

”Alle gjør alt”

Hvordan pedagogiske ledere leder og organiserer assistenter i base- og avdelingsbarnehager.

En kvalitativ studie.



Masteravhandling i pedagogikk med vekt på pedagogiske ledelse

NLA Høgskolen

2012

Therese Raa

Forord

Arbeidet med denne masteravhandlingen har vært en lærerik og spennende prosess, men det har også vært en utfordrende tid. Heldigvis har jeg fått anledning til å fordype meg i et fagområde som interesserer og engasjerer meg, noe som har bidratt til at jeg har kommet i mål med et produkt som jeg er fornøyd med.

Jeg vil starte med å rette en stor takk til informantene som har deltatt i studien og gitt meg innblikk i deres barnehagehverdag. Dere har vært viktige i denne studien, og uten dere ville ikke denne avhandlingen blitt til. Takk!

Videre ønsker jeg å takke veileder, Ruth Ingrid Skoglund. Takk for at du har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, samtidig som du har inspirert og motivert meg i arbeidet med avhandlingen. Hver gang jeg har gått ut ifra kontoret ditt har jeg hatt følelsen av at du har hatt troen på meg og oppgaven.

Jeg vil også takke Jon Vaag Eikeland som har vært en viktig støttespiller i dette arbeidet. Du har støttet meg og oppmuntret meg gjennom hele prosessen, lyttet til mine gledesutbrudd og mine frustrasjoner. I tillegg har du hjulpet meg med oppgaven der jeg har trengt forslag og inspirasjon. Det har vært til stor hjelp og du skal ha mye av æren for at jeg har klart å komme i mål.

Videre vil jeg takke medstudent Anne Marthe Western for faglige tilbakemeldinger og korrekturlesing av oppgaven, og Sissel Knutsdatter Lenvik for korrekturlesing. Dere har vært utrolig snille som har brukt tid til å lese igjennom oppgaven min. Dere er gode venninner.

Jeg har fått erfare hvor viktig det er med gode støttespillere som oppmuntrer i de periodene en trenger det. Det er uvurderlig!

Bergen, juni 2011

Therese Raa

Sammendrag

Navn: Therese Raa
Kontaktadresse: Dag Hammarskjøldsvei 65, 5144 Fyllingsdalen
Innlevert: Sommer 2012
Fagområde: Pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse

I denne studien har formålet vært å finne ut hvordan de pedagogiske lederne leder og organiserer assistentene i ulike barnehageformer; avdelingsbarnehager og basebarnehager.

I de senere årene har norsk barnehagesektor gjennomgått store endringer som følge av statlige reformer og samfunnsmessige endringer. Under Stoltenberg II-regjeringen kom det en tiltredelseserklæring om full barnehagedekning, der alle barn mellom 1-5 år har rett til barnehageplass. For å nå den politiske målsetningen har det forekommet en rask utbygging av nye barnehager, og nasjonale retningslinjer angående barns alder og antall barn i gruppen har blitt gjort mer fleksible for å imøtekomme kravet om full barnehagedekning.

Barnehagesatsningen i Norge de senere årene har ført til utvikling av barnehager med ulike utforminger og planløsninger, deriblant basebarnehager. Det har altså oppstått en ny organiseringsform. Vi har gått fra tradisjonelle avdelingsbarnehager til blant annet basebarnehager, samtidig som barnehagene har blitt større. Spørsmålet som jeg synes det er naturlig å stille seg, er om den nye organiseringsformen får en betydning for de pedagogiske lederne i deres måte å lede og organisere assistentene på?

Oppgaven kan være nyttig for personer som har tilknytning til, eller interesserer seg for, ledelse og organisering barnehagesektoren. Det er viktig med grunnleggende kunnskaper om organisering og ledelse ettersom barnehagene har stor frihet til å velge organiserings- og ledelsesformer. Denne oppgaven kan bidra til refleksjon og diskusjon rundt ledelse og organisering i barnehagene.

Avhandlingens problemstilling er belyst gjennom kvalitative intervju og innsamlede dokumenter fra barnehagene som har deltatt i studien. Fire pedagogiske ledere og fire assistenter har blitt intervjuet, der pedagogisk leder og assistent har tilhørt samme base eller avdeling. Datamaterialet og teori har dannet grunnlaget for å besvare problemstillingen. Jeg har benyttet meg av organisasjonsteori og ledelsesteorier.

Ut ifra studiens funn ser det ut som om det er lite forskjell mellom base- og avdelingsbarnehage i hvordan de pedagogiske lederne leder og organiserer assistentene. Når det gjelder organisering av ansvars- og arbeidsoppgavene inne på basen eller på avdelingen kan det se ut som om barnehagene har en flat struktur. Barnehagene er preget av en kultur hvor likhet og demokrati står sentralt. Det kan se ut som om den nye barnehageformen, basebarnehage, har videreført denne kulturen fra avdelingsbarnehagene, samtidig som avdelingsbarnehagene opprettholder den.

Videre viser funnene fra studien at det ser ut som om de pedagogiske lederne hovedsakelig benytter seg av en relasjonsorientert lederstil. De pedagogiske lederne vektlegger å skape gode relasjoner med og mellom medarbeiderne og at trivsel i personalgruppen er viktig. Imidlertid kommer det også frem at de pedagogiske lederne tar i bruk situasjonsbestemt ledelse. Det kommer også frem at det kan se ut som om de pedagogiske lederne i basebarnehagene til tider benytter seg i større grad av en mer oppgaveorientert lederstil enn det som forekommer i avdelingsbarnehagene.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	11
1.1 Aktualisering og problemstilling	11
1.2 Begrepsavklaring	16
1.3 Tidligere forskning på temaet.....	17
1.4 Oppbygging av oppgaven	19
2.0 Teori	21
2.1 Barnehagen i et organisasjonsperspektiv.....	21
2.2 Flere organisasjonsperspektiver	22
2.2.1 Hierarkisk variant.....	23
2.2.2 Forhandlingsvariant	24
2.2.3 Kulturvariant	25
2.2.4 Institusjonaliserte omgivelser	26
2.3 For å forstå organisasjoner	27
2.4 Barnehagen som organisasjon	29
2.4.1 Barnehagen har et mål.....	29
2.4.2 Virkemidler for å nå målene	29
2.4.3 Personalet i barnehagen	30
2.4.4 Barnehagens organisasjonsstruktur.....	30
2.4.5 Omgivelsene	32
2.5 Ledelse i barnehagen	32
2.5.1 Ulike innfallsvinker til å studere ledelse.....	33
2.5.2 Ledelse som funksjon	34
2.5.3 Lederstil	35
2.5.4 Relasjonsorientert lederstil versus oppgaveorientert lederstil	35
2.6 Situasjonsbestemt ledelse	37

2.6.1 Instruerende lederstil.....	38
2.6.2 Overtalende lederstil	38
2.6.3 Deltakende lederstil	38
2.6.4 Delegerende lederstil	38
2.7 Teamorganisering	40
2.7.1 Teamledelse	42
2.7.2 Relasjonsledelse.....	43
2.8 Kvalitet og utvikling av barnehagen.....	46
3.0 Metode.....	49
3.1 Generelt om metode.....	50
3.2 Valg av metode	50
3.3 Utvelging av informanter.....	54
3.3.1 Valg av informanter	54
3.3.2 Kriterier for utvelging av informanter	55
3.3.3 Utfordring i forhold til base- og avdelingskriteriene	56
3.4 Antall informanter	57
3.4.1 En eller flere informantgrupper?.....	58
3.5 Gjennomføring av intervjuene.....	59
3.6 Refleksjoner og vurdering av prosjektets empiriske opplegg	60
3.7 Etterarbeid og analyse av intervjudata.....	61
3.7.1 Analyseprosessen	62
3.7.2 Fremgangsmåte av analyseprosessen.....	63
3.8 Forskningsetikk	64
3.8.1 Informerte samtykke	64
3.8.2 Anonymisering.....	64
3.9 Validitet og reliabilitet i tilknytning til forskningsprosjektet	65

4.0 Presentasjon og analyse.....	69
4.1 Presentasjon av barnehager og informanter.....	69
4.1.1 Hvitveisen avdelingsbarnehage	69
4.1.2 Blåklokken avdelingsbarnehage	69
4.1.3 Løvetannen basebarnehage	70
4.1.4 Hestehoven basebarnehage	70
4.2 Presentasjon av datamaterialet.....	72
4.2.1 Arbeidsoppgaver til pedagogisk leder.....	72
4.2.2 Arbeidsoppgaver til assistent	73
4.3 Organisering	75
4.3.1 Dagsrytme og ukerytme	75
4.3.2 Arbeidsfordeling av praktiske oppgaver basert på dagsrytme og vaktordninger	79
4.3.3 Arbeidsfordeling av pedagogiske oppgaver basert på dagsrytme og vaktordninger	82
4.3.4 Arbeidsfordeling av pedagogiske aktiviteter basert på lik fordeling	83
4.3.5 Arbeidsfordeling av pedagogiske aktiviteter basert på personalets kompetanse og interesse.....	85
4.4 Planlegging og gjennomføring av organiserte aktiviteter.....	85
4.5 Veiledning og kontroll fra pedagogiske lederne når assistentene har organiserte aktiviteter	88
4.6 Lederstil	90
4.6.1 Relasjonsorientert lederstil.....	90
4.6.2 Beslutningsmyndighet og beslutningsprosess i tilknytning til utforming av ulike planer.....	92
4.6.3 Beslutningsmyndighet og beslutningsprosess gjennom møtevirksomhet.....	93
4.6.4 Beslutningsmyndighet og beslutningsprosess i forhold til det daglige arbeidet.....	93
4.6.5 Situasjonsavhengig ledelse	95
5.0 Drøfting	99

5.1 Barnehagens organisasjonsstruktur	99
5.1.2 Flat struktur - påvirkning på praktiske arbeidsoppgaver	100
5.1.3 Flat struktur – påvirkning på organiserte arbeidsoppgaver.....	103
5.1.4 Flat struktur – fordeler og ulemper	106
5.1.5 Mulighet for endring – barnehagen som lærende organisasjon	108
5.2 Ledelse.....	109
5.3 Veiledning	112
5.4 Alternativ lederstil	114
6.0 Oppsummering	117
6.1 Konklusjon.....	117
6.2 Videre forskning	119
Litteratur.....	123
Figurer	131
Vedlegg 1: Melding av prosjektet til NSD	132
Vedlegg 2: Tillatelse fra styrer i basebarnehage	133
Vedlegg 3: Tillatelse fra styrer i avdelingsbarnehage	136
Vedlegg 4: Forespørsmål til informantene om å delta i masterprosjektet	139
Vedlegg 5: Intervjuguide – pedagogisk leder	142
Vedlegg 6: Intervjuguide – assistent	145
Vedlegg 7: Spørreskjema - assistent.....	147
Vedlegg 8: Spørreskjema – pedagogisk leder	148

1.0 Innledning

Denne masteravhandlingen handler om ledelse og organisering i avdelingsbarnehager og basebarnehager. Jeg har gjennomført en studie der jeg har intervjuet både pedagogiske ledere og assistenter fra de to barnehageformene, der en pedagogisk leder og en assistent har tilhørt samme base eller avdeling. Hensikten med studien har vært å se om ulike organiseringsformer får en betydning for hvordan de pedagogiske lederne leder og organiserer assistentene.

Jeg ble nysgjerrig på ledelse og organisering av assistentene tidlig i førskolelærerutdanningen, ettersom jeg så dette som en av de viktigste oppgavene til en pedagogisk leder.

Interessen for emnet skjøt fart da jeg i andre - og tredjeåret på Lærerhøgskolen hadde Wenche Aasen som lærer i pedagogikk. Aasen har ledelse i barnehagen som et av sine fremste forskningsfelt og er i tillegg opptatt av at den formelle kompetansen de pedagogiske lederne besitter må tillegges større vekt enn det den gjør i dag.

Tross endringene som har skjedd innen barnehagesektoren, med fremvekst av et stort antall basebarnehager, omhandlet undervisningen først og fremst ledelse og organisering i den tradisjonelle avdelingsformen. Jeg mener det er viktig at jeg som førskolelærer selv tar ansvar for å oppdatere meg på den siste utviklingen og hvordan denne eventuelt påvirker ledelse og organisering av assistentene. Ved å fordype meg i dette emnet vil jeg forhåpentligvis stille bedre rustet når jeg skal ut i yrkeslivet for fullt, samtidig som jeg håper å bidra til debatt om et fagfelt som på mange måter fortsatt er upløyd mark.

Mine tidligere erfaringer og kunnskap om temaet danner grunnlag for min forforståelse og dette vil naturlig legge en del premisser for forskningsprosessen, da det har vært med på å forme meg som forsker. Det betyr at mine erfaringer og tilegnet teori alltid vil være til stede og mer eller mindre prege forskningsarbeidet.

1.1 Aktualisering og problemstilling

I de senere årene har norsk barnehagesektor gjennomgått store endringer som følge av statlige reformer og samfunnsmessige endringer (Buvik 2003:5). Under Stoltenberg II-regjeringen kom det en tiltredelseserklæring om full barnehagedekning, der alle barn mellom 1-5 år har rett til barnehageplass (Kunnskapsdepartementet 2006). For å nå den politiske målsetningen, har det i følge Seland (2009:7) forekommet en rask utbygging av nye barnehager, og nasjonale retningslinjer angående barns alder og antall barn i gruppen har blitt gjort mer

fleksible for å imøtekomme kravet om full barnehagedekning. Evenstad (2010:26) peker også på at barnehagesatsningen i Norge de seneste årene har ført til utvikling av barnehager med ulike utforminger og planløsninger, deriblant basebarnehager. Børhaug m.fl.(2011:34) og Kunnskapsdepartementet (2011:51) viser i sine forskningsrapporter at flertallet av barnehagene som har blitt bygget etter 2005 har en organiseringsform som er bygget helt eller delvis etter baseprinsippet. I tillegg legger de frem at barnehagene som har blitt etablert de siste årene er større enn barnehagene som har blitt bygget tidligere. Det har altså oppstått en ny organiseringsform. Vi har gått fra tradisjonelle avdelingsbarnehager til blant annet basebarnehager, samtidig som barnehagene har blitt større. Spørsmålet som jeg mener er naturlig å stille, er om organiseringsformen får betydning for pedagogiske lederes måte å lede og organisere assistentene på?

Intensjonen med å gå fra avdeling til baseorganisering blir begrunnet ut ifra flere motiver. En av årsakene til at det har utviklet seg en ny organiseringsform, basebarnehage, er at denne organiseringsformen kan gi plass til flere barn, da det er hele arealet som avgjør hvor mange barn barnehagen kan ha. Utviklingen fra avdelingsbarnehager til basebarnehager har på denne måten vært viktig for å nå målet om full barnehagedekning. Samtidig fremstår de nye barnehagebyggene som billige og effektive, og blir derfor fremmet som et bedre alternativ enn tradisjonelle avdelingsbarnehager. I tillegg argumenteres det for utbyggingen av basebarnehager på bakgrunn av pedagogiske begrunnelser. Den nye organiseringen av barnehagens rom stimulerer til mestring og læring, samtidig som organiseringsformen legger til rette for fleksible løsninger med tanke på bruk av både arealer og voksne som felles ressurser for alle barn. Flexibilitet blir dermed ikke bare et politisk instrument for full barnehagedekning, men fremstår også som en kvalitetssikring (Evenstad 2010:26, Seland 2009:8, Kunnskapsdepartementet 2011:30). Imidlertid mener Kvistad og Søbstad (2005:31) at det ikke finnes objektive kriterier på hva en god barnehage er, fordi det alltid vil være ulike oppfatninger. Både faglige, ideologiske, samfunnsmessige, kulturelle og personlige forhold kan ha en innflytelse på hva den enkelte mener er en god barnehage. Det kan føre til at både innenfor og mellom aktørene kan det være relativt store forskjeller i synet på kvalitet og hvordan en skal arbeide (Kvistad og Søbstad 2005:31). I barnehagesammenheng betyr det at forskjellige ansatte kan vurdere ulikt hva som er en god barnehage, og hvilken arbeidsmåte som er best egnet for å nå målet om å være en god barnehage.

I tillegg til at det har skjedd endringer i størrelse og i den fysiske organiseringen av barn og voksne i mange nye barnehager, har det samtidig vært et økende fokus på barnehagens innhold (Børhaug m.fl. 2011:13, Seland 2009:9). De siste årene har det vært kvalitetssatsning på barnehagesektoren, der myndighetene fokuserer i større grad på læring (Børhaug m.fl.2011:148). Gjennom barnehageloven og Rammeplan for innhold og oppgaver i barnehagen (heretter forkortet R11) har staten lagt føringer for innholdet i barnehagen, som skal sikre et likeverdig tilbud med høy kvalitet. Barnehagene skal tilby samtlige barnehagebarn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i forståelse og samarbeid med barnas hjem (Kunnskapsdepartementet 2011:7). De ulike forskriftene angir de samfunnsmessige kriteriene for hva en god barnehage er, og St.meld. nr. 41 beskriver gode barnehager slik:

Gode barnehager formidler verdier og holdninger, gir barn grunnleggende ferdigheter og kunnskaper og trening i å delta aktivt i et fellesskap med andre barn og med voksne utenfor familien. Barnehagen skal være en god støttespiller for foreldrene i omsorgen for barna og bidra med god stimulering til læring. (Kunnskapsdepartementet 2008-2009:6)

Denne beskrivelsen forteller at et godt pedagogisk barnehagetilbud til barna er at personalet legger til rette for gode utviklings- og aktivitetsmuligheter, da dette kan bidra til læring. Samtidig påpeker St.meld. nr. 41 (2008:10) at pedagogiske ledere sammen med det øvrige personalet i barnehagen er den viktigste innsatsfaktoren for kvalitet i barnehagetilbudet. Det er personalet som kan legge til rett for gode utviklings- og læringsprosesser hos det enkelte barn. R11 understreker at det er de pedagogiske lederne sammen med styrer som er pedagogisk ansvarlig for barnehagens innhold. De har særlig ansvar for at den pedagogiske virksomheten planlegges, gjennomføres, dokumenteres og vurderes i tråd med forskjellige forskrifter innenfor barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet 2011:21). På bakgrunn av endringene innenfor barnehagesektoren stilles det tydeligere krav til barnehagen og dens ledere. Det forventes barnehager med innholdsmessig høy kvalitet og et kompetent personale for å kunne imøtekomme de nye kravene (Børhaug m.fl.2011:13,14). St.meld. nr. 41 (2008:21) påpeker også at kompetansen til personalet er avgjørende for å kunne styrke barnehagens kvalitet som pedagogisk institusjon. Kompetanse er et sammensatt og komplekst begrep som rommer mange former for kunnskap (Schei og Kvistad 2012:19).

I denne studien vil kompetanse defineres som:

”(...)summen av de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte arbeidstaker og i virksomheten som helhet” (Kunnskapsdepartementet 1995:137).

Denne definisjonen fokuserer på kompetansen til den enkelte og at den enkeltes kompetanse utgjør den kompetansen som organisasjonen kollektivt besitter. Kompetanse er dermed ikke bare en individuell egenskap. Den er i like stor grad knyttet til fellesskapet. I

barnehagesammenheng betyr det at kompetanse er noe som gjelder for alle ansatte i barnehagen, ulike individer vil være bærer av ulike kompetanser. Alle i personalgruppen har ervervet seg kompetanse gjennom læring og erfaring (Schei og Kvistad 2012:19). Aasen (2012:76) påpeker at en viktig lederoppgave er å utnytte og koordinere de ulike kompetansene som personalet besitter, da dette kan være avgjørende for kvaliteten i barnehagen. Dette innebærer at de må kartlegge hverandres sterke og svake sider, og at de i samspill bruker disse for å nå barnehagens mål. Også Skogen m.fl. (2007:20) understreker at det er lederens ansvar å få personalet til å dra lasset i fellesskap mot barnehagens mål. Det finnes ulike måter å forstå ledelse på, men i denne oppgaven blir ledelse definert som:

En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker og motiverer lederen personalgruppen. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål. (Skogen m.fl.2005:21)

Denne definisjonen fokuserer på utøvelse, mellommenneskelige prosesser og måloppnåelse. I barnehagesammenheng er det de pedagogiske ledernes ansvar å organisere og planlegge, samt utføre arbeidet sammen med personalgruppen, for å nå visse mål. For å kunne utføre det arbeidet som kreves i barnehagen mener Gotvassli (2006:175) at det forventes grunnleggende kunnskaper om organisasjon og ledelse, fordi barnehagen har stor frihet ved valg av organisering - og ledelsesformer.

Som nevnt innledningsvis i kapitlet har det skjedd endringer i barnehagesektoren. Seland (2009:9) påpeker at det finnes lite forskning på hva disse endringene blant annet har å si for barnehagens hverdagsliv, ansattes organisering og pedagogisk praksis. På bakgrunn av endringene og at det finnes lite forskning på området, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan leder og organiserer pedagogiske ledere assistentene i basebarnehager sammenlignet med avdelingsbarnehager? Hvilke konsekvenser får barnehagens form for den pedagogiske og praktiske ansvars- og arbeidsfordeling mellom pedagogisk leder og assistent?

For å besvare problemstillingen utarbeidet jeg også to underspørsmål:

Hva mener de pedagogiske lederne og assistentene er bestemmende for hvilke ansvars- og arbeidsoppgaver de tildeles?

Hvilken betydning har assistentenes kompetanse for hvilke ansvars- og arbeidsoppgaver de blir tildelt?

Hensikten med studien er å undersøke om det er noen sentrale likheter og ulikheter mellom hvordan assistenten i base- og avdelingsbarnehager blir ledet og organisert på. I tillegg ønsker jeg å finne ut om det er variasjoner eller likheter mellom hva de pedagogiske lederne gjør og assistentene gjør i forhold til *pedagogiske og praktiske ansvars- og arbeidsoppgaver* i de to barnehageformene. Motivet er å få kunnskap om organiseringsform har en betydning for hvordan de pedagogiske lederne leder og organiserer assistentene. Min nysgjerrighet er altså rettet mot pedagogiske ledere og assistenter i base- og avdelingsbarnehager, og deres rolle. Jeg betrakter det som viktig å undersøke dette nærmere, fordi empiri kan gi grunnlag for produktive og betydningsfulle debatter om barnehagens utvikling og kvalitet.

Ut ifra problemstilling og underspørsmålene ser jeg at det er nødvendig å operasjonalisere enkelte begreper, da dette kan tydeliggjøre hva denne studien handler om. Løvås (2004:17) påpeker at det er nødvendig å forklare begreper som blir brukt i forskningsstudier, slik at de kan forstås og brukes i praksis. Jeg har allerede forklart hvordan begrepene ledelse og kompetanse vil bli forstått i denne oppgaven, men jeg ser også at det er behov for at jeg presiserer begrepene pedagogisk leder, assistent og pedagogiske - og praktiske arbeidsoppgaver. I tillegg må jeg vise forskjellen mellom basebarnehage og avdelingsbarnehage, slik som det vil bli forstått i denne studien.

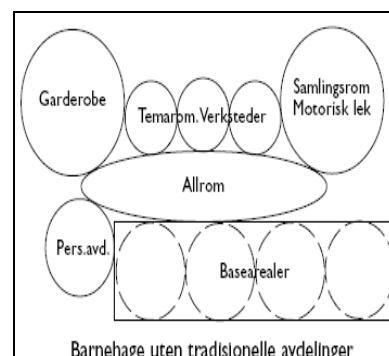
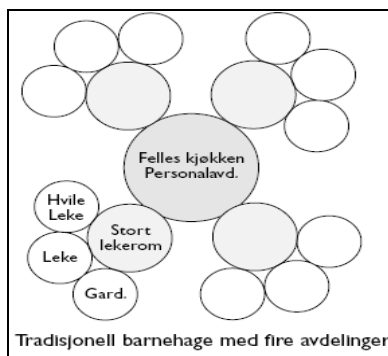
1.2 Begrepsavklaring

Basebarnehage og avdelingsbarnehage

Det som kan kjennetegne en avdelingsbarnehage er at barnehagen er oppdelt i separate avdelinger tilrettelagt for bestemte barnegrupper. Disse avdelingene er ofte like og de forholder seg ofte likt til fellesarealene. Avdelingsbarnehager har imidlertid ikke en entydig utforming, det kan gjerne være ulike varianter av forholdet avdeling – fellesarealer. Men en vanlig beskrivelse av avdelingsbarnehager er at de gjerne består av et stort lekerom, lite lekerom/hvilerom, egen garderobe og et kjøkken som en deler med andre avdelinger. Hva som skal foregå på de ulike rommene er opp til de ulike avdelingene. Personalet på en avdeling består som oftest av en førskolelærer som har stilling som pedagogisk leder og to assistenter. På hver avdeling kan det variere mellom 10-20 barn (Buvik 2003:25, Aasen 2010:295).

Det som karakteriserer en basebarnehage er at barna får tilhørighet til en base, men at store deler av barnehagens areal er felles for alle barna i barnehagen. Fellesarealet er gjerne delt opp i forskjellige rom, til ulike funksjoner. Disse kan brukes av alle barnegruppene samtidig, eller de ulike barnegruppene veksler på å benytte seg av de ulike rommene. Hver barnegruppe har et konkret areal, som er det primære holdepunktet for barnegruppen, kalt basen. Størrelsen på basen kan variere, men basen er et mer avgrenset og intimt sted enn det som vurderes som fellesarealer ellers i barnehagen. Personalet består vanligvis av to pedagogiske ledere og fire assistenter som har ansvar for cirka 35-40 barn (Buvik 2003:25, Aasen 2010:301, Evenstad 2010:26).

En illustrasjon på hvordan en avdelings- og basebarnehage kan være (Buvik 2003:25);



Den karakteristiske forskjellen mellom avdelings- og basebarnehage er altså utformingen av planløsningen og antall barn og voksne. I denne studien har jeg vært i barnehager som passer

til disse beskrivelsene. Hensikten med å finne barnehager som er mest mulig i samsvar med definisjonen er at jeg vil forsøke å finne forskjeller og likheter mellom disse.

Pedagogisk leder og assistent

En pedagogisk leder er utdannet som førskolelærer, eller har en annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk (Barnehageloven § 18). Pedagogisk leder har særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold (Kunnskapsdepartementet 2011:21). Alle de pedagogiske lederne som har deltatt som informanter i denne avhandlingen har førskolelærerutdanning.

Etter bestemmelsene i barnehageloven er det ikke satt formelle kvalifikasjonskrav for å bli ansatt som assistent i barnehagen. Av den grunn er det forskjell i barnehageassistentenes utdanningsbakgrunn, der enkelte assistenter er ufaglært mens andre har en barnefaglig utdanning, som for eksempel barne- og ungdomsarbeider. Løkken (1992:35) påpeker at assistentene i barnehagen er en sammensatt gruppe, da de kan ha svært variert bakgrunn i forhold til utdanning og erfaring. I denne studien vil jeg ikke skille mellom assistenter med og uten barnefaglig utdanning. En assistent er en person som er medansvarlig for driften av barnehagen under veiledning av pedagogisk leder (Ingeberg og Sørensen 2001:28).

Med den pedagogiske ansvars- og arbeidsfordelingen mener jeg hvordan planlegging og gjennomføring av pedagogiske organiserte aktiviteter fordeles mellom pedagogiske ledere og assistenter. Utover det daglige arbeidet i direkte kontakt med barna må en rekke praktiske oppgaver løses. Det kan for eksempel være å rydde og vaske, lage mat, bestille varer og tjenester til barnehagen, og det er slike oppgaver som vil bli betraktet som praktiske arbeidsoppgaver i denne studien. Oppgaver som i seg selv ikke har et direkte pedagogisk siktemål.

1.3 Tidligere forskning på temaet

Til tross for de tydelige endringene har det i liten grad blitt forsket på om utviklingen fra avdeling - til basebarnehage har noe å si for barnehagens hverdagsliv, for ansattes organisering og pedagogisk praksis. Det er flere forskere som mener at det er behov for mer forskning og kunnskap innenfor barnehagefeltet, særlig knyttet opp til basebarnehager (Bleken 2005:78, Buvik 2003:5, Pettersvold og Aagre 2008:63, Seland 2009:9). Jeg har

imidlertid funnet noen forskningsstudier, artikler og rapporter som tar for seg emnet. Monica Seland (2009), Karen Marie K. Valberg (2010), Sandøy og Olsen (2011) og Kunnskapsdepartementet (2011) har blant annet skrevet forskningsrapporter som omhandler basebarnehager. I tillegg har jeg funnet et mindre antall artikler som dreier seg om basebarnehager. Det som er felles for disse er at de tar for seg basebarnehager generelt og vurderer hvilken betydning den nye organiseringsformen har for barnehagens kvalitet eller har barneperspektivet som hovedfokus. Hva med ledelsesperspektivet? Barneperspektivet er selvsagt viktig. Det trengs mer forskning ut ifra barneperspektivet, men samtidig mener jeg at det også er behov for forskningsbaserte studier på basebarnehager ut ifra et ledelsesperspektiv. Som nevnt tidligere i oppgaven er pedagogiske ledere sammen med assistentene sentrale for barnehagens kvalitet og jeg mener derfor at det også er viktig å se nærmere på pedagogiske ledere i base- og avdelingsbarnehager (jf.1.1). Seland (2009) tar for øvrig for seg pedagog- og assistentrollen i basebarnehager og hvordan disse rollene har endret seg. Seland (2009) materiale er imidlertid hentet fra svært få barnehager, og det er derfor behov for flere undersøkelser som går nærmere inn på pedagog- og assistentrollen i både base- og avdelingsbarnehager. Samtidig har Aasen (2009,2010) skrevet vitenskapelige artikler som tar opp lederutfordringer i basebarnehager og Børhaug (2011) har skrevet om ledelse og organisering i barnehager, men sistnevnte skiller ikke spesifikt mellom base- og avdelingsbarnehager. For øvrig finnes det noe ledelseslitteratur innenfor barnehagefeltet samt en del generell ledelseslitteratur, men Bøe (2011:89) påpeker at det har vært for lite fokus på ledelse knyttet direkte til barnehagefeltet. Imidlertid har det skjedd en endring de siste årene, og forskning innenfor barnehagefeltet om ledelse har økt. Blant annet pågår det et forskningsprosjekt av Smeby (2011) om ledelse i barnehager og dette prosjektet har prosjektperiode fra 1.1.2008 – 1.6.2013. I tillegg har det nylig blitt gjennomført forskningsprosjekter av Helgøy, Homme og Ludvigsen (2010) og Løvgren (2012) som omhandler ledelse i barnehagen. Dette viser at ledelse i barnehagen er svært dagsaktuelt og at det er behov for mer kunnskap og faglig oppdatering innenfor dette temaet. Imidlertid har jeg foreløpig ikke funnet tidligere forskning som *sammenligner avdelings- og basebarnehager med hensyn til ledelse og organisering av den pedagogiske virksomheten*. Det er derfor på sin plass å kaste lys over dette dagsaktuelle temaet, da dette også kan fremme refleksjon og debatt innenfor barnehagesektoren.

1.4 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 viser jeg til teorier som har vært studiens teoretiske fundament, og valget av teori og avgrensning har skjedd i tråd med problemstilling. Teorikapittelet består av to deler. I del 1 tar jeg for meg barnehagen i et organisasjonsperspektiv. Organisasjonsteori kan gi en bedre forståelse av barnehagens indre liv og kan bidra til å forstå og forklare ulike sider ved ledelse i barnehagen. Det er nettopp dette som har vært ønskelig i min studie. Dette viser til min siste del i teorikapittelet, som omhandler ledelse i barnehagen. Her tar jeg for meg noen ledelsesteoretiske retninger, og jeg har tatt utgangspunkt i ledelsesteorier som vektlegger det organisatoriske aspektet. Det vil si at ledelse vil sees på som et resultat av sosial samhandling i større grad enn personlig egenskaper og at organisasjonen setter rammene for utøvelse av ledelse.

I kapittel 3 presenterer jeg valg av metode og refleksjoner rundt dette. Her beskriver jeg hvilke metode jeg har benyttet meg av for å samle inn data, hvordan utvelgelsen av informanter har forekommet og begrunnelser av valgene jeg har tatt gjennom forskningsprosessen. I tillegg viser jeg i dette kapittelet hvordan jeg har kommet frem til mine resultater og funn – hvordan analysen av datamaterialet har forekommet. Videre viser jeg hvilke forskningsetiske prinsipper jeg har måtte ta stilling til, og til slutt reflekterer jeg over forskningsprosjektets validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 tar jeg for meg det empiriske materialet som ligger til grunn for masteroppgaven. Her presenterer jeg deler av materialet, som har kommet frem under intervjuene, og innsamlede dokumenter. Analysene av materialet har skjedd i tråd med prosjektets hensikt og problemstilling. Hovedmålet med denne analysen har vært å synliggjøre likheter og forskjeller mellom base- og avdelingsbarnehagene, men målet har også vært å få frem likheter og forskjeller innenfor de samme barnehageformene.

I kapittel 5 fremhever jeg noen sentrale funn fra studien, og drøfter disse. Det avsluttes med at jeg gir svar på problemstillingen, og kommer med forslag til videre forskning på temaet.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg ta for meg studiens teoretiske fundament. Teori og forskning om ledelse er svært omfattende, og det har derfor vært naturlig å gjøre noen avgrensninger. Valg av teori og avgrensning har skjedd med utgangspunkt i problemstilling.

Teoriene som blir presentert, vil bli lagt til grunn for analyse og drøftinger av empiri i analyse- og drøftingskapitelene. Mine funn vil også bli drøftet opp mot tidligere forskning om ledelse i barnehagen. Formålet er å vinne ny innsikt og kunnskap om ledelse og organisering i barnehagen, da dette kan gi grunnlag for produktive og betydningsfulle debatter om barnehagens utvikling og kvalitet.

2.1 Barnehagen i et organisasjonsperspektiv

Barnehagen kan sees fra flere ulike perspektiv, og valg av perspektiv får betydning for hva oppmerksomheten rettes mot (Børhaug m.fl. 2011:20). I denne studien vil jeg se på barnehagen fra et organisasjonsperspektiv. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i generell organisasjonsteori, fordi jeg ser det som fruktbare perspektiver for å få en bedre forståelse av barnehagens indre liv, samtidig som det kan bidra til økt kunnskap om barnehager i et samfunnsperspektiv. Det har også vært naturlig å ta utgangspunkt i generell teori, da det ikke finnes egen organisasjonsteori for barnehagen (Børhaug m.fl. 2011:81).

Hensikten med å ta utgangspunkt i organisasjonsteori er at disse perspektivene kan bidra til å forstå og forklare ulike sider ved ledelse i barnehagen (Børhaug m.fl. 2011:81,224, Aasen 2012:18). Det er nettopp dette som er ønskelig i min studie. Formålet med studien er som nevnt tidligere at jeg ønsker å forstå og forklare hvordan pedagogiske ledere leder og organiserer assistentene i base- og avdelingsbarnehager. I følge Børhaug m.fl. (2011:81) henger ledelse og organisasjon nøye sammen, og gjennom å ha et organisasjonsperspektiv kan det åpne opp for å forstå konteksten og rammene for ulike sider ved ledelse i barnehagen. Jacobsen og Thorsvik (2007:16) og Aasen (2012:18) presiserer også at ledelse formes ut i fra konteksten. Barnehageledelse i en organisasjonsmessig sammenheng vil derfor være gjennomgående i oppgaven. Organisasjonen setter rammene, men pedagogiske ledere har handlingsrom innenfor disse rammene (Jacobsen og Thorsvik 2007:16, Aasen 2012:18).

I det følgende vil jeg først gjøre rede for organisasjonsteori. Her vil jeg se nærmere på ulike organisasjonsperspektiver, hva en organisasjon er og hvorfor en kan betrakte barnehagen som

en organisasjon. Deretter vil jeg ta for meg noen ledelsesteoretiske retninger. Jeg har her tatt utgangspunkt i ledelsesteori som passer innenfor barnehagekonteksten og som vektlegger det organisatoriske aspektet. Organisasjonsteori ser på gruppeprosesser og ledelse som et resultat av sosial samhandling i større grad enn personlige egenskaper, samtidig som menneskene i organisasjonen er en del av en større struktur omgitt av faste rammer (Børhaug m.fl.2011:90, Jacobsen og Thorsvik 2007:381). I barnehagesammenheng betyr det at ledelse avhenger av samspillet mellom de ansatte og hvorvidt personalet er omgitt av faste rammer. Utøvelse av ledelse må derfor sees i sammenheng med organisatoriske rammer, regler, rutiner, maktrelasjoner og ytre påvirkning.

Jeg vil understreke at selv om jeg presenterer organisasjons- og ledelsesteoriene hver for seg vil de supplere hverandre. Det vil si at ledelse må sees i sammenheng med den organisasjonsmessige konteksten. Som nevnt ovenfor setter organisasjonen rammene for utøvelse av ledelse. Hyrve og Sataøen (2006:182) sier at innsikt i organisasjonsteori kan være fordelaktig og nyttig for å forbedre kvaliteten i barnehagen. Organisasjonsteori kan sees på som en indirekte måte å gjøre barnehagene bedre på ved å arbeide med rammene omkring barna. I tillegg kan organisasjonsteori ha en direkte innvirkning på barnas hverdag ved at det blir gjennomført endringer, for eksempel i hvordan barnegrupper settes sammen og hvordan det fysiske miljøet blir organisert. For å få til dette blir organisasjonen avhengig av ledelse, og ifølge Aasen (2012:97) har ledelse en betydning for barnehagens kvalitet.

2.2 Flere organisasjonsperspektiver

Organisasjoner kan være komplekse, og det finnes ulike teorier om hva en organisasjon er. Når en ser på barnehagen og ledelsesaspektet i et organisasjonsperspektiv, kan det være nyttig å benytte seg av flere perspektiver. Ved å ta i bruk flere perspektiver kan det øke muligheten for at en klarer å danne seg et mer helhetlig bilde av barnehagen, fordi de ulike aspektene fokuserer på ulike sider ved organisasjonen. Dette kan gi en bedre og bredere oversikt for å kunne analysere og forstå den sammensatte barnehagehverdagen. De forskjellige synspunktene kan derfor bidra til å gi en økt innsikt i ulike sider ved ledelse i barnehagen (Børhaug m.fl. 2011:21, Flaa m.fl. 1995:25, Aasen 2012:19).

For å forstå organisasjoner skiller Børhaug m.fl. (2011:21) mellom to overordnede perspektiver, et instrumentelt og et institusjonelt perspektiv, og begge disse består av to varianter. Det instrumentelle perspektivet består av den hierarkiske varianten og

forhandlingsvarianten, og ut fra dette perspektivet betraktes organisasjoner som instrumenter eller redskaper for å oppnå bestemte mål. Det institusjonelle perspektivet inneholder organisasjonskultur og institusjonaliserte omgivelser. I dette perspektivet rettes oppmerksomheten mot hvordan organisasjoner operer, forholder seg til og viderefører verdiladede oppgaveforståelser og målsettinger, arbeidsmåter og strategier.

Jeg vil her presentere disse perspektivene og vise til hva som kjennetegner hvert av dem, da disse perspektivene, som nevnt tidligere, setter føringer for utøvelse av ledelse (jf.2.1).

2.2.1 Hierarkisk variant

Det hierarkiske perspektivet tar utgangspunkt i at organisasjoner er et redskap for organisasjonens ledelse og eiere til å virkeliggjøre målene. For å realisere målene må alle ansatte i organisasjonen delta på en målrettet og samordnet måte. På bakgrunn av det, utvikles det regler. Reglene som blir til er formelle, og normalt er reglene og rutinene skriftlige og utformet av ledelsen eller av noen som ledelsen har delegert myndighet til. Disse reglene og rutinene bestemmer den formelle strukturen i organisasjonen. Det vil si hierarkisk oppbygning, arbeidsdeling, oppgaveutføring og samordning (Børhaug m.fl. 2011:22, 23). Bolman og Deal (2009:80) påpeker at en vanlig måte å samordne innsatsen fra enkeltpersoner og grupper på er å utpeke en ”sjef” med formell autoritet.

Formelt sett er barnehagen bygget opp i et hierarki, der styreren og de pedagogiske lederne har det overordnede ansvaret. Denne strukturen viser seg blant annet i Lov om barnehager 2005 § 17 og R11. Det er styreren sammen med de pedagogiske lederne som har ansvaret for å implementere R11 i barnehagen, og få assistentene med på dette arbeidet (Aasen 2012:25). Hvert nivå har legitim makt til å forme og styre atferden til personer lengre nede i hierarkiet. Dette innebærer at de pedagogiske lederne i utgangspunktet har legitim makt ovenfor assistentene (Bolman og Deal 2009:80). Ut ifra et slikt perspektiv kan en si at barnehagen er en linjeorganisasjon. Det vil si at plasseringen i linjen definerer hvorvidt en person har noen under seg som den kan bestemme over innenfor visse rammer. Samtidig følger arbeids- og ansvarsoppgaver linjen eller hierarkiet (Gotvassli 2006:179, Jacobsen og Thorsvik 2007:82).

Reglene og rutinene som blir lagt til grunn for å nå målene påvirkes blant annet av arbeidsdeling, hvordan oppgavene skal utføres og hvordan ulike aktiviteter blir koordinert. For å kunne klare å nå målene er det flere oppgaver som må utføres, og regler og rutiner sikrer at oppgavene blir utført. Reglene sørger for at det er klart for personalet hvem som har

ansvaret for å gjøre hva. Samtidig kan reglene si noe om hvordan oppgavene skal gjennomføres. Enkelte oppgaver kan være nøye definert og programmert, mens andre er mer generelt regulert slik at det rom for den enkeltes vurdering. I tillegg vil organisasjoner opparbeide regler som knytter sammen de ulike oppgavene til en fornuftig sammenheng. Hvordan det kan gjøres varierer. Det kan skje gjennom faste møter, hvor flere ansatte diskuterer oppgavene og lager en helhet, for eksempel en ukeplan. En annen mulighet er at en av de ansatte har oversikt over oppgavene og forteller de andre hva de skal gjøre og hvordan. På den måten blir de ulike oppgavene samkjørt. Men det kan også være et regelverk som fastslår hvem som skal gjøre hva, og når dette skal gjøres, slik at de ulike handlingene passer sammen (Børhaug m.fl. 2011:22).

Hvor formell organisasjonsstrukturen er, kan variere. Enkelte organisasjoner kan ha en detaljert og sammensatt formell struktur, mens andre har en mer uformell struktur. Utgangspunktet for all organisering er troen på at personalet kan nå organisasjonens mål enklere og raskere, dersom personalet samordner sine handlinger og anstrengelser (Hyrve og Sataøen 2006:183). Et spørsmål som blir naturlig å stille seg blir derfor hvordan de pedagogiske lederne leder og organiserer assistentene for å nå barnehagens mål?

2.2.2 Forhandlingsvariant

I et forhandlingsperspektiv er man opptatt av at organisasjonen påvirkes av flere aktører enn ledelsen. Forskjellige aktører med ulike interesser og innflytelse spiller inn i arbeidet med å nå bestemte mål. Aktørene kan for eksempel være enkeltindivider eller ulike grupper av individer (Christensen m.fl. 2009:34).

Aktørene har gjerne ulike syn på hva som er viktig, hvordan ting bør håndteres og hvem som bør gjøre hva. Fastsetting av organisasjonens mål vil i et slikt perspektiv forutsette forhandlinger mellom de ulike aktørene. Hvor stor innflytelse den enkelte aktør gis i forhandlingene kan knyttes til individets eller gruppens forutsetninger. Det kan for eksempel være en formell lederposisjon, utdanning eller lang erfaring (Christensen m.fl. 2009:34).

I barnehagen kan kommunale myndigheter, foreldregrupper, fagforeninger og ansatte være eksempler på slike aktører. Med flere aktører øker sjansen for at det kan oppstå interessekonflikter. Slike konflikter kan løses på ulike måter. Et alternativ er at et antall aktører går sammen og danner en koalisjon, for eksempel ved at en gruppe ansatte henter støtte blant aktører uten formelle verv i organisasjonen, som en fagforening eller en

foreldregruppe. Det kan også inngås et kompromiss der sentrale aktører får gjennomslag for i hvert fall deler av deres interesser (Børhaug m.fl.2011:24).

Den tredje løsningen Børhaug m.fl. (2011:24) peker på er å gi motstridende interesser oppmerksomhet etter tur i det som kalles sekvensiell oppmerksomhet om mål.

Et eksempel kan være forhandlinger om innflytelse i barnehagen. Mens de pedagogiske lederne kan ønske å ha eneansvaret for langtidsplanlegging, kan det være assistentenes ønske å være delaktig i planleggingen. I dette eksempelet er det to aktørgrupper som står mot hverandre. Denne interessekonflikten blir da gjenstand for forhandlinger. Slike forhandlinger trenger imidlertid ikke handle om de overordnede føringene i barnehagen.

Forhandlingsperspektivet er like relevant i forhold til den daglige virksomheten der det stadig skjer forhandlinger om hvem som skal løse hvilke arbeidsoppgaver. Disse forhandlingene kan ta plass på egne morgenmøter, eller i form av kontinuerlige samtaler og diskusjoner gjennom dagen om hvordan disse best kan løses. Dermed blir barnehagen gjennom forhandlingsperspektivet betraktet som en organisasjon bestående av ulike interessegrupper, der andre forhold enn den formelle posisjonen gir innflytelse på organisering, arbeidsdeling, regler og rutiner (Børhaug m.fl.2011:45).

2.2.3 Kulturvariant

Det institusjonelle perspektivet skiller seg fra det instrumentelle perspektivet på flere måter. I det institusjonelle perspektivet fremheves det at organisasjoner er mer enn bare virkemidler for å nå målene, da de blir viktige i seg selv for dem som er knyttet til organisasjonen (Børhaug m.fl. 2011:26, Jacobsen og Thorsvik 2007:411). Enhver organisasjon har en kultur. Kultur kan sees på som de uformelle oppfatningene, ideene, normene, følelsene og symbolene som blir delt av menneskene i en gruppe (Hyrve og Sataøen 2006:82). Kulturen som vokser frem i en organisasjon kan påvirke forhold i den formelle organisasjonen (Christensen m.fl.2009:65).

I dette perspektivet rettes oppmerksomheten mot at organisasjoners mål, rutiner og arbeidsmåter ikke bare utformes av ledelsen, men utvikles også av de andre i personalgruppen på bakgrunn av felles verdier og interesser. Reglene og rutinene som vokser frem gjennom praksis kan være uformelle. Gjennom et felles verdigrunnlag for personalet kan det gi organisasjonen retning og mening, skape felleskap og integrasjon, samtidig som det samordner hva organisasjonen skal drive på med. Verdigrunnlaget henger ofte sammen med

virkelighetsmodeller. Virkelighetsmodeller kan sees på som en forståelse av hva organisasjonens oppgaver er og hvilke strategier som fungerer. Ut av verdiene og virkelighetsforståelsene til personalet utvikles det normer, det vil si handlingsprosedyrer og rutiner for hva en skal tenke, mene og gjøre i ulike situasjoner. Disse normene og reglene kan gjelde for samtlige i organisasjonen eller en del av en organisasjon, for eksempel en avdeling. Kulturen blir felles, vedlikeholdes av fellesskapet, og nye medlemmer blir systematisk sosialisert inn i denne. Organisasjonskultur blir dermed et mønster av grunnleggende antakelser, der disse antakelsene har fungert tilstrekkelig til at de blir betraktet som ”sannheter”, og derfor læres bort til nye medlemmer. Det betyr at kjernen i enhver organisasjonskultur består av antakelser som organisasjonsmedlemmene tar for gitt (Børhaug m.fl. 2011:26, 27, Jacobsen og Thorsvik 2007:122).

Ledere kan være med på å verne, utvikle eller endre en organisasjonskultur, og påvirke hvilke institusjonelle normer og verdier organisasjonen skal stå for. Det ledere vektlegger som viktig og verdsatt, kan bidra til at kulturen enten bevares eller endres. Kulturelt lederskap ligger imidlertid ikke nødvendigvis hos de formelle lederne. Istedenfor kan de kulturelle lederne være vanlige medlemmer i organisasjonen som utøver et sterkt uformelt lederskap på bakgrunn av høy faglig status eller personlige egenskaper som gjør at de har stor gjennomslagskraft på bestemte kulturelle verdier (Christensen 2009:66). I barnehagesammenheng kan det bety at det er en eller flere assistenter som påvirker kulturen i barnehagen.

2.2.4 Institusjonaliserte omgivelser

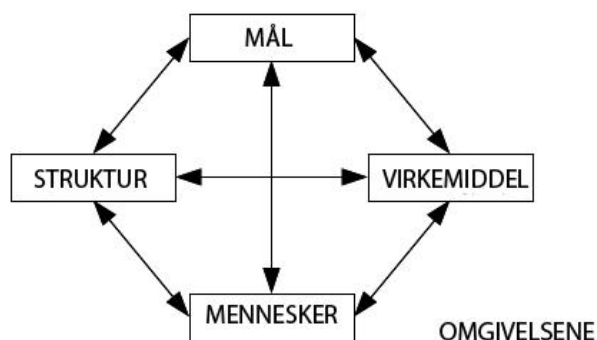
Dette perspektivet tar utgangspunkt i at organisasjoner må forholde seg til de institusjonaliserte omgivelsene. Det vil si at organisasjoner blir utsatt for utbredte forestillinger og ideer om hvordan organisasjoner bør drives, og hva de skal holde på med. I motsetning til kulturperspektivet, der en fokuserer på verdiene og normene som har vokst frem i organisasjonen, er det institusjonaliserte omgivelsesperspektivet mer opptatt av verdiene og normene fra omgivelsene. De institusjonelle omgivelsene som organisasjoner må forholde seg til er sammensatte, da organisasjoner ofte må forholde seg til mange ulike oppskrifter. En organisasjonsoppskrift kan sees på som en ide om eller en modell på hvordan en god organisasjon skal være. Det kan være snakk om måter å lede på, om former for formell organisering, om hvordan ulike prosesser skal legges opp og om hvordan en kan arbeide med kulturen i organisasjonen, for å nevne noen eksempler (Børhaug m.fl.2011:28, 29,

Christiansen 2009:75,76). Enkelte oppskrifter har stor autoritet, fordi de autoriseres av respekterte aktører. Det kan være myndigheter eller organisasjoner som har et godt rykte på seg for å være dyktige (Børhaug m.fl.2011:28).

Når en organisasjon skal iverksette en oppskrift er det ikke gitt hvordan det vil fungere. Christensen (2009:91) skiller mellom tre forventninger om hva som kan bli utfallet når en skal iverksette en oppskrift: tilkopling, frastøting og frikopling. Med tilkopling vil det si at organisasjonen tar til seg oppskriftene som blir relativt raskt iverksatt, da hele organisasjonen opplever dem som interessante. Om organisasjonsmedlemmene opplever at oppskriftene har elementer som strider med de forestillinger, de normer og den struktur organisasjonen har, kan det føre til frastøting. Det vil si at forsøkene på å iverksette dem opphører. I andre situasjoner ender det med frikopling. Det vil si at i enkelte tilfeller kan det hende at organisasjoner opplever press fra institusjonelle omgivelser om å iverksette spesielle oppskrifter som ikke samsvarer med organisasjonen. En måte organisasjonen kan takle det dilemmaet på er å ta til seg oppskriftene, men samtidig sørge for at de i liten grad får styrende virkninger på det som organisasjonen vektlegger. Dermed blir oppskriftene noe som ligger på overflaten i organisasjonen og vises til omgivelsene, men i praksis endres ikke organisasjonen i særlig grad (Christensen 2009:91).

2.3 For å forstå organisasjoner

En modell som ofte blir brukt for å forstå organisasjoner er Leavitts diamant. Den definerer en organisasjon som bestående av fire hovedkomponenter: teknologi, deltakere, oppgaver og struktur (Scott 1992:16). Denne modellen kan en bruke for å analysere organisasjoner, uavhengig av perspektiv, fordi det er en generell modell. Alle fire komponentene inngår i analysen, men valg av perspektiv, påvirker hvordan de ulike komponentene blir vektlagt (Hyrve og Sataøen 2006:200). I senere tid har denne modellen blitt endret noe. Hyrve og Sataøen (2006:190) og Scott (1992:16) har blant annet utvidet modellen ved å trekke inn omgivelsene som en egen variabel. I tillegg har Hyrve og Sataøen (2006:200) gjort om begrepene, da de mener at Leavitts begreper ikke er tilstrekkelige for å forklare og beskrive barnehagen som organisasjon. De benytter seg av begrepene: mål, virkemiddel, mennesker, struktur og omgivelser. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i Hyrve og Sataøen (2006:191) sin utvidete modell, for å kunne analysere, forstå og forklare ledelse i de ulike barnehageformene i min studie. På neste side har jeg visualisert den utvidete modellen til Hyrve og Sataøen (2006:191).



Figur 1: Organisasjonsmodell. Hentet fra Hyrve og Sataøen (2006:191).

Jeg ser på denne modellen som hensiktsmessig for min studie, da dette er elementer som er sentrale i alle organisasjoner uavhengig av organisasjonsform. Den tar for seg flere perspektiver for å kunne klare å forstå hvordan en organisasjon fungerer, og hvorfor den fungerer på den måten (Hyrve og Sataøen 2006:191)

Ut ifra Hyrve og Sataøens modell ser vi at en organisasjon består av deltakere som samarbeider for å oppnå bestemte mål. Et mål sier noe om fremtidig ønsket resultat. Målene til organisasjonen definerer hva som er organisasjonens oppgaver, og hvilke fremgangsmåter eller retningslinjer organisasjonen må benytte seg av for å nå målene. I tillegg innebærer det en eller annen form for strukturering av relasjonene mellom deltakerne i organisasjonen. Det betyr at deltakerne handler ut fra en normativ struktur, det vil si verdier, normer og rolleforventninger. Samtidig må organisasjoner forholde seg til omgivelsene. Disse elementene påvirker hverandre, de står i et gjensidig avhengighetsforhold. Forekommer det endringer i et av elementene vil det påvirke de andre delene og dermed systemet som en helhet (Børhaug m.fl. 2011:20, Jacobsen og Thorsvik 2007:13).

Ulike modeller vil alltid være en forenkling av virkeligheten. Flaa m.fl. (1995:24) sier at det er spesielt tre forhold ved modeller som er verdt å merke seg. Det første er at en modell alltid vil være en idealisert fremstilling av virkeligheten. Det innebærer at en modell vil beskrive virkeligheten på en ideell måte og at den aldri vil forekomme i sin ekstreme form. For det andre er en modell en forenkling av virkeligheten, fordi modellen trekker frem enkelte forhold. Og for det tredje utelukker en også en rekke forhold når virkeligheten forenkles. På denne måten vil bruken av en bestemt modell være med på å fokusere på enkelte forhold, men også utelukke andre forhold. Likevel kan en modell være et godt bindeledd mellom teori og praksis, da den kan hjelpe oss til å se og forstå komplekse sammenhenger (Flaa m.fl. 1995:24)

Jeg vil i det følgende, med utgangspunkt i nevnte modell, se på hvorfor en kan betrakte barnehagen som en organisasjon.

2.4 Barnehagen som organisasjon

Hyrve og Sataøen (2006:191) definerer organisasjonen ved bruk av fem hovedkomponenter som alle påvirker hverandre: struktur, virkemiddel, mennesker, mål og omgivelser. Det vil si at de ulike delene står i et avhengighetsforhold til hverandre. Vi finner igjen flere av disse komponentene i definisjonen til Flaa m.fl. (1995:12). I følge Flaa m.fl. kjennetegnes organisasjonen av

”(...) et bevisst, stabilt og målrettet samarbeid mellom mennesker” (Flaa m.fl. 1995:12).

Denne definisjonen legger til grunn at det er en strukturering av relasjonene mellom menneskene i organisasjonen. Et ”målrettet samarbeid” peker mot oppfyllelsen av et forhåndsbestemt organisasjonsmål med definerte virkemidler (Hyrve og Sataøen 2006:186). Det finner sted en fordeling av arbeid, ansvar og makt. En bevisst fordeling med sikte på å løse oppgaver for å nå bestemte mål (Flaa m.fl. 1995:12).

2.4.1 Barnehagen har et mål

I barnehagesammenheng er det Lov om barnehager (2005) og R11 som konkretiserer de overordnede målene for barnehagevirksomheten. Alle barnehager er forpliktet til å bygge sin virksomhet på det som er fastsatt i barnehageloven. Den legger føringer for barnehagearbeidet, men samtidig er forskriftene utformet slik at det er rom for ulike tolkninger. Det betyr at den enkelte barnehage kan arbeide mot barnehagens formål på ulike måter. De overordnede målene må personalet arbeide med ved å konkretisere og dele opp i hovedmål, delmål og aktiviteter for virksomheten. Forskjeller i planlegging, hoved- og delmål og utførelse skyldes gjerne ulike forutsetninger i barnehagene (Kunnskapsdepartementet 2011:4,53, Hyrve og Sataøen 2006:191).

2.4.2 Virkemidler for å nå målene

For å kunne realisere mål må den enkelte organisasjon ta i bruk virkemidler. Virkemidler kan sees på som ressurser, kunnskaper og arbeidsmetoder en tar i bruk. Hvilke virkemidler en benytter seg av må tilpasses målene til den enkelte organisasjon (Hyrve og Sataøen 2006:193). I barnehagen vil ulike barnehager ta i bruk ulike arbeidsmetoder og benytte seg av ulike ressurser og kunnskaper for å oppnå barnehagens mål. Personalets kompetanse er det

mest sentrale og mest brukte virkemiddelet i barnehagen. Det vil si at barnehagen utnytter de faglige kvalifikasjonene og erfaringene som personalet besitter for å nå de målene som virksomheten har satt seg (Hyrve og Sataøen 2006:193). Det er den pedagogiske lederen som må sørge for at personalet arbeider målrettet, og at organisasjonsmedlemmenes ulike kompetanser blir utnyttet og fornyet (Aasen 2012:97).

I tillegg kan en se på barnehagens fysiske form - om det er en avdelings- eller basebarnehage - ettersom den fysiske organisasjonsformen kan sees som et virkemiddel i det pedagogiske arbeidet for å nå barnehagens mål (Hyrve og Sataøen 2006:194).

2.4.3 Personalet i barnehagen

Organisasjoner består av mennesker, og det er de som arbeider mot et felles mål. På bakgrunn av verdiene og holdningene til de som arbeider i organisasjonen blir både mål, virkemidler og struktur skapt. Disse komponentene - mål, virkemidler, og struktur, vil etter hvert få sin egen tyngde og virke tilbake på organisasjonsmedlemmene. I barnehagen er det personalet som skaper kulturen. Kulturen som utvikles i barnehagen vil påvirke det daglige arbeidet, og hvordan de arbeider for å nå barnehagens mål. I likhet med struktur kan kultur angi hva som er passende atferd når ansatte skal utføre bestemte oppgaver (Jacobsen og Thorsvik 2007:116, Hyrve og Sataøen 2006:82, 195).

2.4.4 Barnehagens organisasjonsstruktur

Organisasjonsstruktur er hvordan organisasjonen er bygd opp, formelt og uformelt, for å nå organisasjonens mål. Formell struktur handler om regler og rutiner for hvordan arbeidet og ansvaret fordeles mellom organisasjonsmedlemmene og hvordan beslutninger skal tas. Utforming av regler og faste rutiner skal styre og samordne arbeidet mot å nå organisasjonens mål (jf.2.2.1). Samtidig utvikler det seg en rekke uformelle normer på bakgrunn av verdiene til personalet. Det kan oppstå uformelle normer og rutiner for hvordan oppgaver skal utføres og samordnes og hvordan beslutninger skal tas (jf.2.2.3). Gotvassli (2006:179) påpeker at i barnehagen eksisterer både formell og uformell struktur, og at begge typene er nødvendig.

Hva som er uformelle og formelle regler og rutiner er det ikke et entydig skille på. En måte å differensiere på er å si at det formelle er nedskrevet og vedtatt, og hensikten er at det skal være en fast regel. Det uformelle er uskrevne lover og regler. Det kan begynne med at en eller flere i organisasjonen har sine måter å gjøre ting på og etter hvert blir dette den faste rutinen. Det handler om kulturen i barnehagen. Både formelle og uformelle regler er viktige, fordi

begge har en styrende effekt på atferden (Børhaug m.fl. 2011:32, Hyrve og Sataøen 2006:196, Gotvassli 2006:176).

Gotvassli (2006:176) beskriver strukturen i en organisasjon i tre dimensjoner: graden av kompleksitet, formalisering og sentralisering. Kompleksiteten til organisasjonen avhenger blant annet av hvor sterkt arbeidet er spesialisert og oppdelt. Graden av formalisering handler om hvor mange og hvor faste og rigide regler og rutiner som finnes i organisasjonen. Jo flere regler og reguleringer, desto mer formalisert er organisasjonen. Graden av sentralisering dreier seg om hvor og hvem som tar beslutninger. Det er høy sentraliseringsgrad om lederne i organisasjonen skal involveres i alle beslutninger som skal fattes. Det vil dermed være lav sentraliseringsgrad om lederne ikke trenger å bli involvert (Jacobsen og Thorsvik 2007:80).

Noen organisasjoner har mange og detaljerte regler og rutiner både av formell og uformell art. Organisasjoner som er preget av stor formalisering kalles gjerne for byråkratiske organisasjoner. Der det er mange og detaljerte regler som i liten grad er formalisert, kan vi si at organisasjonen har utviklet en sterk kultur. Dersom en organisasjon har få og generelle regler, har organisasjonsmedlemmene stor frihet eller autonomi. Der tilfellet er det motsatte, mange og detaljerte regler, er medarbeideren styrt av organisasjonen. Om rutinene også er formelle, vil det si at en er styrt av et overordnet nivå. Det er da ledelsen som lager de formelle reglene, eller som delegerer og overvåker denne myndigheten (Børhaug m.fl. 2011:32). Formelle regler kan i ytterste konsekvens oppfattes som et hinder og føre til likegyldighet, høyt fravær og motstand blant personalet, men samtidig kan de bidra til å gi forutsigbarhet, ensartethet og pålitelighet. Dersom oppgaver bare blir overlatt til enkeltpersoners skjønn, kan det oppstå utfordringer med hensyn til kvalitet og rettferdighet (Bolman og Deal 2009:78).

Hvilke organisasjonsstruktur den enkelte organisasjon har er avhengig av hva slags mål og strategier organisasjonen har. Det betyr at organisasjonsstrukturen kan utformes på forskjellige måter (Jacobsen og Thorsvik 2007:64). Barnehager må altså utforme en eller annen form for struktur for å nå barnehagens mål (Hyrve og Sataøen 2006:196). Hvordan blir arbeids- og ansvarsoppgaver fordelt? Hvem tar beslutninger? Er det slik at personalet i barnehagen gjør det samme? De strukturelle formene kan enten understøtte eller begrense det organisasjonen er i stand til å oppnå (Bolman og Deal 2009:76). I tillegg presiserer Gotvassli (2006:183) at både formell og uformell struktur påvirker rolleforventningene til den enkelte i personalet. En rolle kan defineres som de ulike forventningene en har til en person som er

knyttet til en bestemt posisjon eller stilling. En stillingsinstruks er med på å sette rammene og forventningene rundt en stilling, men også de uformelle strukturene kan påvirke rolleforventningene en har til personalet (Gotvassli 2006:183).

2.4.5 Omgivelsene

Alle organisasjoner inngår i et samspill med sine omgivelser, og de påvirkes av det (Børhaug m.fl. 2011:25, Jacobsen og Thorsvik 2007:18, Hyrve og Sataøen 2006:199). Generelt kan en si at omgivelser er forholdene utenfor en organisasjon som kan ha en potensiell påvirkning på organisasjonen. Det innebærer blant annet at organisasjoner må ta hensyn til kunder og brukere, til offentlige lovverk og til konkurrenter. Dermed står organisasjoner sjeldent helt fritt til å velge mål, strategi og struktur. Organisasjonsmedlemmenes atferd blir også påvirket av omgivelsene (Jacobsen og Thorsvik 2007:18, 183). En kan derfor ikke se på barnehagen som et lukket system. Blant annet må barnehagene ta hensyn til foreldre og deres behov, andre barnehager og til det offentlige lovverk som Lov om barnehager og Rammeplanen. Politikken påvirker barnehagen både direkte og indirekte. Direkte ved å fastsette for eksempel betalingssatser for barnehageplasser og indirekte gjennom generell økonomisk politikk (Hyrve og Sataøen 2006:199).

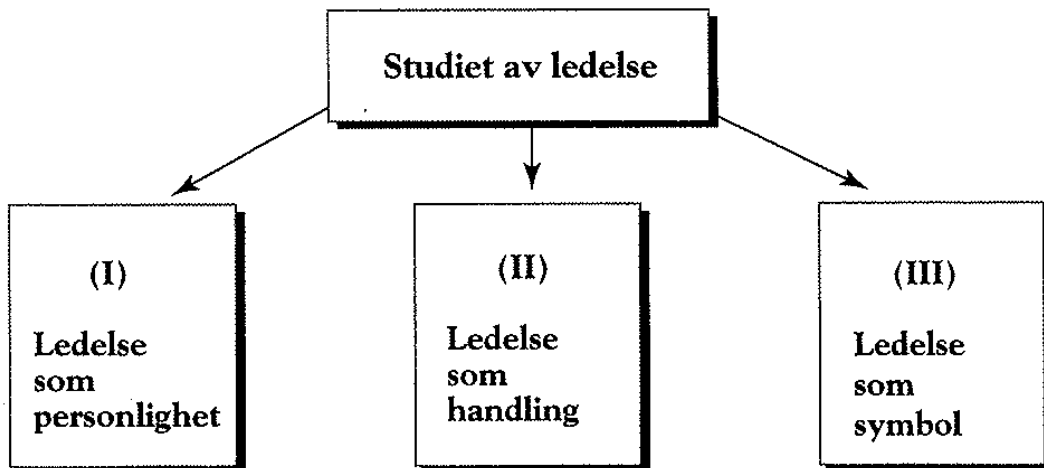
Ved å ta utgangspunkt i de ulike komponentene i organisasjonsmodellen (jf.2.3) ser vi at en kan betrakte barnehagen som organisasjon. Barnehagen er et sosialt system, der det skjer sosial samhandling mellom personalet for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål. Formålet med barnehagen er at den skal være en arena hvor barna skal få et godt utgangspunkt i møte med samfunnet, men også ivareta barnets beste og barndommens egenverdi. Barnehagen skal legge til rette for læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Ved å gå i barnehagen skal barna utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Dette er personalets ansvar å realisere (Kunnskapsdepartementet 2011:7).

2.5 Ledelse i barnehagen

I de foregående kapitlene har jeg gjort rede for organisasjonsteori, der jeg har presentert ulike organisasjonsperspektiver, hva en organisasjon er og hvorfor en kan betrakte barnehagen som en organisasjon. Gjennom å ha et organisasjonsperspektiv kan det åpne opp for å forstå konteksten og rammene for ulike sider ved ledelse i barnehagene, fordi de pedagogiske ledernes handlingsrom ligger innenfor organisasjonens rammer (jf.2.1). Ledelsesteori må derfor sees i sammenheng med organisasjonen (Børhaug m.fl.2009:81).

2.5.1 Ulike innfallsvinkler til å studere ledelse

Når en skal studere ledelse kan en nærme seg fenomenet fra ulike utgangspunkter (Andersen 2011:22, Gotvassli 2006:71, Jacobsen og Thorsvik 2007:385). Andersen (2011:22) grupperer ledelsesstudiet inn i tre hovedretninger: ledelse som personlighet, ledelse som atferd eller handling og tilsatt ledelse som symbol.



Figur 2: Ulike ledelsesteorier. Hentet fra Andersen (2011:22)

Førstnevnte studerer hva som kjennetegner ledere som personer, det vil si hvilke personlighetstrekk en finner hos ledere. Ledelse som atferd eller handling tar utgangspunkt i lederens arbeidsoppgaver, handlinger, atferd eller atferdsmønstre – det lederen gjør. Innfallsvinkelen til ledelse som symbol er hva lederen symboliserer, det vil si hvordan lederen oppfattes (Andersen 2011:22). Det er altså ulike måter å betrakte lederskap og ledelsesfunksjoner på. I denne studien har jeg rettet blikket mot ledelse som atferd eller handling. Bakgrunnen for at jeg har valgt å ta utgangspunkt i ledelse som atferd eller handling, er fordi det er denne tilnærmingen jeg mener er relevant med tanke på å kunne besvare problemstillingen min. Jeg har vært interessert i å finne ut hvordan de pedagogiske lederne leder og organiserer assistentene og derfor har det vært hensiktsmessig å finne ut hva de pedagogiske lederne gjør og hvordan de handler.

Innenfor ledelse som atferd eller handlinger skiller Andersen (2011:23) mellom å beskrive hva ledere gjør og ledelse som atferdsmønster. Når en ser på hva ledere gjør kan en kalle det for ledelse som funksjon, og hvis en ser på atferden til lederen kan en kalle det for lederstil. Jeg vil først redegjøre for ledelse som funksjon, og deretter lederstil, da begge disse aspektene er hensiktsmessig å gå nærmere inn på for å kunne besvare problemstillingen min. De to

perspektivene gjør at jeg kan se nærmere på hvordan de pedagogiske lederne leder og organiserer assistentene i barnehagehverdagen.

2.5.2 Ledelse som funksjon

Innenfor denne retningen er utgangspunktet at alle organisasjoner er avhengig av at enkelte grunnleggende funksjoner blir ivarettatt. Det er lederen som har ansvar for å ivareta de ulike funksjonene, men de kan gjerne utøves av andre (Børhaug m.fl. 2011:86, Levin og Rolfsen 2004:162). En typisk inndeling av lederens oppgaver er: planlegging, organisering, veiledning og kontroll (Schermerhorn 1993:21). Andersen (2011:37) beskriver de ulike arbeidsoppgavene slik:

Planlegging. Planlegging forutsetter at målet er bestemt, og med utgangspunkt i fastsatte mål må en avgjøre hvilke tiltak som vil føre til måloppnåelse (Andersen 2011:37). I barnehagen har de pedagogiske lederne, sammen med styreren, det overordede ansvaret for planleggingen (Kunnskapsdepartementet 2011:21).

Organisering. Denne funksjonen handler om å fordele menneskelige og materielle ressurser, slik at det blir mulig å gjennomføre planene. I organiseringsprosessen blir planene til faktiske handlinger ved at en bestemmer hvilke oppgaver som skal løses, når de skal løses og hvordan de skal fordeles. Det betyr at pedagogisk leder må koordinere de ulike arbeidsoppgavene, og delegere disse, slik at en kan oppnå barnehagens mål (Andersen 2011:37).

Veiledning. Veiledning dreier seg om å gi underordnede råd og instruksjoner i den retning som planene forutsetter. For den pedagogiske lederen innebærer det å forklare, gi faglige råd, oppmuntre og motivere assistentene til innsats som fører til måloppnåelse (Andersen 2011:37). Rammeplanen fastslår at den pedagogiske lederen har ansvar for å veilede personalet, slik at samtlige får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2011:21). Skogen m.fl. (2005:23) nevner også at en stor del av barnehagearbeidet til den pedagogiske lederen består i å veilede personalgruppen.

Kontroll. Dette innebærer oppfølging av aktivitet, og eventuelt iverksetting av tiltak for å korrigere kursen dersom det er nødvendig. I tillegg handler det om tilrettelegging, ivaretagelse og utvikling av interne regler og rutiner (Andersen 2011:37).

De pedagogiske lederne må altså kunne planlegge barnehagedriften og være i stand til å organisere på en tilfredsstillende måte, men som tidligere nevnt ovenfor kan dette gjøres med ulik grad av innflytelse fra assistentene.

2.5.3 Lederstil

Lederstil handler om lederens atferd, hva lederen foretar seg og hvordan lederen handler (Aasen 2012:130). Gotvassli (2006:78) peker på at ledestil må sees på som lederens atferdsmønster – ord og tiltak, slik det oppfattes av andre. I dette tilfellet hvordan assistentene opplever og betrakter den pedagogiske lederens lederstil.

Det er vanlig å skille mellom situasjonsuavhengig og situasjonsavhengig ledelse. Situasjonsuavhengig ledelse tar utgangspunkt i at det finnes en ledelsesform som er ”rett” uavhengig av konteksten den utøves i. Situasjonsavhengig ledelse sees derimot som en ledelsesform som varierer ut ifra kontekst. Det vil si at lederen tilpasser lederstil ut ifra situasjonen (Skogen m.fl.2005:25, Thompson 2009:121). Ifølge Aasen (2012:117) er utøvelse av ledelse og valg av lederstil i barnehagen i stor grad situasjonsavhengig, fordi ledelsen utøves i arbeidsprosesser i samspill med medarbeidere i pedagogiske prosesser. I tillegg påpeker Levin og Rolfsen (2004:155) at ledelse ikke vil utøves i et vakuum. Med det mener de at konteksten har en betydning, både i form av materielle - og økonomiske rammer, og av de menneskene en skal arbeide sammen med.

2.5.4 Relasjonsorientert lederstil versus oppgaveorientert lederstil

Ledelsesteorier skiller ofte mellom relasjonsorientert - og oppgaveorientert ledelse (Jacobsen og Thorsvik 2007:396, Thompson 2009:129).

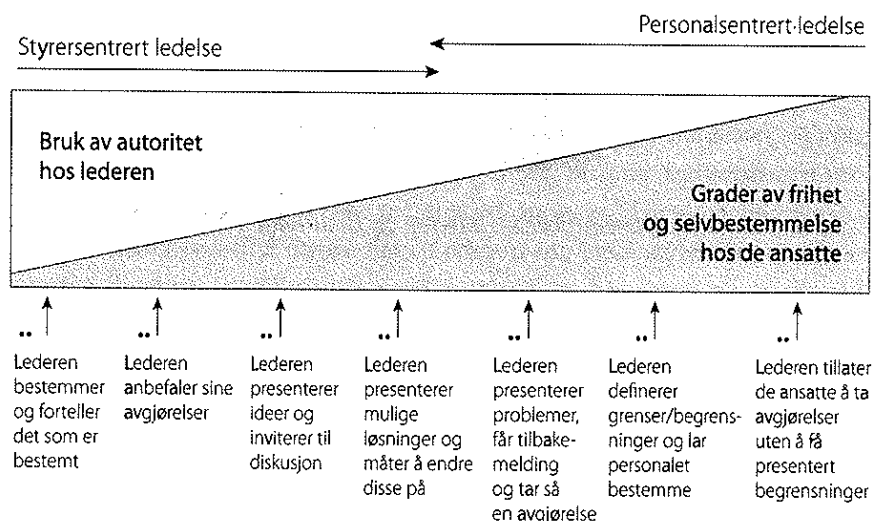
Relasjonsorientert ledelse, også kalt demokratisk ledelse, er en lederstil som kjennetegnes ved at lederen handler på en vennlig og oppmuntrende måte. Lederen viser til medarbeiderne at hun eller han bryr seg og er opptatt av deres velbefinnende. Videre involverer lederen medarbeiderne i beslutninger knyttet til arbeidet. I tillegg drøfter lederen problemer med personalet, og konsulterer medarbeiderne i viktige saker og spør de om råd. Lederen oppmuntrer medarbeiderne til å aktivt ta del i utformingen av egen arbeidsplass (Jacobsen og Thorsvik 2007:396, Thompson 2009:129).

Opgaveorientert ledelse, også kalt autoritær ledelse, er en lederstil hvor lederen først og fremst er opptatt av organisasjonens mål, og hvordan organisasjonen kan nå målene på en

mest mulig effektiv måte. Det handler om å klargjøre roller, arbeidsfordeling og hvordan arbeidet skal utføres. Lederen gir instruksjoner og tar beslutninger uten nødvendigvis å konsultere med resten av teamet (Thompson 2009:129)

Vi ser at hovedforskjellen mellom en relasjonsorientert leder og en oppgaveorientert leder er evnen og viljen til å delegerer beslutningsmyndighet og til å trekke med medarbeidere i beslutningsprosessen. En autoritær leder har en tendens til å sentralisere beslutningsmyndighet. Det vil si at beslutningsmyndigheten flyttes opp i hierarkiet til lederne. Om ansatte på lavere nivå i hierarkiet får mulighet til å bestemme selv hva de skal gjøre og hvordan arbeidsoppgavene skal løses kaller en det for desentralisering. Mellom disse to ytterpunktene finner en imidlertid ulike varianter av relasjonsorientert og oppgaveorientert lederstil. Graden av desentralisering eller sentralisering påvirkes blant annet av lederens evne og vilje til å delegerer myndighet, men også personalets evne og vilje til å selv fatte beslutninger (Jacobsen og Thorsvik 2007:80).

Tannenbaum og Schmidt (1973:164) har laget en modell, som belyser de ulike lederstilene. Mellom disse to ytterpunktene finnes det ulike lederstiler plassert langs en skala som viser i hvilken grad lederen involverer medarbeiderne i å fatte beslutninger. I følge Skogen m.fl. (2005:26) oppfattes denne som situasjonsuavhengig, men samtidig peker de på at den kan også tolkes som en glidende overgang til situasjonsavhengige modeller, og det er det den har blitt gjort i denne oppgaven.



Figur 3: Ulike former for ledelse. Hentet fra Skogen m.fl. (2005:27).

Modellen viser at den autoritære lederutøvelsen avtar til høyre i modellen samtidig som involvering og beslutningsmyndighet for personalet tiltar. I tillegg viser modellen interaksjonsformen mellom leder og underordnede på bakgrunn av hvilken lederstil som blir tatt i bruk. Hvilken lederstil lederen vil benytte seg av vil avhenge en rekke forhold eller krefter i situasjonen. Disse forholdene opererer på flere plan: i organisasjonens ytre miljø, internt i organisasjonen, i lederen selv, i de underordnede, og i situasjonen ellers (Bjørvik og Haukedal 2001:400).

2.6 Situasjonsbestemt ledelse

Hersey og Blanchard (i Skogstad og Einarsen 2002:25, Skogen m.fl.2005:29, Jacobsen og Thorsvik 2007:399, Matthiesen 2002:292) har utviklet en modell forbundet med situasjonsavhengig ledelse. Denne modellen er en utvidelse av Blake og Mouton's modell. Utgangspunktet til Blake og Mouton er at det finnes forskjellige måter å lede på, avhengig av hvor mye hensyn en tar til medarbeiderne, og hvor mye hensyn en tar til organisasjonens mål. Videre hevder de at maksimal fokusering på både personalet og målet gir en maksimalt god lederstil, og at denne kombinasjonen er den beste uavhengig av situasjon. Denne fremstillingen mener Hersey og Blanchard er for enkel og de har derfor utvidet modellen. Hersey og Blanchard mener at underordnetes modenhet har stor betydning for lederens lederstil. Modenhet kan defineres som personalets kompetanse og vilje til å utføre en bestemt type arbeidsoppgave. De mener at lederen må se hva som kjennetegner de ansatte når de skal ta stilling til hvilken lederstil som vil være mest hensiktsmessig å ta i bruk (Skogstad og Einarsen 2002:25, Skogen m.fl.2005:29, Jacobsen og Thorsvik 2007:399, Matthiesen 2002:292). Årsaken er at det kan være store variasjoner mellom personalets modenhet for å løse forskjellige arbeidsoppgaver. På bakgrunn av dette må lederen tilpasse sin lederform til den underordnetes modenhetsnivå. Det er viktig å se medarbeideres kompetanse og vilje i sammenheng, og på bakgrunn av det kategoriserer Hersey og Blanchard fire ulike modenhetsnivå som gir fire ulike lederstiler. De ulike lederstilene bygger på graden av støttende og styrende lederstil (Skogen m.fl.2005:29, Jacobsen og Thorsvik 2007:399, Matthiesen 2002:292). Jeg velger som Skogen m.fl. (2005:29) å se støttende lederstil som relasjonsorientert og styrende lederstil som oppgaveorientert.

2.6.1 Instruerende lederstil

Når ansattes modenhet er lav, bør lederen ta i bruk en instruerende lederstil. Lederen er da lite støttende og forteller hva som skal gjøres, når og hvordan. I barnehagesammenheng vil det si at pedagogisk leder tar i bruk instruerende lederstil om pedagogisk leder har en assistent som hun opplever som udyktig og uvillig, og som mangler kunnskap om arbeidsoppgaven som skal løses (Aasen 2012:120). Imidlertid påpeker Hersey og Blanchard (1993:186) at instruerende lederstil ikke er egnet når avgjørelser krever lange og grundige overveielser. Da mener de at det er viktig å la organisasjonsmedlemmene delta, slik at de ansatte i større grad vil bevare sin motivasjon og tilhørighet til organisasjonen, fordi de føler at de blir hørt i viktige situasjoner. I tillegg mener de at instruerende lederstil er uegnet om medarbeiderne har tilstrekkelig kompetanse og vilje til å gjøre jobben på egen hånd.

2.6.2 Overtalende lederstil

Om medarbeideren har vilje, men ikke mestrer å utføre en arbeidsoppgave, bør lederen prøve å forsterke den positive holdningen til arbeidsoppgaven ved å kombinere sterk styring med en støttende lederstil. Det betyr at lederen i stor grad er styrende, men prøver også å ta hensyn til medarbeiderens følelser, vurderinger og løsningsforlag av oppgavene som skal utføres. Lederen har fortsatt ansvar og kontroll over beslutningsprosessen, men graden av toveiskommunikasjon har økt sammenliknet med den instruerende lederstilen (Hersey og Blanchard 1993:186).

2.6.3 Deltakende lederstil

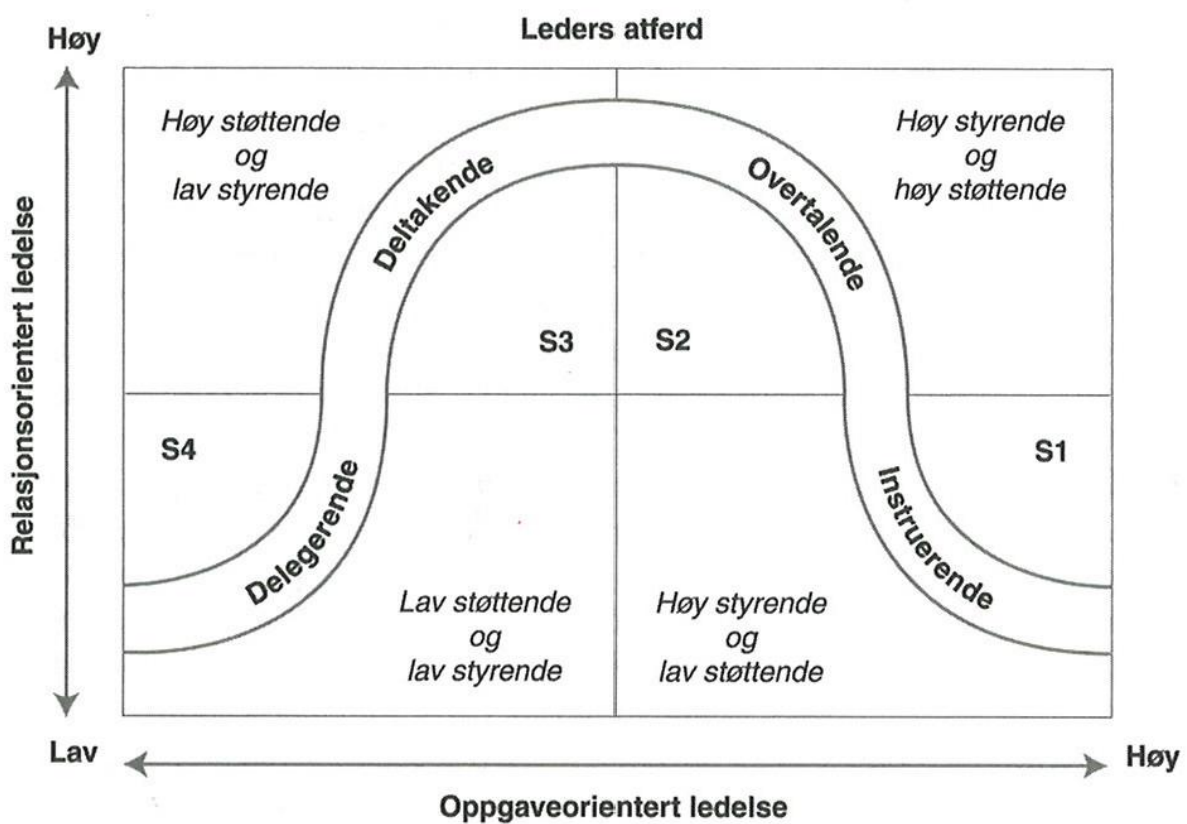
Hvis medarbeideren har kompetanse til å utføre en arbeidsoppgave, men viljen er variabel, bør lederen ta i bruk deltakende lederstil. Det vil si at hun eller han anvender mye støtte og lite styring. Under deltakende lederstil er det medarbeider som tar avgjørelser og ikke leder. Hensikten er å motivere og skape engasjement rundt arbeidet som skal gjøres (Hersey og Blanchard 1993:186).

2.6.4 Delegerende lederstil

Den siste lederstilen som Hersey og Blanchard (1993:186) beskriver er delegerende lederstil. Her har medarbeideren både kompetanse og vilje til å utføre arbeidsoppgaven, og lederen kan derfor gi medarbeideren frie tøyler. Det er imidlertid flere forhold som bør tas i betraktning når en leder skal vurdere om medarbeider har tilstrekkelig kompetanse og vilje, med tanke på arbeidet som skal utføres. Lederen må blant annet vurdere medarbeiderens ferdigheter til å

planlegge og gjennomføre arbeidet på en tilfredsstillende måte. Om medarbeideren ikke mestrer dette, bør leder benytte seg av en mer styrende lederstil. Delegerende lederstil kan føre til at medarbeiderne oppfatter arbeidsinnholdet som positivt, fordi de i større grad får være med i planleggingen og gjennomføringen av ulike oppgaver (Hersey og Blanchard 1993:186).

I en modell (figur 4) blir de fire ulike lederstilene inndelt i fire kvadranter kalt S1 (instruerende -), S2 (overtalende -), S3 (deltakende -) og S4 (delegerende lederstil), der lederstil avhenger ferdighetsnivåene til de som skal ledes.



Figur 4: Modell for situasjonsbestemt ledelse. Hentet fra Matthiesen (2002:295).

Ansattes ferdigheter og deres engasjement eller motivasjon vil variere med oppgavene og over tid. Ledere må derfor justere mellom hvor styrende eller oppgaveorientert de er, og hvor støttende eller relasjonsorientert de er, slik at lederen tilpasser seg medarbeidernes ulike behov for oppfølging. Dette forutsetter fleksible ledere som kan skifte lederstil relativt lett, og klarer å vurdere hvilke behov for veiledning, hjelp og oppfølging medarbeiderne trenger. Om ledere klarer å tilpasse lederstilen til medarbeidernes ferdighetsnivå, kan dette være hensiktsmessig for måloppnåelsen (Jacobsen og Thorsvik 2007:401, Matthiesen 2002:291).

I barnehagen vil personalets kompetanse og vilje variere sterkt, fordi organisasjonsmedlemmene vil ha ulike erfarings- og utdanningsbakgrunn (Gotvassli 2006:81). Også Skogen m.fl. (2005:215) fastslår at assistentene i barnehagen utgjør en svært sammensatt gruppe med tanke på alder, utdanning og bakgrunn. På bakgrunn av dette påpeker Aasen (2005:90) at pedagogisk leder må variere lederstil ut ifra kompetansen til den enkelte assistent og i forhold til situasjon og arbeidsoppgaver, da det vil være lite effektivt å behandle alle likt. Det betyr at pedagogisk leder i enkelte situasjoner vil være støttende eller deltakende, i andre situasjoner dirigerende. I tillegg må pedagogisk leder være fleksibel på å endre lederstil etter hvert som assistentene bygger opp sin kompetanse. Skogen m.fl. (2005:37) påpeker at lederen må bruke personalets kompetanse på en fornuftig måte, ved å delegere oppgaver. Om personalet får bruke den kompetansen de føler at de har, og får påta seg oppgaver på bakgrunn av denne, mener Skogen m.fl. (2005:37) at dette kan øke motivasjonen med å jobbe i barnehagen.

2.7 Teamorganisering

I følge Levin og Rolfsen (2004:32) er team en grunnleggende byggestein i organisasjoner, fordi personalgruppen må samarbeide for å kunne utføre oppgavene og i fellesskap bidra til måloppnåelse for organisasjonen.

”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” (Katzenbach og Smith i Aasen 2012:15).

Denne definisjonen sier noe om at et team består av individer og at disse utfyller hverandre. Teammedlemmene er satt sammen for en felles hensikt og samtlige har et ansvar for å arbeide mot et felles mål. I barnehagen har personalet som hensikt å skape en god barnehage og nå barnehagens mål med utgangspunkt i R11 (jf.2.4.1). For å få dette til er personalet avhengig av hverandre, fordi barnehagearbeid krever ferdigheter som utfyller hverandre, og som en person ikke har alene (Aasen 2012:16, Jacobsen og Thorsvik 2007:405). Skogen m.fl. (2005:36) påpeker også at barnehage er en arbeidsplass der personalet er avhengig av å samarbeide for å løse arbeidsoppgavene. Levin og Rolfsen (2004:72) sier at teamarbeid vil være en egnet arbeidsform når oppgavene til organisasjonen er sammensatte og det er behov for ulik kompetanse. Slik kan en si at hensikten med å arbeide i team er at personer er

avhengig av å samhandle for å kunne klare å løse oppgavene til organisasjonen. Dette gjør at teamarbeidet må koordineres.

I barnehagen er koordineringen vanligvis basert på hvordan dagsrytmen og vaktssystemet er utformet (Børhaug m.fl. 2011:35, Aasen 2010:195). Ifølge Bleken (2005:81) er dagsrytmen det mest standheftige trekket ved barnehagen, og dette er til tross for endringene i rammebetingelsene til barnehagene. Dagsrytmen forteller hva som skal gjøres i løpet av dagen og er en viktig del av det pedagogiske arbeidet (Aasen 2012:72). Vaktssystemet er knyttet opp til arbeidsoppgavene som teammedlemmene har i forhold til dagsrytmen i barnehagen. Når arbeidsoppgavene til personalet blir fordelt etter vakt kaller Aasen (2012:72) det for flat struktur. Det vil si at arbeidsoppgavene går på omgang mellom personalet i forhold til hvilken vakt en har. I tillegg blir beslutninger og myndighet i stor grad likt fordelt mellom personalet (Aasen 2000:83). I praksis vil det si at de pedagogiske lederne og assistentene har mange av de samme arbeids- og ansvarsoppgavene i barnehagehverdagen. Aasen (2010:296) kaller en slik organisering for selvstyrte team, da teamet leder seg selv gjennom rutiner og felles ansvar for oppgaveløsninger. Gjennom en slik organisering blir lederfunksjonen ivaretatt av teamet som en kollektiv enhet.

I følge Boethius (1984:1) er bakgrunnen for den flate strukturen i barnehagen likhetsideologitenkningen, der sterke følelser om solidaritet og demokrati har formet strukturen. Også Skoglund (2011:40) bemerker en slik likhetstenkning mellom kollegaene i barnehagen. En kultur der hele personalet er med på å ta avgjørelser, uavhengig av stilling og arbeidsfordeling, foregår ofte etter vakter og ikke etter den enkeltes kunnskap og kompetanse. Når dette er tilfellet mener Aasen (2012:68) at det er en enkel struktur, fordi den gir klarhet i arbeidsdelingen og rollelikhet. En større differensiering og et større mangfold vil gi en mer kompleks struktur (Hatch 2001). Det betyr i barnehagesammenheng at en formell differensiering mellom den pedagogiske lederen og assistentene kan skape en mer kompleks struktur. En enkel struktur kan i følge Aasen (2012:68) hindre den pedagogiske lederen i å være en faglig og relasjonell leder. Det kan medvirke til en konserverende praksis, der den pedagogiske lederen i liten grad får anledning til å utvikle barnehagen til en profesjonell samfunnsinstitusjon med høy pedagogisk kvalitet. Organisering gjennom flat struktur kan føre til at de pedagogiske ledernes kompetanse blir usynliggjort og at de pedagogiske lederne underkommuniserer sin særegne profesjonsfaglighet og utdanning. Bakgrunnen for det er at

de pedagogiske lederne tilpasser seg assistentene og gjør de samme arbeidsoppgavene (Aasen 2012:68).

2.7.1 Teamledelse

I barnehagen er de pedagogiske lederne i mindretall. Jansen (2007) mener at dette fører til at de pedagogiske lederne ofte må oversette og forenkle sin fagkunnskap for å inkludere assistentene. Konsekvensene blir at det faglige blir utvannet i en kultur der de pedagogiske lederne ikke skiller sin fagkunnskap fra allmenn og generell kunnskap om barn. Istedenfor mener Aasen (Aasen 2012:68) at teamet bør finne en struktur hvor en utnytter personalets kompetanse og fordeler arbeidsoppgavene deretter, slik at teamet får maksimalt ut av ressursene som er til rådighet. For å få det til trenger teamet en form for ledelse, slik at teamet kan arbeide målrettet og effektivt mot barnehagens mål. Teamet blir ledet av den pedagogiske lederen, som arbeider i aktivt samspill med personalet om mange av de samme oppgavene (Assen 2012:16, Levin og Rolfsen 2004:62). Dette betyr at teamarbeid nødvendigvis ikke trenger å skje gjennom flat struktur, men istedenfor ved at den enkelte medarbeider påvirker både arbeidet og de pedagogiske ledernes lederstil med sin kompetanse. Dette har jeg tidligere i oppgaven nevnt som situasjonsbestemt ledelse (jf.2.6). Ifølge Skogen m.fl.(2005:20) er et motivert og kompetent personale selve bærebjelken i barnehagedriften. Pedagogiske ledere bør derfor vite hvordan de kan få personalet til å dra lasset i fellesskap. Ledelse blir dermed et sentralt arbeidsområde, og grunnleggende for at teamet skal være i stand til å gjennomføre sine oppgaver. Det er en ledelsesoppgave å sikre at de ulike arbeidsoppgavene blir utført (Levin og Rolfsen 2004:148), samtidig som personalets kompetanse ivaretas (Skogen m.fl.2005:37). Det betyr at en sentral teamlederoppgave blir å finne teamstrukturer der ulike kompetanser blir utnyttet og fornyet.

I barnehagen blir teamet ledet av en pedagogisk leder (Aasen 2012:92), og lederskap er en viktig suksessfaktor for å utvikle et velfungerende og effektivt team (Jacobsen og Thorsvik 2007:407). Teamledelse er en ledelsesform som omfatter både den barnehagefaglige og den relasjonelle siden av lederrollen i barnehagen. Ved å ha et godt samarbeid og relasjonell ledelse kan det fremme den barnehagefaglige kompetansen i temaet. Teamledelse handler altså om interaksjonen mellom leder og teammedlem, der lederen er aktivt og faglig til stede i de samme arbeidsoppgavene som de som skal ledes (Aasen 2012:93). Når en skal lede et team mener Levin og Rolfsen (2004:161) at lederen må være i stand til å mestre både måloppnåelse og mellommenneskelige relasjoner.

2.7.2 Relasjonsledelse

Når en som leder har en relasjonsorientert lederstil, vektlegger en å skape gode relasjoner med og mellom medarbeiderne, men det blir også et virkemiddel for å motivere teamet til ytelse (Aasen 2012:137). Spurkeland (2009:38) påpeker at oppgaveorientering er viktig, men at samarbeid og teambygging er grunnleggende for å bli produktiv. Relasjonsledelse tar utgangspunkt i at medarbeidere ønsker å bidra og gjøre sitt beste for å nå organisasjonens mål. Lederens oppgave blir derfor ikke kun å holde fokus på mål og strategier, men også å engasjere sine medarbeidere i utarbeidelsen og gjennomføringen. Lederen må derfor legge til rette for medarbeiderne, slik at de kan prøve seg, og deretter gi tilbakemelding og veiledning. Relasjonsledelse tar dermed også utgangspunkt i at medarbeiderne har mulighet til å utvikle seg og endre atferd. Medarbeiderne kan blant annet lære av hverandre gjennom observasjon og etterligning (Spurkeland 2009:41,42). I barnehagen må en pedagogisk leder ikke bare fokusere på måloppnåelse, men også legge til rette for at personalet bidrar og tar ansvar, og ønsker å bygge opp sin kompetanse. Utvikling, trivsel og å gjøre medarbeidere gode blir sentralt i relasjonsledelse. Den pedagogiske lederen blir dermed en lagspiller som legger til rette for sine medspillere, og dette skjer gjennom samspill og dialog (Spurkeland 2009:41) Tidligere har Skogen (jf.1.1) definert ledelse på følgende måte:

En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker og motiverer lederen personalgruppen. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål. (Skogen m.fl. 2005:213)

Vi ser at den definisjonen av ledelse som jeg har lagt til grunn i denne oppgaven, er helt i tråd med innholdet i relasjonsledelse. Det er altså samhandling mellom aktørene i organisasjonen som står i fokus, dette tilfellet samspillet mellom de pedagogiske lederne og assistentene.

Wadel (1997:40) mener at et relasjonelt syn på ledelse også innebærer at ledelse er noe som kan utføres på alle nivåer i organisasjonen. Dermed blir ledelse noe som alle i organisasjonen tidvis kan og må utøve. Det betyr at i barnehagen kan og må også assistentene utøve ledelse, og ikke bare de pedagogiske lederne og styreren. Som tidligere nevnt er barnehagen i utgangspunktet bygd opp hierarkisk, der styrer og de pedagogiske lederne har hovedansvaret (jf.2.2.1). Styrer og de pedagogiske lederne har dermed det formelle lederansvaret i

barnehagen. De må imidlertid delegerer arbeid og ansvar til assistentene for å klare å gjennomføre arbeidet i barnehagen. Barnehagen er en spesiell organisasjon å være leder for, fordi som pedagogisk leder har en mange grupper å forholde seg til: barna, foreldre, personalgruppen, eieren av barnehagen, andre institusjoner og samfunnet for øvrig. Pedagogisk leder har derfor mange varierte arbeidsoppgaver, og som følge av det må han eller hun kunne delegerer oppgaver (Skogen m.fl. 2005:36, 39). Dermed blir assistentene også ledere. Assistentene er ledere når de er i pedagogiske situasjoner med barna, for eksempel i samlingsstunder eller når de har ansvaret for aktiviteter. Vi ser her at både assistenter og pedagogisk ledere utøver ledelse i ulike situasjoner i løpet av en barnehagehverdag, da samtlige må ta ansvar, ta beslutninger og gjøre vurderinger om hvordan det skal handles i ulike situasjoner (Skogen m.fl. 2005:214, Aasen 2012:137). Imidlertid påpeker Skogen m.fl. (2005:216) at dette kan skje i ulikt omfang og med ulikt ansvar.

Ifølge Gotvassli (2006:187) og Skogen m.fl. (2005:246) kan delegering av ansvar og myndighet by på en rekke fordeler. Ved å delegerer kan det frigjøre tid hos pedagogisk leder til å ta seg av andre oppgaver som han eller hun har hovedansvaret for. I tillegg til at pedagogisk leder får tid til å gjøre en rekke andre oppgaver fører det også til at de øvrige i teamet får en utvidelse i jobbinholdet. Dette kan skape trivsel og motivasjon, større ansvarsfølelse og større engasjement, men også utvikling av personalet. På bakgrunn av delegering kan en utvikle et team som bygger opp lagånd, eierforhold til arbeidsoppgaven og interesse for arbeidet. Samtidig kan en oppnå hurtigere beslutninger og fleksibilitet i barnehagen hvis problemer løses der de oppstår. Dermed kan pedagogisk leder slippe å involvere seg i detalj i barnehagen, og en kan unngå forsinkelser og frustrasjon som lett kan oppstå dersom pedagogisk leder skal godkjenne og ha kjennskap til alt som foregår (Gotvassli 2006:187, Skogen m.fl.2005:246). Et sentralt spørsmål i barnehagesammenheng blir imidlertid om delegering av ansvar - arbeidsoppgaver blir fordelt hensiktsmessig grunnlag med tanke på barnehagens måloppnåelse?

Personalet i barnehagen den viktigste ressursen (Kunnskapsdepartementet 2008-2009:21), og ifølge Gotvassli (2006:133) er høy motivasjon hos medarbeiderne nødvendig for måloppnåelse i organisasjonen. Motivasjon kan defineres som en prosess som iverksettes av drivkrefter inne i oss eller av forhold i miljøet, og som resulterer i en viljebestemt handling. En sentral arbeidsoppgave for pedagogisk leder blir derfor å motivere personalet til innsats (Gotvassli 2006:133, Skogen m.fl. 2005:20,109, Spurkland 2009:42). Skogen m.fl.

(2005:124) mener at kompetanse og opplevd grad av selvbestemmelse er sentrale faktorer i forbindelse med motivasjon. Personalet kan bli motivert om de får arbeidsoppgaver som de liker og mestrer, og hvor de erfarer å kunne velge selv. Dersom en medarbeider opplever å kunne bestemme selv hva hun eller han vil gjøre, kan det føre til at medarbeideren har lyst til å yte maksimalt for å gjøre en tilfredsstillende jobb. I tillegg henger dette nært sammen med opplevd grad av kompetanse, da kompetanse henger sammen med følelse av mestring og selvbestemmelse. Skogen m.fl. (2005:132) har satt opp noen punkter som gir en oversikt over forskjellige faktorer som kan øke motivasjonen til en medarbeider:

- Deltakelse i beslutningsprosessene
- Tilbakemelding fra betydningsfulle og signifikante andre
- Involvering fra betydningsfulle andre
- Optimal vanskelighetsgrad ut fra forutsetninger og individuelle evner

Ut ifra punktene ser vi at en leder bør la personalet være med på ulike beslutningsprosesser. I barnehagesammenheng bør de pedagogiske lederne involvere assistentene i forskjellige beslutninger som skal tas. Samtidig presiserer Skogen m.fl. (2005:132) at medarbeiderne må ha forståelse for at i enkelte situasjoner må lederen bestemme av ulike årsaker. Videre viser punktene at meningene til en leder som oppnår menneskelig og yrkesmessig respekt fra personalet får større betydning for de ansatte. De ønsker å gjøre en god jobb. Vi ser også at involvering fra lederen i det medarbeiderne gjør kan føre til økt motivasjon. Personalet ønsker å bli sett, anerkjent og respektert. Til slutt er det relevant at oppgavene som tildeles til den enkelte er av optimal vanskelighetsgrad, da dette også kan føre til økt motivasjon. Det blir derfor viktig å vite hva som er utfordrende for den enkelte, og variere fra person til person. Vi er her igjen tilbake på situasjonsbestemt ledelse (jf.2.6). Spurkeland (2009:128) mener at en leder som viser stor avhengighet til sine medarbeidere, kan bidra til at medarbeiderne får en følelse av at de betyr noe. Når lederen får frem at samtlige i organisasjonen er med på å skape resultatet, kan det bidra til at flere føler seg betydningsfulle. Følgene kan være en personalgruppe som er delaktige i arbeidet som skal gjennomføres (Spurkeland 2009:128).

Som nevnt ovenfor påpeker St.meld. nr.41 (2008-2009) at kvaliteten i barnehagene er først og fremst avhengig av de menneskelige ressursene. For å utvikle kvaliteten i barnehagen

forutsetter en stadig utvikling av personalets kompetanse og det er de pedagogiske ledernes ansvar for at dette forekommer (Kunnskapsdepartementet 2008-2009:21).

2.8 Kvalitet og utvikling av barnehagen

Når St.meld. nr.41 (2008-2009) påpeker at barnehagens personale har en betydning med tanke på barnehagens kvalitet kan det, å investere i de ansatte bli avgjørende for kvaliteten på organisasjonens daglige arbeid og for organisasjonens fremtidige utvikling. Som nevnt tidligere (jf.1.1) beskriver St.meld. nr.41 gode barnehager slik:

Gode barnehager formidler verdier og holdninger, gir barn grunnleggende ferdigheter og kunnskaper og trening i å delta aktivt i et fellesskap med andre barn og med voksne utenfor familien. Barnehagen skal være en god støttespiller for foreldrene i omsorgen for barna og bidra med god stimulering til læring. (Kunnskapsdepartementet 2008-2009:6)

Denne beskrivelsen sier at et godt pedagogisk barnehagetilbud til barna er at personalet legger til rette for gode utviklings- og aktivitetsmuligheter, da dette kan bidra til læring. Å kartlegge ressursene hos personalet og videreutvikle disse blir derfor en viktig arbeidsoppgave til de pedagogiske lederne. Om de pedagogiske lederne kartlegger hva assistentene kan bidra med, kan det medvirke til at det pedagogiske arbeidet blir tilført verdifull kunnskap (Skogen m.fl.2005:225). Samtidig peker Aasen (2012:97) på at de pedagogiske lederne må finne strukturer som utnytter personalets kompetanse, da dette kan være med å fremme kvaliteten i barnehagen. Gotvassli (2006:175) mener også at god organisering er en forutsetning for utvikling av kvalitet i barnehagen. Imidlertid er det som nevnt ovenfor ikke nok med å utnytte personalets kompetanse, men i tillegg må den videreutvikles. Skogen m.fl.(2005:230) sier at det er behov for at ansatte i organisasjoner jevnlig fornyer seg, lærer mer om sine respektive arbeidsoppgaver og får økt kompetanse om jobben de skal utføre. I barnehagen blir det å sette i gang læringsprosesser en viktig oppgave for de pedagogiske lederne, i og med at mange av ansatte kan være ufaglærte. Målet med å sette i gang læringsprosesser er at de ansatte skal reflektere over egen praksis og lære av den selvinnsikten det gir, få økt kompetanse på forskjellige områder og lære seg å lære, også i nye situasjoner. Ifølge Senge (1990/1999:19) innebærer læring en endring eller forandring av tankegangen. Læring fører til at en blir i stand til å gjøre noe som en ikke var i stand til å gjøre tidligere. Utdannings- og forskningsdepartementet (2005:15) mener at mye av den verdifulle læringen skjer når en løser

nye og krevende oppgaver sammen med dyktige kolleger, eller når personalet i utgangspunkt i konkrete resultater diskuterer hvordan arbeidet kan gjøres bedre neste gang.

En annen arbeidsmetode som en kan benytte seg av når en skal sette i gang læringsprosesser er veiledning.

”Veiledning er en prosess der mennesker møtes for å stille spørsmål ved, analysere, erfare, vurdere og eksperimentere med ulike løsningsmuligheter, for å utvide sin beredskap for å handle klokere i ulike situasjoner” Handal og Lauvås (1999:49).

Denne definisjonen sier at veiledning kan bidra til læring og utvikling, gjennom refleksjon. Schei og Kvistad (2012:63) mener at deling av tanker og meninger i personalgruppen, åpner opp for flere synspunkter og nyanser som kan styrke den enkelte kompetanse og dermed også barnehagens kvalitet. For å styrke barnehagens kvalitet påpeker NOU-rapporten For barns beste (Kunnskapsdepartementet 2012:314) at det er viktig at barnehagene har et system som sikrer personalet nødvendig kompetanseutvikling, da dette kan legge til rette for at barnehagene kan oppfylle kravene til de forskjellige lovskriftene.

Dette teorikapittelet vil danne grunnlaget for den kommende drøftingen av egne funn. Først vil jeg imidlertid gjøre rede for metodiske aspekt ved innsamling av data og resultater fra min egen datainnsamling og presentere disse.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for måten jeg har arbeidet på i denne avhandlingen og begrunne mine valg gjennom hele forskningsprosessen. Jeg vil si noe om hvilken metode jeg har benyttet meg av for å samle inn data, hvordan utvelgelsen av informanter har foregått og hvorfor jeg har gjennomført prosjektet slik som jeg har gjort. Jeg vil også tydeliggjøre hvordan jeg har kommet frem til mine resultater og funn. I tillegg til å beskrive metodevalget for innsamling og analyse av datamaterialet vil jeg også komme med noen refleksjoner rundt denne prosessen. Til slutt vil jeg drøfte forskningsprosjektets validitet og reliabilitet.

Formålet med dette kapittelet er å gjøre forskningsprosessen transparent og tydelig, og danne et grunnlag for å forstå tolkningene, analysene og resultatene som jeg har kommet frem til. Dessuten vil et klart og forståelig metodekapittel gi et godt grunnlag for videre forskning på temaet, samt gi andre mulighet for å vurdere validiteten og reliabiliteten i forskningsprosjektet mitt.

I tillegg til innsamlede data, har jeg vekslet mellom teori og relaterte empiriske funn for å belyse problemstillingen. Jeg har kombinert induktiv metode, der man tar utgangspunkt i et sett med data og kobler dette til eksisterende teori, med en deduktiv metode der man velger teorien før man tar fatt på datamaterialet. Kombinasjonen av disse metodene omtales som abduksjon. Abduksjonen utgår fra empiriske fakta på samme måte som induksjonen, men avviser ikke teoretiske forestillinger, og ligger i så måte nærmere deduksjonen (Alvesson og Skoldberg 1994:42). Gjennom avhandlingen har jeg tolket empiriske funn og relevant teori gradvis og i lys av hverandre. Funn i datamaterialet kan gjenkjennes i teorien, samtidig som etablert teori kan bidra til å synliggjøre viktige aspekter i det innsamlede materialet. Jeg har dermed gått inn og ut av datamaterialet. Forståelsen av datamaterialet har vært en sirkulær prosess, der ny forståelse av enkeltelementer har bidratt til helhetsforståelsen og omvendt. Dette kalles også for hermeneutisk sirkel. Det betyr at når jeg har gått nærmere inn i de ulike delene i oppgaven har disse igjen påvirket den meningen jeg funnet i helheten, og denne har i sin tur hatt en innflytelse på forståelsen av de ulike delene. Slik har den hermeneutiske sirkelen mellom teksten som helhet og de ulike delene vært i interaksjon med hverandre. Denne prosessen har blitt påvirket av min forforståelse. Teori og tidligere empiriske funn som jeg har benyttet meg av for å fortolke og analysere egne funn har hatt sitt utgangspunkt i min forforståelse av emnet som analyseres. Et rent objektiv fortolkning har dermed ikke vært mulig, da mine subjektive teorier har vært en del av dette forskningsarbeidet.

3.1 Generelt om metode

Når en skal utføre en undersøkelse må en anvende en form for metode. Metoden en tar i bruk er et verktøy en benytter for å samle informasjon som kan bidra til å svare på ett eller flere forskningsspørsmål. Metode handler om hvordan en innhenter, organiserer og tolker informasjonen (Larsen 2007:17, Halvorsen 2008:21, Silverman 2010:117). Når en velger hvilken metode eller metoder en skal bruke for å få svar på et eller flere forskningsspørsmål betyr det også at en velger bort noe. Det blir derfor viktig for forskeren å være bevisst på hva en har valgt og hva en har valgt bort. Samtidig må en som forsker kunne berette for sine metodevalg (Kjeldstadli 1999:47). Det har derfor vært en møysommelig prosess. Jeg har brukt tid på å vurdere hvilken metode som ville være mest hensiktsmessig å ta i bruk for å besvare problemstillingen.

Det er vanlig å skille mellom to former for forskning, kvalitativ- og kvantitativ forskning. Dette er to ulike metoder som har ulike innfallsvinkler (Ryen 2006:28). For å kunne velge hvilken metode en skal anvende må en vite noe om forskjellene mellom kvalitativ og kvantitativ metode, fordi en får ulik informasjon avhengig av hvilke metode en benytter (Halvorsen 2008:128). For øvrig presiserer Silverman (1993:2) at metoden en velger ikke er riktig eller feil, men er i større eller mindre grad egnet ut i fra hva en ønsker å finne ut av. Det betyr at det sjeldent er kun en tilnæringsmåte som er riktig å anvende for å besvare et forskningsspørsmål. Imidlertid må en som forsker være bevisst og reflektert over alternativene som foreligger, slik at ikke tilfeldighetene avgjør hvilken metode eller metoder en tar i bruk (Hellevik 1991:19). Halvorsen (2008:96) påpeker at det er flere forhold som kan være utslagsgivende for hvilken metode en bør ta i bruk i en undersøkelse. Blant annet mener Halvorsen at problemstilling, formålet med undersøkelsen og egne forutsetninger og ressurser har en betydning for hvilken metode en bør velge.

3.2 Valg av metode

Gjennomførelsen av prosjektet har kommet til under visse betingelser, der ulike forutsetninger har påvirket forskningen. I utgangspunktet er det først og fremst problemstillingen som legger føringer for hvilken metode eller metoder en bør velge (Ryen 2006:21) sammen med formålet med undersøkelsen (Fog 2007:38). Årsaken til dette er at en må velge en fremgangsmåte som egner seg for å belyse det spørsmålet en ønsker å finne svar på. I tillegg må en vurdere egne forutsetninger og ressurser (Ryen 2006:21, Halvorsen 2008:96). Da jeg skulle velge

hvilke metode jeg skulle benytte meg av stilte jeg meg selv følgende spørsmål: Hva er det jeg ønsker å finne ut av? Hva er formålet med mitt forskningsprosjekt? Hvilke metode behersker jeg antageligvis best? Hvor mye tid har jeg til disposisjon? Hva er fordelene og ulempene med kvalitativ og kvantitativ metode?

Ved å tenke igjennom og vurdere disse spørsmålene bestemte jeg meg for å anvende en kvalitativ metode fremfor en kvantitativ metode. Jeg vurderte kvalitativ metode som en mer hensiktsmessig metode å ta i bruk for å besvare problemstillingen, men også for hva som var formålet med denne oppgaven. Gjennom kvalitativ metode ville jeg ha anledning til å gå i dybden og få en helhetsforståelse av det som studeres, noe som er vanskeligere ved bruk av kvantitative metoder. I tillegg presiserer Larsen (2007:26) at når en har lite kunnskap om et forskningstema er det vanskelig å lage gode spørreskjemaer. Basebarnehagene er et relativt nytt fenomen, og det har blitt gjort lite forskning innenfor basebarnehagene (jf.1.1). På bakgrunn av det vurderte jeg det som vanskelig å lage et spørreskjema av høy kvalitet. Jeg var i tvil om jeg ville klare å forme et spørreskjema der de riktige spørsmålene ble stilt for å kunne svare på problemstillingen min. Jeg vurderte det som sikrere å intervju, fordi da ville jeg få muligheten til å fange opp viktige uttalelser og følge opp med oppfølgingsspørsmål.

Ved å stille opp i den enkelte barnehage kunne jeg også forsikre meg at de barnehagene som deltok i studien ville oppfylle mine utvalgsriterier. Da det er begrepsforvirring rundt basebegrepet i barnehagene (Evenstad 2010:26), anså jeg at det kunne være muligheter for at barnehager som ikke oppfylte mine kriterier ville besvare spørreskjemaet, noe som ville ha gitt dårlig validitet.

Samtidig hadde jeg ingen erfaring med verken kvalitativ og kvantitativ metode, og jeg betraktet kvalitativ metode som en metodeform som ville være mer egnet for meg. For øvrig vurderte jeg å kombinere flere metoder - metodetriangulering. I dette tilfellet vurderte jeg å kombinere metodene intervju og observasjon. Fordelen med å benytte seg av to ulike metoder er at det er en måte å forvise seg på at en har valide data (Ryen 2006:194). Imidlertid vil en kombinasjon av flere metoder ta tid og det forutsetter derfor at forskeren(e) har tilstrekkelig med tid til disposisjon (Arksey og Knight 1999:25). I dette prosjektet vurderte jeg metodetriangulering som for tidkrevende, og jeg bestemte meg derfor for å ta kun i bruk en metode innenfor kvalitativ metode. Etersom det finnes flere ulike tilnæringsmåter innenfor kvalitativ metode, blant annet intervju, observasjon og analyse av tekst eller dokumenter (Ryen 2006:18) måtte jeg ta en beslutning om hvilke av disse tilnæringsformene som ville

være mest hensiktsmessig for meg å ta i bruk. Etter en nøye gjennomgang og avveininger over de mulige alternativene falt valget tilslutt på intervju. Jeg vil nå se nærmere på metoden intervju og hvorfor jeg valgte denne.

3.2.2.1 Intervju

Et forskningsintervju er en interpersonlig situasjon. Det vil si en samtale mellom to personer om et emne som er av felles interesse. I intervjuet produseres kunnskapen gjennom samtalen mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter (Kvale og Brinkmann 2009:137).

Gjennom samtaler og samhandlingene med hver enkel informant forsøkte vi i fellesskap å skape ny kunnskap.

I denne oppgaven ønsket jeg å tilegne meg en forståelse for hvordan pedagogiske ledere leder og organiserer assistentene i en basebarnehage, sammenlignet med avdelingsbarnehage. Jeg hadde som motiv å få innsikt i grunntrekk og særpreg i base- og avdelingsbarnehager.

Ettersom formålet mitt var å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra eget perspektiv, mener Kvale og Brinkmann (2009:21) at det kan det være hensiktsmessig å snakke med undersøkelsesenheter i deres naturlige setting. Samtidig ønsket jeg å få informantenes egne beskrivelser av seg selv og organiseringsformen som de må forholde seg til. Fog (2007:38) påpeker at hvis en er interessert i hvordan individer forholder seg til sin omverden, er intervju en velegnet metode. Videre sier Fog (2007:38) at hvis forskerens interesse er å få svar på hvordan personer forholder seg til et system, hverandre eller seg selv, er intervju fordelaktig.

Ved bruk av intervju kan en få frem hva personene som blir intervjuet føler, tenker og hvordan de handler. Ut ifra disse beskrivelsene besluttet jeg at intervju var den metoden som ville være best egnet. Årsaken til denne beslutningen var at jeg ønsket å få opplysninger og beskrivelser om hvordan pedagogiske ledere og assistenter forholder seg til ulike organiseringsformer, fortalt med deres egne ord. Samtidig som jeg har vært interessert i å belyse små og store forskjeller mellom de to ulike organiseringsformene, har ikke hensikten min vært å generalisere og kvantifisere eventuelle funn. I stedet har målet mitt vært å gå i dybden for å se hvilke erfaringer informantene har og hvordan de opplever de to ulike organiseringsformene. Dette mente jeg lot seg best gjøre ved å bruke en kvalitativ metode som intervju, der jeg hadde muligheten til å gripe fatt i informantenes egne svar og komme med oppfølgingsspørsmål. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål og fange informantenes uttalelser kan en få utfyllende og utdypende svar og rydde opp i eventuelle misforståelser. Ved å gå i dybden får en også bedre mulighet til å få en helhetsforståelse, og se

sammenhenger mellom individ og omgivelser. Det vil si at en som intervjuer har mulighet til å fange opp interessante og relevante uttalelser fra informantene, og gå nærmere inn på disse ved å stille noen ekstra spørsmål. Det er essensielt å forstå det som studeres, da dette er viktig for å kunne forklare empiri (Løkken og Søbstad 1999:32).

Da jeg hadde bestemt meg for å gjennomføre intervjuer var neste steg å bestemme meg for hvordan jeg ville utføre intervjuene. I hovedsak stod valget mellom individuelt intervju eller ulike former for gruppeintervju. Begge metodene har sine svakheter og styrker, og det er viktig å vurdere de ulike metodene opp mot hva en vil finne ut av (Ryen 2006:21, Fog 2007:38). Fordelen med gruppeintervju eller fokusgrupper er at det gir rom for gruppedynamikk. I fokusgrupper kan informantene spille på hverandre og på den måten kan det utvikles informasjon som ikke ville ha kommet frem i et individuelt intervju. Imidlertid er dette en krevende og relativt avansert intervjuform, blant annet fordi intervjueren har mindre kontroll over samtalen (Nøtnes 2001:4,7). Patton (2002:341) hevder at kvaliteten på opplysningene en får under et intervju i stor grad er avhengig av intervjueren. Etter flere avveininger og refleksjoner bestemte jeg meg for å intervju informantene enkeltvis, hovedsakelig fordi gruppeintervju kan medføre gruppeeffekt. Det vil si at det er muligheter for at alle ikke tør å si hva de mener eller ikke alle kommer til, fordi det er enkelte informanter som fører samtalen. I et gruppeintervju kan det også medføre til at informantene blir påvirket av hverandre (Larsen 2007:84). I mitt prosjekt anså jeg dette som svært reelt, og et slikt intervju ville ikke ha vært brukelig og valid til å besvare problemstillingen min. Årsaken for at jeg vurderte det som en mulighet, var fordi jeg skulle intervju både pedagogiske ledere og assistenter. Jeg tenkte at gruppeintervju kunne bli preget av ulikhetene. Det kunne blant annet medført til at assistentene ikke hadde våget å si noe som omhandlet barnehagene og pedagogiske lederne deres, da pedagogiske lederne er ”fagpersonene”. Dette ville jeg unngå, da jeg også var interessert i å få assistentenes erfaringer og refleksjoner rundt emnet. Jeg resonerte meg derfor til at det ville være mest fordelaktig å intervju dem alene. En annen mulighet kunne vært å intervju assistentene sammen og pedagogiske lederne sammen. Grunnen til at jeg avskrev det, var fordi jeg tenkte at det var fare for at gruppeintervjuene ville bli preget av sammenligningsaspektet. Ettersom jeg ønsket å sammenligne, tenkte jeg at det ville være større muligheter for at informantene fremstilte seg bedre og annerledes, om de ble intervjuet i lag med andre enn alene.

I tillegg tenkte jeg at det ville være mest gunstig for meg å benytte meg av individuelt intervju, fordi jeg antageligvis ville beherske denne metodeformen bedre. Ved å intervju en og en ville jeg ha muligheten til å ha full fokus på hver enkel informant, og dermed komme med nyttige og interessante oppfølgingsspørsmål.

Det er vanlig å skille mellom ulike intervjuformer: strukturert, ustrukturert eller semistrukturert intervju (Ryen 2006:15). Graden av forhåndsstrukturering avhenger av fokus, problemstilling og utvalgsriterier (Ryen 2006:97). Jeg bestemte meg for å benytte meg av semistrukturert intervju. Det som kjennetegner et semistrukturert intervju er at en på forhånd setter opp hovedspørsmål og saker eller tema, men uten å fastlegge alle detaljer eller rekkefølgen av spørsmålene (se vedlegg nr.5 og nr.6). Dette gjør at forskeren setter noen rammer og premisser for innholdet i intervjuene, og det kan være med på å sikre at en får den informasjonen en er ute etter (Ryen 2006:97, Kvale og Brinkmann 2009:138). I tillegg kan det gi et bedre grunnlag for å sammenligne funnene mellom informantene. Årsaken er at intervjuene da holder seg innenfor samme tema (Ryen 2006:99). Samtidig påpeker Ryen (2006:97) at dersom forskeren er klar over hva en ser etter vil det være nødvendig å ha arbeidet med spørsmålene på forhånd. Jeg vurderte derfor semistrukturert intervju som en velegnet intervjuform. Ved å benytte meg av intervjuguide var det mulig for meg å sammenligne og analysere enkelte av spørsmålene i etterkant, samtidig som jeg hadde muligheten til å gå i dybden ved å komme med oppfølgingsspørsmål.

3.3 Utvelging av informanter

I denne delen vil jeg gjøre rede for hvilke kriterier jeg har stilt til barnehagene og informantene for at de kunne delta i prosjektet, hvordan utvelging av informanter har foregått og gi en begrunnelse på min fremgangsmåte.

3.3.1 Valg av informanter

Når en forsker skal undersøke noe, må en velge ut en populasjon (Lund og Christophersen 2008:10). Hovedsakelig opererer vi med to fremgangsmåter for utvelging, tilfeldig utvelging eller formålstjenlig utvelging. I tilfeldig utvelging har alle den samme muligheten til å bli med i utvalget, mens ved formålstjenlig utvelging blir utvalgsprosessen styrt av det som er mest praktisk eller kan belyse problemstillingen på en best mulig måte (Befring 2007:95) I kvalitative forskningsprosjekt blir formålsutvalg eller strategisk utvalg mye brukt. Dette er fordi en ikke har til hensikt å generalisere, men i stedet å oppnå en forståelse av et forhold, og

gå i dybden i de ulike intervjuene. Når formålet er å få mange opplysninger fra intervjuobjektene er det vanlig at utvalget av informanter er lite. Det viktige blir ikke antall intervju, men hvilken informasjon intervjuene gir. Forskeren prøver derfor å få tak i informanter som hun eller han mener er hensiktsmessig for å belyse problemstillingen (Larsen 2007:78, Ryen 2006:84).

Da jeg skulle velge ut hvilke informanter som ville være mest hensiktsmessig for meg å intervju tok jeg utgangspunkt i problemstilling og hva som var formålet med oppgaven min. Deretter bestemte jeg meg for hvilke kriterier jeg skulle ha for utvalg av informanter, og hvordan jeg skulle gå frem for å få tak i aktuelle informanter. Jeg måtte søke tillatelse hos Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste om å få intervju personalet i barnehagen, før jeg kunne begynne å rekruttere informanter. Etter noen ukers behandlingstid fikk jeg klarsignal fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) om at jeg kunne sette i gang prosjektet (se vedlegg nr.1). I mellomtiden benyttet jeg anledningen til å finne aktuelle kandidater til prosjektet. For å finne mulige informanter gikk jeg inn på kommunens nettsider, hvor jeg fikk oversikt over barnehagene i kommunen. Her gikk jeg inn på barnehagenes nettsider, hvor jeg fikk en beskrivelse av barnehagenes organiseringsform og størrelse. Da jeg hadde fått tillatelse fra NSD kontaktet jeg styrerne i de aktuelle barnehagene. De fikk tilsendt et informasjonsskriv via e-post hvor jeg ba om tillatelse til å gjennomføre intervjuer i deres barnehage, og om å få bekreftet eller avkreftet om deres barnehage tilfredsstilte mine kriterier (se vedlegg nr.2 og nr.3). Etter hvert som jeg fikk positiv respons fra styrer avtalte vi at styrer skulle finne to informanter (en pedagogisk leder og en assistent) til meg, som jeg kunne kontakte for å sende informasjonsskriv og avtale tidspunkt for intervjuene (se vedlegg nr.4). Informantene fikk også et ”spørreskjema” tilsendt på e-post. Spørreskjemaet handlet om generelle bakgrunnsopplysninger om informanten og barnehagen (se vedlegg nr.7 og 8). Dette fikk jeg tilbake ferdig utfylt, da vi møttes for å gjennomføre intervjuet. På den måten fikk jeg generell oversikt om barnehagene, samtidig som jeg fikk bakgrunnsinformasjon om informantene. Det kan tenkes seg at bakgrunnen til informantene påvirker svarene.

3.3.2 Kriterier for utvelgning av informanter

Jeg ønsket å undersøke barnehager som var ”rene” base- og avdelingsbarnehager ut ifra min definisjon (jf.1.2). Det vil si at basebarnehagene jeg var ute etter har blitt bygget relativt nylig og etter baseprinsippet. Jeg var derfor ikke interessert i ”gamle” barnehager som hadde planløsningen til en avdelingsbarnehage, men som ved en senere anledning har begynt å kalle

seg for basebarnehage. Kriteriet for å kunne delta som avdelingsbarnehage var at barnehagen var bygget etter avdelingsprinsippet.

Et annet utvalgs-kriterium jeg hadde var størrelsen på barnehagen – antall barn og personale som oppholder seg på samme base eller avdeling, men også totalt i hele barnehagen. Grunnen til at jeg hadde dette kriteriet var at det sier noe om den ”typiske” størrelsen på base- og avdelingsbarnehager. Ettersom jeg ønsket å undersøke om størrelse har en betydning var dette et naturlig kriterium å ha med. Jeg ønsket basebarnehager hvor hver base bestod minst av tjuefem barn, to pedagogiske ledere og tre til fire assistenter. Kriteriene for avdelingsbarnehagene var at de måtte bestå av ti til tjue barn på hver avdeling, en pedagogisk leder og to assistenter. I tillegg måtte barnehagene oppfylle kriteriet om å inneholde minst to baser eller tre avdelinger. Til sammen måtte basebarnehagene ha hundre eller flere barn i barnehagen, mens avdelingsbarnehagene måtte ha færre enn hundre barn i barnehagen.

Kriteriet jeg hadde til de pedagogiske lederne og assistentene var at de arbeidet på samme avdeling eller base. En annen mulighet hadde vært at jeg etterlyste informanter som både hadde erfaring fra basebarnehager og avdelingsbarnehager, for på den måten å stille spørsmål der informantene selv sammenlignet erfaringer fra de to ulike barnehageformene.

Basebarnehager er imidlertid et relativt nytt fenomen. Jeg vurderte det som for tidkrevende å finne informanter som både hadde erfaring fra base- og avdelingsbarnehage, og jeg bestemte meg for at jeg kunne foreta sammenligningen ut ifra informantenes uttalelser. Derfor ble det eneste kriteriet jeg hadde til informantene at de jobbet på samme avdeling eller base.

3.3.3 Utfordring i forhold til base- og avdelingskriteriene

Det var ikke vanskelig å finne avdelingsbarnehager og informanter som tilfredsstilte mine utvalgs-kriterier. Dette kan være fordi disse barnehagene har eksistert over lengre tid, har en klar definisjon og fortsatt er den vanligste organiseringsformen (Kunnskapsdepartementet 2011:kap 5). Jeg opplevde at det var noe vanskeligere å finne barnehager som oppfylte kriteriene som basebarnehager. Det forekom flere ganger at jeg fikk svar på e-post eller telefon at deres barnehage ikke innfridde kriteriene mine. Dette til tross for at de annonserte seg som basebarnehage på barnehagens hjemmeside. En gjenganger var at basebarnehagene tidligere hadde vært en avdelingsbarnehage, men i senere tid hadde omdefinert seg til basebarnehage selv om de fortsatt hadde avdelingsstrukturen. Som nevnt tidligere i var jeg ikke interessert i disse barnehagene.

Til slutt fikk jeg to basebarnehager. For øvrig viste det seg under intervjuene med den ene ”basebarnehagen” at denne ikke oppfylte kriteriene mine. Det ikke alltid er samsvar mellom definisjonene i faglitteraturen og barnehagens egne definisjoner med tanke på hvilken type barnehage de er. En av årsakene til dette kan være at det er en begrepsforvirring rundt basebarnehager (jf.3.2). Under en samtale med flere bekjente førskolelærere fortalte en av førskolelærerne at den barnehagen hun jobbet i profilerte seg som basebarnehage, selv om den uten tvil var en klassisk avdelingsbarnehage. Dette viser at begrepet basebarnehage blir brukt på ulike måter. Ettersom denne barnehagen ikke tilfredstilte mine kriterier måtte jeg finne en ny basebarnehage på relativ kort tid. Fremgangsmåten for å skaffe informanter ble den samme som tidligere, og heldigvis fikk jeg positiv respons i løpet av kort tid.

I og med at jeg ikke hadde noen særlige vansker med å få informanter kan dette vurderes som om at temaet jeg skriver om er svært dagsaktuelt og interessant for mange barnehageansatte. Jeg fikk også flere uttalelser som gav meg indikasjoner på dette. Flere informanter bemerket at jeg hadde funnet et spennende tema, som var svært relevant med tanke på videre utvikling av barnehagene. I tillegg ønsket flere av informantene å lese oppgaven min når den var ferdig. Som forsker opplevde jeg det som svært gledelig at interessen og engasjementet var så stor. Det viser at jeg har funnet et tema som er svært dagsaktuelt, hvor informantene vil være en del av og bidra ved å bli intervjuet.

3.4 Antall informanter

Repstad (2004:84) og Ringdal (2001:134) sier at det ikke er noe standardsvar på hvor mange en bør intervju. Utvalgets størrelse er et skjønsspørsmål. Slik jeg opplevde det var det flere faktorer å ta hensyn til; Hva er formålet med oppgaven? Hvor mye tid disponerer jeg? Jeg vurderte hva som var formålet med undersøkelsen og ettersom intensjonen med prosjektet var å sammenligne kom jeg frem til at jeg behøvde en ”del” informanter. Samtidig måtte jeg ta hensyn til tidsfristen og kunne derfor ikke intervju for mange. Dette fordi det etter gjennomføring av intervjuene ville foreligge en del etterarbeid – transkribering og bearbeiding av data. I tillegg ønsket jeg å gå i dybden i hvert enkelt intervju, og Repstad (2004:83) understreker at hvis en intervjuer for mange, kan analysen lett bli overfladisk. Videre mener Repstad at prosjektet blir bedre av å gjøre grundige analyser av få informanter. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for å ha til sammen åtte informanter, fire pedagogiske ledere og fire assistenter. Informantene måtte komme fra totalt fire ulike barnehager, to avdelingsbarnehager og to basebarnehager. Fra hver barnehage skulle det være en pedagogisk

leder og en assistent som begge jobbet på samme avdeling eller base i barnehagen. I etterkant av intervjuene har jeg evaluert at åtte informanter var tilstrekkelig i forhold til dette prosjektet. Likevel mener jeg at det hadde også vært interessant og aktuelt å ha intervjuet flere, om tidsrammen hadde vært lengre.

3.4.1 En eller flere informantgrupper?

I enkelte intervjustudier kan det være fordelaktig å anvende flere ulike informantgrupper. Ved å intervju forskjellige informantgrupper kan en få belyst hvordan ulike parter opplever samme situasjon og på den måten fange opp nyanser og mangfold. Samtidig gir det å intervju to informantgrupper mulighet til å videreutvikle perspektiver gjennom senere analyse, tolkning og teoriutvikling (Dalen 2011:50). Miles og Huberman (1984:42) understreker faren for å velge for smalt i kvalitative studier, og påpeker betydningen av variasjon i utvalget. Videre presiserer de at forsker(e) må finne den eller de informantene som en antar sitter inne med mest informasjon, eller som har mest å bidra med. Jeg opplevde at jeg hadde tre ulike alternativer for å finne ut hvordan pedagogiske ledere leder og organiserer assistentene. Mulighetene var å intervju kun pedagogiske ledere, kun assistenter eller å intervju både pedagogiske ledere og assistenter. Valget falt på sistnevnte. Det var flere grunner til at jeg bestemte meg for å intervju både pedagogiske ledere og assistenter. Jeg ønsket å intervju pedagogiske lederne, fordi de har det overordnede ansvaret på avdelingen eller basen. Jeg betraktet det som vesentlig å få pedagogiske ledernes uttalelser og erfaringer om deres handlinger eller oppgaver. Assistentene ønsket jeg å ha med fordi jeg blant annet hadde et relasjonelt ledelsesperspektiv. I et relasjonelt perspektiv har en ikke bare fokus på lederen, men også på de som blir ”ledet” (Skogen m.fl. 2007:34). I tillegg sier Gotvassli (2006:78) at hvis en har som hensikt å finne ut om lederens lederstil må en ta utgangspunkt i hvordan lederstilen oppfattes av andre. Det betyr at hvis en skal studere lederstilen til pedagogiske ledere er det vesentlig å finne ut hvordan assistentene oppfatter og betrakter den pedagogiske lederen. Samtidig var jeg interessert i å lære mer om assistentenes rolle i barnehagen. På bakgrunn av dette vurderte jeg det som relevant og interessant å også intervju assistentene. Ellers vurderte jeg det som interessant å se om pedagogiske ledernes og assistentens uttalelser samsvarte, eller om de oppfattet rollene ulikt. Summa summarum betraktet jeg det som mest hensiktsmessig og interessant å intervju både pedagogiske ledere og assistenter.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Åpningen til intervjuene ble lagt opp likt for alle. Jeg forklarte informantene hva som var formålet med intervjuet og studien, hva lydopptakeren skulle brukes til og spurte informantene hadde noen spørsmål før vi skulle sette i gang intervjuet. I tillegg startet jeg med forholdsvis enkle og åpne spørsmål i begynnelsen av intervjuene, der jeg spurte om beskrivelse av barnehagen de jobbet i og lignende. Baktanken ved å få en ”myk” start var for å skape tillitt, og gjøre informantene komfortabel med situasjonen. Kvale og Brinkmann (2009:141) hevder at de første minuttene i et intervju kan være avgjørende. Det er her en legger grunnlaget for fortsettelsen av intervjuene, fordi informanten får en oppfatning av intervjueren, og dette kan få betydning for hva informanten velger å fortelle. Jeg var derfor opptatt av å gi informantene en god og ”trygg” start på intervjuene, da jeg ønsket at informantene skulle fortelle fritt og legge frem sine opplevelser og følelser.

Selv om jeg på forhånd hadde fastlagt mange spørsmål var jeg åpen for å la informantene snakke fritt der de selv ønsket det. Dette medførte i flere tilfeller at jeg ikke fulgte intervjuguiden slavisk. Istedenfor ble det en prosess hvor jeg gikk frem og tilbake på guiden, da informantene av seg selv kom inn på temaer som jeg skulle behandle senere i intervjuet. I disse tilfellene valgte jeg å følge informantenes utspill. Ved å gjennomføre intervjuene på denne måten håpet jeg på å gjøre selve intervjuet mer avslappet. Intensjonen var å få informantene til å føle intervjuet som en samtale mellom to personer, noe som igjen kunne medføre at informanten snakket friere og la frem egne opplevelser og tanker rundt temaet. Larsen (2007:86) påpeker at informanten skal oppleve intervjusituasjonen på en slik måte at vedkommende føler seg trygg, og ikke får følelsen av å bli bedømt eller vurdert, eller blir sett på som uvitende eller utilstrekkelig. Det ble derfor viktig for meg å tenke over hvordan jeg fremstod som intervjuer. Jeg ville unngå intervju-effekt da informasjonen en har samlet inn kan bli verdiløs. Intervju-effekt betyr at intervjueren eller selve metoden kan ha påvirket intervjuresultatet. Ved å intervjuer kan det hende at informanten svarer det hun eller han tror forskeren vil høre, at en svarer for å gjøre et godt inntrykk, eller at en svarer det hun eller han tror er allment akseptert (Larsen 2007:27). Etter hvert intervju satt jeg igjen med en god følelse. Jeg følte at jeg ikke påvirket informantene og at de svarte ut ifra sine egne tanker og opplevelser. De gav av seg selv, og dermed fikk jeg mye verdifull og interessant informasjon å jobbe videre med.

I tillegg til intervjuene fikk jeg også ulike dokumenter av barnehagene som var relevante for problemstillingen min. Dette var dokumenter som fremstilte blant annet arbeids- og ansvarsfordeling mellom de pedagogiske lederne og assistentene, dagsrytmen i barnehagen, og hvordan barnehagen organiserte seg. Jeg fikk det den enkelte barnehage hadde av dokumenter om organisering og ansvars- og arbeidsfordeling. Ved å få de ulike dokumentene fikk jeg for eksempel et innblikk i hvordan enkelte arbeids- og ansvarsoppgaver ble fordelt mellom de pedagogiske lederne og assistentene i tillegg til det som kom frem under intervjuene. Disse dokumentene benyttet jeg meg av i analysearbeidet. Dette gjorde at jeg i enkelte tilfeller fikk den samme informasjonen både skriftlig og muntlig, noe som kan sies å være en styrke i forhold til validiteten i oppgaven.

3.6 Refleksjoner og vurdering av prosjektets empiriske opplegg

Når en skal innhente og velge informanter er det flere dilemmaer en kan komme opp i. De personene som har sagt seg villig og ønsker å delta i prosjektet, er nødvendigvis ikke de beste for prosjektet. Sannsynligvis skiller de seg ut fra de andre som ikke ønsker å delta (Larsen 2007:78). Kanskje de som meldte seg har særlig interesse for teamet? Kan det hende at de som meldte seg oppfatter seg som dyktige i forhold til temaet? Det kan i så fall prege innsamlede data. Jeg har forsøkt å ha dette i bakhodet under hele prosessen, og jeg har reflektert over at jeg kunne ha fått andre funn om jeg hadde intervjuet andre barnehager eller personale. I tillegg har jeg vært bevisst på at den informasjonen jeg har fått fra informantene bør ses som informantenes versjon. Ifølge Ryen (2006:90) er det muligheter for at informanten utelukker noe, enten det er bevisst eller ikke. Imidlertid er det noen grep en kan gjøre som intervjuer for å få gjennomført et best mulig intervju (Kvale og Brinkmann 2009:141), og av den grunn forsøkte jeg i forkant av intervjuene å forberede meg mest mulig. Det gjorde jeg med å lese fagbøker som omhandlet utførelse av intervju, faglitteratur om temaet og gjennom å utføre flere prøveintervjuer. Jeg prøveintervjuet to utdannede førskolelærere og en assistent. Førskolelærerne jobbet i hver sin barnehageform, avdelingsbarnehage og basebarnehage. Assistenten jobbet i en avdelingsbarnehage. Ved å prøve ut intervjuguiden på forhånd, har en anledning til å gjøre korreksjoner. En kan forsikre seg at spørsmålene i intervjuguiden bidrar til å besvare problemstillingen. I tillegg får en også øvd seg som intervjuer (Silverman 2010:197, Dalen 2011:30). Gjennom prøveintervjuene fikk jeg prøvd intervjuguiden, og det viste seg at jeg måtte gjøre noen endringer. I tillegg fikk jeg gjort meg noen erfaringer som intervjuer, og dette fikk meg til å reflektere over denne rollen.

Jeg opplever derfor at jeg stilte godt forberedt til intervjuene, og jeg kunne ikke ha vært foruten prøveintervjuene. I etterkant av intervjuene har jeg evaluert intervjuguiden min som tilfredsstillende, da den har bidratt til å besvare problemstillingen.

Likevel erfarte jeg rollen som intervjuer som svært krevende. Det var utfordrende å stille de riktige spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene. Heldigvis benyttet jeg meg av båndopptaker, og dette bidro til at jeg kun kunne fokusere på selve samtalen. For øvrig vil jeg påpeke at jeg utviklet meg som intervjuer etter hvert som jeg fikk prøvd meg. Jeg ble stadig tryggere på intervjurollen. Ved å intervju og transkribere om en annen ble jeg også mer bevisst og reflektert over min rolle som intervjuer. Under transkriberingen fikk jeg gjenoppleve intervjuene, og dermed la jeg merke til de gode og mindre gode sidene ved intervjuene. Ved å veksle mellom intervju og transkribering ble jeg klar over hva jeg kunne ta med meg videre og hva jeg måtte forbedre til neste intervju. Jeg har derfor under intervju- og transkriberingsprosessen stadig vært under utvikling som intervjuer. Samtlige intervju ble interessante på sine måter, og jeg vil understreke at jeg har funnet en del spennende funn. Spørsmålet en må stille er om funnene er gyldig for problemstillingen. Har jeg klart å stille relevante spørsmål for å kunne besvare problemstillingen? Klarte jeg å stille alle spørsmålene som jeg burde ha stilt? Ved hjelp av prøveintervjuene og intervjuguide, og grundig forberedelse vil jeg mene at mine konklusjoner har kommet på bakgrunn av et godt grunnlag. Larsen (2007:39) poengterer også at hvis en er godt forberedt kan en være sikrere på at en stiller de relevante spørsmålene og dermed unngår en å trekke slutninger på et for tynt grunnlag.

3.7 Etterarbeid og analyse av intervjudata

Min forforståelse og min bakgrunn har formodentlig preget min analyse og mine tolkninger. Kvale (2001) fremhever at det er umulig å frigjøre seg fra subjektive forståelsesrammer under forskningsarbeid. Det er mulig at andre personer kan innhente andre tolkninger og slutninger ut i fra min empiri. Styrken til kvalitativ analyse er det menneskelige aspektet, men samtidig er dette også analysens svakhet (Patton 2002). Det blir derfor viktig å se mine resultater i sammenheng med hvem jeg er som forsker og min bakgrunn og erfaringer. Dette er *mine* tolkninger. En må være bevisst at mine beskrivelser nødvendigvis ikke er de eneste riktige og sanne (Alvesson og Sköldbberg 2009:216). Imidlertid benyttet jeg meg av metodisk analyse for å kvalitetssikre funnene mine.

3.7.1 Analyseprosessen

Analyse av kvalitative data handler om å gruppere og kategorisere empiri, men også om å snevre inn datamengden (Larsen 2007:98). Jeg reduserte datamengden til den informasjonen som var relevant for problemstillingen min. På den måten kan det være lettere gå i gang med å se likheter, ulikheter og sammenhenger. Dette er nødvendig for å kunne tolke empiri. Om en ikke tolker innsamlet empiri blir empirien meningsløst, og den eksisterer heller ikke uten at en tolker (Alvesson og Sköldbberg 2009:276). Analyse er et verktøy for å finne en helhet ut i fra små biter, og for å få disse bitene til å gi mening (Patton 2002:432). Gjennom å analysere transkriberingene mine fikk jeg orden, struktur og innsamlede data gav etter hvert mening (Ryen 2006:145, Larsen 2007:98).

Under analysedelen var transkripsjonene det viktigste verktøyet for meg. Ifølge Kvale (2001:116) er transkripsjonene et verktøy for analyse og tolkninger. Jeg hadde på forhånd gjort meg ferdig med å transkribere alle intervjuene. Transkriberingene har jeg forsøkt å gjøre så ordrett som mulig i bokmålform. For at en skal kunne tolke dataen på en måte som er mest mulig tro mot informantene, er det viktig å ha en så utfyllende transkripsjon som mulig (Patton 2002:441). Jeg ville unngå å tillegge informantene meninger, og derfor var det viktig å transkribere akkurat slik som intervjuet gikk for seg. Gjennom å gjøre all transkripsjonen selv ble jeg godt kjent med materialet, noe som bidro til at jeg kunne både behandle dataene i deler, men også på en helhetlig måte. Det er ingen absolutte krav til hvordan analyseprosessen skal gjennomføres, og det finnes en rekke ulike teknikker for analyse (Jensen 2002:245) Dermed har den som utfører analysen et ansvar for å behandle dataene sine på en rettferdig måte (Patton 2002:433).

Det er flere måter å gjennomføre analyse på i kvalitativ intervju; analyse av meningsinnhold, beretningsanalyse, diskursanalyse og konvensjonsanalyse. Hvilke tilnærming en tar i bruk velges ut ifra hva som er formålet med oppgaven (Larsen 2007:98). Under analyseprosessen benyttet jeg meg av tilnærmingen analyse av meningsinnhold. Når en tar i bruk denne analyseformen er formålet å identifisere sammenhenger og fellestrekk, eller forskjeller. Samtidig er hensikten å ivareta informantprofilen (Larsen 2007:98). Det ble derfor naturlig for meg å velge denne tilnæringsmåten, da jeg har som formål å finne likheter og ulikheter, og samtidig gå i dybden i hvert enkelt intervju. I tillegg var denne metoden godt egnet for å bevare ”stemmene” til informantene, og få frem tydelig hvem som uttalte seg. Dette er også viktig i kvalitative metoder.

Jeg vil presisere at mine analyser og tolkninger av empiri ikke er den eneste sannheten om dette temaet, men funnene er kvalitetssikret gjennom metodisk analyse som herved gjør rede for og som dermed kan etterprøves.

3.7.2 Fremgangsmåte av analyseprosessen

Da jeg satte i gang arbeidet med analyseprosessen tilnærmet jeg meg intervjuene på to måter. Først gikk jeg igjennom intervjuguiden og intervjuene for å velge ut spørsmål og tema som ville være til hjelp for å besvare problemstillingen. Disse spørsmålene og temaene ble så klassifisert i kategorier. Deretter gikk jeg igjennom intervjuene hver for seg og fordelte datamaterialet som var relevant under de ulike kategoriene. På den måten fikk jeg en oversikt over hva informantene hadde sagt om de samme temaene og kategoriene. Da jeg var ferdig å kategorisere samtlige av intervjuene gikk jeg i gang med å sammenligne på tvers (Larsen 2007:101 og Ryen 2006:148). Ved å gå først igjennom hvert intervju separat og deretter på tvers fikk jeg både oversikt over informantene mine hver for seg, i tillegg til at de ble en del av en større helhet. Gjennom å analysere de enkeltvis kunne jeg gå i dybden, ivareta informantprofilen og få tak i deres erfaringer og tanker. Ved å gå grundig igjennom hvert intervju hadde jeg god oversikt over hver informant. Det ble dermed også lettere å analysere på tvers; se på generelle likheter og ulikheter, og årsakene til disse.

Selv om jeg benyttet en intervjuguide, fikk informantene i stor grad føre ordet der de hadde mye å si. Det gjorde at rekkefølgen på de forhåndsbestemte spørsmålene varierte og at intervjuene ble ulike. Det var derfor krevende å gå igjennom hver transkripsjon og plassere de ulike svarene i relevante kategorier, samtidig som jeg ville få frem informantenes egne erfaringer og tanker. Selv om jeg i denne oppgaven har vært hovedsakelig interessert i å sammenligne mellom base- og avdelingsbarnehagene, har jeg også vært interessert i å se om det er forskjeller og likheter mellom samme barnehageform. Jeg vil også presisere at under selve analysedelen var jeg på utkikk etter data som støttet mine antakelser og teori, men også empiri som stod i kontrast til mine hypoteser og teori.

Som nevnt ovenfor har jeg forsøkt å transkribere så ordrett som mulig i normert bokmål. Sitatene som blir brukt i oppgaven har derimot blitt renvasket, hvilket vil si at enkelte småord er fjernet. Hensikten har vært for å være en bedre flyt i sitatene. Jeg har også i enkelte tilfeller utelatt enkelte ytringer eller fjernet spesifikk informasjon fra teksten, da informantenes

anonymitet blir avslørt. Istedenfor har jeg skrevet uttalelsene med mine egne ord for å unngå gjenkjennelse av informantene.

3.8 Forskningsetikk

I følge Kvale (2001:65) begrenser ikke etikk seg til selve intervjuundersøkelsen, men det er en kontinuerlig prosess i alle stadier i forskningen. Allerede i planleggingsfasen av forskningsprosjektet har de etiske sidene blitt reflektert og vurdert, og denne prosessen har vedvart igjennom hele prosjektet. Før jeg kunne sette i gang med intervjuene måtte jeg få godkjenning og klarsignal fra NSD, da dette prosjektet var meldepliktig.

Kvale (2001:66) fremhever to etiske regler for forskning på mennesker: det informerte samtykke og konfidensialitet. Jeg anser disse som spesielt viktig, og vil her gjøre rede for hvordan jeg har arbeidet med dette under prosjektet.

3.8.1 Informerte samtykke

Før jeg kunne gå i gang med intervjuene fikk samtlige av informantene et informasjonsskriv om prosjektets overordnede mål, bakgrunn for prosjektet, hvorfor jeg ønsket å se nærmere på dette temaet og at jeg ville ta i bruk båndopptaker for å sikre validiteten. I tillegg fikk de opplysninger både i informasjonsskrivet og før og etter intervjuet om at de kunne trekke seg på ethvert tidspunkt uten å måtte forklare en slik beslutning. Jeg ba også informantene om å signere et samtykkeskjema om at de deltok frivillig, og at de hadde lest igjennom informasjonsskrivet.

3.8.2 Anonymisering

Når det gjelder bruk og formidling av forskning, er konfidensialitet viktig. Det betyr at en ikke kan offentliggjøre personlige data eller uttalelser som gjør at en kan avsløre informantens identitet (Kvale 2001:68). Jeg har derfor anonymisert informantene i oppgaven ved å gi informantene ulike pseudonym, og utelukket uttalelser fra informantene som kan identifisere barnehagene eller informantene i prosjektet. På den måten kan ikke tilfeldige lesere kjenne igjen informantene og barnehagene i prosjektet. I tillegg har jeg ikke i noen sammenhenger uttalt meg om hvilke barnehager som har deltatt i prosjektet. Samtidig har all materiale som kunne identifisere informantene eller barnehagene blitt oppbevart på en forsvarlig måte og utilgjengelig for andre. Det vil si at blant annet har båndopptaker, spørreskjemaene, dokumenter fra barnehagene og lignende alltid vært under oppsyn eller blitt innlåst. Dette ble

informantene informert om i informasjonsskrivet, men i tillegg presiserte jeg det også før og i etterkant av intervjuene. Ved å garantere informantene full anonymitet med tanke på eksterne lesere ønsket jeg å legge til rette for at informantene kunne snakke fritt og åpent under intervjuet. Imidlertid kunne jeg ikke garantere anonymitet mellom pedagogisk leder og assistent fra samme barnehage, da jeg ønsket at de skulle komme med uttalelser om hverandre og deres base eller avdeling. Det var derfor viktig for meg å få dette klart frem i informasjonsskrivet, slik at de var klar over at det var muligheter for å bli identifisert av kollegaen som også deltok i prosjektet. I etterkant og under intervjuet oppfattet jeg at dette ikke var noe problem for informantene, da jeg ikke var innom ømfintlige temaer, og dermed opplevde jeg at de snakket åpent om hverandre.

3.9 Validitet og reliabilitet i tilknytning til forskningsprosjektet

Validitet og reliabilitet er to begreper som er sentrale innenfor forskning, og de blir brukt for å vurdere forskningens kvalitet (Kvale og Brinkmann 2009:250). Jeg vil derfor se nærmere på disse to begrepene og vise hvordan jeg har arbeidet for å sikre god validitet og reliabilitet i min studie.

Validitet handler om forskeren har klart å samle inn informasjon som er gyldig eller relevant for studiets formål. Det vil si om forskeren stiller de spørsmålene som gir svar på det en ønsker å belyse og om en har intervjuet de riktige personene, slik at en får et godt nok grunnlag til å trekke slutninger. Det er flere måter som kan være med på å sikre validiteten av kvalitative undersøkelser (Kvale og Brinkmann 2009:251, Larsen 2007:24). I min undersøkelse har jeg prøvd å sikre validiteten på flere måter. For det første har jeg prøvd å forberede meg så godt som mulig før intervjuene. Dette har jeg gjort ved å gå igjennom teorier og tidligere forskning på feltet. Ved å ha lest meg opp på emnet, hadde jeg et godt utgangspunkt til å utarbeide relevante spørsmål i tilknytning til intervjuguiden min. Som nevnt tidligere gjennomførte jeg også prøveintervjuer, og dette vurderte jeg også som en arbeidsmetode som kunne være med på å styrke validiteten i undersøkelsen min. Ved å ha prøveintervju fikk jeg testet intervjuguidene, og på bakgrunn av det fikk jeg anledning til å gjøre korreksjoner av strukturen og spørsmålene, der jeg og prøveinformantene opplevde at det var nødvendig i forhold til problemstillingen min. For det andre har jeg prøvd å sikre god validitet ved å unngå intervju-effekt. Dette har jeg forsøkt ved å etablere et godt tillitsforhold til informantene, og garantert dem anonymitet for andre utenfor barnehagen, slik at informantene kunne føle seg så trygge at de snakket ærlig. Imidlertid kan jeg ikke garantere

om informantene har snakket ærlig, men jeg vurderer det som lite sannsynlig at de ikke har svart oppriktig på spørsmålene mine. Vi ikke var inne på noen ømfintlige tema og informantene var garantert anonymitet utenfor barnehagen.

Gjennom intervjuene har jeg hatt anledning til å komme med oppfølgingsspørsmål, der jeg har opplevd det som relevant, samtidig som jeg har hatt mulighet til å rydde unna misforståelser mellom meg og informantene. Jeg har også hatt anledning til å dobbelsjekke om jeg har forstått informantene mine, ved å oppsummere det de hadde svart. Dette kan ha bidratt til at jeg har klart å samle inn relevant og valide data. Imidlertid kan en stille spørsmål rundt mine tolkninger og hvor pålitelige de er. I følge Ryen (2006:216) er et godt feltarbeid å ekskludere alle verdier og bli nøytral. Dette anser jeg som umulig, men jeg har prøvd mitt ytterste på å være nøytral. Likevel kan en tenke seg at jeg har hatt en innvirkning både på dataene og informantene. Det er fordi jeg har satt premissene gjennom intervjuguiden og dermed formet hva som skulle bli vektlagt i undersøkelsen.

Til slutt har jeg prøvd å forsikre at jeg har intervjuet informanter som er relevante i for problemstillingen min. I dette tilfellet var det informanter fra base- og avdelingsbarnehager. Her har utfordringen vært at flere barnehager som definerer seg som basebarnehager ikke har passet overens med den definisjonen som jeg har tatt utgangspunkt i. For å unngå å få barnehager som ikke passet til min definisjon har jeg forsøkt å skrive et tydelig informasjonsskriv til styrer hvor det har stått hvilke kriterier jeg har til barnehagene som kan delta i forskningsprosjektet. I tillegg har jeg ringt til de aktuelle barnehagene for å høre med dem. Jeg har også prøvd å forsikre at jeg har intervjuet relevante barnehager ved å spørre om barnehagens planløsning. På den måten har jeg fått bekreftet eller avkreftet om de er avdelings- eller basebarnehager. Dette kan ha vært med på å sikre at jeg har intervjuet barnehager som er relevante for min problemstilling.

I kvantitativ forskning handler reliabilitet om etterprøvnbarhet. Det vil si at andre forskere vil kunne komme frem til de samme konklusjonene eller resultatene hvis vedkommende gjennomfører samme undersøkelse med de samme informantene (Larsen 2007:80). I kvalitativ forskning kan reliabilitet også forstås som grad av transparens i redegjørelse for, og begrunnelse av forskningsprosessen. Etterprøvnbarhet vil da si at en er nøye med å gi begrunnelser for valg, at de er fornuftige og relevante på bakgrunn av den konteksten og det materiale en faktisk innhenter, analyserer og drøfter (Ryen 2007). For å sikre reliabilitet ble intervjuene tatt opp på båndopptaker, og transkribert av meg. På den måten ble informantenes

uttalelser skrevet ordrett, samtidig som jeg ble svært godt kjent med datamaterialet. Ved å bli godt kjent med materialet var det lettere å analysere og kode informantenes uttalelser systematisk ut ifra intervjuguiden min. Dette kan være med på å sikre reliabiliteten. Samtidig er det viktig å være klar over at informantenes uttalelser har blitt tolket. Innenfor hermeneutikken er fakta aldri rene og opprinnelige, men de er et resultat av tolkninger og vår forståelse (Møller 2004:53). Det vil si at forskjellige forskere kan tolke samme uttalelser ulikt. Vår meningsutvikling blir skapt gjennom vekslings mellom data og teori i den hermeneutiske spiral. Denne meningsutviklingen blir påvirket av den enkelte forskers forståelse og erfaringer (Postholm 2010:178). Dermed vil mine konklusjoner være preget av min egen forståelse og erfaring. Jeg kunne imidlertid ha sikret høyere reliabilitet ved å sende transkripsjonene tilbake til informantene, slik at de hadde hatt mulighet til å komme med kommentarer. Av flere grunner valgte jeg å ikke gjøre det. Først og fremst fordi jeg hadde båndopptaker som sikret at jeg fikk med meg alt som ble sagt, men også på grunn av tid. Om informantene skulle fått mulighet til å lese igjennom og eventuelt kommentere ville det ha tatt tid, og dermed ville det ha tatt lengre tid før jeg kunne ha jobbet videre med prosjektet mitt.

Til sammen intervjuet jeg fire forskjellige barnehager, to basebarnehager og to avdelingsbarnehager. Det ville ha vært interessant å intervju flere barnehager for å se om jeg hadde fått flere nyanser i svarene, men på grunn av tiden jeg hadde til disposisjon og oppgavens omfang måtte jeg begrense antall barnehager og informanter. En kan derfor ikke se bort ifra at jeg ville ha fått andre funn og konklusjoner om jeg hadde hatt mulighet til å intervju flere informanter. Fordelen ved at jeg hadde ”få” informanter har vært at jeg har klart å behandle informasjonen på en nøyaktig og systematisk måte. Jeg har derfor hatt god oversikt over vurderingene som har blitt tatt i løpet av forskningsprosessen. Larsen (2007:81) påpeker at en måte å sikre høy reliabilitet er å holde orden på intervjudataene.

4.0 Presentasjon og analyse

I det følgende vil jeg presentere deler av datamaterialet som har kommet frem under intervjuene. Vektleggingen av uttalelsene har skjedd i tråd med prosjektets hensikt og problemstilling. I tillegg vil jeg vise til de innsamlede dokumenter hvor dette er relevant. Hovedmålet med denne analysen har vært å synliggjøre likheter og forskjeller mellom base- og avdelingsbarnehagene, men målet har også vært å få frem likheter og forskjeller mellom de samme barnehageformene.

Jeg vil trekke frem data fra de ulike barnehagene og informantene om hverandre. Først vil jeg gi noen bakgrunnsopplysninger om informantene fra de ulike barnehagene, og om selve barnehagen. Videre vil presentasjonen og analysen rette seg mot spørsmålet om hvordan de pedagogiske lederne organiserer assistentene. Deretter ser jeg på hvordan pedagogiske lederen leder assistentene. Jeg har strukturert dette kapitlet ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine.

4.1 Presentasjon av barnehager og informanter

4.1.1 Hvitveisen avdelingsbarnehage

Hvitveisen barnehage er en avdelingsbarnehage som startet opp på 1980-tallet. Barnehagen inneholder seks avdelinger, og har i underkant av hundre barn i alt. Avdelingen som deltok i studien består av en pedagogisk leder og to assistenter, og har rett under tjue barn. Utenom pedagogiske ledere og assistenter har barnehagen en styrer, men ingen mellomledere.

Eirin ble utdannet førskolelærer på slutten av 1980-tallet, og hun har ikke noen form for videreutdanning. Da hun var ferdig med utdannelsen begynte hun å jobbe som pedagogisk leder i Hvitveisen barnehage, og der har hun vært siden. På samme avdeling arbeider Frida. Hun er en ufaglært assistent, og har arbeidet som assistent i Hvitveisen barnehage fra begynnelsen av 2000-tallet. Som Eirin har hun også kun jobbet i denne barnehagen. Frida har imidlertid utdanning innenfor et annet yrke, hvor hun arbeidet i lang tid før hun ble barnehageassistent.

4.1.2 Blåklokken avdelingsbarnehage

Blåklokken barnehage er en avdelingsbarnehage som ble bygget på 1980-tallet. Blåklokken barnehage har tre avdelinger, og under femti barn. Avdelingen som var med i studien består

av en pedagogisk leder og to assistenter. På avdelingen går det nærmere tjue barn.

Barnehagen har en styrer, og ingen mellomledere.

Cecilie har arbeidet som pedagogisk leder siden slutten av 1990-tallet, da hun var ferdig utdannet som førskolelærer. I tillegg til førskolelærerutdanningen har hun tatt videreutdanning. Cecilie har erfaring fra ulike barnehageformer, deriblant en basebarnehage. De siste par årene har hun imidlertid jobbet i Blåklokken barnehage. Her arbeider hun blant annet med assistenten Dina. Dina er en ufaglært assistent som har vært ansatt i Blåklokken barnehage i snart tjue år. Hun har kun jobbet i denne barnehagen, og i løpet av de tjue årene har hun hatt dispensasjon som pedagogisk leder.

4.1.3 Løvetannen basebarnehage

Løvetannen barnehage er en basebarnehage. Den ble startet opp på 2000-tallet. Løvetannen barnehage består av to baser, og til sammen fem team. Barnehagen har i overkant av hundre barn på hele huset. Teamet som var med i prosjektet har til sammen ansvar for over tjuefem barn, og har en bemanning på to pedagogiske ledere og fem assistenter. I tillegg til styrer har barnehagen mellomledere. Disse jobber med administrative oppgaver sammen med styrer og regnes ikke som en del av teamet på basen, som har direkte kontakt med barna.

Anja er en av to pedagogiske ledere på det ene teamet. Hun begynte å jobbe i Løvetannen barnehage da hun var ferdig utdannet som førskolelærer, og hun har nå jobbet her i noen år. Ved siden av arbeidet holder Anja på med å ta videreutdanning. På teamet har hun blant annet med seg assistenten Britt. Hun er en ufaglært assistent. Britt har kun arbeidet i Løvetannen barnehage, hvor hun begynte for om lag ett år siden. Før hun begynte å jobbe i barnehagen arbeidet hun innenfor et annet yrke.

4.1.4 Hestehoven basebarnehage

Hestehoven barnehage er en basebarnehage, og den hadde oppstart på 2000-tallet. Barnehagen har tre baser, fem team og til sammen cirka hundre barn. Teamet hvor jeg gjennomførte intervjuene består av to pedagogiske ledere og tre assistenter. De har ansvar for over tjuefem barn. Barnehagen har en styrer, men har også flere mellomledere.

Gina, som er en av to pedagogiske ledere på teamet, ble utdannet på begynnelsen av 2000-tallet. Før hun begynte å arbeide i Hestehoven barnehage, hvor hun har vært det siste året, har hun jobbet i andre barnehager. Hun har ingen videreutdanning. På teamet har hun blant annet

med seg assistenten Helene. Hun er faglært assistent, barn- og ungdomsarbeider, og ble utdannet for rundt ti år siden. Helene har jobbet om lag fem år i Hestehoven barnehage, og har tidligere erfaring fra avdelingsbarnehager. I løpet av sin tid i Hestehoven barnehage har Helene også hatt dispensasjon som pedagogisk leder i noen måneder.

I en tabell vil de ulike kjennetegnene med barnehagene se slik ut:

Noen kjennetegn ved avdelingsbarnehagene:

Barnehage	Hvitveisen	Blåklokken
Barnehagens oppstart	1980-tallet	1980-tallet
Antall avdelinger	6	3
Antall barn på hele huset	Rett under 100	Rett under 50
Antall barn på avdeling til informantene	Rett under 20	Rett under 20
Antall assistenter på avdeling til informantene	2	2
Antall pedagogiske ledere på avdelingen til informantene	1	1
Mellomledere	Nei	Nei
Pedagogisk leder	Eirin	Cecilie
Assistent	Frida	Dina

Noen kjennetegn ved basebarnehagene:

Barnehage	Løvetannen	Hestehoven
Barnehagens oppstart	2000-tallet	2000-tallet
Antall team	5	5
Antall baser	2	3
Antall barn på hele huset	Rett over 100	Rett over 100
Antall barn på teamet til informantene	Rett over 25	Rett over 25
Antall assistenter på teamet til informantene	5	5
Antall pedagogiske ledere på teamet til informantene	2	2
Mellomledere	Ja	Ja
Pedagogisk leder	Anja	Gina
Assistent	Britt	Helene

Det som kjennerte avdelingsbarnehagene som har deltatt i studien er at barnehagene er oppdelt i separate avdelinger, der en personal- og barnegruppe i utgangspunktet har en fast avdeling eller sted de må forholde seg til. Basebarnehagene som har deltatt i studien karakteriseres ved at de har et fast ”møtested” for de ulike baseteamene, men ellers veksler de ulike personal- og barnegruppene på de ulike fellesrommene.

4.2 Presentasjon av datamaterialet

4.2.1 Arbeidsoppgaver til pedagogisk leder

Stillingsinstruksene fra avdelingsbarnehagene viser at de pedagogiske lederne har hovedansvaret for det pedagogiske arbeidet og den daglige driften på avdelingen. Det er de pedagogiske lederne som har hovedansvaret for planlegging og organisering av pedagogiske aktiviteter og praktiske arbeidet på avdelingen. Dette innebærer at pedagogiske ledere blant

annet har hovedansvaret for utarbeidelse av ulike planer; årsplan, månedsplaner og ukeplaner. Utarbeidelsen av de forskjellige planene skal stå i overensstemmelse med lover og forskrifter, og det er de pedagogiske lederne sammen med styrer som har ansvar for dette. Videre står det i stillingsinstruksene at de pedagogiske lederne skal lede personalet på en måte som gjør at den enkelte i teamet kan utføre selvstendig arbeid i samsvar med egne ressurser og kompetanse. Det nevnes også at pedagogiske lederne har ansvar for samarbeid med andre faglige instanser. Cecilie (ped.l, Blålokken) sa dette om sine arbeidsoppgaver:

Jeg ser det på som mitt hovedansvar å ha ansvar for det pedagogiske. At det faktisk blir gjennomført noe pedagogisk på avdelingen. Dette kan jeg gjøre, jeg kan delegere dette arbeidet, vi kan planlegge slik at det blir delegert, men jeg har ansvaret for at det blir gjennomført.

I forhold til basebarnehagene har ikke kommunen utarbeidet noen nye stillingsinstrukser i følge en av styrerne. Likevel kunne de pedagogiske lederne og assistentene gjøre rede for hverandres arbeids- og ansvarsoppgaver. De pedagogiske lederne uttrykte under intervjuene mye av de samme arbeids- og ansvarsoppgavene som står i stillingsinstruksene til pedagogiske lederne i avdelingsbarnehagene. Anja (ped.l., Løvetannen) svarte slik, da jeg spurte hva som var hennes arbeidsoppgaver:

Det er planleggingen av hverdagen, og ansvaret for barna, og de voksne. Tilrettelegging, oppfølging av PPT, Fagsenter. Skrive rapporter til Fagsenter, Barnevern. Ukeplaner, det er litt i samarbeid med assistenter. Medarbeidersamtaler, foreldresamtaler. Det faglige på basen.

Vi ser her at både de pedagogiske lederne fra base- og avdelingsbarnehagene uttrykker at det er de som har ansvaret for det faglige og det pedagogiske som skal skje på basen eller på avdelingen. I tillegg kom det frem under intervjuene at de pedagogiske lederne i både base- og avdelingsbarnehagene har en del møtevirksomhet hvor assistentene ikke deltar.

4.2.2 Arbeidsoppgaver til assistent

Når det gjelder stillingsinstruksene til assistentene fra avdelingsbarnehagene står det at assistentene skal, under veiledning av pedagogisk leder, kunne utføre selvstendig arbeid ut ifra sine kvalifikasjoner. Videre står det at assistentene har medansvar for det pedagogiske arbeidet. Det blir presisert i stillingsinstruksene at det medfører at assistentene også har ansvar

for planlegging og gjennomføring av den daglige virksomheten og skal delta på enkelte møter. I tillegg nevnes det i en av stillingsinstruksene at assistentene i perioder kan ha ansvaret for en barnegruppe alene.

Når det kommer til basebarnehagene har de som nevnt ikke utarbeidet stillingsinstruksjoner, men også her hadde både de pedagogiske lederne og assistentene tanker og formeninger om hva som er assistentenes arbeids- og ansvarsoppgaver. Da jeg spurte Anja (ped.l., Løvetannen) om hva som var arbeidsoppgavene til assistentene på hennes team svarte hun dette:

Det er praktiske oppgaver på lik linje som oss. Så får jo de også ulike oppgaver utenom det, formingsoppgave som for eksempel eller fysikkaktivitet. Vi driver på med fysikk for tiden og da gir jo vi ansvar til de med å jobbe med sånne ting. De og har jo ansvaret for den daglige oppfølgingen av barna. Foreldrekontakt. Ellers så er jo det å være med barna, være litt aktiv når det kommer til ukeplan og er kreativ på en måte. At de kommer med tips og forslag.

Dette viser at assistentene både fra base- og avdelingsbarnehagene må bidra til det daglige arbeidet i barnehagen og har medansvar for det pedagogiske arbeidet. Men selv om stillingsinstruksene og intervjuene får frem at assistentene har medansvar for den daglige virksomheten, gir både de pedagogiske lederne og assistentene uttrykk for at det er de pedagogiske lederne som har hovedansvaret for det som skal skje på avdelingene eller på baseteamene. Det er de som lager de ulike planene, organiserer dagen og har oversikten over hva som skal skje. Assistentenes oppgaver blir å følge planene som de pedagogiske lederne har utarbeidet. Assistentene uttrykker at de har forventninger til de pedagogiske lederne, og Britt (ass., Løvetannen) sier det slik:

De må ha en oversikt og en plan både fra uke til uke og gjerne fra dag til dag, sånn at de hele tiden har mulighet for å kunne forandre på kort varsel hvis det skulle skje et eller annet som gjør at vi ikke kan gjennomføre den oppsatte planen. At vi hele tiden har en plan b da. At det ikke bare renner ut i sanden og ikke at det gjerne ikke blir gjort noe i to timer fordi at for eksempel den ene pedagogiske lederen kanskje er syk eller i et møte eller hva det måtte være.

Ellers peker informantene både fra base- og avdelingsbarnehagene på at assistentene har mye av de samme arbeidsoppgavene som pedagogisk lederne, spesielt knyttet til det som skjer på avdelingen eller på baseteamene. Men de gir også uttrykk for at de pedagogiske lederne også har andre arbeidsoppgaver som assistentene ikke har, og Dina (ass., Blåkløyven) sier på denne måten:

Det daglige arbeidet kan tilsynelatende virke ganske likt hos assistenter og pedagogiske ledere, men ansvaret for at alt skal bli gjennomført sitter hos den pedagogiske lederen.

Gina (ped.l., Hestehoven) formulerer seg slik:

Vi har vell egentlig mye av det samme ansvaret. Det er bare det at jeg har det overordnede ansvaret for at ting på årsplanen blir gjort. At den blir fulgt og at vi får gjennomført planer, så de har egentlig ganske mye ansvar de og. Jeg har mer oversikt over personalansvar, ansvar for vaktlister og ukerytme eller ukeplan og månedsplan og sånne ting. Og så er det mitt ansvar å formidle det ut til dem. Hva vi skal jobbe med og hvordan. Vi har vel egentlig ingen SKILLE på de oppgavene på basen. Selve basen så har vi de samme oppgavene som å skifte bleier, lage mat på kjøkkenet, samlingsstund, planlegge aktiviteter, gjennomføre aktiviteter og turer og alt sånn. Vi gjør egentlig mye av det samme på basen. Det er vel UTENFOR basen at vi finner den største forskjellen. Så da tenker jeg på det administrative og dokumentasjoner, og alle disse tingene der. Møter.

Dette ble også bekreftet av assistentene både fra base- og avdelingsbarnehagene. Nedenfor er det to uttalelser fra to forskjellige assistenter, der den første uttalelsen kommer fra Dina (Blåklokken), og den andre kommer fra Helene (Hestehoven):

Forskjellen mellom meg og x (pedagogisk leder) det er jo at hun går på en del møter og skriver periodeplan, sånn som ikke vi gjør, men ellers så deler vi på resten.

Det er vell ikke så STOR forskjell. De må ta den lederdelen som det innebærer. Og så er jo det vi har snakket om prosjektarbeid og sånt, der er det gjerne litt spillerom til å gjøre det du vil. Da er du på lik linje med dem. Det er ikke lett å se hierarkiet, hvem som er sjefen til hvem.

Disse uttalelsene viser at både pedagogiske lederne og assistentene opplever at det ikke er særlige forskjeller mellom pedagog- og assistentrollen i tilknytning til det som skjer på avdelingene og på basene. Det kan se ut som barnehagene har en flat struktur.

4.3 Organisering

4.3.1 Dagsrytme og ukerytme

Samtlige av barnehagene har en fast dagsrytme og ukerytme. Dagsrytmen sier noe om hva som skal foregå på de ulike tidspunktene i løpet av en barnehagehverdag, og ukerytmen forteller hvilke dager barnehagene har faste organiserte aktiviteter. På den måten regulerer

dagsrytmen og ukerytmen mange sider av det daglige arbeidet på avdelingene og basene. Denne rytmen er formalisert og i stor grad rutinisert. I tillegg kjenner alle godt til dagsrytmen og ukerytmen. Både de pedagogiske lederne og assistentene kan gjøre rede for og har oversikt over hva som skal skje til de ulike tidspunktene i løpet av en barnehagehverdag og på de forskjellige dagene. Dagsrytmen til de forskjellige barnehagene er mer eller mindre like. Nedenfor er det to eksempler på hvordan en dagsrytme for avdelings- og basebarnehagene kan se ut.

Avdelingsbarnehagenes dagsrytme ser slik:

- Barnehagen åpner
- Frokost
- Samlingsstund
- Aktivitet inne eller ute/frilek.
- Lunsj
- Aktivitet inne eller ute/frilek.
- Frukt
- Barnehagen stenger

Basebarnehagenes dagsrytme ser slik ut:

- Barnehagen åpner
- Frokost
- Frilek og/eller samlingsstund på basen
- Aktivitet eller frilek inne eller ute (se fordeling av ulike rom)
- Lunsj
- Sovetid for de minste barna
- Aktivitet eller frilek inne eller ute (se fordeling av ulike rom)

- Frukt
- Frilek inne eller ute (se fordeling av ulike rom)
- Barnehagen stenger

I eksemplene ovenfor kommer det frem at både avdelings- og basebarnehagene har flere punkter på dagsrytmen hvor det står aktivitet eller frilek. Det betyr at i enkelte tilfeller er det voksenstyrte aktiviteter, hvor en eller flere i personalet har planlagt og vil gjennomføre en organisert aktivitet. I andre tilfeller har ikke personalet planlagt å ha en eller flere organiserte aktiviteter, og da får barna leke fritt innenfor barnehagens rammer. Barnehagene har altså faste tidspunkter hvor de gjennomfører organiserte aktiviteter om det er planlagt. I tillegg har både avdelings- og basebarnehagene faste dager hvor de har spesielle organiserte aktiviteter i løpet av en uke, som blant annet turdager, språkgrupper og lignende. Disse er også fastsatt til faste tidspunkter.

I tillegg til en fast dagsrytme og ukerytme har basebarnehagene også en fast romfordelingsplan som de må forholde seg til. Det vil si en plan som forteller de forskjellige baseteamene hvor de skal være til ulike tidspunkt, og denne må alle følge. Baseteamene har et fast sted til frokost og lunsj, men ellers så rulleres det mellom rommene. Hvilke rom de ulike baseteamene skal benytte seg av varierer fra dag til dag, og denne rulleringsplanen blir fastsatt for en lengre periode. Anja (ped.l., Løvetannen) uttrykte det slik:

Vi er alltid på forskjellige rom til forskjellige tider gjennom uken. I utgangspunktet er det sånn at teamene rullerer på de forskjellige rommene fra dag til dag. Det er en oppsatt plan som alle teamene fra uke til uke må forholde seg til. Så vi vet hvor vi skal være til enhver tid.

Informantene fra basebarnehagene gir uttrykk for at denne romfordelingsplanen har sine fordeler og ulemper. Britt (ass., Løvetannen) opplever at det innimellom kan være hektisk med en fast romfordelingsplan, og i det legger hun:

Ulempen er vel det at det kan bli litt hektisk, fordi vi må forflytte oss hele tiden. Vi har opprydding, fordi det skal komme noen etter oss, da må vi rydde rommet og det skal være fint til neste gruppe kommer. Og enkelte plasser er vi gjerne bare i noen timer før vi skal spise lunsj. Så det føler jeg ofte kan være litt hektisk, og så er det gjerne midt i leken og så har de gjerne kommet i gang og så må vi bryte opp arbeidet. Det er noe som de innimellom reagerer på, de har liksom ikke lyst til å begynne og rydde for nå er de gjerne i gang. Det føler jeg

kanskje er det verste. Hvis det er forskjell mellom her og en vanlig barnehage, så er det gjerne sånn at de har sin vanlige avdeling hele tiden som de kan bruke som de ønsker.

Samtidig påpeker informantene at de også ser på romfordelingsplanen som noe positivt, da dette gir barna en variert barnehagehverdag ettersom barna får disponere ulike rom, uke til uke.

Til forskjell til basebarnehagene har avdelingsbarnehagene et fast oppholdssted igjennom hele barnehagehverdagen. Avdelingsbarnehagene benytter seg derfor ikke av en rulleringsplan som forteller hvor de skal være til ulike tider, da de i utgangspunktet ikke trenger å bli samkjørt med andre avdelinger. Imidlertid disponerer Hvitveisen avdelingsbarnehage et spesial-/ grupperom som må rulleres mellom avdelingene. De har derfor en oversiktsplan over hvilke avdeling som kan benytte seg av aktivitetsrommet til de forskjellige tidspunktene og dagene. Dette er formalisert og rutinisert. For øvrig er dette den eneste romfordelingsplanen Hvitveisen barnehage har, og som Blåklokken barnehage trenger de ellers ikke å forholde seg til de andre avdelingene. Cecilie (ped.l., Blåklokken) sa dette om det å arbeide i en avdelingsbarnehage:

Avdelingene kan organisere sin egen hverdag sånn som vi ønsker uten å måtte ta hensyn til den andre avdelingen, fordi de ikke er avhengig av vår voksenressurs. Vi fordeler oss ikke på den måten på huset. Dermed så kan vi velge en dag hvis det er meldt fint vær på formiddagen å gå ut på formiddagen og være inne om ettermiddagen. Da får vi også hele huset for oss selv både formiddagen og ettermiddagen og vi får være ute alene om formiddagen og inne alene om ettermiddagen og vi får større plass. Vi kan fordele oss på den måten veldig enkelt uten å måtte organisere veldig mye. Så det er ikke sånn at du er avhengig av at alt skal fungere på hele huset for at du skal ta avgjørelse på en måte, fordi vi har våre egne avdelinger som vi drifter.

Sitatene ovenfor kan tyde på at avdelingsbarnehagene i utvalget har større mulighet til å være spontane og fleksible, da de ikke trenger å forholde seg til de andre teamene, slik som basebarnehagene. Samtidig kommer det også frem at personalet i basebarnehagene har mulighet til å sette i gang spontane aktiviteter i løpet av den tiden de disponerer de ulike rommene. Forskjellen er at de må forholde seg til romfordelingsplanen, og de må dermed ta hensyn til de andre baseteamene når de skal sette i gang aktiviteter.

4.3.2 Arbeidsfordeling av praktiske oppgaver basert på dagsrytme og vaktordninger

Som nevnt tidligere har alle barnehagene en fast dagsrytme og ukerytme om hva som skal skje i løpet av en dag i barnehagen og hvilke dager det er faste organiserte aktiviteter (jf.3.1). I tillegg har både base- og avdelingsbarnehagene formelle og etablerte rutiner knyttet til fordeling av praktiske arbeidsoppgaver. Samtlige av barnehagene har et vaktordningssystem som forteller hvilke praktiske arbeidsoppgaver den enkelte vakt har ansvar for. Hvilke arbeidsoppgaver som tilhører de forskjellige vaktene kunne både de pedagogiske lederne og assistentene gjøre rede for og det ser ut som alle har god oversikt over hvilke praktiske arbeidsoppgaver som hører til den enkelte vakt. I alle barnehagene har både pedagogiske ledere og assistentene praktiske arbeidsoppgaver. Dette er fordelt likt mellom teammedlemmene og Anja (ped.l., Løvetannen) uttrykker det slik:

Det er på helt lik linje mellom meg og assistentene i forhold til praktiske oppgaver. Jeg skifter bleier og gjør akkurat det samme som dem og er med ungene.

De praktiske arbeidsoppgavene er som nevnt fordelt i forhold til den enkelte vakt og disse er formalisert og rutinisert. I intervjuet med Eirin (ped.l., Hvitveisen) kommer det frem på denne måten:

Vi tre har jobbet så lenge sammen, at det går av seg selv. Den som kommer på tidligvakt vet hva hun har å gjøre, og så gjør hun det. Tingene går, men vi har også skrevet det ned.

Gjennom intervjuene og de innsamlede dokumentene om arbeidsfordeling av de praktiske arbeidsoppgavene viser det seg at det er ikke noen vesentlige forskjeller mellom barnehagene når det gjelder hvilke praktiske arbeidsoppgaver som er skrevet ned. Forskjellen mellom barnehagene er at de praktiske arbeidsoppgavene er fordelt på ulike vakter. Jeg vil derfor bare fremstille et eksempel av fordeling av praktiske arbeidsoppgaver basert på vakt, da hovedpoenget ikke er å vise hvilke arbeidsoppgaver som tilhører den enkelte vakt. I stedet er hensikten å få frem hvordan barnehagene fordeler praktiske arbeidsoppgaver i forhold til vakt.

Et eksempel av arbeidsfordeling mellom de ulike vaktene:

Tidligvakt:

- Ta imot barn i garderoben.
- Gjøre klar frokost, og rydde etter frokost.

- Pakke sekken de dagene hvor vi skal på tur eller andre utflukter.
- Morgenmøte.
- Når barnegruppen skal ut er det tidligvakten som går i garderoben først og hjelper barna med påkledning og går deretter ut sammen med de første ungene.

Mellomvakt:

- Ansvar for at alle går på toalettet og bleieskift. Har også ansvar for følge opp de som trenger ekstra oppfølging på toalettet og toalettrening.
- Lage til lunsj.
- Når barnegruppen skal ut skal mellomvakten hjelpe til i garderoben og gå ut etter tidligvakten.

Seinvakt:

- Skjære frukt.
- Legge de barna som skal sove.
- Ansvar for å rydde avdelingen/basen og deretter gå ut.

Til forskjell fra avdelingsbarnehagene som består av en tidlig-, mellom- og seinvakt, har basebarnehagene alltid to personer på de ulike vaktene. Det kom det frem under intervjuene i basebarnehagene at de to fra samme vakt blir enige seg imellom om hvem som gjør de ulike praktiske arbeidsoppgavene på den oppsatte vakten, og det kommer frem slik av Anja (ped.l., Løvetannen):

Vi har ting delt opp etter vakter. For eksempel så er det en av tidligvaktene som lager lunsj. Det kan være meg og det kan være en assistent. Det tar vi litt oss imellom. Det går ganske greit. Vi har ikke sånn konkret liste over hvem som skal gjøre det og hvilke dag, men vi har etter vakt da og de to som har samme vakt snakker sammen og blir enige om hvem av de som gjør den oppgaven. Det samme gjelder hvem som skal lage frukt og hvem som skal rydde badet for eksempel.

I tillegg kommer det frem under intervjuene at de forskjellige avdelingene og baseteamene ikke har skrevet ned alt av praktiske oppgaver i arbeidsfordelingsplanen, da enhver i teamet vet hvilke oppgaver som tilhører den enkelte vakt. Det betyr at enkelte av de praktiske

oppgavene er uformelle regler og rutiner som har oppstått gjennom praksis, som det fremgår av Dinas (ass., Blåkløyken) forklaring:

Vi kan si at hvis jeg har tidligvakt, så åpner jeg barnehagen og tar imot alle ungene som kommer. Så lager vi frokost. Når vi er ferdig med frokosten, så går jeg på morgenmøte. Og hvis det er en helt vanlig dag, så er det å være inne og leke på formiddagen og så går tidligvakten til pause klokken elleve. Når vi har hatt pause så har vi samlingsstund etter at vi har ryddet. Og så lager vi til lunsj, og det gjør vi gjerne av og til før vi går på pause sånn at vi skal ha litt tid til å ha samlingsstund. Og så spiser vi, og så kler vi på ungene, og den som har tidligvakt går først ut og er ute og passer på. Hvis du for eksempel har seinvakt så skjærer du frukt og sårne ting. Tar opp de ungene som sover, og rydder og vasker opp og sårne ting gjør du hvis du har seinvakt.

Therese (intervjuer): *Er alt dette skrevet ned?*

Dina (ass., Blåkløyken): *Nei, ikke sånn i detalj, for vi har jobbet her i så mange år at det går litt sånn automatisk, slik at vi ikke trenger en detaljert plan.*

Anja (ped.l., Løvetannen) uttaler seg på denne måten når hun ville ha frem at ikke alle praktiske arbeidsoppgaver er skrevet ned, da dette har blitt en del av barnehagekulturen:

Vi har faktisk aldri laget en liste hvor alt står, bare noen av tingene, men siden vi har jobbet her så lenge, så er ting så innmari innbarket på en måte.

Informantene peker på at hvordan arbeidsdagen deres blir i stor grad avhenger av hvilken vakt de har og hvilken ukedag det er. Årsaken til dette er at de har ulike oppgaver og ansvar i forhold til den enkelte vakt og at det er faste aktiviteter på bestemte dager.

Uttalelsen ovenfor sammen med skrivene viser at alle i teamet må ta en del av de praktiske oppgavene uavhengig av stilling. Her er alle like. Det kom imidlertid også frem under intervjuene med både base- og avdelingsbarnehagene at selv om de har rutiner og fordeler de praktiske arbeidsoppgavene i utgangspunktet ut ifra vakt, blir ikke dette fulgt til punkt og prikke. Nedenfor er det to forskjellige uttalelser om dette, hvor det første utsagnet er fra Eirin (ped.l., Hvitveisen) og den siste uttalelsen er fra Anja (ped.l., Løvetannen):

Ellers så er ikke vi så nøye på det akkurat med rutine med hvem som skal gjøre hva. Vi har jobbet så lenge sammen vi tre som er på avdelingen nå at det går litt på vurderinger. Jeg tar

det sant, fordi den som skal gjøre det er opptatt med et barn. Vi følger ikke den planen helt slavisk. Vi har en plan, men vi trenger ikke å følge den nøyaktig.

Og så er jo det veldig enkelt, for av og til så er det noen som har veldig lyst å lage lunsj og da er ingen av oss vanskelige og lar vedkommende gjøre det. Og så passer nå jeg på at alle får gjort litt, så det går egentlig veldig greit.

Disse to uttalelsene viser at barnehagene har en plan og en oversikt, men det betyr ikke nødvendigvis at den må bli fulgt nøyaktig til enhver tid.

4.3.3 Arbeidsfordeling av pedagogiske oppgaver basert på dagsrytme og vaktordninger

I tillegg til at barnehagene fordeler praktiske oppgaver med utgangspunkt i dagsrytme og vaktordning, har også alle barnehagene en eller annen form for rutine for hvordan arbeidsfordelingen av pedagogiske arbeidsoppgaver skal foregå. Når det gjelder å ha ansvar for samlingsstund skiller Løvetannen barnehage seg ut i måten de organiserer dette på. Løvetannen barnehage har organisert det slik at den enkelte i teamet, både assistenter og pedagogiske ledere, har faste dager hvor de har ansvar for samlingsstund. Dette er skrevet ned, og det er de pedagogiske lederne som har fordelt denne arbeidsoppgaven. De har fordelt det likt imellom teammedlemmene. I de resterende barnehagene blir ansvaret for å ha samlingsstund i utgangspunktet basert på en bestemt vakt. Det er for eksempel tidligvakten som har ansvar for å gjennomføre samlingsstunden.

Imidlertid er det forskjell mellom barnehagene i hvor stor grad de etterlever arbeidsfordeling av samlingsstund basert på vakt. I Blåkløyven barnehage blir dette nøye fulgt, mens i Hvitveisen og Hestehoven barnehage kan det også være samlingsstundens tema, interesse eller ferdigheter som avgjør hvilket av teammedlemmene som får ansvaret for samlingsstunden. Dette uttrykker både de pedagogiske lederne og assistentene fra Hvitveisen og Hestehoven barnehage. Nedenfor ser du to forskjellige uttalelser. Den første er fra Eirin (ped.l., Hvitveisen) og deretter kommer uttalelsen til Frida (ass., Hvitveisen).

Som regel er det den som har tidligvakt som gjerne har ansvar for samling, men det trenger det heller ikke å være. Det kan vi konferere underveis, men det går nok litt på at vi er så godt innkjørt sammen. Det kommer an på hva vi skal ha. Om det er teater, eller om det er sang, eller om det er å lese bok, så går det litt på at der er vi litt forskjellig. At hvis vi har planlagt

teater, da er det meg som tar det. Det er jeg som har drevet mest med teater. Vi har diskutert igjennom hvem som er komfortabel med hva.

Det er vakt som avgjør om vi har samling hvis vi ikke har avtalt noe annet. Det hender det at vi gjør hvis vi har temasamlinger og sånn. At det er en som har et spesielt emne. Da hender det at vi avtaler den og den skal ha samling, men i utgangspunktet så er det tidligvakten som har.

Når det gjelder arbeidsfordeling av andre pedagogiske aktiviteter organiseres dette ulikt. I utgangspunktet blir ikke andre pedagogiske aktiviteter enn samlingsstund fordelt ut fra vakt. Imidlertid skiller Hvitveisen barnehage seg ut her, da de også har en fast aktivitet i uken hvor det er tidligvakten som har ansvar for å planlegge og gjennomføre en fast aktivitet. Dette er nedskrevet i arbeidsfordelingsplanen, og som oftest følger de denne fordelingen. For øvrig påpeker flere informanter at arbeidsfordeling basert på vakt primært er for de praktiske oppgavene og samlingsstund. Dette er for å sikre at de praktiske oppgavene blir gjort, og at alle tar en del av dette arbeidet, slikt at det blir likt fordelt mellom personalet.

4.3.4 Arbeidsfordeling av pedagogiske aktiviteter basert på lik fordeling

Det kom frem i alle intervjuene at både de pedagogiske lederne og assistentene har ansvar for pedagogiske aktiviteter i tillegg til samlingsstundene. Et fellestrekk for barnehagene er at de organiserer seg ved å dele barnegruppene inn i faste grupper til bestemte aktiviteter, og alle barnehagene har et system for hvem som har ansvar for de ulike gruppene når dette blir gjort. I både base- og avdelingsbarnehagene har det enkelte teammedlem en fast gruppe som de har ansvar for når de deler opp barnegruppen. Forskjellen mellom avdelingsbarnehagene og basebarnehage er at når førstnevnte deler barna inn i grupper, så består barnegruppen av barn fra forskjellige avdelinger. Videre er det som oftest to voksne fra ulike avdelinger som har ansvaret for samme barnegruppe. Det kan her variere mellom to pedagogiske ledere, to assistenter eller en pedagogisk leder og en assistent. I tillegg skjer inndelingen av gruppene til faste dager og til bestemte tidspunkt. Dette er nedskrevet i ukerytmen til avdelingsbarnehagene og er en fast rutine. Om det skjer organiserte aktiviteter internt på avdelingen uten om den som er fast oppsatt i forhold til vakt blir ansvaret for aktiviteten fordelt fra gang til gang. Det blir blant annet fordelt ut ifra interesse, men også ut ifra prinsippet om at alle skal få muligheten til å ha ansvar for organiserte aktiviteter.

I basebarnehagene skjer inndelingene av barnegruppen innad i basen, men forskjellen mellom Løvetannen barnehage og Hestehoven barnehage er at førstnevnte har, som avdelingsbarnehagene, faste dager hvor de gjennomfører bestemte aktiviteter. Disse aktivitetene er også nedskrevet og er en fast rutine. I Hestehoven barnehager varierer det hvilke dager de har organiserte aktiviteter, og dette blir satt opp uke til uke av de pedagogiske lederne. Men når Løvetannen og Hestehoven barnehage har organiserte aktiviteter har det enkelte teammedlem ansvar for hver sin faste barnegruppe. I motsetning til avdelingsbarnehagene, hvor det som oftest er to i personalgruppen som samarbeider, har altså assistentene og de pedagogiske lederne i basebarnehagene ansvar for hver sin barnegruppe. Om det skjer organiserte aktiviteter utenom de fastsatte i Løvetannen barnehage varierer det hvem som har ansvar for den. Da har ikke teammedlemmene ansvar for hver sin bestemte gruppe og det kan være alt fra en eller flere assistenter, en eller begge av de pedagogiske lederne eller både pedagogisk leder(e) og assistent(er) som får ansvar for aktiviteten. Dette blir avklart på teammøtene uke til uke, og deretter setter de pedagogiske lederne opp en oversikt hvor det står hvilke aktivitet som skal forekomme, hvilke barnegruppe som skal ha den og hvem som har hovedansvaret for å gjennomføre aktiviteten. Britt (ass., Løvetannen) uttrykte det slik:

Så setter de (pedagogiske lederne) opp en hel liste for hele uken. Skal vi på tur for eksempel på torsdagen, så går de og de på tur med den og den gruppen, så alt er liksom delt inn liksom, vi vet nøyaktig hvor vi skal være, hva vi skal og hvem som har ansvar.

Årsaken til at Løvetannen organiserer seg på denne måten er fordi barnehageinnholdet blir påvirket i forhold til hvilke rom de enkelte teamene disponerer. I enkelte tilfeller har teamene mulighet til å benytte seg av flere rom, mens i andre tilfeller har de bare tilgang til et rom.

Når du jobber i en basebarnehage så kommer jo det veldig an på hvor du er på huset. Så hvis vi er på denne delen her av huset så har vi mange rom, og da blir det naturlig at en voksen er på x (navn på et rom) og har et opplegg der. En annen er på x (navn på et rom), og en er kanskje på x (navn på et rom) og har opplegg der, mens hvis du er på den andre delen av huset og har bare rommet x (navn på et rom) så har du ofte alle barna der inne og da er jo det lagt opp til at vi lager hinderløype og litt sånn frilek. For det er et veldig sånn fysisk rom som er beregnet til at her skal en ha litt bevegelse.

Dette viser at hvordan dagene blir blant annet avhenger av hvilke rom teamet disponerer.

Det kommer frem under intervjuene fra alle barnehagene at de opplever at organiserte aktiviteter blir jevnt fordelt mellom teammedlemmene. Assistentene opplever det som positivt og motiverende at det blir jevnt fordelt mellom dem og pedagogiske lederne, da de også får mulighet til å delta på det de opplever som artige aktiviteter. Da jeg spurte om hva det er som avgjør hvem som gjennomfører aktiviteten svarte Frida (ass., Hvitveisen) slik:

Alt ettersom. Noen ganger er det pedagogisk leder som gjennomfører. Vi prøver å fordele det litt. At alle får være med på de tingene som er litt kjeffe å gjøre. For eksempel når vi skal på biblioteket har vi fordelt det sånn at vi går hver vår gang. At det blir fordelt likt. Da får alle være med.

Cecilie (ped.l., Blåkløkken) opplever også at assistentene forventer at det er likt fordelt mellom dem, og det får hun frem slik:

Jeg tror og at de forventer at de arbeidsoppgavene de har, de har jeg også. Forventer at jeg skal delta aktivt på avdelingen. Og være en del av avdelingen. Å jobbe direkte med barn.

4.3.5 Arbeidsfordeling av pedagogiske aktiviteter basert på personalets kompetanse og interesse

Samtlige informanter gav uttrykk for at den enkeltes kompetanse og interesser spilte inn i ansvarsfordelingen av organiserte aktiviteter. Da jeg spurte Dina (ass., Blåkløkken) hva som var bestemmende for hvilke ansvars- og arbeidsoppgaver hun fikk tildelt svarte hun:

Det er jo litt vakten da og litt interesser. Hvis for eksempel det er noe vi skal gjøre, forming eller noe sånt, så vet jo de andre på avdelingen at det liker jeg sant. Så spør de, har du lyst til å gjøre det for eksempel.

Dette utsagnet viser at teammedlemmene kjenner hverandres sterke sider og at de snakker og blir enige seg imellom om hvem som kan ha ansvar for bestemte aktiviteter.

4.4 Planlegging og gjennomføring av organiserte aktiviteter

Som nevnt tidligere kommer det frem under intervjuene at det er de pedagogiske lederne som i hovedsak har hovedansvaret for planlegging av den daglige virksomheten (jf.4.2.1). I basebarnehagene er det ofte pedagogiske lederne som planlegger aktivitetene ettersom det er de som har planleggingstid, men hvordan organiseringen skjer i disse barnehagene er forskjellig. Teammedlemmene i Hestehoven barnehage har som nevnt tidligere ansvar for

hver sin faste gruppe når det skal være organiserte aktiviteter. Informantene fra Hestehoven barnehage peker på at det er ofte er de pedagogiske lederne som planlegger aktivitetene og instruerer assistentene i hvilke aktiviteter som skal forekomme med de ulike gruppene. Men det kommer også frem både fra Gina (ped.l., Hestehoven) og Helene (ass., Hestehoven) at assistentene deltar aktivt i planleggingen på teammøtene og at de her blir enige i fellesskap om hva som skal skje på gruppeaktivitetene. Det kommer også frem at assistentene har mulighet til å planlegge og gjennomfører ulike aktiviteter med sin gruppe. Gina (ped.l., Hestehoven) uttrykte det slik:

Hver dag er ikke spikret på en måte, så vi har mye åpne rom. Det er for eksempel nå det er karnevalstid, så har vi ting vi skal gjennomføre, men det er ikke alltid vi har det. Så da står de fritt til å styre dagen med barnegruppen sin selv ut ifra hva barnegruppen vil og hva interesser de voksne har. Men som oftest holder vi på med et prosjekt eller noe i den type ting, så da har vi som oftest et felles fokus, men de gjør forskjellige ting på hver gruppe innenfor teamet.

Helene (ass., Hestehoven) påpeker imidlertid under intervjuet at det ofte er de pedagogiske lederne som er drivkraften i forhold til prosjekter.

Det ser ut som det ofte er de pedagogiske lederne som kommer med forslag og ideer til temaene, men at det også er rom for innspill fra assistentene. Det vil si at hun opplever som oftest at det er de pedagogiske lederne som kommer med forslag og ideer til hva som skal forekomme de dagene der det skal være organiserte aktiviteter.

I Løvetannen basebarnehage blir det gjort annerledes. I tillegg til at det ofte er de pedagogiske lederne som planlegger aktivitetene som skjer utenom de faste aktivitetene, er det også stort sett de som gjennomfører aktivitetene de selv planlegger. Anja (ped.l., Løvetannen) påpeker imidlertid at også assistentene får lov til å planlegge og gjennomfører aktiviteter, men at det hovedsakelig blir henne som planlegger ettersom hun har planleggingstid, og når hun har planlagt en aktivitet vil hun gjerne gjennomføre den også. Hun uttrykker imidlertid også at hun gir assistentene mulighet til å planlegge aktiviteter i arbeidstiden, slik at de også kan gjennomføre organiserte aktiviteter. Dette samsvarer med hva assistenten hennes Britt (ass., Løvetannen) forteller:

Hvis vi har lyst til å gjøre på noe spesielt, så er det rom for å få litt tid til planlegging for eksempel dagen før du vet at du skal ha samling for eksempel.

I tillegg påpeker Anja (ped.l., Løvetannen) og Britt (ass., Løvetannen) at selv om det hovedsakelig er de pedagogiske lederne som planlegger og gjennomfører aktiviteter, får assistentene mulighet til å planlegge sammen med de pedagogiske lederne på teammøtene. Der blir de enige om hvem som skal gjennomføre bestemte aktiviteter. Dette gjør at assistentene også får ansvar for å gjennomføre aktiviteter, og de får mulighet til å planlegge i forkant. I tillegg blir det annerledes når det kommer til de faste organiserte aktivitetene, ettersom alle i teamet da får ansvar for hver sin en barnegruppe. På de faste organiserte aktivitetene får det enkelte teammedlemmet stå fritt til å velge innholdet i forhold til hensikten med aktiviteten. Anja (ped.l., Løvetannen) påpeker imidlertid at de pedagogiske lederne har snakket om hva de forventer og mener skal være innholdet på de bestemte organiserte aktivitetene på teammøtene, og at de stoler på at assistentene arbeider ut ifra det.

Når det gjelder avdelingsbarnehagene har de faste dager hvor det er grupper på tvers av avdelingene. Det er både pedagogiske ledere og assistenter som har ansvar for de ulike gruppene. De dagene hvor det er slike sammensatte grupper har assistentene som de pedagogiske lederne ansvaret for å planlegge og gjennomføre aktiviteter med sin gruppe. I tillegg kommer det frem assistentene i fellesskap med den pedagogiske lederen planlegger og blir enige om hvem som skal gjennomføre aktiviteten(e) på avdelingene. Samtidig får assistentene også mulighet til å planlegge i arbeidstiden for å så deretter gjennomføre den planlagte aktiviteten.

Hvis vi sitter på et møte, så sier vi; jeg kunne tenkt meg å ha gjort sånn og sånn. Ja, da kan jo jeg gjøre noe annet, og du kan gjøre sånn. Vi har en sånn idédugnad på møte om hva vi kan gjøre og så fordeler vi det litt hvis det bare er en som har ideene.

Det kom imidlertid også frem under intervjuene med Blåkløkken avdelingsbarnehage at assistentene arbeider en time mindre i uken på avdelingen, da de hadde en time i uken til planleggingstid. Dermed forventes det også av assistentene at de planlegger og gjennomfører ulike aktiviteter.

Når det gjelder å sette i gang spontane aktiviteter med barna er både assistentene og de pedagogiske lederne enige om at det er rom for det. Det kommer frem slik fra Helene (ass., Hestehoven):

Du kan i utgangspunktet sette i gang. I hvert fall hvis det er prosjektrelatert, så er det bare til å kjøre på.

4.5 Veiledning og kontroll fra pedagogiske lederne når assistentene har organiserte aktiviteter

Intervjuene peker på at det varierer om pedagogiske lederne er til stede når assistentene har organiserte aktiviteter. Når barna blir delt inn i mindre grupper på tvers av avdelingene, på tvers av basene eller innad på basen hender det som oftest at assistentene må gjennomføre aktiviteten alene, da pedagogiske lederne er opptatt med sin gruppe. Det inntreffer også at assistentene må gjennomføre organiserte aktiviteter alene på avdelingen eller på basen, da pedagogiske lederne må foreta annet administrativt eller praktisk arbeid. For øvrig opplever ikke assistentene eller de pedagogiske lederne at dette skjer ofte eller at det er et problem. En av årsakene at de ikke opplever at dette skjer ofte eller anser det som en utfordring er fordi de er planlagte og dermed blir lagt til et passende tidspunkt for personalet. Da jeg spurte Helene (ass., Hestehoven) om hun opplevde at Gina (ped.l., Hestehoven) ofte var vekke fra basen for å gjøre administrative oppgaver svarte hun:

Det hender, men jeg syns ikke det er for mye. Det hender sånn som for eksempel i sted. Da måtte jo vi som var igjen ha ansvar for aktiviteten vi holdt på med, men det var helt greit. Sånn er det bare.

Dessuten kommer det frem under intervjuene at assistentene mener at det er viktig at pedagogiske lederne stoler på at de kan gjøre en god jobb. De pedagogiske lederne uttaler også at de stoler på at assistentene gjør det de får ansvar for, blant annet fordi de har arbeidet sammen over lengre tid.

Det kommer også frem under intervjuene at assistentene har ansvar for organiserte aktiviteter hvor pedagogisk leder er til stede, spesielt i avdelingsbarnehagene. Det hender i Løvetannen basebarnehage, men det skjer i mindre grad i Hestehoven basebarnehage ettersom de stort sett fordeler barnegruppen mellom seg i alle aktiviteter. Men selv om det skjer i mindre grad i Hestehoven basebarnehage oppstår det i enkelte tilfeller der to barnegrupper blir slått sammen under en aktivitet. Dermed hender det at assistentene samarbeider enten med en pedagogisk leder eller en annen assistent under en organisert aktivitet. Imidlertid påpeker Gina (ped.l., Hestehoven) at det ikke er noe problem at hun ikke alltid er tilstede, da hun opplever at hun har assistenter som er faglig sterke og at det derfor ikke blir nødvendig med veiledning. Det kommer frem at det viktigste er at de voksne er der sammen med barna og gjennomfører det som har blitt satt som mål for måneden og resten av året.

I de tilfellene hvor det er assistentene som har ansvar for å gjennomføre aktiviteter og de pedagogiske lederne er til stede, forekommer det at de pedagogiske lederne kommer med veiledning og følger opp assistentene dersom de opplever det som nødvendig i de andre barnehagene. Dette opplevde også assistentene, og Dina (ass., Blåklokken) uttrykte det slik:

Hvis hun er tilstede under gjennomføringen, så kan det hende hun kommer med tilbakemeldinger både på hva som var bra og hva som eventuelt kunne ha blitt gjort annerledes.

Imidlertid kommer det frem av de pedagogiske lederne at de er opptatt på hvordan veiledning av organiserte aktiviteter forekommer. Eirin (ped.l., Hvitveisen) formulerte seg slik:

Jeg passer meg VEL for å kommenterer hvis det er noe negativt. Da gir jeg heller en god feedback, og så går det så an å putte inn på et senere tidspunkt hva en kan gjøre litt annerledes. At de ikke føler at jeg er med for å vurdere.

Dette blir også bekreftet av Frida (ass., Hvitveisen). Da jeg spurte henne om pedagogisk leder kom med tilbakemeldinger etter å ha gjennomført et prosjekt eller en aktivitet svarte hun:

Hvis hun synes ting er bra, eller det kunne kanskje ha blitt gjort annerledes, men det blir gjort på en måte som du ikke føler overtramp, at hun sitter der og VURDERER deg. Men hvis ungene blir urolige, så kan hun si, kanskje du kunne gjort sånn eller sånn. Det hadde vært enklere for å få de til å sitte i ro. Eller fått en annen innfalsvinkel på ting. Det er jo sånn konstruktiv tilbakemelding som kan være greit å ta med seg til en annen gang. Men du føler aldri at hun er negativ, at du skulle ikke ha gjort sånn for det ble ikke bra. Det er veldig konstruktivt. Det er tilbakemeldinger som du kan lære noe av. Det er ikke sånn ovenfra og ned holdning. At dette var ikke greit.

Denne uttalelsen viser at pedagogiske lederen er opptatt av at assistentene skal få prøve seg uten at de skal føle at de blir vurdert, samtidig uttrykker noen av assistentene at de opplever at de får konstruktive tilbakemeldinger som de kan lære av. Dette opplever de som positivt ettersom tilbakemeldingene er noe de kan ta med seg videre.

4.6 Lederstil

4.6.1 Relasjonsorientert lederstil

De pedagogiske lederne uttrykker at en av deres viktigste oppgaver ovenfor assistentene er å skape gode relasjoner med og mellom assistentene, og gi dem ansvar slik at de blir motivert i forhold til det arbeidet som skal gjøres i barnehagen. Eirin (ped.l., Hvitveisen) får det frem på denne måten under intervjuet:

Jeg har jo ansvar for klimaet her. At alle har det bra, både unge og voksne. Jeg er voldsomt opptatt av at vi voksne må ha et godt samspill for at ungene skal kunne trives. Jeg har ikke tro på at det kan fungere hvis de voksne ikke har en god kjemi. Så jeg jobber voldsomt mye med tilknytningen i forhold til de voksne. De får lov til å prøve seg uten at de føler seg iaktatt. Jeg gir de voldsomt mye ansvar for at de skal føle at de er viktige i denne jobben.

Det kommer også frem med en senere anledning under intervjuet at alle har en viktig jobb ovenfor barna uavhengig stilling, og Eirin (ped.l., Hvitveisen) uttrykker seg slik:

Så prøver jeg å være veldig bevisst på å involvere de. Jeg har en stilling som tilsier at jeg må gjøre noe hvis det er ting og ha det overordnede ansvaret, men jeg er ikke bedre på å være sammen med ungene enn hva de er. Jeg er ikke bedre til å telle unger og skape gode situasjoner enn de er.

Som nevnt tidligere får assistentene mulighet til å planlegge og utfører organiserte aktiviteter, og dermed får assistentene også ansvar (jf.4.5). Eirin (ped.l., Hvitveisen) gir innimellom assistentene hovedansvaret for å planlegge og gjennomføre organiserte aktiviteter, fordi hun mener at det er viktig at assistentene opplever at de får påvirke barnehagehverdagen.

Bakgrunnen for at hun lar assistentene prøve seg begrunner hun slik:

For jeg har et ønske om at de skal føle at noen prosjekter er deres, og at det faktisk er de som bestemmer. Jeg får jo alltid se. Jeg synes det er KJEMPEVIKTIG at de får ta ansvar for det når de har et ønske om det.(...) Når de får følelsen av at, ja vi er faktisk en del av dette teamet her, vi får faktisk ha påvirkning, så synes jeg faktisk at det er viktigere for det skaper et godt samarbeid og en god atmosfære for ungene. Det har med trivsel å gjøre. (...) FOLK MÅ RETT OG SLETT FÅ FØLE at de er en ressurs UANSETT hvilke stilling de har. Jeg har ikke det voldsomme behovet for å styre.

Dette blir også bekreftet av Frida (ass., Hvitveisen). Hun forteller at både hun og den andre assistenten til tider får hovedansvaret for å planlegge og gjennomføre aktiviteter. I de tilfellene hvor assistentene får hovedansvaret får de ansvar for alt fra planlegging, til organisering og gjennomføring. Da jeg stilte spørsmålet om hvordan hun opplevde å få ansvar for å planlegge og gjennomføre organiserte aktiviteter, svarte Frida (ass., Hvitveisen):

Veldig kjekt. For da har vi mye mer friere tøyler. Vi føler at vi er mye mer med. Vi er ikke sånne nikkedukker som bare får beskjed om å gjøre det, så må du gjøre det, så må du gjøre det. Det er en mye mer interessant hverdag.

I tillegg kommer det frem av assistentene at de opplever at de også får ansvar for organiserte aktiviteter, slik at de pedagogiske lederne får anledning til å gjøre andre arbeidsoppgaver som hører med rollen som pedagogisk leder. Det kommer frem blant annet slik:

(...) Da det var jul skulle vi lage julegaver som ungene skulle ha med seg hjem. Da sa hun til oss, meg og hun andre assistenten, om vi ikke kunne være de som hadde hovedansvaret for å finne på hva vi skulle lage og gjennomføre det. Og heller delegere arbeid til henne. Så da har hun fritatt seg litt fra det, for hun har jo mye administrativt utenom som ikke vi har. Så da spør hun om vi ikke kan ta oss av en del sånne ting. Og det er helt greit. Og da har vi helt frie tøyler til å finne på det vi har lyst til å lage.

En annen pedagogisk leder sier at det er viktig å la assistentene få prøve seg og være aktiv i deres barnehagehverdag, fordi:

Det handler litt om eierforhold til sin egen arbeidsplass da. Du føler at du får drive med ting som du blir litt motivert av å drive på med. For eksempel hvis det er noen som er veldig interessert i kunst, kultur og kreativitet at de får tid til å ha et prosjekt som går på det. Uten at vi nødvendigvis bestemmer alt. Det er egentlig det at det er viktig at de trives på jobb og det er jo mitt ansvar som leder at de trives og da må jo jeg legge opp slik at de får gjøre litt det de trives ekstra godt med.

I tillegg kommer det frem av Cecilie (ped.l., Blåveisen) at hun er bevisst på å være en god rollemodell ovenfor assistentene og at hun er opptatt av å gi veiledning til dem dersom hun opplever at det er nødvendig. Når det gjelder å være rollemodell ovenfor assistentene mener hun dette:

At jeg hele tiden må tenke og reflektere over hva jeg gjør i forhold til barna for det er andre assistenter som ser hva jeg gjør. Som jeg er modell for.

I forhold til veiledning kommer det frem på denne måten:

Hvis jeg ser at de går i feil retning, så må jeg veilede de i riktig retning igjen. Til barnas beste.

Disse uttalelsene viser at pedagogisk leder er opptatt av at assistentene kan utvikle seg og endre atferd, men det viser også at pedagogisk leder er opptatt av hva som er hensikten med barnehagen, nemlig barna. Dersom det er nødvendig må pedagogisk leder veilede assistentene. I tillegg må hun være bevisst på hennes måte å fremtre på, fordi assistentene observerer hva de pedagogiske lederne gjør.

4.6.2 Beslutningsmyndighet og beslutningsprosess i tilknytning til utforming av ulike planer

Alle barnehagene har utarbeidet en årsplan hvor det står hva som er barnehagens mål. I tillegg har barnehagene utarbeidet en eller annen form for månedsplan som forteller hva som skal være teamet i barnehagen gjennom en eller flere måneder. Når det gjelder utforming av ulike planer gjøres dette mer eller mindre likt i de forskjellige barnehagene. I forbindelse med utarbeiding av langtidsplaner er det hovedsakelig de pedagogiske lederne og styrer i avdelingsbarnehagene og de pedagogiske lederne, styrer og mellomledere i basebarnehagene som utarbeider langtidsplanene. Det kom til uttrykk blant annet slik fra en assistent:

Årsplaner er noe som de tar felles, ofte på pedagogisk ledermøter. Alle pedagogene. Sånn for hele barnehagen da.

For øvrig opplever jeg at assistentene ikke har noe imot at det er de pedagogiske lederne som utarbeider årsplanene, og det kommer blant annet frem på denne måten av Frida (ass., Hvitveisen):

Hvis alle skal ha noe å si, så blir jo det ikke så enkelt. Noen må ha HOVEDANSVARET for noe, og det er helt greit. Det er deres jobb. Det blir lett rot hvis alle skal komme frem med sitt når vi er så mange. Hvis alle skal ha litt å si, alle har forskjellige meninger, så en plass må vi bare si stopp og sånn er det.

Det er altså de pedagogiske lederne sammen med styrer som setter rammene for innholdet i hele barnehagen. Imidlertid kommer det frem under intervjuene at assistentene får mulighet til å påvirke utformingen av planene til det som skal skje på basen eller på avdelingen. Her får assistentene anledning til å komme med ideer og forslag på teammøtene innenfor rammene som årsplanen har satt, og det kommer frem slik av Dina (ass., Blåklokken):

Det er de som bestemmer hovedfokuset, men vi er med på å bestemme detaljene, hva vi skal gjøre og sånn.

4.6.3 Beslutningsmyndighet og beslutningsprosess gjennom møtevirksomhet

Som påpekt tidligere deltar de pedagogiske lederne på flere møter enn assistentene (jf.4.2.1). Under disse møtene forekommer det at de pedagogiske lederne tar avgjørelser uten assistentene og disse avgjørelsene må assistentene forholde seg til. Helene (ass., Hestehoven) får det frem på denne måten:

Sånn å bestemme hvilke prosjekter vi skal gjøre varierer litt. Det kan vi gjerne ta på et personalmøte der alle sammen er tilstede eller avdelingslederne, og styrer kan ha et eller annet som de har funnet ut at vi skal gjøre og så kan de bestemme det. Det varierer litt.

Det kommer frem under intervjuene i både base- og avdelingsbarnehagene at assistenter har medbestemmelsesrett i fellesmøtene, men at enkelte avgjørelser også blir tatt utenfor formelle og uformelle møter av de pedagogiske lederne.

Når vi er med på møtene så er vi med og bestemmer, men når vi ikke får nok møter, så kan det hende at det er avgjørelser som må tas uten møter og da blir du ikke like mye involvert, for å si det sånn.

Dette forteller Dina (ass., Blåklokken), og disse uttalelsene viser at assistentene til tider blir involvert, men også at de ikke blir involvert i alle beslutninger som skal fattes.

4.6.4 Beslutningsmyndighet og beslutningsprosess i forhold til det daglige arbeidet

Når det gjelder hvordan beslutninger blir tatt i forhold til det daglige arbeidet gir de pedagogiske lederne uttrykk for at assistentene har en form for medbestemmelse. Det kommer frem på denne måten av Anja (ped.l., Løvetannen):

Vi har jo ukeplaner og sånne ting, så dem har å forholde seg til. (...) Vi har liksom det og det skal skje, så har de ganske fritt spillerom til å finne på ting i forhold til det vi har som tema eller det som vi skal jobbe med.

Denne uttalelsen viser at assistentene må forholde seg til ukeplanen, men at de også har mulighet til å starte aktiviteter når de ikke har noe fastsatt som står på ukeplanen. Videre kommer det frem fra Eirin (ped.l., Hvitveisen):

Det er LOV til å finne på noe på impulsen. De kan bare gjøre det. Vi hadde nettopp en episode. Det var en unge som hadde fryktelig lyst å lage lapper. Og så sa hun assistenten, hun som hadde begynt sist, jeg vågde ikke. Så sa jeg, neste gang bare gjør du det. Hvis ungene kommer på noe er det bare til å sette i gang. Det er HELT GREIT. Jeg tåler at det blir gjort andre ting enn det jeg hadde tenkt.

I Hestehoven barnehage blir som sagt barna delt inn i grupper ved organiserte aktiviteter og det enkelte teammedlemmet har ansvar for sin bestemte gruppe. I disse tilfellene blir det ofte opp til den enkelte å bestemme hva som skal gjøres innen for et bestemt tema. Det betyr at det er et felles fokus, men at det kan hende de gjør forskjellige ting i de ulike gruppene. Gina (ped.l., Hestehoven) uttrykker at det ofte er opp til den enkelte, og i det legger hun:

Jeg kan ikke detaljstyre ALT når vi er så mange. Jeg pleier ofte å si hva jeg har tenkt å gjøre den dagen og om de vil være med å gjøre det eller hadde du tenkt noe annet i forhold til det. Og ofte så velger de å gjøre det samme som meg, eller så har de andre ideer. Så det er ganske greit.

Assistentene opplever også at de har mulighet til å ta avgjørelser som angår dem og barnegruppen, og det kommer frem slik under intervjuet med Helene (ass., Hestehoven):

Med prosjekter står jo vi litt åpent. Vi har gjerne overordnede mål i prosjektet, men så hender det at det plutselig dukker opp noe. For eksempel miljøprosjekt. Hun x (navn på assistent) begynte å lage en sånn liten miljøstasjon, og så har det bare ballet på seg. Så av og til så bare dukker det opp. Det er jo mye av det som er i tråd med den Reggio Emilio filosofien at vi tar det som fenger, det som dukker opp i barnegruppen.

Dette viser at assistentene, som de pedagogiske lederne, har mulighet til å sette i gang pedagogiske aktiviteter ut i fra barnas interesser. Samtidig opplever de pedagogiske lederne at

assistentene i enkelte situasjoner forventer at det er de pedagogiske lederne som må bestemme, og det kommer frem slik fra Cecilie (ped.l., Blåklokken):

Er det en avgjørelse som må tas som vi ikke blir enige om, så er det til syvende og til sist jeg som må ta den avgjørelsen. Og de forventer litt tydelighet i forhold til det.

Og det kommer frem slik fra Frida (ass., Hvitveisen):

Det er hun som har ansvar for avdelingen. Hun er min sjef. Jeg må forholde meg til hun som min daglige leder. Og så kan jo jeg komme med innspill ovenfor henne, men det er hun som har det siste ordet. Det er hun som kan si nei, dette er ikke greit eller det er greit.

Assistentene opplever imidlertid at de blir involvert de gangene det lar seg gjøre, og det kommer blant annet frem slik:

X (navn på pedagogisk leder) er flink å høre med oss om hva vi ønsker, våre innspill og hvis det ikke kommer innspill, så er det hun som tar en avgjørelse på flere ting.

Selv om de pedagogiske lederne formelt sett har det overordnede ansvaret og det forventes at de pedagogiske lederne tar enkelte avgjørelser, gir samtlige uttrykk for at det er en relativt flat struktur i det daglige arbeidet på basen eller avdelingen. Det vil si at beslutninger og myndighet i stor grad er likt fordelt mellom assistentene og de pedagogiske lederne. Cecilie (ped.l., Blåklokken) får det frem på denne måten:

Min oppfatning er vell at det nok så flat struktur hos oss på avdelingen i forhold til dette her med ledelse. Jeg opplever det litt fordi jeg har assistenter som ser, som reflekterer, og når vi blir enige om å gjennomføre tiltak, så ser jeg at de bidrar.

Dette kommer også frem av Helene (ass., Hestehoven):

Vi snakker jo sammen på basen og finner ut av ting i fellesskap, så det er ikke veldig sånn hierarki. Det er ikke sikkert at hvem som helst kunne kommet inn å ha sett hvem som var pedagogisk leder i løpet av en dag.

4.6.5 Situasjonsavhengig ledelse

De pedagogiske lederne gir uttrykk for at teammedlemmene har en betydning for hvordan de leder sine assistenter, og det kommer til uttrykk slik av to forskjellige pedagoger:

Jeg jobber jo ut ifra hvordan de er som enkeltpersoner (Eirin, Hvitveisen).

Jeg jobber med godt voksne mennesker med LANG fartstid. Men DET kunne selvfølgelig ha vært en helt annen situasjon hvis jeg hadde hatt to unge jenter med meg som ikke hadde hatt noe fartstid i barnehagen. Så der føler jeg at jeg må tilpasse meg litt de jeg jobber med i forhold til ansvar og delegering av det jeg ser (Cecilie, Blåklukken).

Disse sitatene indikerer at assistentenes erfaring har en betydning for måten de pedagogiske lederne fordeler ansvar på. Videre kommer det frem under intervjuene med de pedagogiske lederne at de i stor grad opplever at de har assistenter som er faglig dyktige og har vilje til å utføre ulike oppgaver. På bakgrunn av dette opplever de pedagogiske lederne at de kan gi ansvar til assistentene, da de har assistenter som har evne til å planlegge, ta avgjørelser og gjennomføre organiserte aktiviteter. Dette er også noe som assistentene erfarer.

Imidlertid kommer det også frem under intervjuene at det hender at assistentene må motiveres i enkelte situasjoner, og utfordres i andre situasjoner. Under intervjuene med Gina (ped.l., Løvetannen) og Helene (ass., Løvetannen) peker begge på at det er ulike interesser og ferdigheter i teamet, og på bakgrunn av det trenger ikke alle å gjøre det samme. Gina (ped.l., Løvetannen) får det frem slik:

Det er vell arbeidsoppgaver man liker og arbeidsoppgaver man ikke liker. Det er veldig personavhengig tror jeg. Hva de liker å gjøre, hva de ikke liker å gjøre. For eksempel samlingsstund er det ikke alle som liker å gjøre, og jeg tenker MÅ alle gjøre alt. Men de skal selvfølgelig pushes LITT til å prøve ting de ikke har lyst til å gjøre. Man må bare se det an litt tenker jeg.(...) Og så har hun mange andre gode sier. Hun er kjempekreativ. Finner på MASSE formingsaktiviteter som jeg aldri hadde kommet på for eksempel. Så da må vi liksom overveie det litt. Og jeg liker bedre å ha samlingsstund, så da er jo det helt greit. (...) Og da tenker jeg hvis det er noe som gjør at du gruer deg for å komme på jobb. Det er rett og slett noe en mister nattesøvnen av, da tenker jeg at hun kan få slippe det, fordi hun har prøvd og hun kommer ikke over den kneiken på en måte.

Eirin (ped.l., Hvitveisen) uttrykker det på denne måten:

(...) Så krever det og at jeg støtter mine medarbeidere. At de skal våge å hoppe i det. Og det ser jeg at de gjør og. For jeg er voldsomt opptatt av at vi alle skal, fordi om det er gjerne jeg

som har MEST kompetanse, så tilsier det IKKE at ikke andre kan gjøre det. Så vi driver å vekslers litt og motiverer hverandre på ting. For eksempel er den ene assistenten voldsom flink med flanellografer, og hun som tar det. Vi har en ganske lett tone i forhold til tingene, så passer jeg på at alle får prøvd seg og at alle har en mulighet til å vokse på det de føler seg trygge på. Og så, når de har funnet det, så går det an å utvide det og ta nye utfordringer.

Sitatene ovenfor viser at de pedagogiske lederne prøver å motivere og utfordre assistentene i de situasjonene hvor de opplever at det er nødvendig, da dette kan være med på å utvikle ferdighetene til assistentene. Samtidig er de pedagogiske lederne opptatt av at det ikke skal gå på bekostning av trivsel på arbeidsplassen. Verken de pedagogiske lederne eller assistentene opplever i stor grad at de pedagogiske lederne må instruere assistentene i hva som skal gjøres. Dette er fordi de som oftest blir enige på teammøtene om hva som skal skje. Imidlertid kommer det frem i intervjuene med basebarnehagene erfaringer hvor de pedagogiske lederne må organisere assistentene rundt i de ulike rommene, men at det blir opp til den enkelte hva som skal foregå der. Et eksempel hvor dette kommer frem:

(...)Da kan jeg for eksempel si x (navn på en assistent) kan du ta med deg en gruppe inn på x (navn på et rom) for eksempel. Og da får hun styre litt på selv. Fordi jeg tenker at siden vi har jobbet såpass mange år får du tiltro til dem og du vet at de vil gjøre den jobben du spør de om. Jeg tenker at det er viktig at de står litt fritt og kan være litt kreativ selv. Men det hender at jeg kan si, kan du gå på rommet med 5-6 barn for eksempel. Men de er veldig flink til det selv. De greier å plassere seg (Anja, ped.l, Løvetannen).

Dette viser at de pedagogiske lederne ikke trenger å si hva som skal skje og hvordan, og lar isteden assistentene bestemme selv, da de har tillit til dem. Samtidig kommer det frem at det i basebarnehagene er situasjoner der de pedagogiske lederne sier hva assistentene skal gjøre, men at de i hovedsak blir de enige om dette på teammøtene.

5.0 Drøfting

I denne studien har jeg sett på hvordan de pedagogiske lederne leder og organiserer assistentene i base- og avdelingsbarnehager. I dette kapittelet ønsker jeg å fremheve og drøfte sentrale funn fra studien, og vektleggingen har skjedd i tråd med problemstillingen, som er:

Hvordan leder og organiserer pedagogiske ledere assistentene i basebarnehager sammenlignet med avdelingsbarnehager? Hvilke konsekvenser får barnehagens form for den pedagogiske og praktiske ansvars- og arbeidsfordeling mellom pedagogisk leder og assistent?

Jeg vil drøfte mine funn i lys av aktuell teori og tidligere forskning på feltet. Kapittelet er bygd opp slik at jeg først ser på barnehagens organisasjonsstruktur og deretter ser jeg på ledelse. I barnehagens organisasjonsstrukturkapittel ser jeg på hvordan praktiske – og organiserte aktiviteter blir fordelt mellom de pedagogiske lederne og assistentene, og jeg vil underveis drøfte funnene mine. I drøftingskapittelets del om ledelse vil jeg se nærmere på hvilken lederstil de pedagogiske lederne benytter seg av for å lede sine assistenter i de barnehagene jeg undersøkte. Jeg vil ta utgangspunkt i sentrale sitater og drøfte hvilken lederstil disse gir uttrykk for, hvordan denne lederstilen harmonerer med en flat struktur, og hvilken fordeler og ulemper denne kan medføre. Deretter vil jeg ta for meg alternative lederstiler og se hvilke utslag det kunne gitt hvis disse ble benyttet.

5.1 Barnehagens organisasjonsstruktur

Barnehagens organisasjonsstruktur handler om hvordan organisasjonen er bygget opp, formelt og uformelt, for å nå barnehagens mål. For å nå de overordnede målene for barnehagevirksomheten, har barnehagene utviklet både formelle og uformelle regler og rutiner på hvordan arbeids- og ansvarsoppgavene skal fordeles mellom de ansatte. Disse reglene og rutinene har som hensikt å sørge for at teammedlemmene arbeider på en målrettet og samordnet måte. Formelt sett er barnehagen bygget opp etter en hierarkisk struktur, der de pedagogiske lederne har den formelle autoriteten ovenfor assistentene. Det vil si at de pedagogiske lederne har legitim makt til å forme og styre atferden til assistentene (jf.2.2.1). Dette kommer frem både av stillingsinstruksene og i intervjuene. Det er de pedagogiske lederne som har det overordnede ansvaret i forhold til organisering av pedagogiske og praktiske arbeidsoppgaver på avdelingene eller på basene (jf.4.2.1).

Imidlertid kommer det frem i intervjuene at den hierarkiske oppbygningen ikke er like synlig i praksis. Selv om det er de pedagogiske lederne som har den formelle makten ser det ut som barnehagene har utviklet en kultur hvor den reelle organisasjonsstrukturen i barnehagen bryter med den hierarkiske strukturen. Informantene opplever at det ikke er særlige forskjeller mellom hva de pedagogiske lederne og assistentene gjør på avdelingen eller på basen. Forskjellen ligger i det som skjer utenfor basene og avdelingene, som for eksempel møter og administrativt arbeid. Dette samsvarer med Kildahl (2004:81) og Midtun (2008:43) sine funn. De fant også at det er lite spesialisering på individnivå og at det er liten forskjell på daglige arbeidet til de pedagogiske lederne og assistentene. En kan si at barnehagene har utviklet en flat struktur (jf.2.7). Den flate strukturen er særlig tydelig når det kommer til praktiske oppgaver, men den er også synlig i forhold til planlegging og gjennomføring av organiserte pedagogiske aktiviteter.

5.1.2 Flat struktur - påvirkning på praktiske arbeidsoppgaver

I alle barnehagene blir de praktiske arbeidsoppgavene hovedsakelig fordelt ut ifra vakt, som rulleres mellom alle de ansatte i teamet. Dette samsvarer med det Aasen (2012:68) skriver i sin bok om teamledelse i barnehagen. Her skriver hun at barnehagens struktur tradisjonelt er koordinert i jobbrotasjon. Barnehagene i min studie har utformet en fordelingsplan av praktiske oppgaver ut ifra de ulike vaktene. Dette viser at barnehagene har utviklet faste rutiner som skal være med på å styre og samordne arbeidet mot å nå organisasjonens mål (jf.2.4.4). Når barnehagen struktureres på denne måten har den, som tidligere nevnt, en flat struktur. I følge Aasen (2012:70) er det svært vanlig at team i barnehagen arbeider i en flat struktur.

Flat struktur kan defineres som en organisasjonsform der de formelle rollene, gitt gjennom stillingsbeskrivelser, viskes ut til fordel for demokratiske idealer om likhet. Det er gjerne en sterk fellesskapsfølelse og arbeidsfordelingen baseres ofte på at ”alle gjør alt”.

Gjennom intervjuene og dokumentene jeg fikk fra barnehagene, kom det frem at ikke alle de praktiske arbeidsoppgavene var skrevet ned i detalj. Dokumentene det er her snakk om er dags - og ukerytmer, vaktlister og nedskrevne arbeidsfordelingsplaner. Det vil si at barnehagene bare har skissert en grov oversikt. I følge Jacobsen og Torsvik (2007) og Seland (2009) vil organisasjoner utarbeide mer detaljerte nedskrevne planer jo større en organisasjon er. Dette var imidlertid ikke tilfellet i mine basebarnehager til tross for at de er større enn

avdelingsbarnehagene. Dokumentene viste at det ikke er noen vesentlige forskjeller mellom barnehagene i hvor detaljerte arbeidsfordelingsplanene av de praktiske oppgavene er. Dette ble også bekreftet gjennom intervjuene. Selv om verken base- eller avdelingsbarnehagene har skrevet ned alle praktiske arbeidsoppgaver, og hvem som har ansvar for disse, i detalj, kunne alle i teamet uttrykke hva som skal gjøres, og hvilke vakt som har hovedansvar for de ulike oppgavene. På bakgrunn av dette kan det se ut som både base- og avdelingsbarnehagene har utviklet en kultur i forhold til hvordan fordeling av praktiske arbeidsoppgaver skal foregå. Basebarnehagene har videreført kulturen fra avdelingsbarnehagene, noe som stemmer overens med Aasens (2012:41) funn.

Intervjuene mine har avdekket at deler av arbeidsfordelingen i både base- og avdelingsbarnehagene styres av ”gammel vane” (jf.4.3.1). Spesielt gjelder det praktiske oppgaver. I basebarnehagene hvor det er to på hver vakt, fordeler personalet enkelte oppgaver seg i mellom, uten at denne fordelingen eller korrekt utførelse av oppgavene er nedskrevet noen plass.

I avdelingsbarnehagene kommer det frem under intervjuene at de ikke følger arbeidsfordelingsplanen av praktiske oppgaver til punkt og prikke. Det er ikke uvanlig at et teammedlem tar en arbeidsoppgave som opprinnelig tilhører en annen vakt, da vedkommende som i utgangspunktet skulle hatt ansvar for oppgaven er opptatt. Vurderingene skjer ut ifra konteksten og beslutningen tas både av de pedagogiske lederne og assistentene. Dette fungerer tilsynelatende greit i en etablert personalgruppe som kjenner hverandre fra før, men hva om det kommer inn en ny pedagogisk leder eller assistent i personalgruppen? Det ser ut som om lederfunksjonen blir ivaretatt av teamet som en kollektiv enhet istedenfor at det blir en lederoppgave å ”styre” de andre (jf.2.7).

Den flate strukturen som både base- og avdelingsbarnehagene i min undersøkelse viser, ser ut til å ha eksistert over lang tid. I 1991 gjennomførte Løkken (1991) en spørreundersøkelse blant 250 styrere, assistenter og førskolelærere om yrkesrollene i barnehagen. I hennes undersøkelse kom det frem at de fleste av informantene mente at de pedagogiske lederne og assistentene hadde like mye ansvar for de praktiske arbeidsoppgavene. Denne undersøkelsen omhandlet riktignok kun avdelingsbarnehager. Imidlertid blir den også bekreftet av nyere forskning. Nicolaisen, Seip og Jordal (2012:54) finner også i sin undersøkelse at det praktiske arbeidet i stor grad blir likt fordelt mellom de pedagogiske lederne og assistentene.

Vanebo og Busch (1988 i Bastøe og Dahl 1995:25) skriver at en del organisasjoner ser ut til å ”arve” en struktur uten å analysere hvordan denne strukturen påvirker arbeidet, eller hvor nyttig strukturen er for å håndtere dagens utfordringer. Det ser ut som barnehagene har utviklet en kultur, som ikke tar utgangspunkt i den formelle posisjonen, men heller en verdi om at alle er like (jf.2.2.3 og jf.2.7). Helgøy, Homme og Ludvigsen (2010:49) finner også i sin undersøkelse, hvor de gjennomførte 39 kvalitative intervjuer med både styrere, pedagogiske konsulenter, pedagogiske ledere og assistenter. Dette har ifølge Hyrve og Sataøen (2006:221) resultert i den misoppfattelsen at likeverd betyr at alle deler likt på alle arbeidsoppgaver uavhengig av stilling. Denne likhetstenkningen medfører at personalets kompetanse ikke blir differensiert og synliggjort. De praktiske arbeidsoppgavene blir bestemt ut ifra den enkeltes vakt istedenfor utdanning og kompetanse.

En kan stille seg spørsmål om den flate strukturen er hensiktsmessig med tanke på forventningene og kravene som stilles til dagens barnehager. R11 fastslår at barnehagene skal være en pedagogisk virksomhet, hvor målet er å legge til rette for barns utvikling og læring. For å få dette til påpeker R11 at den formelle kompetansen til de pedagogiske lederne blir avgjørende for om barnehagene klarer å nå virksomhetens mål (Kunnskapsdepartementet 2011). Det betyr, slik jeg tolker det, at de pedagogiske lederne må ta i bruk og synliggjøre den faglige kompetansen de besitter. Det er derfor interessant at jeg samtidig opplever at R11 (Kunnskapsdepartementet 2011) i liten grad skiller mellom faggruppene som er ansatt i barnehagen når den omtaler personalet. En slik marginalisering av lederrollen kan være med på å styrke den flate strukturen, noe som igjen kan påvirke barnehagens utvikling i forhold til forventningene og kravene som stilles til barnehagene. Dette støttes også av Aasen (2000:86). R11 (2011:22) påpeker at barnehagene skal være en lærende organisasjon. Barnehagene skal stadig være i endring og utvikling, slik at den enkelte barnehage er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Om barnehagesektoren skal være i utvikling og sikre kvaliteten på det pedagogiske arbeidet må kompetansen til de pedagogiske lederne bli synliggjort og benyttet, samtidig som de pedagogiske lederne må legge til rette for at assistentene kan ta i bruk og utvikle sin kompetanse.

Det kan se ut, både i mine funn, tidligere forskning og i faglitteraturen, som at barnehagene har en konserverende praksis, hvor tradisjonelle verdier og metoder relativt ukritisk får autoritet og blir videreført. Det virker som om de pedagogiske lederne i liten grad reflekterer over og vurderer denne organiseringsmåten, og samtlige har det til felles at de opprettholder

den flate strukturen. Vanebo og Busch (1988 i Bastøe og Dahl 1995:25) mener enhver organisasjon bør vurdere egen struktur ut i fra en analyse om hvordan arbeidsoppgaver, ansvar og beslutningsmyndigheten fordeles, og hvordan forholdet mellom leder og underordnet reguleres.

I ettertid ser jeg at jeg burde inkludert ett direkte spørsmål om hvorvidt organiseringsformen er oppe til debatt i barnehagene jeg besøkte. Nå bygger inntrykket av manglende refleksjon på svarene i en rekke relaterte spørsmål, i stedet for ett konkret spørsmål om refleksjon knyttet til organiseringsform. Dette er en svakhet ved intervjuene jeg gjennomførte. Jeg sitter likevel igjen med et klart inntrykk av at organiseringsformen nærmest tas for gitt, men dette kunne og burde vært behandlet grundigere med egne spørsmål om dette emnet.

Om barnehagene skal utvikle seg og tilfredsstille kravene de ulike forskrifter har pålagt dem, må en utnytte personalets kompetanse noe annerledes enn det som blir gjort nå.

Arbeidsfordeling gjennom vaktssystemet trenger vurdering og teoretisk refleksjon. Er dette den mest hensiktsmessige måten å arbeide på for å nå barnehagens mål? Forutsetningen for endring av sosiale ordninger, herunder organisasjoner, er at man identifiserer de verdier, normer og antakelser som utgjør fundamentet i disse ordningene. Skal vi stille spørsmål ved en etablert praksis må vi være bevisst hva som ligger til grunn for, og bidrar til å opprettholde, disse ordningene. Når personalet har utviklet felles oppfatninger, verdier og normer innenfor et fagområde kan det være vanskelig å ta et steg tilbake og reflektere over disse antakelsene. Det etablerte tankesettet fremstår som det naturlige og riktige alternativet (Omholt og Nesse 1995:104). Det er det som ser ut til å ha skjedd i de barnehagene mine informanter tilhører.

5.1.3 Flat struktur – påvirkning på organiserte arbeidsoppgaver

Som nevnt i kapittel Barnehagens organisasjonsstruktur (jf.5.1.) kommer det frem under intervjuene at barnehagene har en flat struktur (jf.4.2.2). Den er spesielt synlig når det kommer til praktiske oppgaver, men den kommer også til dels frem i forhold til pedagogiske aktiviteter. Med pedagogiske aktiviteter menes organiserte aktiviteter med et faglig innhold, som for eksempel en samlingsstund. Det kommer blant annet frem at begge avdelingsbarnehagene og Hestehoven basebarnehage fordeler samlingsstundsansvaret ut ifra jobbotasjon, mens i Løvetannen barnehage har både assistenter og de pedagogiske lederne faste dager hvor de har ansvar for samlingsstund. Dette er to forskjellige måter å organisere en pedagogisk aktivitet på, men ingen av disse skiller mellom pedagogene og assistentene.

Børhaug m.fl.(2011:52) og Helgøy, Homme og Ludvigsen (2010:49) finner også i sine undersøkelser at mange av barnehagene har en rullerende vaktordning, spesielt avdelingsbarnehagene, der både praktiske og noen pedagogiske arbeidsoppgaver blir fordelt på vaktene. Det kommer samtidig frem i min studie at både base- og avdelingsbarnehagene ofte organiserer seg gjennom å dele barnegruppen inn grupper enten på tvers av avdelingene eller innad på basen ved pedagogiske aktiviteter.

En forskjell mellom base- og avdelingsbarnehagene er imidlertid at i basebarnehagene kommer det til uttrykk at det ofte er de pedagogiske lederne som planlegger aktivitetene og sier hva som skal foregå, men at assistentene har mulighet til å komme med forslag. I avdelingsbarnehagene ser det ut som at assistentene har mer ansvar for både planlegging og gjennomføring av organiserte aktiviteter når de deler barna inn i mindre grupper på tvers av avdelingene. På bakgrunn av dette kan det se ut som om de pedagogiske lederne i basebarnehagene til tider har en mer oppgaveorientert lederstil enn de pedagogiske lederne i avdelingsbarnehagene, der de bestemmer og instruerer hva assistentene skal gjennomføre ved organiserte aktiviteter (jf.4.3.4). Dette kan bidra til at den formelle kompetansen til de pedagogiske lederne blir mer synliggjort og utnyttet i basebarnehagene enn i avdelingsbarnehagene når det kommer til organiserte aktiviteter. En av årsakene til at de pedagogiske lederne i basebarnehagene har en mer oppgaveorientert lederstil kan være at de pedagogiske lederne i avdelingsbarnehager står "alene", mens de pedagogiske lederne på en base har en annen pedagogisk leder å samarbeide med. På bakgrunn av dette kan en ikke se bort ifra at de pedagogiske lederne i basebarnehagen våger å ta i bruk en mer oppgaveorientert lederstil, fordi de får støtte fra den andre pedagogiske lederen.

Uavhengig av om det er de pedagogiske lederne eller assistentene som planlegger, må alle i teamet, både i base- og avdelingsbarnehagene, gjennomføre organiserte aktiviteter. Dermed får assistentene ansvar for en rekke oppgaver, også slike som formelt er definert som pedagogiske. Vi ser at de pedagogiske lederne tar i bruk assistentene for å arbeide mot barnehagens mål, og at dette er nødvendig. Men spørsmålet er, når de organiserte aktivitetene blir likt fordelt mellom assistentene og de pedagogiske lederne enten gjennom felles enighet eller ved jobbrotasjon, er dette den rette måten å organisere på for å nå barnehagens mål?

I følge Aasen (2000:86) er den flate strukturen en ineffektiv måte å organisere på med tanke på å nå barnehagens mål, fordi de pedagogiske lederne ikke får utnyttet sin formelle kompetanse. I artikkelen *Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner* –

ledelsesdilemmaer i barnehagen kommer Aasen (2010:302) med eksempler på hvordan enkelte basebarnehager har løsrevet seg fra den tradisjonelle flate strukturen. Et av eksemplene hun kommer med er at assistentene går mellomvaktene og har hovedansvaret for det praktiske arbeidet. De pedagogiske lederne veksler mellom å gå tidlig- og seinvaktene, samtidig som ansvaret for de organiserte aktivitetene er lagt til tidligvakten. Dermed er det alltid en pedagogisk leder som har hovedansvaret for de organiserte aktivitetene. Videre i eksempelet kommer det frem at seinvakten har ansvar for å være i garderoben når barna skal ut. Til forskjell fra mine funn, hvor vakten som har ansvaret for påkledning i garderoben skal gå ut først ut, er det tilrettelagt for at den pedagogiske lederen kan gjøre faglige vurderinger av barnegruppen og på bakgrunn av disse vurdere om hun må fortsette i garderoben eller gå ut. Dette medfører at de pedagogiske lederne kan delegerer arbeids- og ansvarsoppgaver til personalet ut i fra kontekst og egen situasjonsforståelse. Aasen (2010:302) mener at en slik organisering tar høyde for faglige prioriteringer og vurderinger fra de pedagogiske lederne.

Eksemplene til Aasen viser et mer hierarkisk alternativ til den utbredte flate strukturen. Eksempelet over er hentet fra en baserbarnehage, men jeg mener at dette også lar seg gjennomføre i avdelingsbarnehager. En kan la assistentene skifte på å gå en bestemt vakt, som har hovedansvaret for de praktiske arbeidsoppgavene, mens den pedagogiske lederen går de andre vaktene, hvor bestemte pedagogiske oppgaver ligger. En annen mulighet er at samtlige går alle vaktene, men at de praktiske arbeidsoppgavene fordels mellom assistentene, mens den pedagogiske lederen har hovedansvaret for de organiserte aktivitetene. Ved å la assistentene ha hovedansvaret for de praktiske arbeidsoppgavene frigjøres det tid som den pedagogiske lederen kan bruke til pedagogisk arbeid med barnegruppen (Aasen 2010:302). Dermed sikrer en at de pedagogiske lederne får utnyttet sin formelle kompetanse og sikrer barna et godt faglig tilbud. Denne organiseringsmåten kan imidlertid rokke ved assistentenes opplevelse av ansvar. Assistentene jeg intervjuet gav utrykk for at ansvar og medbestemmelse hadde en positiv effekt på motivasjonen og trivselen på arbeidsplassen (jf.4.6.1). En slik måte å organisere de pedagogiske aktivitetene på kan også bremse assistentenes kompetanseutvikling. Hvis arbeidsoppgavene deres reduseres til å gjelde utelukkende praktiske gjøremål, vil de ikke utvikle sin pedagogiske kompetanse og en kan, selv i en hierarkisk struktur, ikke utelukke at assistenter må gjennomføre organiserte pedagogiske aktiviteter. Det blir derfor viktig at de pedagogiske lederne istedenfor legger til rette for at assistentene kan ta i bruk og utvikle sin kompetanse, slik at målene i R11 kan realiseres, og kvaliteten i arbeidet sikres. Nicolaisen, Seip og Jordal (2012:55) finner i sin undersøkelse at

verken de pedagogiske lederne eller assistentene ønsker en annen fordeling av praktiske oppgaver, der for eksempel assistentene tillegges mer ansvar for disse. Det ser ut til å være begrunnet i både organisering av vakter og i rettferdighetsvurderinger. Både de pedagogiske lederne og assistentene i deres undersøkelse vurderer det som urettferdig hvis assistentene må gjøre mer praktiske arbeidsoppgaver. Hvordan påvirker dette utnyttelsen av den formelle kompetanse til de pedagogiske lederne?

5.1.4 Flat struktur – fordeler og ulemper

Informantene i alle de fire barnehagene gav uttrykk for at barnehagen hadde en relativt flat struktur, der de pedagogiske lederne og assistentene løser mange av de samme oppgavene. Denne organiseringsformen oppfattes nærmest som en selvfølghet, som informantene, og da spesielt assistentene, ser ut til å ta for gitt. Den flate strukturen gjenspeiles i både skrevne dokumenter, som vaktplaner, og gjennom uformell praksis. Den er i tillegg svært utbredt, med et unntak for et mindre antall basebarnehager som har et mer hierarkisk styresett (Aasen 2012).

Jansen (2007) mener en flat struktur kan bidra til at de pedagogiske lederne underkommuniserer sin egen kompetanse. De pedagogiske lederne identifiserer seg i større grad med sine kolleger, assistentene, enn med egen profesjonsfaglighet og utdanning. Dermed tar de en større del av det rent praktiske arbeidet, som en i utgangspunktet ikke behøver førskolelærerutdanning for å kunne gjennomføre (Løkken 1991:40). Aasen (2010:294) mener at et dilemma som kan oppstå i dagens barnehager er når etablerte strukturer gjør det vanskelig for de pedagogiske lederne å være leder. Problemet ligger i den uklare lederstrukturen og rolleavklaringer i teamet.

De pedagogiske ledernes og assistentens kompetanse er forskjellig. De pedagogiske lederne har tilegnet seg formell kompetanse gjennom minimum tre år med høyere utdanning, mens assistentenes kompetanse hovedsakelig er erfaringsbasert. Denne forskjellen viskes ut av den flate strukturen i barnehagen. Gotvassli (1996:56) mener dette kan skyldes at kompetansen i barnehagearbeid ofte er knyttet til omsorgyrkenes egenart, hvor relasjoner og omsorg blir vektlagt i stor grad.

Samtidig mener Omholt og Nesse (1995:250) at jobbrotasjonen og den flate strukturen kan bidra til en kompetanseheving blant assistentene. Ved at de får ta del i, eller får ansvar for organiserte pedagogiske aktiviteter, får de økt kompetanse på området. Det blir læring

gjennom arbeidspraksis. En fordel med dette er økt variasjon og større fleksibilitet. Når det er mange som kan utføre de samme jobbene, enten det er pedagogiske ledere som gjør praktisk arbeid, eller assistentene som holder samlingsstund, er barnehagen mindre sårbar for fravær og utskiftninger i personalgruppen. Dette samsvarer med Gotvasslis (1991:76) oppfatning av jobbrotasjon som en organisasjonsform som gir personalet mulighet til å erfare flere oppgaver i barnehagen. Senge (1990/1999) mener at en ved å gi personalet oppgaver som gir opplevelse av personlig mestring samtidig som de får ansvar, kan bidra til læring. En kan derfor anta at når assistentene får ansvar for mange av de samme oppgavene som de pedagogiske lederne kan det føre til læring og utvikling av assistentens kompetanse, noe som er en forutsetning for å utvikle barnehagene.

Gotvassli (1991:76) skriver at den flate strukturen kan være en effektiv og fleksibel løsning på arbeidsdelingen, som kan skape variasjon og spenning i arbeidet. Morgan (1989) deler dette synspunktet og mener flat struktur har den fordelen at alle ansatte oppfordres til å ta selvstendige initiativ innenfor sitt arbeidsområde. På bakgrunn av det kan en tenke seg at assistentene får en tilhørighet til arbeidet som skjer på avdelingen eller på basen, da de også får erfaring med mange sider av den daglige virksomheten. I tillegg er de pedagogiske lederne i mindretall på avdelingene og på basene. For å kunne fungere ideelt som barnehage, er en derfor avhengig av alle i teamet i den daglige virksomheten. Spørsmålet er om det er mulig å opprettholde en flat struktur, samtidig som de pedagogiske lederne kan fagliggjøre sine profesjonskunnskaper i større grad? Dette vil jeg drøfte nærmere i kapittelet 5.2 som omhandler ledelse.

Faglitteraturen er dermed ikke entydig i sin holdning til den flate strukturen som er vanlig i barnehagene. Det pekes på både svakheter og styrker med denne organisasjonsformen, og flere, deriblant Aasen (jf.5.1.3), tar til orde for en mer hierarkisk oppbygging. Det som kanskje er mest påfallende er det tilsynelatende fraværet av denne diskusjonen blant informantene. Det kan synes som den flate strukturen etter hvert er blitt så innarbeidet i barnehagenes og de ansattes kultur og normer, at de ansatte ikke ser behovet for å diskutere denne organisasjonsformen. En av årsakene til at denne kulturen ikke har blitt tilstrekkelig utfordret kan være at de pedagogiske lederne opplever at dette er en hensiktsmessig måte å organisere på. Det virker som om de pedagogiske lederne mener det er viktig at assistentene opplever at de er en viktig ressurs i arbeidet, og på bakgrunn av det deles arbeidet likt imellom assistentene og de pedagogiske lederne (jf.4.6.1).

5.1.5 Mulighet for endring – barnehagen som lærende organisasjon

Ettersom det er en såpass sterk kultur for å ikke differensiere de praktiske oppgavene er det vanlig at nye ansatte blir sosialisert inn i denne kulturen og med tiden viderefører det samme systemet (Hyrve og Sataøen 2006:234). Informantene mine gav i liten grad uttrykk for at denne organiseringsformen var oppe til debatt. ”Slik gjør vi det her” er et uttrykk som går igjen. En såpass sterk kultur som er forankret både i skrevne og uskrevne regler og rutiner i et stort antall barnehager, virker å være et vanskelig utgangspunkt for endring. Kulturen kan dermed fort bli styrende for atferden til nye ansatte som i utgangspunktet kunne representert nye impulser i et veletablert system. Dette er også noe som Schein (1985 i Jacobsen og Thorsvik 2007:121) antyder. Han mener at den rådende kulturen i en personalgruppe vil bli lært bort til nyansatte som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og føle på i forhold til spesielle saker. Dermed sosialiseres nyansatte inn i personalets virkelighetsmodeller, og lærer hvordan ting skal oppfattes og forstås, hva som er riktig og galt, og hva som er passende atferd i teamet. På bakgrunn av Scheins antydninger må vi stille oss spørsmålet om nyansatte i barnehagen har mulighet til å komme inn med nye forslag og impulser som kan være med på å utvikle barnehagen til å nå barnehagens mål?

En skulle tro at pedagogiske ledere som har utdannet seg relativt nylig ville brakt med seg kritiske perspektiver med hensyn til den flate strukturen. Som vist i underkapittelet (jf.5.1.4) er det langt fra konsensus i faglitteraturen om at dette er den organiseringsformen som er best egnet. De pedagogiske lederne jeg intervjuet i basebarnehagene er utdannet på 2000-tallet, og utdannelsen er dermed av nyere dato. Likevel virker det som de nå er blitt en del av den etablerte kulturen der ”alle gjør alt”. Jeg ser at jeg med fordel kunne gått nærmere inn på denne problemstillingen i intervjuene. Samtidig er det naturlig å anta at det er utfordrende for en nyutdannet pedagogisk leder å ta til orde for endringer umiddelbart etter ansettelsen. Kanskje spesielt når det finnes både assistenter og pedagogiske ledere med langt større praktisk erfaring. Den enkle løsningen blir da å tilpasse seg den rådende kulturen, en kultur vi ser står sterkt.

I R11 vektlegges det at barnehagen skal være en lærende organisasjon som stadig følger og holder seg oppdatert på samfunnets kontinuerlige endringsprosesser (jf.5.1.2). Som vi var inne på ser det ut til at den flate strukturen har vært nærmest enerådende i barnehagene i lang tid. Er det gitt at denne strukturen er best egnet til å oppfylle målene i R11? Informantene jeg intervjuet var generelt lite opptatt av å debattere egen organisasjonsform og endring av denne.

Jeg mener det er rimelig å anse refleksjon rundt egen organiseringsform som en viktig del av det å være en lærende organisasjon og en organisasjon i utvikling.

Likehetstenkningen som ligger til grunn for den flate strukturen er av Gotvassli (1991) beskrevet som en bremsekloss for utviklingen i barnehagen. Også Jacobsen og Thorsvik (2007:116) peker på at en flat struktur kan gjøre det vanskelig for de formelle lederne å styre organisasjonen med tanke på endringer og utvikling. Den innarbeidede flate strukturen kan svekke effekten av de formelle styringsmekanismene, og endringene som blir foreslått av ledelsen kan dermed møte motstand i den befestede strukturen.

Uten at jeg her skal konkludere med at dette strukturelle kjennetegnet på barnehagene er til hinder for oppfyllelse av målet i R11, er det i hvert fall betimelig å stille spørsmål ved det tilsynelatende fraværet av intern debatt som mine informanter gir uttrykk for.

5.2 Ledelse

Under intervjuene med de pedagogiske lederne kommer det tydelig frem at de pedagogiske lederne er opptatt av assistentenes trivsel i barnehagen. Videre kommer det frem at de pedagogiske lederne legger til rette for å involvere assistentene i arbeidet med planlegging og gjennomføring av organiserte aktiviteter, samtidig som de oppmuntrer assistentene til å ta aktivt del i utformingen av sin egen arbeidsplass. Dette bekreftes også av assistentene. Assistentene gir uttrykk for at de i stor grad blir involvert i planlegging og gjennomføring av organiserte aktiviteter, og at de har stor autonomi i det daglige arbeidet i barnehagen. Dermed blir også assistentene ledere (jf.2.7.2). Vi ser her at de pedagogiske lederne delegerer beslutningsmyndighet og trekker assistentene inn i ulike beslutningsprosesser som angår dem. Det ser ut som om de pedagogiske lederne har en gjennomgående relasjonsorientert lederstil, som vektlegger trivsel og gode relasjoner i større grad enn forskjeller i kompetanse når oppgaver skal fordeles (jf.2.5.4 og jf.5.2). Dette samsvarer med Børhaugs m.fl. (2011:54) sin studie. Et gjennomgående trekk i deres intervjuer var at de pedagogiske lederne ønsket å involvere assistentene i de daglige praktiske arbeidsoppgavene, aktiviteter med barna og det langsiktige planleggingsarbeidet. Midtun (2008:38) finner i sin undersøkelse at de pedagogiske lederne opplever det å skape gode relasjoner som det viktigste arbeidet som leder, og dette kan se ut til å gjelde mine informanter også.

Den pedagogiske lederen Eirin i Hvitveisen avdelingsbarnehage gir tydelig uttrykk for at hun anser det som en lederoppgave å inkludere og motivere assistentene. Et godt samspill blant

personalet er avgjørende for at barna skal trives. Derfor er hun opptatt av at assistentene skal få lov til å prøve seg uten at de skal føle seg iakttatt. Hun gir dem “voldsomt mye ansvar” for at de skal føle seg som en viktig del av barnehagen (jf.5.6.1).

Anja som er pedagogisk leder i Løvetannen basebarnehage uttrykker langt på vei det samme ansvaret overfor assistentene. Hun mener det er hennes ansvar som leder at de trives på jobb, og legger gjerne opp arbeidsdagen slik at de får gjøremål som de trives ekstra godt med (jf.5.6.1).

Eksemplene over forteller at de pedagogiske lederne vektlegger å skape gode relasjoner med og mellom medarbeiderne. De bruker det også som et virkemiddel for å motivere teamet til ytelse. De benytter seg av en relasjonsorientert lederstil, der de gode relasjonene i følge informantene skapes ved at assistentene får økt ansvar. Assistenten Frida som jobber i Hvitveisen avdelingsbarnehage er klar på at hun setter pris på dette ansvaret og mener det gir en mer interessant arbeidshverdag (jf.5.6.1).

Spørsmålet en da kan stille er om hensynet til relasjonsbygging med og mellom assistentene tillegges vel mye vekt når det skal bestemmes hvem som løser hvilke oppgaver. Hvis det å gi assistentene ansvar er lik motivasjon og trivsel, hvordan vektlegges den faglige kompetansen i forhold til oppgavene som skal løses? Eirin (ped.l. Hvitveisen) virker imidlertid å ha reflektert rundt denne balansen.

(...)jeg er ikke bedre på å være sammen med ungene enn de er. Jeg er ikke bedre til å telle unger og skape gode situasjoner enn de er.

Det kan se ut som om Eirin (ped.l. Hvitveisen) opplever at hun har dyktige assistenter som har evne til å skape gode situasjoner og relasjoner med barna, og at den formelle utdanningen ikke har særlig betydning i slike situasjoner. Likevel mener jeg at hun undervurderer sin egen kompetanse.

Eirin (ped.l. Hvitveisen) gir innimellom assistentene hovedansvaret for å planlegge og gjennomføre organiserte aktiviteter, fordi hun mener det er viktig at assistentene føler at de får påvirke barnehagen. Assistentene deltar også aktivt i planlegging av barnehagens innhold på teammøtene. Er det da assistentenes behov for medvirkning i pedagogiske aktiviteter, eller barnehagens kvalitet som blir ivaretatt?

Her er det viktig å understreke at dette ikke nødvendigvis står i motsetning til hverandre. Den pedagogiske lederen har selv poengtert at det er til barnas beste at de voksne har gode relasjoner og et godt arbeidsmiljø. En assistent som får delegert pedagogisk ansvar vil trolig utvikle seg med erfaringen noe som isolert sett må sies å være positivt. I tillegg påpeker Skogen m.fl. (jf.2.7.2) at faktorer som deltakelse i beslutningsprosesser og optimale utfordringer ut ifra fortutsetninger og individuelle evner, kan øke motivasjonen til assistentene. Et motivert personale er viktig, fordi en i barnehagen er avhengig av alles innsats, uavhengig av stilling. Sengen (1990/1999) påpeker også at det er viktig at den enkelte ansatte opplever å få bidra og å bli sett ut fra egne ideer og interesser, og at hun/han opplever mestring i arbeidet sitt.

Dette viser at assistentene og ikke kun de pedagogiske lederne må utøve grunnleggende funksjoner i barnehagen. Det betyr at assistentene også utøver ledelse. Dette samsvarer med det Skogen m.fl. skriver om at assistentene i barnehagene til tider også må utøve ledelse i ulike situasjoner i løpet av en barnehagehverdag (jf.2.5.2). Spørsmålet er imidlertid om assistentene får ansvar for pedagogiske aktiviteter på riktig grunnlag?

Samtidig forteller informantene i to av barnehagene at samlingsstunder som vanligvis blir fordelt gjennom vaktordninger kan tildeles andre i teamet på bakgrunn av spesielle interesser eller kunnskaper om et bestemt emne. Det kommer også frem at de pedagogiske lederne gir assistentene ansvar for spesielle aktiviteter på bakgrunn av kompetanse og vilje. Det kan altså se ut som om de pedagogiske lederne til tider benytter seg av situasjonsbestemt ledelse (jf.2.6). Dermed benytter de pedagogiske lederne seg av verdifull kunnskap og erfaring som assistentene har tilegnet seg fra tidligere.

Den relasjonsorienterte lederstilen kombineres dermed både med en delegerende - og en deltakende lederstil (jf.2.6.3 og jf.2.6.4). Delegeringen av pedagogiske ansvarsoppgaver basert på vilje, interesser og erfaring viser dessuten at de pedagogiske lederne benytter en form for situasjonsbestemt ledelse (jf.2.6). Det er den bestemte oppgaven, eller situasjonen, sammen med den ansattes kompetanse til å løse denne, som er bestemmende for hvem som blir valgt. Når den pedagogiske lederen fordeler arbeidsoppgaver ut ifra teammedlemmenes kompetanser og motivasjon, kan det antas å kunne bidra til økt jobbtilfredshet, læring og motivasjon. Noe som jeg igjen anser som grunnleggende for å kunne ivareta og utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet.

Dette viser en fleksibilitet innenfor den flate strukturen som sikrer at hensynet til erfaringskompetanse, i hvert fall tidvis, ivaretas. Selv om den flate strukturen i stor grad legger til rette for at ”alle kan gjøre alt” brukes den situasjonsbestemte ledelsen for å sikre kvalitet i utførelsen av aktiviteter. St.meld. nr. 41 (jf.1.1) påpeker også at den enkeltes kompetanse i teamet er avgjørende for kvaliteten i barnehagen.

5.3 Veiledning

Jeg vil hevde at en flat struktur der assistentene, uten formell kompetanse, gjør mange av de samme oppgavene som de pedagogiske lederne, med formell kompetanse, forutsetter systematisk veiledning i forbindelse med organiserte pedagogiske aktiviteter. Lauvås og Handal (2000:284) påpeker at veiledning inngår som et viktig kvalitetssikringstiltak i det daglige arbeidet. Det er interessant å merke seg at ingen av informantene jeg har intervjuet gav uttrykk for at dette ble gjennomført i deres barnehager. I flere av barnehagene hender det at assistenter gjennomfører organiserte pedagogiske aktiviteter uten tilsyn. Tillitten de pedagogiske lederne viser assistentene, bidrar som vi har sett av sitatene ovenfor til å skape trivsel og et godt miljø. Spørsmålet er om det er best faglig sett? Jeg mener at tillitt til at assistentene gjør en god jobb er viktig. Det kan bidra til økt motivasjon og utvikling av assistentenes kompetanse. Det gir også de pedagogiske lederne økt fleksibilitet til for eksempel å fokusere på andre arbeidsoppgaver. Dette mener også Jacobsen og Thorsvik (2007:117). Jeg mener imidlertid at denne tillitten ikke kan være betingelsesløs. Det må være en kontroll av det pedagogiske innholdet som sikrer at assistentenes ansvarstildeling ikke går på bekostning av kvaliteten i barnehagen og den faglige utviklingen.

Om assistentene får ansvar for planlegging og gjennomføring av organiserte aktiviteter er det nødvendig med systematisk veiledning (jf.2.5.2), noe jeg opplevde det var lite av i disse barnehagene. Med systematisk veiledning mener jeg en strukturert og planlagt refleksjon over praksis, som finner sted med jevne mellomrom. Gjennom veiledning kan de pedagogiske lederne bidra til at assistentene reflekterer over sine valg og handlinger. Dette kan føre til at assistentene blir mer bevisste på hvorfor de velger og handler slik de gjør, og dette er en forutsetning for å kunne forandre eller forsterke en type atferd. Veiledningen har dermed som mål å bidra til læring og utvikling (Carson og Birkeland 2009:32). R11 påpeker også at de pedagogiske lederne har ansvar for å veilede assistentene (Kunnskapsdepartementet 2011:21). Når veiledning kan bidra til læring og utvikling, hvorfor benyttes ikke da dette i større grad i barnehagene?

En av de pedagogiske lederne jeg intervjuet fortalte at hun var svært forsiktig med å gi det hun kaller negative tilbakemeldinger til assistenter som ledet organiserte aktiviteter. Hun gav dem heller positiv feedback, for så på et senere tidspunkt å ”putte inn” hva en kan gjøre ”litt annerledes”. Hensikten med dette var at assistentene ikke skulle få inntrykk av at hun var tilstede for å vurdere dem (jf.4.5). Det kan virke som om den pedagogiske lederen toner ned veiledningen av frykt for å støte assistentene. Det blir etter min mening å strekke seg for langt for å bevare de gode relasjonene i personalgruppen. En assistent uttrykker den samme skepsisen til det å bli ”vurdert” under organiserte aktiviteter. Hun forteller at tilbakemeldinger blir gitt på en slik måte at de ikke føler ”at hun sitter der og vurderer deg” (jf.4.5). Dette er en barriere som må overvinnnes hvis man skal kunne etablere systematisk veiledning av assistentene. Lauvås og Handal (2000: 309) påpeker at vurdering av yrkesetikk, praktisk atferd og teoretisk innsikt er naturlige deler av veiledningen. De pedagogiske lederne må være tydelige på at deres tilstedeværelse og tilbakemeldinger ikke er et forsøk på å innskrenke assistentenes ansvar, men i stedet er et ledd i assistentenes kompetanseutvikling.

Det kommer frem under intervjuene at både de pedagogiske lederne og assistentene planlegger og blir enige i fellesskap på teammøtene. Dette kan bidra til at det som blir planlagt ikke er tilfeldig i forhold til barnehagens mål, men det betyr ikke at de pedagogiske lederne kan fraskrive seg veiledningsansvaret de har ovenfor assistentene.

Anja som er pedagogisk leder i Løvetannen basebarnehage forteller at de snakker sammen på teammøter om hva de forventer og mener skal være innholdet i bestemte organiserte aktiviteter. Det interessante er at hun oppgir at de stoler på at assistentene jobber ut i fra disse retningslinjene. Det er ingen systematisk kontroll og veiledning som jeg mener bør være på plass for å sikre kvaliteten på aktivitetene i en flat struktur. Samtidig er det viktig å presisere at alle assistent-ledede aktiviteter ikke kan overvåkes til enhver tid, da begge barnehageformene ofte organiserer seg i flere mindre barnegrupper eller de pedagogiske lederne har andre arbeidsoppgaver (jf.4.3.4). Det blir derfor viktig at de pedagogiske lederne organiserer og leder assistentene ut i fra faglige vurderinger og gir veiledning.

Det later til å være en felles forståelse blant informantene i denne undersøkelsen og i andre undersøkelser jeg tidligere har referert til, om at trivsel er avgjørende for personalets utvikling og motivasjon, og at en god organisasjonskultur er viktig for et godt barnehagetilbud. Jeg mener imidlertid at trivsel alene ikke kan stå som noe kvalitetsstempel på arbeidet i barnehagen. Gode relasjoner har unektelig en positiv effekt, men det må kunne kombineres

med tiltak som sikrer et godt pedagogisk tilbud. I så måte mener jeg tett og systematisk veiledning er avgjørende hvis man ønsker å fortsette den flate strukturen i barnehager. Hvis veiledningsoppgaven tas på alvor vil man heve kompetansen blant assistentene, samtidig som de pedagogiske lederne får utnyttet sin formelle kompetanse. Dette vil igjen heve kvaliteten i barnehagen og utbyttet barna får fra organiserte aktiviteter. På den måten kan en også videreføre en flat struktur, med de fordelene det medfører i med hensyn til trivsel og motivasjon.

5.4 Alternativ lederstil

Et alternativ som har blitt foreslått til den flate strukturen er en mer hierarkisk modell (jf.5.1.3 og jf.5.1.4). Formelt sett er barnehagen bygget opp nettopp etter en slik modell, der de pedagogiske lederne har den formelle autoriteten og legitim makt til å forme og styre atferden til assistentene (jf.2.2.1). En oppgaveorientert lederstil kjennetegnes ved at lederen først og fremst er opptatt av organisasjonens mål, og hvordan disse kan nås på en effektiv måte. Lederen klargjør roller, arbeidsfordeling og utførelse av arbeidet og tar beslutninger uten nødvendigvis å rådføre seg med resten av personalgruppen først (jf.2.5.4). Hvilke konsekvenser ville det fått hvis de pedagogiske lederne holdt fast ved den formelle hierarkiske strukturen eller innførte en mer oppgaveorientert lederstil i barnehagene?

For det første bryter en oppgaveorientert lederstil med den innarbeidede flate strukturen som kommer til uttrykk både i base- og avdelingsbarnehagene. Etersom det settes likhetstegn med assistentenes autonomi og ansvar for organiserte aktiviteter, og trivsel, motivasjon og gode relasjoner er det nærliggende å tro at en mer oppgaveorientert stil vil føre til økt avstand mellom assistentgruppen og lederne. Samtidig kan det bidra til en synliggjøring av betydningen av den formelle kompetansen de pedagogiske lederne. En mer hierarkisk oppbygning vil sikre at flere beslutninger tas av ledere med formell kompetanse, noe som kan bidra til økt fokus på det faglige innholdet.

Det er imidlertid viktig å presisere at dette ikke er enten eller. Slik jeg vurderer det er det mulig å forene trekk ved den relasjonsorienterte ledelsen med en mer oppgaveorientert stil. Dette kommer også frem i faglitteraturen. Zaccaro, Heinen og Shuffler (2009) mener at den beste lederen er en som både behersker, og kan kombinere relasjonsorientert og oppgaveorientert lederstil. Da er vi tilbake til situasjonsbestemt ledelse der det kontinuerlig vurderes hvordan personalets kompetanse og vilje står i forhold til oppgavene som skal løses.

Om de pedagogiske lederne får mulighet til å ta faglige valg og gjøre faglige prioriteringer ut ifra kjennskap til og kunnskap om personalet, kan en slik lederstil kunne føre til trivsel, læring og utvikling hos den enkelte (Aasen 2005). Det forutsetter imidlertid at barnehagene løsriver seg i større grad fra den flate strukturen ”der alle gjør alt”. Aasen (2010:303) påpeker også at situasjonsbestemt ledelse er en lederstrategi som kan være vanskelig å gjennomføre om arbeidet er organisert i jobbrotasjon. Jeg mener at løsrivelse fra den flate strukturen sammen med systematisk veiledning er nødvendig for å sikre at det faglige innholdet holder ønsket kvalitet.

Trøndelag Forskning og Utvikling AS har i samarbeid med Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning har blant annet foretatt en kartlegging av hva de pedagogiske lederne opplever at de trenger mer kompetanse på og hvilke kompetansetiltak assistentene foretrekker. Denne studien var av kvantitativ art. 413 pedagogiske ledere og 814 assistenter deltok i undersøkelsen. Det kommer frem at om lag halvparten av de pedagogiske lederne vurderer at de har behov for kompetanseheving innen ledelse og veiledning av personalet (Kunnskapsdepartementet 2012:46). I tillegg kommer det frem i undersøkelsen at veiledning i tilknytning til arbeidet i barnehagen er den formen for kompetansehevingstiltak som i størst grad foretrekkes av assistentene, uavhengig om de er barn og ungdomsarbeidere eller ufaglærte assistenter (Kunnskapsdepartementet 2012:60). Dette mener jeg er verdt å merke seg. For det første viser det at de pedagogiske lederne ønsker mer kompetanse på ledelse og veiledning, og dette er viktig med tanke på det pedagogiske tilbudet ovenfor barna. Samtidig antyder assistentene at de foretrekker og opplever veiledning som et godt tiltak med tanke på utvikling av deres kompetanse. Dette tyder på at de pedagogiske lederne bør benytte seg av systematisk veiledning av assistentene med tanke på planlegging og gjennomføring av organiserte aktiviteter, men at dette oppleves som utfordrende på grunn av manglende kompetanse.

6.0 Oppsummering

Målet for denne masteroppgaven har vært å få økt innblikk i hvordan de pedagogiske lederne leder og organiserer assistentene i avdelingsbarnehager sammenlignet med basebarnehager, og hvilke betydning det kan få for arbeids- og ansvarsfordelingen av praktiske og pedagogiske aktiviteter mellom de ansatte. Ved å identifisere likheter eller ulikheter mellom eller ved de samme barnehageformene, kan det gi rom for refleksjon og diskusjon, slik kan en vurdere om arbeidsmåtene er hensiktsmessige med tanke på kravene som stilles til dagens barnehager.

Ved å ta i bruk kvalitativ metode, i form av semistrukturert intervju, og innsamlede dokumenter som dags - og ukerytme, vaktliste og nedskrevne arbeidsfordelingsplaner, har jeg fått muligheten til å gå i dybden og få innsikt i informantenes dagligliv. Jeg har intervjuet både pedagogiske ledere og assistenter fra samme base eller avdeling, da jeg vurderte det som mest hensiktsmessig å få empiri fra begge yrkesgruppene.

Utvalget av informanter har skjedd ved at jeg har tatt i bruk formålstjenlig utvelgelse. Jeg har kontaktet de barnehagene som jeg har vurdert som de mest hensiktsmessige med tanke på å belyse problemstillingen min på en best mulig måte. På bakgrunn av dette kan en ikke se bort ifra at de som har deltatt i undersøkelsen har særlig interesse for temaet, eller at de oppfatter seg som særlig dyktige på området. Det kan i så fall ha preget svarene jeg har fått. Ettersom utvalget av informanter er basert på formålstjenlig utvelgelse og få barnehager, kan jeg ikke generalisere resultatene. Det har imidlertid ikke vært målsetningen i denne avhandlingen. Isteden har formålet vært å få detaljrike skildringer og opplevelser fra den enkelte informant, og deretter blir det opp til den enkelte leser å vurdere troverdigheten og reflektere om funnene lar seg overføre til deres barnehager. Ut ifra drøftingskapittelet som er basert på studiens teori og empiri vil jeg i det følgende oppsummere svaret på problemstillingen min.

6.1 Konklusjon

Formelt sett er barnehagen bygget opp etter en hierarkisk struktur, der de pedagogiske lederne har den formelle autoriteten ovenfor assistentene. Dette kom frem både av stillingsinstruksene og i intervjuene. Det er de pedagogiske lederne som har det overordnede ansvaret i forhold til organisering av pedagogiske og praktiske arbeidsoppgavene. Imidlertid opplever informantene at den hierarkiske oppbygningen ikke er like synlig i praksis. Det synes som at barnehagene har utviklet en kultur hvor den reelle organisasjonsstrukturen i barnehagen bryter med den hierarkiske strukturen. Informantene opplever at det ikke er særlige forskjeller

mellom yrkesgruppene med tanke på arbeidet på avdelingen eller på basen. Forskjellen ligger i det som skjer utenfor basen og avdelingen, i forhold til møter og administrativt arbeid. Det kan synes som at barnehagene har utviklet en flat struktur i måten de organiserer ansvars- og arbeidsoppgavene på. Ut i fra undersøkelsene kan det se ut som om den nye barnehageformen, basebarnehage, har videreført denne kulturen fra avdelingsbarnehagene, samtidig som avdelingsbarnehagene opprettholder den. Den flate strukturen er særlig synlig når det kommer til praktiske oppgaver, men den er også til dels gjeldende i forhold til planlegging og gjennomføring av organiserte pedagogiske aktiviteter. Pedagogiske og praktiske arbeidsoppgaver blir hovedsakelig likt fordelt mellom assistentene og de pedagogiske lederne. I begge barnehageformene blir praktiske oppgaver fordelt gjennom vaktsystemer, der ulike oppgaver tilhører bestemte vakter. De pedagogiske lederne og assistentene ruller mellom de ulike vaktene, og dermed får samtlige i teamet ansvar for praktiske oppgaver. Når det gjelder pedagogiske oppgaver kommer det frem flere måter å organisere på, men det de har til felles er at de pedagogiske oppgavene blir likt fordelt mellom de pedagogiske lederne og assistentene.

Videre viser funnene fra studiet at både base- og avdelingsbarnehagene ofte organiserer seg gjennom å dele barnegruppen inn i grupper, enten på tvers av avdelingene eller innad på basen og avdelingen ved pedagogiske aktiviteter. Dette medvirker til at assistentene får ansvar for organiserte aktiviteter.

Det ser ut som om de pedagogiske lederne hovedsakelig benytter seg av en relasjonsorientert lederstil. De vektlegger å skape gode relasjoner med og mellom medarbeiderne og trivsel i personalgruppen er et hovedmål. Det gode arbeidsmiljøet er et virkemiddel for å motivere teamet til ytelse. De pedagogiske lederne legger til rette for å involvere assistentene i arbeidet med planlegging og gjennomføring av organiserte aktiviteter, samtidig som de oppmuntrer assistentene til å ta aktiv del i utformingen av sin egen arbeidsplass. Det ser ut som om assistentene har stor autonomi i det daglige arbeidet i barnehagen. De pedagogiske lederne gir assistentene rom for å ta beslutninger og trekker assistentene inn i ulike beslutningsprosesser som angår dem.

En forskjell mellom base- og avdelingsbarnehagene er at det kan se ut som om de pedagogiske lederne i basebarnehagene til tider har en mer oppgaveorientert lederstil enn de pedagogiske lederne i avdelingsbarnehagene. Det kommer til uttrykk i basebarnehagene at det ofte er de pedagogiske lederne som planlegger aktivitetene og sier hva som skal foregå, men

assistentene har mulighet til å komme med forslag. I avdelingsbarnehagene ser det ut som at assistentene har mer ansvar både for planlegging og gjennomføring av organiserte aktiviteter, der de deler barna inn i mindre grupper. På bakgrunn av dette kan det se ut som om de pedagogiske lederne i basebarnehagene har en tendens til å bestemme og instruere hva assistentene skal gjennomføre ved organiserte aktiviteter.

Selv om det kommer frem at de pedagogiske lederne stort sett er relasjonsorienterte ledere, kommer det også frem at de til tider tar i bruk andre lederstiler på bakgrunn av situasjon og mål til barnehagen. Det kan altså se ut som de pedagogiske lederne innimellom benytter seg av situasjonsbestemt ledelse, der den enkeltes kompetanse og vilje blir utgangspunktet i fordelingen av ansvars- og arbeidsoppgaver.

Ut i fra funnene i studien kan vi anta at assistentene verdsetter å få ansvar for pedagogiske aktiviteter, da dette gjør at de føler seg som betydningsfulle aktører på arbeidsplassen. Dette er viktig for assistentenes motivasjon. Den flate strukturen med tilnærmet lik arbeidsdeling kan imidlertid medføre at personalets kompetanse ikke blir differensiert, utnyttet og synliggjort, noe som kan få betydning for kvaliteten i barnehagen. Informantene gir ikke uttrykk for at det foregår systematisk veiledning av assistentene, tross deres betydelige ansvar for både praktiske og organiserte pedagogiske aktiviteter.

Det virker ikke å være noen særlig forskjell mellom hvordan de pedagogiske lederne leder og organiserer assistentene i de forskjellige barnehagene som har deltatt i denne studien.

6.2 Videre forskning

Som en avslutning på dette arbeidet, vil jeg legge frem forslag til videre forskning ut i fra erfaringer og resultater i denne avhandlingen.

I lys av den voldsomme barnehageutviklingen, både i organisasjonsformer og størrelse, ser jeg at det er behov for mer omfattende forskning om ledelse og organisering i ulike barnehageformer. I barnehagen er det de pedagogiske lederne som skal lede assistentene på en måte som er til fordel for barna, og på bakgrunn av det er det viktig å rette blikket mot de ulike barnehageformene for å kunne videreutvikle disse. Gjennom empiri kan vi få mer kunnskap, samtidig som det legger til rette for refleksjon og drøfting om hvilke barnehageform som er egnet for å nå barnehagens målsetninger.

I min studie har jeg intervjuet fire pedagogiske ledere og fire assistenter, der en pedagogisk leder og assistent har arbeidet i samme team. Målet med intervjuene var å belyse hvordan de pedagogiske lederne ledet og organiserte assistentene i basebarnehager sammenlignet med avdelingsbarnehager. Da jeg ikke har funnet andre studier som har hatt sammenligningsaspektet mellom den tradisjonelle avdelingsformen og den nye baseformen, er det behov for flere forskjellige studier innenfor dette teamet. Vi trenger flere forskningsstudier som tar opp dette temaet, slik at vi får et bedre grunnlag til å reflektere og drøfte konsekvensene både den tradisjonelle og den nye barnehageformen får for de pedagogiske ledere i deres måte å lede og organisere assistentene. Noe som igjen kan ha en betydning for barnehagens kvalitet.

Ettersom jeg ”bare” intervjuet to basebarnehager og to avdelingsbarnehager er en mulighet for videre forskning å foreta samme studie som meg, enten i samme omfang eller med et økt antall informanter. Om andre forskere gjennomfører samme studie kan en fange opp om mine funn også er gjeldende for andre base- og avdelingsbarnehager, eller om det finnes andre måter å lede og organisere på. En mulig vri kan være å vektlegge en av gruppene, enten de pedagogiske lederne eller assistentene, og på bakgrunn av avgrensningen få muligheten til å gå dypere inn i temaet med utgangspunkt i et av perspektivene. Det kunne også ha vært interessant å benytte seg av andre metoder eller metodetriangulering for å belyse samme teamet. Ved å ta i bruk andre metoder kan en fange opp andre perspektiver og nyanser. Metoder som observasjon og spørreundersøkelser eller metodetriangulering, er ulike former som kan være med på å belyse dette temaet grundigere. En kombinasjon av observasjon og intervju eller spørreundersøkelse sammen med intervju er noen av forslagene jeg mener er aktuelle. Om en tar i bruk observasjon får en muligheten til å se hvordan de pedagogiske lederne leder og organiserer assistentene i praksis. Hvis en i tillegg kombinerer dette med intervju kan det være med på å sikre et mer reliable og valide data, samtidig som det gir rom for å gå grundigere inn i temaet.

Disse forslagene til videre forskning kan bidra til økt kunnskap innenfor forskningstemaet, og gi et bedre grunnlag for å finne ut hvilke konsekvenser barnehagens organiseringsform og størrelse har for de pedagogiske ledernes måte å lede og organisere assistentene på. I tillegg kan det være med på å fremme debatter om hva som er egnet barnehageform for å nå barnehagens mål.

I denne oppgaven har jeg hatt et ledelsesperspektiv, men jeg ser også at det er behov for mer forskning innenfor barneperspektivet i forhold til de nye barnehagene. Et spennende område jeg vil trekke frem når det gjelder muligheter for videre forskning, er å sammenligne barns mulighet til medvirkning i de to forskjellige barnehageformene, avdeling og base. Barns medvirkning ansees som viktig og det forventes at barnehagene tar barna på alvor. Det er derfor interessant å studere hvilke konsekvenser de ulike barnehageformene får for barns medvirkning. Et annet område som jeg også ser som viktig å belyse og forske på i forhold til den nye barnehageformen er hvilke konsekvenser denne formen kan ha for barn med spesielle behov.

Litteratur

Alvesson, M., og Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Svergie: Studentlitteratur.

Alvesson, M., og Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.

Andersen, J. A. (2011). *Ledelsesteorier. Om ledelse skal lede til noe*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Arksey, H., og Knight, P. (1999). *Interviewing for Social Sciences*. London: Sage.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bjørvik, K.I., og Haukedal, W. (2001). *Arbeids- og lederpsykologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Boethius, S. B. (1984). *Arbetslag på daghem*. Stockholm: Psykologiska institusjonen, Stockholms universitetet.

Bolman, L. G., og Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Buvik, K. (2003). *Utforming av barnehager. På leting etter barneperspektiv*. Storbysamarbeidet i barnehagesektoren. Trondheim: SINTEF, NTNU.

Bastøe, P. Ø., og Dahl, K. (1995). *Den utviklingsorienterte organisasjon : organisasjonsteori og organisasjonsforståelse for skole-, helse- og sosialsektoren*. Oslo: Gyldendal.

Bøe, M. (2011). Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon. I: Otterstad, A.M., og Rhedding-Jones, J. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Carson, N., og Brikeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P., & Røvik, K. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Evenstad, R. (2010). *Begrepsforvirring om basebarnehager*. Første Steg 1, 26-27.

Flaa, P., Hofoss, D., Holmer-Hoven, F., Medhus, T., og Rønning, R. (1995). *Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Fog, J. (2007). *Det kvalitative forskningsinterview. Med samtalen som utgangspunkt*. Trondheim: Akademisk forlag.

Gotvassli, K. Å. (1991). *Personalutvikling i barnehagen*. Oslo: TANO.

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

Gotvassli, K. Å. (2006). *Barnehager organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Halvorsen, K. (2008). *En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

Handal, G., og Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.

Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori: moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag.

Helgøy, I., Homme, A., og Ludvigsen, K. (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen? *Tidsskrift for velferdsforskning*, nr.1, 43-58.

Hellevik, O. (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hersey, P., og Blanchard, H. K. (1993). *Management of organizational behavior. Utilizing human resources. Sixth edition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-hall International Inc.

Hyrve, G., og Sataøen S. O. (2006). *Samfunnsfag i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ingeberg, P., og Sørensen, I. (2001). *Assistent i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Jacobsen, D. I., og Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Jansen, T. T. (2007). Den nye barnehagen – ved et veiskille. I: M. Bjerkestrand og T. Pålerud (red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jensen, K. B (2002). The qualitative research process. I: K. B. Jensen (2002). *A handbook of media and communication research*. London and New York: Routledge.

Kildahl, K. (2004). *Konflikter i barnehagens personalsamarbeid sett fra de pedagogiske ledernes ståsted*. PhD-avhandling ved Høgskolen i Oslo.

Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehager av 17.juni, nr.64*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 12.05. 2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-20050617-064.html>

Kunnskapsdepartementet (2005). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Barnehager i Soria Moria-erklæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.10. 2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/kampanjer/barnehageplass-til-alle/barnehager-i-soria-moria-erklaringen.html?id=279698>

Kunnskapsdepartementet (2009). *St.meld. nr.41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorer betydning for kvalitet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.08. 2011 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2011/barnehagens-organisering-og-strukturell.html?id=635737

Kunnskapsdepartementet (2012). *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 20.05. 2012 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Kompetansebehov_Barnehage_Rapport2012.pdf

Kunnskapsdepartementet (2012). *For barns beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 27.04. 2012 fra <http://www.regjeringen.no/pages/36790766/PDFS/NOU201220120001000DDDPDFS.pdf>

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

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

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lauvås, P., og Handal, G., (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Levin, M., og Rolfsen, M. (2004). *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lund, T., og Christophersen, K. A. (2008). *Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løkken, G., og Søbstad, F. (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løkken, G. (1991). *Fra vepsebol til trykksak: resultatrapport fra en spørreundersøkelse utført våren 1991 blant 250 styrere, assistenter og førskolelærere om yrkesrollene i barnehagen*. Trondheim: Dronning Mauds minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.

Løkken, G. (1992). *Yrkesrollene i barnehagen: undersøkelser med vekt på å klargjøre forholdet mellom førskolelærerrollen og assistentrollen i barnehagen*. Trondheim: Dronning Mauds minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.

Løvgren, M. (2012). Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole. I: Aamotsbakken, B (red.), *I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager* (s.37-48). Oslo: Universitetsforlaget.

Løvås, G. G. (2004). *Statistikk for universiteter og høyskoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Matthiesen, S. B. (2002). *Situasjonsbestemt ledelse: Keiserens nye klær?* I: Skogstad, A. og Einarsen, S. (2002). *Ledelse på godt og vondt – effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget.

Midtun, H. (2008). *Ny tid – nye roller? Om hvordan utviklingen i barnehagesektoren skaper nye betingelser for lederrollen og for rollefordelingen internt i barnehagen*. PhD-avhandling ved Handelshøyskolen BI.

Miles, M. B., og Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, Calif: Sage.

Morgan, G. (1989). *Organisasjoner i bevegelse, utvikling av lederkompetanse i en opprørt verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nicolaisen, H., Seip, Å. A., og Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen. Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna*. Fafo-rapport.

Nøtnes, T. (2001). *Innføring i bruk av fokusgrupper*. Oslo: Statistisk sentralbyrå, seksjon for statistiske metoder og standarder.

Omholt, K., og Nesse, J. G (1995). *Mennesker, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Pettersvold, M., og Aagre, W. (2008). *Rett til en barnehageplass - med krav til god kvalitet? En evaluering av Ski kommunes helhetlige strategi for full barnehagedekning*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet 21.04. 2012 fra http://www.bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2008-02/rapp02_2008.pdf

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Sandøy, M. H., og Olsen, V. E. (2011). *Små barn og store barnegrupper. En studie av ettåringens mulighet for kontakt med voksne i barnehagen*. PhD-avhandling Oslo: Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet. Universitetet.

Schei, H. S., og Kvistad, K. (2012) *KOMPETANSELØFT. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schermerhorn, J.R. (1993). *Management for Productivity*. Fourth Ed., John Wiley & Sons, New York.

Scott, W.R. (1992). *Organizations. Rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. PhD-avhandling Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU.

Senge, P.M. (1990:1999). *Den Femte Disiplin: Kunsten å skape en lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Silverman, D (2010). *Doing Qualitative Research*. London: SAGE.

Skogen, E., Haugen, R., Lundestad., og Slåtten, M. V. (2007). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Skoglund, T. (2011). Kritiske lesninger av førskolelærerutdanningens faglige tekster om ledelse. I: Otterstad, A.M. og Rhedding-Jones, J. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tannenbaum, R., og Schmidt W. H. (1973). *How to choose a leadership pattern*. Harvard Business Review Volum 5 / Hefte nr.3, 162-180. Harvard University, University Graduate school of Business.

Thompson, G. (2009). Situasjonstilpasning som ledelsesstrategi. I: Martinsen, L.Ø. (red.) (2009). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). (2005). *En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005: Lærer elvene mer på lærende skoler?* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Valberg, K.M.K. (2010). *Det nye barnehagebygget. Rom for barns beste?* PhD-avhandling Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU.

Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O.T. og Lillefjord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Zaccaro, S. J., Heinen, B., og Shuffler, M. (2009). *Team Leadership and team Effectiveness*. I Salas, E., Goodvin, G. F., og Bruke, C. S. *Team effectiveness in complex organizations: Cross- disciplinary perspectives and approaches*, 83-111. New York: Routledge.

Aasen, W. (2000). Organisasjonsstrukturer og bruk av pedagogisk leders kompetanse. Er jobbrotasjon hensiktsmessig i dagens barnehager? *Pedagogisk Forum, Barnehagefolk*, nr.2, 82-89.

Aasen, W. (2005). Situasjonsbestemt ledelse – en utfordring for pedagogisk leder. *Pedagogisk Forum, Barnehagefolk*, nr.1, 90-96.

Aasen, W. (2009). Basebarnehager innebærer nye lederutfordringer. *Første steg*, nr.4, 8-11.

Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr.4, 293-305.

Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Figurer

Figur 1: Organisasjonsmodell	s.26
Figur 2: Ulike ledelsesteorier	s.31
Figur 3: Ulike former for ledelse	s.34
Figur 4: Modell for situasjonsbestemt ledelse	s.37

Vedlegg 1: Melding av prosjektet til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Ruth Ingrid Skoglund
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 18.01.2012

Vår ref: 28948 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28948

Ledelse og organisering i base- og avdelingsbarnehager - finnes det en forskjell? En sammenligning av base- og avdelingsbarnehager

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

*NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder
Ruth Ingrid Skoglund
Therese Raa*

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.08.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Nantvedt Kvalheim

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Therese Raa, Bjørnsonsgate 26 C, 5059 BERGEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 2: Tillatelse fra styrer i basebarnehage

Forespørsel om å gjennomføre et mastergradsprosjekt i Deres barnehage

I de senere årene har barnehagesektoren gjennomgått store endringer. Det bygges blant annet mange nye barnehager som har en annen organiseringsform enn den tradisjonelle avdelingsbarnehagen. Basebarnehager er en av organiseringsformene som stadig bygges mer av.

Imidlertid finnes det lite forskning om barnehagens organiseringsform har innvirkning på måten pedagogiske ledere leder og organiserer assistentene på, og om organiseringsformen påvirker pedagog- og assistentrollen. Jeg ønsker derfor i mitt prosjekt å finne ut mer om dette gjennom å intervjuer både pedagogiske ledere og assistenter som arbeider i base- eller i avdelingsbarnehager. Formålet med prosjektet er å få innsikt i om det er noen sentrale likheter og ulikheter mellom hvordan assistentene i base- og avdelingsbarnehager blir ledet og organisert på. I tillegg ønsker jeg å finne ut om det er variasjoner eller likheter mellom den pedagogiske ansvars- og arbeidsoppgavene mellom pedagogiske ledere og assistentene i de to barnehageformene. Studiene vil være en kvalitativ sammenligning mellom disse barnehageformene.

Problemstillingen min lyder som følgende:

”Hvordan leder og organiserer pedagogiske ledere assistentene i basebarnehager sammenlignet med avdelingsbarnehager? Hvilke konsekvenser får dette for den pedagogiske ansvars- og arbeidsfordelingen mellom pedagogisk leder og assistent?”

For å besvare best mulig på problemstillingen mener jeg at det er nødvendig å intervjuer både pedagogisk leder og en assistent fra samme base eller avdeling. Det vil gi meg mulighet til å få synspunkter og erfaringer fra begge perspektiver og roller. Dessuten kan det gi nyttig informasjon om utføringen av disse to rollene gjensidig påvirker hverandre.

Intervjuene vil i hovedsak handle om hvilke arbeids- og ansvarsoppgaver pedagogiske ledere og assistenter har og hvordan pedagogiske ledere fordeler disse arbeidsoppgavene. For å få mest mulig hensiktsmessig informasjon om emnet forutsetter det at jeg blant annet stiller spørsmål som gjør at pedagogisk leder og assistent må komme med uttalelser om hverandre. Det vil si at i intervjuet vil jeg stille spørsmål som gjør at dere må snakke om hverandre. Som pedagogisk leder vil du få noen spørsmål som omhandler dine assistenter, og som assistent vil

du få noen spørsmål som dreier seg om din pedagogiske leder. Dette kan medføre at dere som arbeider i samme barnehage og deltar i prosjektet kan bli identifiserbar for hverandre.

Imidlertid vil jeg prøve så godt det lar seg gjøre å unngå det. For øvrig vil jeg påpeke at jeg ikke kommer til å stille noen sensitive spørsmål, og jeg har ikke til hensikt å stille pedagogisk leder og assistent opp mot hverandre.

Intervjuet vil ta maksimum 45 minutter og vil bli gjennomført i barnehagen. Jeg vil intervju de en og en enten samme dag eller to ulike dager. Om jeg intervjuer de fortløpende eller to ulike dager vil være opp til deres barnehage. I utgangspunktet ønsker jeg å gjennomføre intervjuene fra midten til slutten av januar.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Både båndopptaker og notater vil bli oppbevart på en forsvarlig måte og utilgjengelig for andre. Båndopptaket vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet og dokumenter og notater vil bli makulert (planlagt mai 2012). I tillegg vil barnehagen og informantens navn bli anonymisert i oppgaven. Det vil si at ingen skal ha mulighet til å identifisere hvilke barnehager og personer som har deltatt i studiene.

Jeg håper jeg kan få tillatelse til å gjennomføre prosjektet i deres barnehage ettersom dere er en basebarnehage. Imidlertid har jeg satt opp noen kriterier for hva som betraktes som basebarnehage i denne oppgaven (se nederste side).

Om du gir meg tillatelse til å prøve å få informanter fra deres barnehage vil jeg sette stor pris på om du viderefører informasjonsskrivet som er vedlagt til pedagogiske ledere og assistenter. En annen mulighet er at du sender meg deres emailadresser, slik at jeg kan kontakte dem selv direkte. Jeg setter stor pris på om du gir meg en tilbakemelding uavhengig om dere er interessert eller ikke.

Ønsker du flere opplysninger kan du kontakte meg på telefon 926 34 438 eller på e-post ThereseRaa@gmail.com.

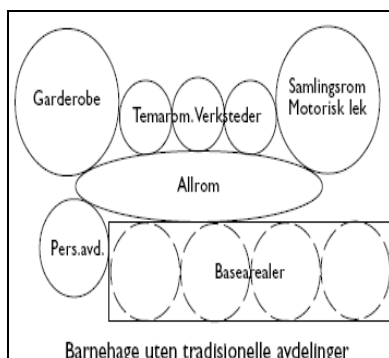
Med vennlig hilsen

Therese Raa

Beskrivelse basebarnehage

Det som karakteriserer basebarnehager er at barnehagene har løst opp avdelingsstrukturen og dannet baser med utgangspunkt i flere avdelinger. Disse barnehagene er ofte bygd med forskjellige fellesrom der barna og personalet veksler på bruken av de ulike rommene. I tillegg har de gjerne også mange mindre rom til ulike funksjoner som barna kan disponere. Det er vanligere med en eller to store garderober enn flere små. En basebarnehage kjennetegnes av fleksible løsninger, der bruk av både arealer og voksne skal være felles ressurser for alle barna. Personalet består vanligvis av to pedagogiske ledere og fire assistenter som har ansvar for cirka 35-40 barn. Imidlertid vil jeg definere dere som basebarnehage om dere har en avskjermet område eller avdeling for de aller yngste barna. I denne undersøkelsen vil jeg ha basebarnehager som er bygget etter baseprinsippet. Det vil si at jeg er på utkikk etter barnehager som er relative nye, og ikke basebarnehager som tidligere har vært avdelingsbarnehager og bygget etter avdelingsprinsippet.

En illustrasjon på hvordan en basebarnehage kan være;



Vedlegg 3: Tillatelse fra styrer i avdelingsbarnehage

Forespørsel om å gjennomføre et mastergradsprosjekt i Deres barnehage

I de senere årene har barnehagesektoren gjennomgått store endringer. Det bygges blant annet mange nye barnehager som har en annen organiseringsform enn den tradisjonelle avdelingsbarnehagen. Basebarnehager er en av organiseringsformene som stadig bygges mer av.

Imidlertid finnes det lite forskning om barnehagens organiseringsform har innvirkning på måten pedagogiske ledere leder og organiserer assistentene på, og om organiseringsformen påvirker pedagog- og assistentrollen. Jeg ønsker derfor i mitt prosjekt å finne ut mer om dette gjennom å intervju pedagogiske ledere og assistenter som arbeider i base- eller i avdelingsbarnehager. Formålet med prosjektet er å få innsikt i om det er noen sentrale likheter og ulikheter mellom hvordan assistentene i base- og avdelingsbarnehager blir ledet og organisert på. I tillegg ønsker jeg å finne ut om det er variasjoner eller likheter mellom den pedagogiske ansvars- og arbeidsoppgavene mellom pedagogiske ledere og assistentene i de to barnehageformene. Studiene vil være en kvalitativ sammenligning mellom disse barnehageformene.

Problemstillingen min lyder som følgende:

”Hvordan leder og organiserer pedagogiske ledere assistentene i basebarnehager sammenlignet med avdelingsbarnehager? Hvilke konsekvenser får dette for den pedagogiske ansvars- og arbeidsfordelingen mellom pedagogisk leder og assistent?”

For å besvare best mulig på problemstillingen mener jeg at det er nødvendig å intervju både pedagogisk leder og en assistent fra samme base eller avdeling. Det vil gi meg mulighet til å få synspunkter og erfaringer fra begge perspektiver og roller. Dessuten kan det gi nyttig informasjon om utføringen av disse to rollene gjensidig påvirker hverandre.

Intervjuene vil i hovedsak handle om hvilke arbeids- og ansvarsoppgaver pedagogiske ledere og assistenter har og hvordan pedagogiske ledere fordeler disse arbeidsoppgavene. For å få mest mulig hensiktsmessig informasjon om emnet forutsetter det at jeg blant annet stiller spørsmål som gjør at pedagogisk leder og assistent må komme med uttalelser om hverandre. Det vil si at i intervjuet vil jeg stille spørsmål som gjør at dere må snakke om hverandre. Som pedagogisk leder vil du få noen spørsmål som omhandler dine assistenter, og som assistent vil

du få noen spørsmål som dreier seg om din pedagogiske leder. Dette kan medføre at dere som arbeider i samme barnehage og deltar i prosjektet kan bli identifiserbar for hverandre.

Imidlertid vil jeg prøve så godt det lar seg gjøre å unngå det. For øvrig vil jeg påpeke at jeg ikke kommer til å stille noen sensitive spørsmål, og jeg har ikke til hensikt å stille pedagogisk leder og assistent opp mot hverandre.

Intervjuet vil ta maksimum 45 minutter og vil bli gjennomført i barnehagen. Jeg vil intervju de en og en enten samme dag eller to ulike dager. Om jeg intervjuer de fortløpende eller to ulike dager vil være opp til deres barnehage. I utgangspunktet ønsker jeg å gjennomføre intervjuene fra midten til slutten av januar.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Både båndopptaker og notater vil bli oppbevart på en forsvarlig måte og utilgjengelig for andre. Båndopptaket vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet og dokumenter og notater vil bli makulert (planlagt mai 2012). I tillegg vil barnehagen og informantens navn bli anonymisert i oppgaven. Det vil si at ingen skal ha mulighet til å identifisere hvilke barnehager og personer som har deltatt i studiene.

Jeg håper jeg kan få tillatelse til å gjennomføre prosjektet i deres barnehage ettersom dere er en avdelingsbarnehage. Imidlertid har jeg satt opp noen kriterier for hva som betraktes som avdelingsbarnehage i denne oppgaven (se nederste side).

Om du gir meg tillatelse til å prøve å få informanter fra deres barnehage vil jeg sette stor pris på om du viderefører informasjonsskrivet som er vedlagt til pedagogiske ledere og assistenter. En annen mulighet er at du sender meg deres emailadresser, slik at jeg kan kontakte dem selv direkte. Jeg setter stor pris på om du gir meg en tilbakemelding uavhengig om dere er interessert eller ikke.

Ønsker du flere opplysninger kan du kontakte meg på telefon 926 34 438 eller på e-post ThereseRaa@gmail.com.

Med vennlig hilsen

Therese Raa

Beskrivelse av avdelingsbarnehage

Det som kan kjennetegne en avdelingsbarnehage er at barnehagen er oppdelt i separate avdelinger tilrettelagt for bestemte barnegrupper. Hver avdeling består gjerne av et stort lekerom, lite lekerom/hvilerom, egen garderobe og et kjøkken som en deler med andre avdelinger. Hva som skal foregå på de ulike rommene er opp til de ulike avdelingene. Personalet på en avdeling består som oftest av en førskolelærer som har stilling som pedagogisk leder og to assistenter. På hver avdeling kan det variere mellom 10-20 barn.

Vedlegg 4: Forespørsmål til informantene om å delta i masterprosjektet

Forespørsel om deltagelse i mastergradsprosjekt

Mitt navn er Therese Raa og jeg er utdannet førskolelærer. Fortiden tar jeg en master i pedagogikk med vekt på ledelse ved Norsk Lærerakademi i Bergen (2010-2012). Under mastergradsprosjektet vil Ruth Ingrid Skoglund, Førsteamanuensis i pedagogikk være min veileder.

I de senere årene har barnehagesektoren gjennomgått store endringer. Blant annet bygges det mange nye barnehager som har en annen organiseringsform enn den tradisjonelle avdelingsbarnehagen. Basebarnehager er en av organiseringsformene som stadig bygges mer av.

Imidlertid finnes det lite forskning om barnehagens organiseringsform har innvirkning på måten pedagogiske ledere leder og organisere assistentene på, og om organiseringsformen påvirker pedagog- og assistentrollen. Jeg ønsker derfor i mitt prosjekt å finne ut mer om dette gjennom å intervju pedagogiske ledere og assistenter som arbeider i base- eller i avdelingsbarnehager. Formålet med prosjektet er å få innsikt i om det er noen sentrale likheter og ulikheter mellom hvordan assistentene i base- og avdelingsbarnehager blir ledet og organisert på. I tillegg ønsker jeg å finne ut om det er variasjoner eller likheter mellom den pedagogiske ansvars- og arbeidsoppgavene mellom pedagogiske ledere og assistentene i de to barnehageformene. Studiene vil være en kvalitativ sammenligning mellom disse barnehageformene.

Problemstillingen min lyder som følgende:

”Hvordan leder og organiserer pedagogiske ledere assistentene i basebarnehager sammenlignet med avdelingsbarnehager? Hvilke konsekvenser får dette for den pedagogiske ansvars- og arbeidsfordelingen mellom pedagogisk leder og assistent?”

For å besvare best mulig på problemstillingen mener jeg at det er nødvendig å intervju både pedagogisk leder og en assistent fra samme base eller avdeling. Det vil gi meg mulighet til å få synspunkter og erfaringer fra begges perspektiver og roller. Dessuten kan det gi nyttig informasjon om utføringen av disse to rollene gjensidig påvirker hverandre.

Intervjuene vil i hovedsak handle om hvilke arbeids- og ansvarsoppgaver pedagogiske ledere og assistenter har og hvordan pedagogiske ledere fordeler disse arbeidsoppgavene. For å få mest mulig hensiktsmessig informasjon om emnet forutsetter det at jeg blant annet stiller spørsmål som gjør at dere må komme med uttalelser om hverandre. Det vil si at i intervjuet vil jeg stille spørsmål som gjør at dere må snakke om andre ansatte i barnehagen. Som pedagogisk leder vil du få noen spørsmål som omhandler om dine assistenter, og som assistent vil du få noen spørsmål som dreier seg om din pedagogiske leder. Dette kan medføre at dere som arbeider i samme barnehage og deltar i prosjektet kan bli identifiserbar for hverandre. Imidlertid vil jeg prøve så godt det lar seg gjøre å unngå det. For øvrig vil jeg påpeke at jeg ikke kommer til å stille noen sensitive spørsmål, og jeg har ikke til hensikt å stille dere opp mot hverandre. Jeg vil følge de forskningsetiske reglene. Dere vil blant annet bli intervjuet om pedagogiske lederens lederstil og assistentenes kompetanse.

Intervjuet vil ta maksimum 45 minutter og vil bli gjennomført på din arbeidsplass. Om dere er en pedagogisk leder og en assistent fra samme base eller avdeling som ønsker å delta i prosjektet ønsker jeg at dere kontakter meg enten ved å sende en sms, e-post eller ringer meg. Dere vil dermed bli kontaktet på telefon og vi vil avtale tidspunkt for gjennomføring av intervjuet. Det hadde også vært fint om pedagogisk leder gav beskjed om dere ikke vil delta i prosjektet. Det vil være til hjelp for meg i fortsettelsen av arbeidet. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene fra midten til slutten av januar. Under intervjuet ønsker jeg å ta i bruk båndopptaker for å kvalitetssikre mitt eget arbeid. Ved å ta i bruk båndopptaker har jeg mulighet til å gå tilbake til intervjuet og hente ut informasjon. Dette bidrar til at analysen av innholdet i intervjuet blir så korrekt som mulig. I tillegg til informasjonsskrivet vil du få et spørreskjema. Spørreskjemaet vil ha spørsmål som handler om generelle bakgrunnsopplysninger om deg og barnehagen du jobber i. Om du vil delta i prosjektet ønsker jeg også at du svarer på dette. Spørreskjemaet kan jeg få når vi møtes for å gjennomføre intervjuet. Både datamateriale fra intervjuet og spørreskjemaet vil bli anonymisert i oppgaven.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Både båndopptaker, spørreskjemaene og notater vil bli oppbevart på en forsvarlig måte og utilgjengelig for andre. Båndopptaket vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet og dokumenter og notater vil bli makulert. Prosjektet skal avsluttes innen 30.08.2012. I tillegg vil barnehagen og deres navn bli anonymisert i oppgaven. Det vil si at ingen skal ha mulighet til å identifisere hvilke barnehager og personer som har deltatt i

studiene. Men som jeg har påpekt tidligere i informasjonsskrivet kan det være muligheter for at dere som deltar i undersøkelsen fra samme barnehage vil gjenkjenne hverandres uttalelser. Imidlertid vil jeg forsøke i mest mulig grad å anonymisere, slik at det ikke skal bli mulig for noen å identifisere den andre fra samme barnehage.

Jeg håper du vil være med på prosjektet, og på den måten være med å gi mer kunnskap om ledelsesperspektivet i barnehagen. Dette er det behov for.

For å kunne gjennomføre intervjuet og ta dette i bruk i masteroppgaven trenger jeg skriftelig samtykke. Denne må jeg få når vi møtes for å gjennomføre intervjuet. Jeg vil fremheve at det er frivillig å delta i prosjektet, og at du har rett til å trekke deg fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt uten å måtte oppgi noen grunn for dette.

Ønsker du flere opplysninger kan du kontakte meg på telefon 926 34 438 eller på e-post ThereseRaa@gmail.com. Jeg kan også komme ut til deres barnehage for å gi mer utfyllende informasjon. Det er bare til å ta kontakt. Du kan også henvende deg til min veileder, Ruth Ingrid Skoglund, du har spørsmål eller det skulle være noe. I arbeidstiden kan hun nåes på telefonnummeret 55 54 07 85 eller e-post ris@nla.no.

Med vennlig hilsen

Therese Raa 21.12.11 Bergen

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteravhandlingen til Therese Raa, og jeg ønsker å delta i hennes prosjekt – *ledelse og organisering i base- og avdelingsbarnehager – finnes det en forskjell. En sammenligning av base- og avdelingsbarnehager*. Jeg er informert om retten til å trekke med underveis i prosjektet uten å oppgi noen grunn for dette. I tillegg er jeg klar over at jeg kan bli identifiserbar for den andre informanten i samme barnehage, men jeg vil ellers være helt anonym. Jeg samtykker også at den andre informanten fra samme base/avdeling får spørsmål som angår meg.

Navn og signatur: _____

Stilling: _____

Avdeling/base: _____

Vedlegg 5: Intervjuguide – pedagogisk leder

Intervjuguide – pedagogisk leder

Beskrivelse av barnehagens organiseringsform

1.1 Kan du beskrive barnehagens planløsning/utforming? (Fysiske rammer. Base/Avd.)

1.2 Kan du forklare hvordan dere organiserer/strukturerer barnehagehverdagen? (Opplegg for dagen, vaktlister, rutiner, dagsrytme, formalisert (nedskrevne)/uformelle (vaner).

1.3 Hva opplever du som utfordringer og fordeler med denne organiseringsformen?

Rolle, arbeids- og ansvarsoppgaver

Pedagogens arbeids- og ansvarsoppgaver

2.1 Hva er dine oppgaver som pedagogisk leder?

2.2 Kan du beskrive en typisk arbeidsdag for deg i barnehagen?

2.3 Hvordan er forholdet mellom planlegging, møter, arbeide med vaktlister, få vikarer og den tiden du bruker i samvær med barna på avdelingen/basen?

- Hva bruker du tiden din på i løpet av en arbeidsdag?

- Hvordan opplever du denne fordelingen?

2.4 Er det ansvarsområder eller arbeidsoppgaver du ville hatt mer eller mindre av?

- Hvorfor?

2.5 Hvordan planlegges og gjennomføres organiserte aktiviteter i barnehagen?

2.6 Hvordan er fordelingen av ansvars- og arbeidsoppgaver mellom assistentene på din base/avdeling og deg?

Assistentenes arbeids- og ansvarsoppgaver

3.1 Kan du beskrive en typisk arbeidsdag for assistentene dine i barnehagen?

3.2 Kan du fortelle hva som er assistentenes arbeidsoppgaver?

3.3 Hvordan oppfatter du at assistentene dine ser på sine arbeidsoppgaver?

3.4 Hvordan fordeles ulike ansvars- og arbeidsoppgaver?

- Har assistentene mulighet til å velge oppgaver, delegerer du oppgavene eller er det et vaktsystem som avgjør hvilke ansvars- og arbeidsoppgaver får?

- Hvis det er tilfelle kan fortelle litt om hva de har/hatt ansvar for? Rutine? Er det formalisert? Er det regler og rutiner for hvordan det skal gjennomføres og evt. hvem er det som har utarbeidet disse reglene og rutinene?

- Hvordan oppfatter du at assistentene dine ser på det å få ansvar for enkelte aktiviteter?

3.5 Hva var det som gjorde at en eller flere av dine assistenter fikk/får ansvar for å lede voksenstyrte/organiserte aktiviteter?

3.6 Er det forskjell mellom assistentene, eller har alle de samme arbeidsoppgavene og ansvaret – vaktsystemet?

Ledelse

4.0 Hva er en pedagogisk leder for deg?

4.1 Hva oppfatter du som dine viktigste lederoppgaver?

- Hvorfor?

4.2 Kan du beskrive hvordan du er som leder?

4.3 Hvilke forventninger tror du at assistentene har til deg som pedagogisk leder?

4.4 Hvordan foregår utformingen av barnehagens ulike planer som eksempel uke-, måneds, og årsplaner?

- Er assistentene inkludert i denne prosessen?

4.5 Hva opplever du som de største utfordringene når det gjelder ledelse ovenfor assistentene?

Tilslutt

Er det noe annet du vil tilføye, som du ikke har fått sagt, men som du mener er relevant?

Vedlegg 6: Intervjuguide – assistent

Intervjuguide - assistent

Beskrivelse av barnehagens organiseringsform

- 1.1 Kan du beskrive barnehagens planløsning/utforming? (Fysiske rammer. Base/Avd.)
- 1.2 Kan du forklare hvordan dere organiserer/strukturerer barnehagehverdagen? (Opplegg for dagen, vaktlister, rutiner, dagsrytme, formalisert (nedskrevne)/uformelle (vaner).
- 1.3 Hva opplever du som utfordringer og fordeler med denne organiseringsformen?
Erfaringer og episoder.

Rolle, ansvars- og arbeidsoppgaver

- 2.1 Hva er dine oppgaver som assistent?
- 2.2 Kan du beskrive en typisk arbeidsdag for deg i barnehagen?
- 2.3 Hvordan planlegges og gjennomføres organiserte aktiviteter i barnehagen?
- 2.4 Har du ansvar for planlegging eller gjennomføring av organiserte aktiviteter?
- 2.5 Er det arbeidsoppgaver eller ansvarsområder du ville hatt mer eller mindre av?
- Hvorfor?
- 2.6 Får du oppgaver som er utfordrende? *Kom med erfaringer og episoder.*

Organisering – fordeling av ansvars- og arbeidsoppgaver

- 3.1 Hvordan er fordelingen av ansvars- og arbeidsoppgaver mellom assistenter og pedagogiske lederen på din base/avdeling?
- 3.2 Hva syns du om at pedagogisk leder fordeler på denne måten?
- 3.3 Er dine arbeids- og ansvarsoppgaver for organiserte aktiviteter formalisert – skrevet ned?
- 3.4 Hva er bestemmende for hvilke ansvars- og arbeidsoppgaver du får tildelt?
- Hvorfor?

3.5 Opplever du at du får ansvars- og arbeidsoppgaver som står i samsvar med din kompetanse/interesser? Fortell og gjerne kom med eksempler.

Ledelse

4.1 Hva forstår du med begrepet ”ledelse”?

4.2 Hva mener du er de viktigste oppgavene til din pedagogiske leder?

- Hvorfor?

4.3 Hvordan foregår utformingen av barnehagens ulike planer som eksempel uke-, måneds, og årsplaner?

- Er dere assistentene inkludert i denne prosessen?

4.4 Er du fornøyd med måten pedagogisk leder inkluderer deg i beslutningsprosesser?

4.5 Opplever du at du får nok ansvar?

Tilslutt

Er det noe annet du vil tilføye, som du ikke har fått sagt, men som du mener er relevant?

Vedlegg 7: Spørreskjema - assistent

Informasjon om intervjupersonen

1. Kjønn: Kvinne Mann

2. Alder: _____

3. Jeg er en Faglært assistent Ufaglært assistent

4. Jeg er assistent i en: Basebhg. Avdelingsbhg.

5. Antall år jeg har vært assistent i denne barnehagen: _____ år

6. Til sammen har jeg vært assistent i: _____ år

7. Har du jobbet i andre barnehageformer? Ja Nei

Hvis ja – Hvilke barnehageformer har du erfaring fra? _____

8. Har du vært pedagogisk leder med dispensasjon? Ja Nei

Vedlegg 8: Spørreskjema – pedagogisk leder

Informasjon om intervjupersonen

1. Kjønn: Kvinne Mann

2. Alder: _____

3. Jeg var ferdig utdannet førskolelærer i år: _____

4. Jeg er pedagogisk leder i en: Basebhg. Avdelingsbhg.

5. Antall år jeg har vært pedagogisk leder i denne barnehagen: _____ år

6. Totalt antall år jeg har vært pedagogisk leder: _____ år

7. Har du jobbet i andre barnehageformer: Ja Nei

Hvis ja – Hvilke barnehageformer: _____

8. Har du annen videreutdanning: Ja Nei

Hvis ja – hvilke videreutdanning har du? _____

Generell informasjon om barnehagen

9. Barnehagen jeg jobber i er: Kommunal Privat

10. Barnehagen ble bygget i (årstall): _____

11. Hvor mange baser/avdelinger består barnehagen av: _____

12. Hvor mange barn er det på hver base/avdeling:

1. Base/avdeling 1 har: _____

2. Base/avdeling 2 har: _____

3. Base/avdeling 3 har: _____

4. Base/avdeling 4 har: _____

5. Base/avdeling 5 har: _____