, veiledning fra styrer, videreutdanning og mer samarbeid med de andre pedagogiske lederne.

Kanskje er noe av utfordringen med at de pedagogiske lederne fungerer ulikt at lov og avtaleverk er for diffust. En finner veldig lite konkret på hva det betyr å være pedagogisk leder i en barnehage når det gjelder ansvar og arbeidsoppgaver. Studenter som utdanner seg til barnehagelærere kan møte en helt annen virkelighet når de skal ut i yrkeslivet enn det de var forespeilet da de var under utdanning. Kanskje hadde det vært på sin plass med mer praksis under utdanningen og mer ledelsesrelaterte fagområder i utdanningsløpet. På den andre siden så kan ikke en stilling som pedagogisk leder i en barnehage automatisk overføres til en annen barnehage når det gjelder ansvar og oppgaver.

Funn i dette forskningsprosjektet viser at ansvar og oppgaver kan være ulikt fra barnehage til barnehage selv om stillingsbenevnelsen er den samme. Årsaken til at det kan være så ulikt som funn viser at det kan være er styreres ledelse, kompleksitet i barnehagen, pedagogisk leders kompetanse, personlige egenskaper, organisering og struktur. Hvilke kriterier styrer fordeler oppgaver til de pedagogiske lederne etter og hvordan styrer begrunner

dette vil avhenge av hvilken struktur barnehagen har, hva slags hierarki for fordeling og koordinering av arbeidsoppgaver og ansvar barnehagen har og det vil også avhenge av styrers lederstil.

6.3. Lederteam og ledelsesfunksjoner.

Det tredje forskerspørsmålet er hvilke ledelsesfunksjoner som blir ivaretatt i lederteam der styrer og pedagogiske ledere deltar.

Lederteamet blir stadig viktigere i følge Aasen (2012, s. 26) fordi barnehagen utsettes for store endringer både når det gjelder organisering og innhold. Lederteamet har derfor også en proaktiv rolle som skal ivareta utviklings og endringsarbeid. Lederteamene i barnehagen har medlemmer med lik formell kompetanse som gjør at de kan se helhet og sammenheng i utviklingen av barnehagen og kan lettere samarbeide om kvalitetsutviklingen i barnehagen, dette er også i tråd med funn i dette forskningsprosjektet. Samtidig så kan dette være en utfordring på grunn av at medlemmene blir for like i sine verdier og synspunkt på hva som er riktig å gjøre. Empirisk forskning viser til at heterogene lederteam kan vise til bedre resultater enn team med homogen sammensetning. Beslutningene kan ta lengre tid, men dette kompenseres ved at mangfoldet i teamet fører til at saker blir belyst fra flere synsvinkler slik at beslutninger blir mer rasjonelle (Jacobsen og Thorsvik, 2013 s. 455). I barnehagen kan det bli en utfordring med heterogene lederteam hvis alle de som er medlemmer har samme utdanning. Det kreves barnehagelærerutdanning for å bli pedagogisk leder og det er pedagogisk leder som leder avdelingen og dermed deltar i lederteamet. De pedagogiske lederne kan ha ulike fordypninger i sin utdanning som for eksempel spesialpedagogikk, estetiske fag, friluftsliv og organisasjon og ledelse som bidrar til at lederteamet blir mer heterogene. Det er vanskelig å se for seg at lederteamet skulle bestå av andre enn styrer og pedagogiske ledere. Dette viser også funn i dette forskningsprosjektet. Det er kanskje lettere å diskutere saker med andre som har samme bakgrunn og snakker samme språk, det blir enklere å lede gjennom ledergruppen hvis alle i høy grad er enige. Det kan på den andre siden bli en utfordring i forhold til nytenkning og utvikling hvis ingen kan utfordre gjeldende praksis som kanskje andre yrkesgrupper kunne gjort. I motsatt fall, hvis gruppen er mer heterogen, vil flere synspunkt komme fram slik Jacobsen og Thorvik påpeker. I heterogene grupper kan ideer, synspunkter og ulike forslag føre til faglige diskusjoner med utgangspunkt i flere ulike synsvinkler. Dette kan igjen føre til nytenkning og utvikling. I følge Aasen (2012, s. 31) må teammedlemmene ha mange ulike talenter, kompetanser og perspektiver, men samtidig være like nok til at de kommuniserer effektivt og koordinerer seg med hverandre. Dette kan bli en

utfordring i barnehagene der medlemmer i lederteamet har samme utdanning og funksjon. Det er nærliggende å tenke at hvis lederteamet er homogent og det aldri er de store diskusjonene vil dette lederteamet egentlig ikke ha noen vesentlig funksjon. For styrer kan det bli et team som bekrefter hennes meninger og at hun egentlig kunne tatt beslutningene uten å ta det opp i lederteamet. Det kan nesten virke som at lederteamet kan bli et alibi for at ansatte skal ha medvirkning på avgjørelser. Om slike lederteam er verdt å bruke ressurser på kan en også gjøre seg noen tanker om. Kanskje er dette med lederteam noe som er blitt så vanlig at alle føler de må ha det uten å tenke over nytteverdien sett opp mot ressursbruk. I motsatt fall hvis lederteamet består av pedagogiske ledere med ulike synspunkt og perspektiv så vil en få nyttige diskusjoner som gir et bredt grunnlag for å fatte beslutninger. Medvirkning blir også mer reell ved at saker faktisk blir grundig diskutert og flere perspektiv kommer til orde gjennom medlemmenes mangfoldighet. Slike lederteam er istand til å tenke nytt og det vil føre til at barnehagen utvikler seg.

Sammensetning av team er en faktor, og en annen faktor er størrelse på teamet. Små lederteam har den fordelen at det er lettere å utvikle tillit mellom lederne, at det er lettere å komme til enighet når det er få personer og at det derfor går raskere å fatte beslutninger. I følge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 454) viser empirisk forskning at det er motsatt slik at større lederteam fører til bedre resultater enn mindre lederteam. Dette begrunnes med at store lederteam har flere kontaktpunkter med omgivelsene og har større kapasitet for å behandle informasjon. Dette fører til at i større lederteam blir flere synspunkter tatt opp og flere fordeler og ulemper blir vurdert, noe som igjen kan føre til rasjonelle beslutninger. I forhold til størrelse på teamene kommer argumentene tilbake igjen i forhold til at det er viktig for et godt resultat å få fram flest mulig synspunkt før avgjørelser blir tatt. I mitt forskningsprosjekt er lederteamene i størrelse fra 4 til 6 medlemmer. I følge Aasen (2012, s. 53) ser det ut til at team på under 10 personer har gode muligheter for å lykkes og at et team på under 8 personer er det optimale for at teamet skal lykkes med sine oppgaver. Lederteamene i forskningsprosjektet har ut fra denne teamteorien gode muligheter for å lykkes.

Sett fra et utviklingsperspektiv vil det være gunstig at lederteamet er størst mulig slik at en får fram mange ulike synspunkt som grunnlag for diskusjoner og avgjørelser. Funn i dette forskningsprosjektet synliggjør praktiske utfordringer ved at pedagogiske ledere blir tatt ut fra avdelingene for å delta på lederteam, det blir for få ansatte igjen sammen med barna, spesielt i de avdelingene der det er flere enn en pedagogisk leder. Styrer kan vurdere lederteam som en så viktig arena at hun er villig til å bruke ressurser i form av vikarer på avdelingene for å få

møtene gjennomført. I motsatt fall, hvis det ikke settes inn vikar, så blir det kanskje til at det er færre pedagogiske ledere som blir medlemmer i lederteamet. Jeg antar at dette er noe av årsaken til at noen pedagogiske ledere er medlemmer i lederteamet og at de andre ikke er det. Dette gjelder fortrinnsvis de største barnehagene med opp til 10 pedagogiske ledere. Mine funn kan tyde på at det legges stor vekt på at det skal bygges tillit mellom medlemmene i teamet og da er det ikke hensiktsmessig med så store team.

I dette forskningsprosjektet viser funn at på mindre enheter er alle pedagogiske ledere med i lederteamet, men på større enheter er det de pedagogiske lederne som har overordnet ansvar som er med i lederteamet. Spesielt for de største enhetene er at informantene uttrykker at de er helt avhengige av dette teamet. De leder gjennom medlemmene i teamet og da blir dette en måte å organisere ledelse på. Både fordi dette teamet ivaretar ledelsesfunksjoner og at teamet er bindeleddet mellom styrer og avdelinger da styrere i store barnehager ofte ikke har mye daglig kontakt med alle avdelingene. De mindre barnehagene vil også gjerne gjennomføre lederteam i noe mindre grad, men har større utfordringer med å gjennomføre lederteamene når det er fravær eller andre ting som skjer. Som funn viser så kan lederteam være forskjellig fra barnehage til barnehage. Funksjon og hva teamet brukes til er også ulikt. I følge Aasen (2012, s. 126) skal lederteamet ha et helhetlig syn på virksomheten og ha ansvar for både interne og eksterne saker. Dette viser at lederteamet kan ivareta ledelsesfunksjoner som integrasjon, administrasjon, entreprenørskap og produksjon (Børhaug, 2012 s. 86). En kan tenke seg at lederteam utvikler seg ulikt ut fra hva slags type barnehage det er, en kan også tenke seg at lederteamet utvikler seg ulikt på grunn av hvilke funksjoner det skal fylle. Børhaug og Lotsberg (2014) hevder i en ny artikkel at pedagogiske ledere er lite involvert i ledelsen av hele virksomheten. Mine funn tyder på at dette kan være ulikt i barnehagene. Spesielt ut fra barnehagens størrelse mener jeg å se en sammenheng mellom at styrere i store barnehager ønsker at pedagogiske ledere i lederteamet skal være mer deltakende i hele virksomheten enn styrere i mindre barnehager.

7.0. Avslutning.

7.1. Oppsummering og konklusjoner.

Jeg går tilbake til problemstillingen som er: Hvordan fordeler styrer lederoppgaver til pedagogiske ledere når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling? Dette kan gjøres på ulike måter viser funnene i dette forskningsprosjektet.

Funn i forskningsprosjektet viser at 3 av 4 informanter, inkludert informantene som leder de største barnehagene, mener det er nødvendig at en pedagogisk leder har overordnet ansvar for hver avdeling eller gruppe. I en barnehage praktiseres det at begge de pedagogiske ledere er likestilte og får tildelt de samme lederoppgavene fra styrer.

I en annen barnehage organiseres det grupper i en avdeling der en pedagogisk leder er ansvarlig for en gruppe. Dette gjøres for og få ansvarliggjort de pedagogiske lederne. I denne forskningsbarnehagen får derfor de pedagogiske lederne tildelt de samme lederoppgavene fra styrer. I de største forskningsbarnehagene er en pedagogisk leder overordnet den eller de andre pedagogiske lederne samt det øvrige personalet på hver avdeling. Funn kan tyde på at det er en struktur og et stillingshierarki som får de konsekvenser at det blir to ledernivå på hver avdeling i de største barnehagene. Styrer fordeler lederoppgaver til de som har overordnet ansvar for avdelingene i de største barnehagene.

I dette forskningsprosjektet er det 4 forskningsbarnehager og det er 3 ulike måter styrer fordeler lederoppgaver til pedagogiske ledere når det er flere pedagogiske ledere på hver avdeling. Funn kan tyde på at det er stillingshierarkiet som er styrende når styrer fordeler lederoppgavene til pedagogiske ledere.

De pedagogiske lederne som ikke har overordnet ansvar for avdeling får andre oppgaver. En faktor som er felles for alle informantene er at oppgaver til pedagogiske ledere tildeles og begrunnes med kompetanse, personlige egenskaper, lederegenskaper og struktur.

Informantene, spesielt i de største barnehagene uttrykker at lederteamet er helt nødvendig og prioriteres høyt. Funn kan tyde på at lederteamet ivaretar ledelsesfunksjonene i ulik grad i de ulike barnehagene. Funn kan tyde på at styrer leder gjennom de pedagogiske lederne som har overordnet ansvar på store barnehager i større grad enn på mindre barnehager.

Det er mange interessante faktorer når det gjelder barnehageledelse. Videre kunne det vært interessant å se grundigere på ulike organisasjonsstrukturer i barnehager og hva dette fører til når det gjelder ledelse i barnehager.

Litteraturliste.

Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget

Barnehageloven (2005): *Lov nr. 64 av 17. juni 2005 om barnehager*.

Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. (4. utgave 2012) Oslo: Gyldendal akademisk.

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

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

Børhaug, K., & Lotsberg, D.Ø. (2014). *Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess*. Artikkel i Tidsskrift for norsk barnehageforskning nr. 13, s. 1 – 17, publisert juli 2014

Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G., Røvik, K. A. (2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2. utgave 2011). Oslo: Universitetsforlaget

Evenstad, R. (2010). *Begrepsforvirring om basebarnehager*. Artikkel i Første Steg nr. 4 s. 26-27, publisert februar-mars 2010.

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

Groth, L. (2005). *Lederen, organisasjonen & informasjonsteknologien*. Bergen: Fagbokforlaget

Horrigmo, K. J. & Nylehn, B. (2004). *Samfunnsfaglige perspektiver på barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget

- Hyrve, G. & Sataøen, S. O. (1994). *Samfunnsfag i førskolelærerutdanningen*. (3. utgave 2006). Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J.(2002). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (4. utgave 2013). Bergen: Fagbokforlaget
- Kleven, T. A.(red), Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*.(2. utgave 2011). Oslo: UNIPUB
- Kunnskapsdepartementet (2011): Rundskriv F-04/11, *Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter*.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave 2009). Oslo: Gyldendal akademisk
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2014). *Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet?* Artikkel i Journal of Nordic early childhood education research Tidsskrift for nordisk barnehageforskning nr. 5, s. 1-19, publisert 14. februar 2014.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (red). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave 2010). Oslo: Universitetsforlaget
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2006) (Revidert utgave, 2011.) Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Skogen, E. (red), Haugen, R., Lundestad, M., Slåtten, M. V. (2005). *Å være leder i barnehagen*. (2. utgave 2013). Bergen: Fagbokforlaget
- St. meld. nr. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utgave 2012). Oslo: Gyldendal akademiske.

Utdanningsdirektoratet. (2013) Norske barnehager i tall.

Vassenden, S., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011).
Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet. IRIS
Rapport, 2011/029, Stavanger: International Research Institute of Stavanger (IRIS)

Vedlegg.

Vedlegg 1: Forespørsel om å delta i intervjuundersøkelse.

Jeg er i mitt siste år som masterstudent ved NTNU. I dette semestret skal jeg skrive masteroppgaven min som skal handle om på delt ledelse på pedagogisk ledernivå i styrers perspektiv. Mitt foreløpige forskningsspørsmål er:

Hvilke konsekvenser har det for barnehagestyrers ledelse at den pedagogiske lederfunksjonen er delt på base/avdelingsnivå?

Jeg har et utvalg barnehager som har flere pedagogiske ledere per avdeling/base, og den ene er deres barnehage. Dette er en forespørsel om du som styrer vil delta på dette. Intervjuet vil ta 1 – 1 ½ time og det vil bli gjort lydopptak.

Opplysningene som blir samlet inn vil bli behandlet strengt konfidensielt, data vil bli anonymisert og lydopptakene slettes etter transkribering.

Deltakelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke deg underveis i studien.

For eventuelt spørsmål kan undertegnede kontaktes på epost og telefon.

TLF: 41 10 46 75

Lisbeth.storholmen@verdal.kommune.no

Veileder ved prosjektet er førstelektor Kari Hoås Moen ved Dronning Mauds Minne Høgskolen.

Returner dette informasjonsskrivet i underskrevet stand hvis du ønsker å delta.

Med hilsen

Lisbeth Storholmen

Verdal 29.1.2014

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen om prosjektet og ønsker å stille til intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt og at jeg når som helst kan trekke meg fra intervjuet. Jeg innforstått med at lydopptak slettes etter transkribering.

Dato:

Navn:

Vedlegg 2: Intervjuguide

Bakgrunn er at basen/avdelingen har flere enn en pedagogisk leder.

Kan du fortelle litt om barnehagen?

* Alder, størrelse, eierforhold, antall årsverk, spesielle satsningsområder, visjon, konkurransesituasjon?

*Hva er din utdanning? *Hva er din erfaring som styrer?

Kan du fortelle om barnehagens organisering og struktur?

* Organisering, baser/avdelinger, team? * Kan du fortelle om barnehagens struktur i forhold til inndeling av barnegrupper? * Hva med personalet?

* Har det vært noen endringer i forhold til organisering de siste 5 årene. Evt. hvorfor?

Kan du fortelle litt om egen erfaring som styrer?

Hvordan er lønns og arbeidsvilkårene for de pedagogiske lederne i denne barnehagen?

* Lønnsstige, stillingskode, stillingsbeskrivelse, evt andre dokumenter som regulerer arbeidsoppgavene i denne barnehagen? * Hva er hovedoppgavene til pedagogisk ledere i praksis?

Hvordan fungerer delt pedagogisk ledelse?

* hvordan organiseres oppgaver når flere deler på den samme jobben som pedagogisk leder?

*Hvem organiserer dagene * Bruk av vikar, veiledning til personalet og foreldre, samarbeid med andre instanser, deltakelse i ulike møtefora, ulike avgjørelser som må tas der og da, planlegging, gjennomføring av planer og evaluering?

Hvordan samarbeider du som styrer med alle de pedagogiske lederne?

* Samme informasjon til alle, delegering av oppgaver, drøfting av avgjørelser, samme mulighet til medvirkning og medbestemmelse?

Har dere lederteam i barnehagen?

*Hvis ja: Hvem deltar i teamet? Hvilken funksjon har teamet?

*Hvilke erfaringer har du med å ha et lederteam ved delt pedagogisk ledelse?

*Hvis nei: Evt. andre fora for ledere i barnehage? Deltakere? Funksjon? Erfaringer?

Er det ulikheter i den praktiske utøvelsen av pedagogisk leder rollen?

*Evt. hvilke? Evt. grunner til forskjeller? *Hvilke erfaringer har du i forhold til delt ledelse?

Hvilke utfordringer gir delt pedagogisk ledelse for din ledelse av barnehagen?

Hvilke muligheter gir delt ledelse for din ledelse av barnehagen?

Fram mot 2020 er det forslag om at pedagogtettheten skal økes, hvordan ser du på dette i forhold til ledelse av barnehagen?