



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Ledelse og samarbeid i et likestilt pedagogisk lederskap

Leadership and collaboration in equal educational leadership

Camilla Espeland

MR691-MA Masterstudium i organisasjon og ledelse.

Fakultet for økonomi og samfunnsfag. Institutt for samfunnsvitenskap.

17.06.22

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Forord

Etter mange år i yrket som pedagogisk leder, kom ønsket om å ta mastergrad. Valget falt på organisasjon og ledelse, for å få et bredere perspektiv på ledelse og hvordan organisasjoner fungerer. Samtidig bidrar denne mastergrader med ulike muligheter å velge i arbeidslivet i årene framover.

Temaet jeg valgte for masteroppgaven, var et ønske om å se nærmere på hvordan arbeidsdeling, ledelse og samarbeid utøves i den likestilte praksisen, som flere barnehager har innført på bakgrunn av skjerpet pedagognorm. Jeg jobber selv som likestilt pedagogisk leder, og har gjort det i over 11 år.

Nå er jeg straks ferdig og i mål med min mastergraden, og kan se tilbake på fire lærerike år ved Høgskolen på Vestlandet, takk til alle medstudenter disse fire årene Det har vært en tid preget av frustrasjon og mestringsfølelse, samtidig som reisen har vært lærerik og krevende.

Spesielt vil jeg takke Hilde Torvang for timene vi sammen har hatt på HVL det siste året. Det har vært gode diskusjoner, refleksjoner og vanlige samtaler, som har bidratt til å holde motivasjonen oppe når det har vært krevende. Takk til min kollega og studievenninne, Linn Haugland, som har stått sammen med meg disse årene både på jobb og gjennom studieløpet. Jeg er stolt av oss, vi klarte det.

Takk til min arbeidsgiver som har tilrettelagt for at jeg har kunnet kombinere arbeid og studier. Takk til alle deltakerne i prosjektet som velvillig har latt seg intervju. Uten deres deltakelse og deling av erfaringer, tanker og refleksjoner om det å jobbe som likestilte pedagogiske ledere, hadde ikke dette forskningsprosjektet blitt en realitet.

Tusen takk til min veileder Hege Løberg ved OsloMet, som har veiledet og navigert meg i totalt ukjent terreng. Du kommet med verdifulle råd og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen som har holdt meg på stødig kurs.

Tusen takk til familie og venner som har heiet på meg. Til slutt retter jeg en stor takk til Ronni og våre fire barn, for deres tålmodighet, gode ord, motivasjon og oppmuntring de siste fire årene. Uten dere hadde ikke dette gått. Tenker dere er glade «vi» er i mål nå, for dette har til tider vært et tidskrevende og altopplukende prosjekt.

Bergen 17.06.2022

Sammendrag

Barnehagesektoren har de senere årene vært preget av store endringer, en av de siste endringene er innføring av skjerpet pedagognorm 1. august 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2018). Innføring av ny skjerpet pedagognorm har betydd at kravet til andelen barnehagelærere ble hevet fra 33 til 43 prosent. Med økt barnehagelærerandel i barnehager aktualiseres behovet for ytterligere kunnskap om hvordan pedagogiske ledere i et likestilt lederskap utøver ledelse, samhandler og fordeler ansvar- og arbeidsoppgaver mellom seg på avdeling.

Hensikten med denne studien er å utvikle kunnskap og økt innsikt om å være pedagogiske ledere i et delt lederskap. På bakgrunn av dette har problemstillingen, hvordan utøves ledelse og samarbeid med likestilte pedagogiske ledere på avdeling. For å belyse studiens problemstillingen, er det i den sammenheng blitt utarbeidet tre forskerspørsmål.

Nøkkelbegreper i forskningsprosjektet er ledelse og samarbeid, hierarki og arbeidsdeling.

I forskningsprosjektet bruker jeg et kvalitativt forskningsdesign med seks individuelle dybdeintervju av pedagogiske ledere har blitt gjennomført for datainnsamling. Jeg har i analysen benyttet tematisk analyse.

Funn i forskningsprosjektet viser at pedagogiske ledere fra styrer har stor autonomi når det kommer til hvordan arbeidsfordeling av ansvar- og arbeidsoppgaver mellom dem på avdeling skal være. Arbeidsfordelingen tar utgangspunkt i kompetanse, interesser, styrker og engasjement. Dette avklares gjennom forventningsavklaringer i starten av barnehageåret. Funn viser imidlertid, i den sammenhengen, til at pedagogiske ledere i likestilte lederskap ønsker detaljerte stillingsinstruksjoner til hver av de pedagogiske lederne. Slik den foreligger i forskningsbarnehagene, er stillingsinstruksene for vage og generelle. For bedre å kunne benytte den økte fagkompetansen, er det et ønske om å utvikle fagområder eller opprettelse av fagstillinger knyttet til rammeplanen. Funn tyder også på at det er et ønske om at det på hver avdeling, er en pedagogisk leder med det overordnede ansvaret. Felles for intervjudeltakerne er at alle pedagogiske ledere har samme stillingsinstruks, lønnsstige, oppgaver og ansvar. Funn i forskningsprosjektet kan tyde på at det innad på avdelingsnivå, utvikler seg uformelle hierarkiske forskjeller mellom likestilte pedagogiske ledere.

Abstract

In recent years, the kindergarten sector has been characterised by major changes, one of the most recent changes being the introduction of a stricter pedagogical norm on 1 August 2018 (Ministry of Education and Research, 2018). The introduction of a new stricter pedagogical norm has meant that the requirement for the proportion of kindergarten teachers was raised from 33 to 43 per cent. With an increased proportion of kindergarten teachers in kindergartens, the need for further knowledge of how pedagogical leaders in equal leadership exercise leadership, interact and distribute responsibilities and work tasks between themselves in the department. The purpose of this study is to develop knowledge and increased insight into being pedagogical leaders in shared leadership. On this basis, the problem has, how is management and cooperation with equal pedagogical leaders in the department. In order to shed light on the study's problem, three research questions have been prepared in this context. Key concepts in the research project are management and cooperation, hierarchy and division of duties

In the research project, I use a qualitative research design with six individual in-depth interviews of pedagogical leaders have been conducted for data collection. In my analysis I have used thematic analysis.

Findings in the research project show that pedagogical leaders from boards have great autonomy when it comes to how the division of responsibilities and tasks between them in the department should be. The division of labour is based on competence, interests, strengths and engagement. This is clarified through expectations clarifications at the beginning of the kindergarten year. However, findings show, in this context, that pedagogical leaders in equal leadership want detailed job instructions for each of the pedagogical leaders. As it exists in the research kindergartens, the job descriptions for vague and general. In order to better use the increased professional competence, there is a desire to develop disciplines or the creation of professional positions related to the framework plan. Findings also indicate that there is a desire that in each department there is an educational leader with overall responsibility. Common to the interviewees is that all pedagogical managers have the same job description, salary ladder, tasks and responsibilities. Findings in the research project may indicate that informal hierarchical differences are developing within the departmental level between gendered pedagogical leaders

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Historisk tilbakeblikk.....	2
1.2	Det barnehagepolitiske feltet	3
1.2.1	Barnehageforliket	3
1.2.2	Pedagognormen	4
1.2.3	Rammeplanen	5
1.3	Aktualitet.....	6
1.3.1	Bakgrunn for valg av problemstilling.....	7
2	Teorigrunnlag	8
2.1	Pedagogisk leders yrkespraksis i barnehagen.....	8
2.2	Ledelse	9
2.2.1	Ledelse som funksjon	11
2.2.2	Pedagogisk ledelse	13
2.2.3	Relasjonsledelse	14
2.2.4	Delt lederskap	14
2.3	Barnehagen som organisasjon.....	17
2.3.1	Barnehagestruktur	18
2.3.2	Pedagogisk leder sitt ansvar og ulike roller	19
2.3.3	Hierarki, horisontal og vertikal arbeidsdeling på avdeling	22
2.3.4	Beslutningsprosesser og avgjørelser på avdeling	24
3	Forskning på feltet	26
4	Vitenskapsteori og metode	29
4.1	Den hermeneutiske tradisjonen.....	29
4.2	Forforståelsen	31
4.3	Metode	32
4.4	Datahåndtering og personvern.....	32
4.5	Intervju.....	32
4.6	Bruk av lydopptaker	33
4.6.1	Strategisk utvalg og rekruttering av deltakere	33
4.6.2	Forberedelse og gjennomføring av intervju	35
4.7	Transkripsjon og etterarbeid	36
4.8	Analyse av datamaterialet	37
4.9	Etisk betraktning.....	39
4.9.1	Validitet	39
4.9.2	Reliabilitet	40

4.9.3	Fordel med intervju som metode	41
4.9.4	Ulempen med intervju som metode	41
5	Presentasjon av datamaterialet	41
5.1	Ledelse	42
5.1.1	Pedagogisk leder, en lederposisjon	42
5.1.2	Ledelse på avdeling.....	43
5.1.3	«Et delt ledelsesansvar forenkler hverdagen»	44
5.1.4	Å ha folk med seg på laget.	46
5.1.5	«Det skjer mye det andre året man jobber sammen»	47
5.1.6	En utfordring å få inkludert alle: «For mange som skal lede».....	48
5.1.7	«Hva når det ikke fungerer?»	49
5.2	Samarbeid	49
5.2.1	Når to skal være ledere sammen	50
5.2.2	Forventningsavklaring	51
5.2.3	Å ha flere å diskutere faget med, styrke fagmiljøet i barnehagen	52
5.2.4	Plantid, en byrde eller fordel	52
5.2.5	Hvordan påvirker regelmessig bytte av pedagogpar, samarbeidet?	54
5.2.6	Åpen kommunikasjon	55
5.3	Hierarki	56
5.3.1	«Vi er likestilte på papiret, men jeg setter meg et hakk over».	56
5.3.2	Ansvars- og arbeidsdeling mellom pedagogene	57
5.3.3	Beslutningsprosesser på avdelingen.....	59
5.3.4	En med hovedansvaret	60
5.4	Oppsummering	61
6	Drøfting	62
6.1	Ledelse og samarbeid	62
6.1.1	Hvordan møte nyutdannede som skal lede i et likestilt lederskap	63
6.1.2	Pedagogiske ledere i et delt lederskap	64
6.1.3	Forutsetninger som må foreligge for at et delt lederskap skal fungere	65
6.1.4	Betydningen av plantid, en fordel eller belastning	67
6.1.5	Hyppt bytte i pedagogrelasjonene, hvordan påvirker dette samarbeidet	69
6.2	Arbeidsfordeling	70
6.2.1	Autonomi i rollen, eller mot en tvungen spesialisering av pedagogrollen?	70
6.3	Avdelingens hierarkiske struktur.	74
6.3.1	Likestilte pedagogiske ledere i beslutningsprosesser.....	76
7	Avslutning	79

8 Litteraturliste	83
--------------------------------	-----------

Vedlegg

Å komme sammen er en start.

Å holde sammen er framgang.

Å jobbe sammen er en suksess. (Henry Ford)

1 Innledning

Frem til 2018, utgjorde andelen barnehagelærere ca. en tredjedel av barnehagens personale. Allerede tilbake i 2005, la kvalitetsutvalget fram en plan for å øke pedagog andelen til 50% (Barne- og familiedepartementet, 2005). Kravet om pedagogiskbemanning i barnehagene, var frem til 2018 at den skulle være tilstrekkelig for å kunne drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet (jf. Barnehageloven §18; Utdanningsdirektoratet, 2012). 1.august 2018 ble skjerpet pedagognorm (Kunnskapsdepartementet, 2018) innført i norske barnehager, i tillegg til at det kom en bemanningsnorm En direkte konsekvens av pedagognormen er at det nå er flere barnehagelærere med like utdanning i barnehagene.

Norske barnehager reguleres av barnehageloven og den gjelder for kommunale og private barnehager. Barnehageloven regulerer blant annet barns individuelle rett til barnehageplass, krav til bemanning og innhold for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er barnehagen sitt styringsdokument, og styrende for både innholdet og hvilke oppgaver barnehagen har, samt føringsgivende for hvordan personalet skal følge opp.

I takt med endringer som gjelder organisering og ledelse i barnehager, vil behovet for oppdatert forskning på feltet være nødvendig. Kunnskapsbasert ledelse blir i St. meld. Nr. 24 (Kunnskapsdepartementet, 2013) fremhevet som viktig, dette på bakgrunn av hvordan barnehager organiserer seg på stadig endres. De senere årene har barnehager blitt større, med flere avdelinger og plass til flere barn. Dette kan føre til at måten barnehager organiserer å strukturere seg på endres. Dette kan medføre nye utfordringer for de pedagogiske lederne og styreren i hver enkelt barnehage. Med dagens skjerpede pedagognorm (Kunnskapsdepartementet, 2018) fører flere barn i barnehagen, etter lovens krav om bemanning, til flere barnehagelærere med like utdanning, samlet på samme avdeling i barnehager.

Barnehagesektoren har de siste tiårene endre seg mye, der nye variasjoner har vokst frem når det gjelder ulike organisasjonsformer. Utbyggingen av større og mer komplekse barnehager kan ha innvirkning på hvordan barnehager strukturere seg og hvordan ledelsen blir organisert.

Fra tidlig 2000-tallet og frem til i dag, er det blitt bygget større barnehager, der organisering av pedagogisk bemanning varierer. Tidligere var avdelinger den tradisjonelle måten å dele opp barnehagen, nå ser vi at flertallet av de nye barnehagene i stor grad organiseres som baser, sone eller avdelingsfri barnehager¹ (Vassenden et al., 2011). I sammenheng med at barnehager har blitt større og det er flere pedagogiske ledere med lik utdanning på avdelingene, kan gi utslag i den hierarkiske stillingsstrukturen på avdeling, endring i organisasjonsstrukturen og at ledelsen i barnehagen vil bli endret.

1.1 Historisk tilbakeblikk

Barnehagene i Norge en av de største velferdsorganisasjonene vi har. Samfunnspolitisk er barnehagen som organisasjon viktig når det kommer til hvordan barnehagene ivaretar barna gjennom lek, læring, danning og omsorg (Skogen og Haugen, 2013). Når det kommer til den politiske satsningen på barnehagens kvalitet, innhold og oppnåelsen av full barnehagedekning har barnehagen sin rolle i dagens samfunn, endret seg betydelig (Granrusten, 2016). De siste tjue årene har barnehagesektoren gjennomgått store endrings- og utviklingsprosesser. Skogen og Haugen (2013) hevder at underveis i disse prosessene kan det se ut til at barnehagesektoren ikke har oppfølgingen og oppmerksomheten den fortjener. I den sammenheng viser hun til et tidligere forslag som ble fremmet til å gjelde i den nye barnehageloven. Hadde forslaget på daværende tidspunkt fått gjennomslag, ville barnehagene stått uten kvalifisert personell, som f.eks. styrere og pedagogiske ledere uten formell førskolelærerutdanning². Forslaget viste til hvor stor uvitenhet det fantes omkring førskolelærerrollen og til lite innsikt i barnehagen som organisasjon. Forslaget skapte protester fra flere hold som bidro til at forslaget ble trukket tilbake. Igjen ble det stilt krav til utdanning for styrere og faglige ledere³ (Barnehageloven, 2005), men loven åpnet også opp for at andre typer tre-åring høyskoleutdanninger. Allmennlærere og barnevernspedagoger med videreutdanning i barnehagepedagogikk, er eksempler på utdanninger som kommer inn under denne kategorien (Skogen og Haugen, 2013). Krav til bemanning og mer spesifikke krav til utdanning ble fremmet som forslag til ny barnehagelov i 2012. Forslaget omhandlet blant annet en bemanningsnorm basert på antall

¹ Avdelingsfri betegnes her om all organisering som ikke innebærer inndeling i tradisjonelle avdelinger (Larsen og Slåtten, 2021)

² Frem til 2014 het det førskolelærerutdanning, i dag heter det barnehagelærerutdanning.

³ Fagleder blir her omtalt, istedenfor barnehagelærer eller pedagogisk leder.

barn, barnas alder, sammensetning av personalet, samt fjerning av dispensasjonskravet fra loven.

1.2 Det barnehagepolitiske feltet

De folkevalgte på Stortingets utøver makt, og styrer de ulike sidene ved barnehagevirksomheten i Norge (Børhaug og Moen, 2014). Tidligere var barnehagene hjemlet i sosial- og brannvernlovgivningen, men i 1975 vedtok Stortinget den aller første barnehageloven. Gjennom barnehageloven, har Stortinget trukket opp viktige rammer og prinsipper for barnehagen. Barnehageloven belyser blant annet formålet med hva en barnehage er (Børhaug og Moen, 2014). Siden 1975 har barnehageloven blitt justert og endret opptil flere ganger. Punktet om barnehagens innhold, har blitt mer detaljert (Børhaug og Moen, 2014).

I flere tiår bevilget Stortinget prioriteringsvridende øremerkede tilskudd til finansiering av den massive barnehageutbyggingen. I 2011 ble store deler av bevilgningen overført til kommunene å forvalte etter at rammefinansiering ble innført av Stortinget. I den forbindelse ble en del føring fastsatt av Stortinget, i forhold til bruk av tilskuddene og prinsipper for fordeling gjennom barnehageloven. Fremdeles bevilger Stortinget øremerkede midler gjennom statsbudsjettet til prioriterte tiltak i sektoren (Børhaug og Moen, 2014). I perioden 2006-2008, gjennomførte Riksrevisjonen (2009) en omfattende gransking av barnehagevirksomheten. I forbindelse med undersøkelsen, viste den til en del utfordringer i barnehagene, blant annet lite midler til kompetanseheving, høyt sykefravær, lav grunnbemanning og lite tid (Børhaug og Moen, 2014).

1.2.1 Barnehageforliket

Utdanningsforbundet har i lang tid ønsket at kravet til pedagogtettheten i barnehagen som helhet, blir presisert tydeligere i loven. I flere offentlige utredninger pekes det på et behov for tydeligere krav, og en bedre pedagogtetthet (Thoresen, 2015). Barnehageforliket fra 2003, kjent som «barnehagereformen», ble etablert grunnet etterspørselen etter flere barnehageplasser. Øystein Djupedal (SV), som på daværende tidspunkt var statsråd og kunnskapsminister (2005-2007), tok i 2003 initiativet til å opprette barnehageforliket (Korsvold, 2021). Øystein Djupedal allierte seg med Frp-leder Siv Jensen, og representanter fra både Ap, Sv og Sp, og gikk mot mindretallsregjeringen og Bondevik II sin egen barnehagepolitikk. Det ble inngått forlik mellom regjeringen og opposisjonen, som i ettertid

går under barnehageforliket fra 2003 (Børhaug og Moen, 2014; Larsen og Slåtten, 2021). I NOU 2012:1 *Til barnas beste- Ny lovgivning for barnehagene*, ble pedagognormen drøftet grundig i Øie-utvalgets utredning. Informasjon som ble hentet inn rundt hvordan normen forvaltes, bekymrer med tanke på lovens bestemmelse i §18, og til kvaliteten i barnehagene (Thoresen, 2015; Larsen og Slåtten, 2021).

Det å få flere småbarnsmødre ut i heltidsstillinger, var et resultat fra en bredere forlik om barnehagepolitikken og barnehagereformen. Avviklingen av dagmammaordningen og innføringen av kontantstøtten (1998) kan ha medvirket til å presse frem forliket om barnehagereformen. Reformen ble startskuddet til den massive barnehageutbyggingen, og retten til barnehageplass som ble lovfestet i 2009. De fire komponentene utbygging, makspris for barnehageplass, likebehandling av offentlige og private aktører og et samordnet opptak til ikke-kommunale og kommunale barnehager var avgjørende for en vellykket reform. Reformen skulle gi familier som ønsket det, rett til barnehageplass i løpet av 2005. Reformen har ført til at barnehager er blitt tilgjengelig for alle (Korsvold, 2021).

Siden 1970-årene har mangel på barnehageplasser vært et problem, det har vært drivkraften bak reformen. Kommunene fikk et større press på seg til utbygging av flere barnehager med reformen samt at det ble lovfestet å tilby nok barnehageplasser fra 2006 (Korsvold, 2021; Børhaug et al., 2018). I kjølvannet av full barnehagedekning, har etterspørselen etter å styrke kvalitet på barnehagetilbudet blitt aktualisert (Gotvassli, 2020; Børhaug et al., 2018). Kvaliteten på barnehagetilbud varierer. Implementering av ny rammeplan er ett av flere viktige skritt i retning av å styrke kvaliteten i norske barnehager. I Regjeringen (2017) sin strategi «Kompetanse for framtidens barnehage» uttrykker de at om barnehagesektoren skal lykkes med å realisere kravene i rammeplanene og utvikle kvalitet, må det drives målrettet kompetanseheving i hele barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2.2 Pedagognormen

Fra de første barnehagene ble etablert, har barnehagelærere vært i mindretall. De første reguleringene fikk barnehagene allerede i 1954, kalt de første nasjonale forskriftene av de norske daginstitusjonene. Reguleringene inneholdt rammer for personalet i barnehagene, og en favorisering av førskolelærere var allerede på daværende tidspunkt til stede (Børhaug et al., 2018). Viktige premisser for framtidens bemanning ble nedfelt da de første forskriftene for

personalet ble utformet, på begynnelsen av 1950-årene, en forskrift som stod ved lag i flere tiår.

1. august 2018, ble ny bemanningsnorm og skjerpet krav til pedagogisk bemanning hjemlet i §17a i barnehageloven, endringer vedrørte også dispensasjoner i barnehager. Den nye normen lovfester at det minst skal være 43 prosent barnehagelærere i barnehagen. På sikt er målsettingen 50 prosent barnehagelærere. I tillegg til at den pedagogisk bemanningen er viktig, vil hele barnehagen sin bemanning være av betydning for den totale kvaliteten i barnehagen (Larsen og Slåtten, 2021). Hensikten bak den nye pedagog- og bemanningsnormen, er å gi et bedre tilbud til barna, men kan også ses på som et tiltak for å fremme kvalitet. Å ha nok ansatte med god kompetanse i barnehagen er viktige komponenter for å sikre en god start for barna. Barnehagens pedagogiske bemanning skal bestå av ansatte med godkjent barnehagelærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning på høyskolenivå med videreutdanning innen barnehagepedagogikk (Thoresen, 2015). Forskriften til normen sier noe om hvor mange pedagogiske ledere det skal være i barnehagen, den pedagogiske bemanningen er gjeldende for hele barnehagen - ikke avdelingsnivå.

Ifølge pedagognormen skal det være en pedagogisk leder per 14-19 barn over tre år, og en pedagogisk leder per 7-9 barn under tre år, og barn regnes for tre år august det året de fyller tre år (Barnehageloven §18, forskrift om pedagogisk bemanning §1). Styrers ledelse og administrative tid, regnes ikke som en del av den pedagogiske grunnbemanning.

Pedagognormen gjelder kun for ordinære barnehager, ikke for åpne barnehager eller familiebarnehager (Pedagogisk bemanning, 2017, § 1).

1.2.3 Rammeplanen

Høsten 2017, trådte den nye rammeplanen for barnehagene i kraft. Rammeplanen er barnehagen sitt styringsdokument og er styrende for både innholdet og hvilke oppgaver barnehagen har og gir samtidig føringer for hvordan personalet skal følge opp. Retningslinjer for hvilket verdigrunnlag barnehagen skal jobbe etter er godt beskrevet i rammeplanen, og er tydelig når det gjelder forpliktelsene barnehagen har til det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Gotvassli, 2019). Alle som jobber med barn i barnehagen skal kjenne til innholdet i rammeplanen og skal praktiseres aktivt i det daglige arbeidet. Ifølge Rammepalene for barnehager har pedagogisk leder ansvar for planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering av arbeidet tilknyttet avdelingen og barnegruppen. «Pedagogisk

leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.3 Aktualitet

Forståelse av lederrollen i barnehager er viktig for kvaliteten i barnehagen. Skjerpet pedagognorm (Kunnskapsdepartementet, 2018), er en av de siste store endringene i barnehagesektoren. Intensjonen med den nye skjerpede pedagognormen kan knyttes til å ville heve kvaliteten i barnehagen.

Barnehagen som institusjon har de siste årene hatt en rask utvikling, mye grunnet mange nye ytre krav og komplekse utfordringer. Ifølge Børhaug et al. (2011) stilles det i dag større grad krav til de sentrale myndigheten, barnehagene, eierne og lederne. Ressursutnyttelse, effektivitet og høyere kvalitet kan være eksempler på dette. Implementeringen av ny pedagognorm betyr at barnehagen har måtte ansette flere barnehagelærere. Økningen av barnehagelærere i barnehagene kan ha forårsaket endringer i barnehagen sin hierarkiske struktur og organisering. Organisasjonsutformingen hos mange barnehager har blitt påvirket av dette og har gjort endringer i forhold til retningslinjer for arbeidet og organisasjonskartet. I den hierarkiske strukturen på avdelinger med flere pedagoger kan spesielt dette med hvem som har ansvaret for hva være viktig.

Med dagens ordning; hva er det som kjennetegner ledelse og samarbeidet på avdeling med to eller flere pedagoger? Jeg ønsker at min studie skal bidra til økt innsikt og kunnskap om hva det vil si å være flere barnehagelærere på samme avdeling. Hvilke forutsetninger må være til stede i samarbeide og hvordan blir arbeidsfordelingen mellom dem Intervjudeltakerne sine tanker og refleksjoner om temaet kan bidra med unik forståelse om det å være to pedagoger som jobber og deler ansvaret sammen på en avdeling. Pedagognormen forteller hvor mange med pedagoger den enkelte barnehage skal ha, men ingenting om hvordan ledelse, ansvar og arbeid mellom dem skal deles. Det er behov for mer kunnskap om hvordan formelle mellomledere som deler et ledelsesansvar samhandler med hverandre. Ved innføring av skjerpet pedagognorm har barnehagene måtte gjøre endringer rundt de organisatoriske rammene når det kommer til lederfunksjoner, lederroller og den hierarkiske strukturen.

Det å bli likestilt med en annen barnehagelærer kan for noen være en krevende prosess. Det er mange pedagogiske ledere som har hatt dette ansvaret alene på avdeling og det å plutselig skulle dele dette ansvaret, samt det å skulle bli ledet av en annen, kan for noen være

utfordrende. Med to likestilte pedagoger på samme avdeling er det flere som skal ta del i beslutningsprosesser og avgjørelser for avdelingen. Å gi fra seg en del av ansvaret, kan for noen oppleves som et nederlag, grunnet æren de føler for arbeidet sitt. Her blir det viktig at avdelingene har tydelige rammer i fordelingen av ansvar mellom pedagogene, slik at det ikke oppstår en skjevfordeling av makt mellom pedagogene. Organisasjonskartet og stillingsinstruksene spiller en viktig rolle i disse rammene.

1.3.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Bakgrunn og utgangspunktet for valg av problemstilling og tema for masteroppgaven er min interesse for ledelse i barnehagen etter innføring av pedagognormen. Hvordan ulike organisasjonsstrukturer kan gi ulike muligheter for arbeidsdeling mellom pedagogiske ledere på samme avdeling. Interessen er knyttet til min egen erfaring som likestilt pedagogisk leder, der jeg på avdeling leder og samarbeider med en annen pedagog. Større barnehager, barnegrupper og innføring av ny pedagognorm krever flere pedagogiske ledere i barnehagene og endringer i hvordan barnehagene velger å organisere seg på. Med barnehagene sine ulike organisasjonsstrukturer blir sammensetningen av pedagoger på avdelingene forskjellig. Dette bidrar til ulike muligheter til fordeling av ledelse, arbeidsdeling og ansvar mellom pedagogene på avdeling. Har dette bidratt til å gjøre meg mer bevisst på hvilke betydning organisasjonsstrukturen kan ha å si for i fordelingen av ledelse og samarbeid i barnehagen og på avdeling. Hvordan tar barnehagen i bruk de pedagogiske ressurser på best mulig måte når to det er to pedagogiske ledere som skal utfører arbeidsoppgavene sine samtidig? Den pedagogiske lederen sin faglige autonomi skal ivaretas og samtidig få opprettholde det faglige perspektivet. Hvordan gjøres dette best mulig når det er to som skal lede og ha ansvaret for en avdeling sammen?

Det er behov for mer kunnskap om hvordan ledere som deler et ledelsesansvar konkret samhandler med hverandre, og hvordan de gjennom dette legger grunnlaget for sin ledelsespraksis overfor hverandre og sine medarbeidere (Wadel, 2017; Børhaug et al., 2018). Jeg er interessert i å få mer innsikt rundt hvordan de pedagogiske lederne forstår og utfører ledelsesarbeidet samme og hvilke vilkår som ligger til grunn for dette samarbeidet knyttet opp til ansvaret og rollen de har. Forskningsprosjektet mitt går i dybden på ledelse og samarbeid mellom to likestilte pedagogiske ledere på samme avdeling. Med dette som grunnlag, har jeg utformet tre forskerspørsmål jeg håper skal hjelpe meg til å svare på problemstillingen.

Problemstillingen er følgende:

Hvordan utøves ledelse og samarbeid på avdeling med to pedagogiske ledere?

For å belyse problemstillingen har jeg utformet tre forskerspørsmål:

- 1. Hvordan er likestilte pedagogiske ledere plassert i den hierarkiske stillingsstrukturen på avdelingsnivå?**
- 2. Hvordan fordeler pedagogiske ledere ledelse, ansvar og arbeidsoppgaver mellom seg på avdeling?**
- 3. Hva anser pedagogiske ledere som forutsetninger for ledelse og samarbeid på avdeling?**

2 Teorigrunnlag

I dette kapitlet redegjør jeg for oppgavens teoretiske forankring jeg anser som relevant for å kunne belyse oppgavens tema og problemstilling. Jeg ta utgangspunkt i ulike teorier innenfor ledelse, pedagogisk ledelse, delt ledelse og organisasjon. Jeg kommer også til å se på barnehagen som organisasjon, fordi den setter rammer for hvordan likestilte pedagogiske ledere kan utøve rollen sin. I oppgaven vil pedagogisk leder, barnehagelærer og førskolelærer bli omtalt som pedagogiske ledere eller pedagog.

Ledelse er det teoretiske rammeverket til prosjektet, der jeg spisser meg inn mot teori omkring delt ledelse og samarbeid. Jeg velger å bruke begge teoriene inn i prosjektet, da jeg er usikker på hva deltakerne kommer til å formidle når de deler av sine erfaringer med det å være to barnehagelærere på samme avdeling. Wadel (2017, 2021), Wilhelmson (2017) og Döös mfl. (2013) skiller mellom samledelse og delt lederskap. Ved å invitere begge perspektivene til det teoretiske rammeverket kan det hjelpe meg i analysen av intervjuene og gi meg som forsker en pekepinn på hva som skiller seg ut av disse to begrepene.

2.1 Pedagogisk leders yrkespraksis i barnehagen

Barnehagelæreryrket er knyttet til barnehagen som yrkesfelt der barnehagene som samfunnsinstitusjon, på vegne av Stortinget, er gitt et oppdrag å utføre. Barnehageloven er barnehagen sitt grunnleggende fundamentet og dokumentet som virksomheten er bygger på - en lov barnehagen er forpliktet å følge (Thoresen, 2015). Rammeplan for barnehagene er det andre normgivende dokumentet som er bestemmende for innholdet i barnehagene. Loven er et

«skal-dokument», som indikerer at bruken av ordet «skal», er oppgaver barnehagen er pålagt å utføre (Thoresen, 2015). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, er en forskrift utarbeidet fra barnehageloven, forskriften inneholder både oppgaver og innhold for barnehagene. Barnehagens formål skal være i forståelse og samarbeid med barnets hjem for å ivareta barns behov for omsorg og lek samt fremme danning og læring som fundament for allsidig utvikling (Thoresen, 2015). Barnehagen fikk i 1996 sin første nasjonale rammeplan. I 1995 fikk barnehageloven en ny paragraf som omhandler barnehagens innhold, § 2, denne hjemlet en ny nasjonal rammeplan (Thoresen, 2015).

Thoresen (2015) uttrykker at den pedagogiske virksomheten hviler på kompetansen til de pedagogiske lederne, på grunn av de lovpålagte oppgavene barnehagen skal løse, og dette krever at en del av personalet har spesiell kompetanse. Videre skal barnehagene drives med en forsvarlig administrativ og pedagogisk ledelse. Hvordan barnehageeiere tolker «forsvarlig» blir opp til den enkelte å vurdere (Thoresen, 2015). Barnehageloven åpner opp for egne tolkninger i forhold til de ansattes kompetanse, men forutsetningene som barnefaglig- og pedagogisk kompetanse, er en fordel.

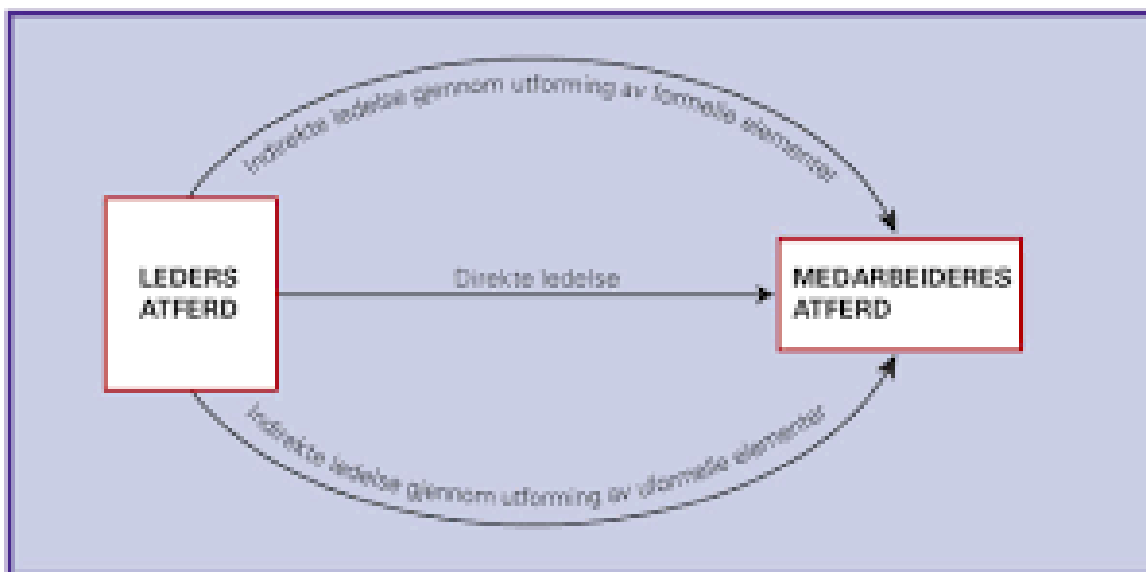
2.2 Ledelse

Ledelse finnes i en eller annen form i alle organisasjoner. Det vil si at det er personer som leder virksomheter. De som formelt er ansatt som ledere og har ansvaret for organisasjonen og myndighet til å ta beslutninger (Larsen og Slåtten, 2021). Pedagogiske ledere i barnehagen har det pedagogiske-, administrative- og personalansvaret for fagarbeidere og assistenter på avdeling.

Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2014) finnes det ulike teoretiske og intuitive oppfatninger og tilnærminger til fenomenet ledelse. Samtidig hevder forskning at det ikke finnes en universal nøkkel til hva som er et godt lederskap, men at lederskap bør ses i sammenheng med den organisasjonsmessige konteksten den utøves i (Børhaug et al., 2012). Hvilken tilnærming til ledelse en organisasjon velger å bruke varierer ut ifra fokuset til organisasjonen. Det kan være de mellommenneskelige relasjonene, vektlegging av personlige egenskaper eller på oppgavene som skal utføres (Skogen, 2013; Børhaug et al. 2012). Uavhengig av elementene organisasjonen velger å rette søkelys mot, er det enighet om at det er sterke koblinger mellom lederskap og organisasjonen. Lederskap er til stede i alle organisasjoner og blir gjennom teorien knyttet til en organisasjon eller en gruppe (Andersen, 2011).

Oppgaveorientert og menneskeorientert er to hoveddimensjoner av lederstil. Disse ble kartlagt i forbindelse med et forskingsprosjekt som ble startet på i årene etter andre verdenskrig ved Ohio- universitetet og Michigan-universitetet (Børhaug et al., 2012). Situasjonsbetinget ledelse er en teori som er videreutviklet fra både det oppgaveorienterte og det menneskeorienterte perspektivet. Perspektivet trekker i større grad inn i de situasjonen det skal ledes i og at totalsituasjonen avgjør hvilket valg av lederstil som vil være mest egnet i den aktuelle konteksten (Børhaug et al., 2012).

Ifølge Andersen (2011) er en leder en som utøver myndig påvirkning over andre individer i en gruppe eller i andre mellommenneskelig forhold. Hensikten til en leder er å rette adferden hos de ansatte for å realisere måloppnåelse, få dem til å trives i arbeidet og motivere dem til å yte ekstra (Jacobsen og Thorsvik, 2014). Tre sider denne definisjonen retter søkelys mot er; 1) *Ledelse som en rekke av handlinger som utøves av en eller flere personer.* Personer som besitter en formell stilling som leder tituleres leder. Handlinger kan utrettes av andre enn organisasjonens formelle leder og det omtales da som ledelse. 2) *Ledelse har som hensikt å få andre til å gjøre noe.* Her kobles ledelse til hvordan en leder kan påvirke og skape ønsket atferd hos medarbeiderne. 3) *Ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål.* Her er tanken at ledelse skal påvirke mennesker i organisasjonen til å jobbe mot målsettinger bedriften har satt seg via lederen sin atferd (Jacobsen og Thorsvik, 2014; Skogen et al., 2014). Videre viser Jacobsen og Thorsvik (2014) til at definisjonen av ledelse er nært knyttet opp til begrepet makt. I denne definisjonen dreier makt seg om hvordan ledere tar i bruk ulike teknikker for å få mennesker i organisasjonen til å handle ut ifra på en spesiell måte. Det er i ifølge Jacobsen og Thorsvik (2014) stor enighet om at ledelse er en spesiell atferd ledere utviser i den hensikt i å påvirke andre mennesker tenkning, holdninger og adferd. Gjennom indirekte og direkte ledelse kan ledere påvirke organisasjonsatferden til menneskene som jobber der. Jacobsen og Thorsvik (2014) omtaler direkte ledelse som kommunikasjonen og samhandlingene mellom leder og underordnede. Dette kan være ved deltakelse på forskjellige arrangementer eller møter med medarbeidere og lignende. Indirekte ledelse omfatter den ledelsen en leder utøver ovenfor sine ansatte uten å være i direkte samhandling med dem (Jacobsen og Thorsvik, 2014).



Figur 1.0 Direkte ledelse og to former for indirekte ledelse

Jacobsen og Thorsvik (2014) skiller mellom to ulike formene for indirekte ledelse. I den første formen for indirekte ledelse kan ledere påvirke medarbeiderne ved å ta i bruk formelle organisasjonstrekk som struktur, strategier og mål. Enkelte vil omtale dette for strategisk ledelse grunnet oppgavene ledelsen har når det kommer til å utvikle strategier, følge opp visjoner og mål, designe struktur, og utforme systemer for utvikling og rekruttering. I den andre formen for indirekte ledelse settes det søkelys på utvikling gjennom kultur, f.eks. ved å styrke normer og verdier blant de ansatte gjennom muntlig kommunikasjon eller gjennom utforming av tekst (Jacobsen og Thorsvik, 2014).

2.2.1 Ledelse som funksjon

Børhaug et al. (2012) hevder at et utvidet perspektivet på ledelse kan koble ulike variasjoner om ideer til ledelse som funksjon. Organisasjoner er avhengig at det i bunn ivaretas noen grunnleggende funksjoner. Ledelsesfunksjonen ligger ikke bare hos lederen, men, det er et ledelsesansvar å se til at den blir ivaretatt og kan med god hensikt delegeres videre til medarbeidere. Integrasjon, entreprenørskap, administrasjon og produksjon er fire ledelsesfunksjoner det i barnehagekonktekst kan rettes søkelys mot (Børhaug et al., 2012; Skogen et al., 2014). *Integrasjonsfunksjonen* har som hensikt i å skape oppslutning hos medarbeiderne til å jobbe mot felles mål gjennom å motivere, støtte og inspirere. En tilstedeværende leder er en leder som tar tak i konflikter når de oppstår; dette kan være i personalgruppen eller mellom ansatte og foreldre (Børhaug et al., 2012; Børhaug og Lotsberg,

2016; Skogen et al., 2014). *Entreprenørskapsfunksjonen eller ekstern ledelse* faller i stor grad til styrer og går på forholdet mellom organisasjonen og omgivelsene til barnehagen. En av de sentrale ledelsesegenskapene, er å kunne se hvilke endringer som skjer i omgivelsen og tilpasse barnehagen etter disse for deretter å tilpasse barnehagen for nye muligheter. Med full barnehagedekning vil eksempelvis strategiarbeid, en helhetlig tekning og nyskaping være relevante egenskaper for styrer å besitte (Børhaug et al., 2012; Børhaug og Lotsberg, 2016). *Administrasjonsfunksjonen* retter søkelyset på kontroll som betyr at styrer skal se til at barnehagen ivaretar, opprettholder og utvikler egne rutiner og interne regler og at budsjett og arbeid med det økonomiske blir ivaretatt på en hensiktsmessig måte (Børhaug et al., 2012). *Produksjonsfunksjonen eller pedagogisk ledelse* retter seg i stor grad inn mot barnehagen sin pedagogiske virksomhet, profesjoner og fag og mot barnehagen når sine mål. Andre arbeidsoppgaver kan dreie seg om å utarbeide planer og rutiner for ulike sider av barnehagen som pedagogisk virksomhet og veiledning av personalet (Børhaug et al., 2012; Børhaug og Lotsberg, 2016). Børhaug et al. (2012) påpeker at det trenger ikke være en leder som fyller alle funksjonene selv, men det er et ledelsesansvar å se til at alle funksjonene ivaretas. Ved at styrer delegerer arbeidsoppgaver videre til de pedagogiske lederne, assistentene eller andre aktører i organisasjonen kan det bidra til å fylle opp det de ulike ledelsesfunksjonene beskriver (Skogen et al., 2014).

Etter hvert som organisasjoner endrer seg blir det viktig at forskning på ledelsesfeltet stadig oppdateres (Jacobsen og Thorsvik, 2014). Fram til 2010-tallet fantes det i norsk sammenheng, noen få spredte forskningsbidrag på barnehageledelse (Mordal, 2014). Ledelse har i flere tiår blitt betegnet som en individuell prosess (Wadel, 2017; 2021) og vært knyttet til enkeltpersoner der en heroisk ledelsestenkning, med enkel kommandostruktur, har dominert (Crevani et al., 2007). Denne formen for ledelse har i lang tid blitt koblet til å se ledere som helter som i en positiv forstand har transformert individene og organisasjonene de arbeider i (Crevani et al., 2007). Denne forståelsen omkring ledelse har vært gjennomgående for mye av tenkningen, forskningen og teoriutviklingen på ledelsesfeltet (Wadel, 2017).

Å utøve ledelse betegnes som en sosial praksis der interaksjon blir ansett som en viktig faktor. Når to eller flere ledere skal lede og få til en ledelsessamhandling vil emosjonelle og komplementære ferdigheter, i kombinasjon med mekanismer for koordinering, være avgjørende for at samhandlingen skal fungere ideelt i den aktuelle konteksten. På bakgrunn av dette vil relasjonelle ferdigheter være nødvendig i denne formen for lederskap, samt at lederne som skal samarbeide i bunn har et sett felles verdier og at det er tillitt mellom dem (Wadel,

2012; Döös og Wilhelmson, 2003). Når flere likestilte pedagogiske ledere skal lede en avdeling sammen vil det være flere som skal ta del i barnehagen sine ledelsesfunksjoner. Da kan en kollektiv ledelsesform som forgreninger seg i ulike retninger innen delt lederskap bli aktuelt.

2.2.2 Pedagogisk ledelse

Begrepet pedagogisk ledelse kan ha ulik betydning og blir brukt på ulike måter. Ser vi til Børhaug et al., (2018) sin sluttrapport, *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv*, viser den til ledelse og ansvar av hele barnehagen sitt pedagogiske tilbud. Faglig sett ligger barnehagen sin pedagogiske ledelse hos styrer, men en stor del av dette ansvaret har mange styrere delegerer videre til de pedagogiske lederne i barnehagen (Børhaug et al., 2018; Skogen et al., 2014). Skogen et al. (2014), utdyper at pedagogisk ledelse handler om å bestemme og følge opp mål og prosesser som er koblet til det pedagogiske arbeidet. En videre forståelse inneholder både om å gi veiledning, fremme refleksjoner hos fagarbeidere og assistenter om barns læring og for å fremme læring hos barn gjennom det pedagogisk arbeidet (Skogen et al., 2014). Den enkelte barnehage har et stort handlingsrom når det kommer til myndighet og skjønnsutøvelse og til utvikling av det pedagogiske tilbudet i barnehagen. Det vil si at kvalitetsheving, innovasjon og endring i stor grad avhenger på lokalnivå ved handlekraft, gjennomføringsevne og initiativ (Børhaug et al., 2018).

Gotvassli (2019) hevder at pedagogisk ledelse er et mangfoldig og komplisert begrep. Pedagogisk ledelse retter fokuset inn mot barnehagen sin kjernevirksomhet der ledelse av arbeidet med omsorg, danning, læring og lek er gjeldende. I tillegg handler pedagogisk ledelse om å lede den pedagogiske virksomheten i tråd med rammeplanens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gotvassli (2017), viser til tre punkt som er sentrale i utøvelse av pedagogisk ledelse, 1) se til at høy kvalitet blir sikret, 2) forsterke barnehagen som læringsarena, og 3) bidra til at alle opplever et inkluderende felleskap.

Kompetanseheving er en viktig del av den pedagogiske ledelsen, veiledning av personalet i ad-hoc situasjoner og ved systematisk veiledning, bidrar i stor grad til kunnskapsutvikling og økt kompetansen hos medarbeiderne.

2.2.3 Relasjonsledelse

I forbindelsen med ledelse fokuseres det i stor grad på relasjoner i mange organisasjoner. Interessen for mennesket, og det som skjer mellom mennesker, blir kategorisert som relasjonsledelse. Ser man til relasjonsteorien forankres den i psykologien, sosiologien og pedagogikken (Skogen et al., 2013).

Å betegne noe som ledelse vil si å være i en aktiv relasjon i rollen som leder der det utøves ledelse. Lederen befinner seg til en angitt samspill der rolleforventning er avgjørende for en del av atferden i samspillet (Spurkeland, 2017). Ifølge Spurkeland (2017) har ledelse aldri eksistert i enerom; samspill vil alltid skje i et forhold der to eller flere mennesker er involvert. Spurkeland (2017) skiller mellom ledelse og administrasjon i sin teori om relasjonsledelse. Der ledelsesbiten dreier seg om samhandlingsforholdet mellom mennesker, vil administrasjonsbiten i stor grad berører de områdene lederen må ivareta i forhold til strategi, økonomi og systemer for en velfungerende organisasjon (Spurkeland, 2017). Å inneha evner til det å påvirke mennesker i en organisasjon, er det relasjonsledelse handler om. Det krever at lederen har samspillserfaring, er individorientert, har menneskekunnskap og har interesse for psykologiske forhold som går på det mellommenneskelige (Spurkeland, 2017). Videre hevder Spurkeland (2017) at lederstilen setter krav til emosjonell dyktighet der målet er å skape relasjon av høy kvalitet mellom leder og medarbeider der tillit og kommunikasjon står i fokus. For å kunne lede på en god måte må lederen være i aktiv relasjon til dem lederen har et lederansvar ovenfor.

2.2.4 Delt lederskap

Delt lederskap kan lokaliseres flere århundre tilbake og ble utviklet mellom konsulenter i det gamle Romerriket som på den tiden var de høyest rangerte tjenestemennene. Konsulene ble utnevnt for ett år av gangen, dette for å forhindre at ikke maktmisbruk skulle oppstå. Konsulenter som delte kontor hadde i tillegg mulighet til å oppheve hverandres beslutninger om det skulle bli nødvendig (Crevani et al. 2007; Döös og Wilhelmson, 2003).

Gjennom tidene har det kommet til en del ulike begreper som begrepsfester delt ledelse for ledelse mellom to eller flere personer som i fellesskap skal utøve ledelse. Joint leadership, dual leadership, shared leadership, og distributed leadership er begreper som blir mye brukt om hverandre. Bruken og forståelsen har over tid, innenfor ulike forskningssektorer og mellom ulike land, variert noe. Hvordan begrepene tolkes varierer og kan føre med seg utfordringer i å få frem det meningsbærende og klare forskjellene som skiller de ulike

begrepene (Walden, 2017). Shared leadership, har sin opprinnelse fra teamlitteraturen, og i den senere tid har den også blitt brukt omkring ledelse mellom to eller flere formelle ledere som har et felles lederansvar. Ser vi til svensk litteratur omtales dette som «delat lederskap» (Wadel, 2017; Döös & Wilhelmson, L, 2003; 2019).

Wadel (2017) refererer til delt ledelse om ledelse mellom formelle ledere som deler en ledelsesfunksjon. I den sammenheng benyttes begrepene «joint leadership» og «samlederskap»; når to eller flere ledere innehar samme hierarkiske lederposisjon med et felles lederansvar der makt, arbeidsoppgaver, autoritet og ansvar deles likt mellom dem (Wadel, 2017; Wilhelmson, 2006). Når to ledere skal dele et lederskap på en avdeling må det settes av tid til å etablere en relasjon mellom lederne, det må komme på plass en arbeidsdeling og en plan over hvordan denne formen for ledelse og samarbeid skal utøves. Lederne må finne ut hvordan, på best mulig måte, få til å lede sammen (Wadel, 2017).

Wadel (2017) hevder at delt ledelse tar ulike former utfra hvilke posisjoner lederne har som deler ansvaret og hvordan ledelse blir fordelt mellom dem. Ledere, som er på samme hierarkiske nivå, blir dual leadership og functionally divided leadership i stor grad benyttet, det vil si ledere med et likestilt ansvar i organisasjonen, men som har adskilte ansvarsområder og ulike arbeidsoppgaver (Wadel, 2017).

Döös og Wilhelmson (2003), hevder at det generelt eksisterer en skeptisk holdning til det å dele et lederskap likt mellom to formelle ledere. Delt ledelse er for mange fremdeles et ukjent fenomen og et felt det er behov for mer innsikt og økt kunnskap rundt. Å dele et lederskap kan føre med seg ulike konsekvenser, blant annet utilstrekkelig innsikt i organisasjonen sine ulike arbeidsprosesser, informasjon og ulike betingelser. Samtidig kan denne formen for lederskapet fort bli diffust om det ikke blir satt tydelige rammer (Döös og Wilhelmson, 2003). Delt lederskap kan i større organisasjoner være mer formålstjenlig for å lettere kunne håndtere økt arbeidsmengde og ansvar enn i et singulært lederskap (Crevani et al. 2007). Når to eller flere ledere skal samarbeide må det prioriteres og bruke tid til å utvikle felles forståelse og et felles språk. Fra et samfunnsmessig perspektiv blir praktiseringen av delt lederskap argumentert for at det i større grad kan stoppe umoralske handlinger. Dette grunnet at ledere som arbeider sammen kan kontrollere hverandre og drøfte handlingene sine med hverandre (Crevani et al. 2007). Ledere håndterer i dag stadig mer komplekse arbeidsoppgaver. Delt ledelse mellom enkeltpersoner på organisasjonsnivå kan fremstå som det beste alternativet sett fra et lærings- utholdenhets og kompetanse perspektiv. I dagens arbeidsliv kan innføring av delt lederskap bidra positivt i den forstand at det stadig vokser frem nye

organisasjonsformer der arbeidet i større grad blir kunnskapsintensivt og medarbeiderne skal ledes på en bestemt måte. Større uforutsigbarhet og økte krav kan håndteres bedre gjennom et delt lederskap. Samtidig kan et delt lederskap i større grad forhindre uetiske handlinger (Wadel, 2017). Et delt lederskap vil bidra til å redusere arbeidsmengden til den enkelt leder som med fordel kan leve et mer balansert liv ved å dele ansvaret. (Crevani et al. 2007).

I følge Wilhelmson (2006), kan et påtvunget delt lederskap i stor grad være utsatt for å mislykkes. Et singulært lederskap blir ansett for å være tydeligere. Å lede alene kan, for ledere, føre til av avgjørelser og beslutninger kan tas raskere og er en praksis som kan fremstår mer enhetlig. Elementer som trekkes frem som negative sider ved et delt lederskap er blant annet at det går mye tid vekk for å bli enige, å finne tid til å kommunisere med hverandre og at det kan oppstå ulike interesser som kan bidra til økt konkurranse mellom lederne (Wadel, 2021). Samtidig understreker Wilhelmsen og Döös (2019) at det ledere betrakter som sentrale faktorer for at et delt lederskap skal fungerende ideelt er gjensidig tillit og et sett felles grunnverdier. Deretter blir dette med å ha en ærlig kommunikasjon, åpenhet, kollegial velvilje og evne til å ta inn andre sine synspunkter trukket frem som viktige faktorer. Ledere i et delt lederskap bør har en profesjonell holdning bygd på et sett felles verdier (Wilhelmsen og Döös, 2019).

I litteraturen kan det ikke vises til hvilken rolle og kunnskap om delt lederskap kan spille i utviklingen av ledelse og profesjonalisering av ledelse som profesjon (Wadel, 2017). Å henvise til ledelse som profesjon kan bli problematisk om man legger profesjon til en bestemt yrkesgruppe med høyere utdanning. Dette er basert på vitenskap kvalifisert til et bestemt yrke dem har kontroll over. På bakgrunn av dette kan det bli vanskelig å omtale ledelse og ledere som en profesjon, det er utfordrende å avgrense en utdanning som kvalifisert til lederyrke (Wadel, 2017). Hva som kan bidra til en forståelse av hva en profesjon er vil gi et bedre grunnlag til å prate om ledelse innenfor denne kategorien. Da det er lite meningsbærende å prate om ledelse som profesjon, kan det være mer meningsfullt å prate om profesjonell ledelse i stedet. En profesjonell leder besitter en del unike kvaliteter som faglig kompetanse samt kontekstuelle-, analytiske- og sosiale ferdigheter. En profesjonell leder har i tillegg gode kommunikasjonsevner, blir respektert av sine medarbeidere og har en evne til å treffe og ta avgjørelser som både er lette og tøffe (Wadel, 2017). I møte med fenomenet delt ledelse må vi ha et utvidet perspektiv på bakgrunn av at samhandling mellom ledere som har vokst frem, kan det være interessant å rette søkelys på en profesjonaliseringen av ledelse.

Döös m.fl. (2013) nevner betegnelser som samlederskap og funksjonsdelt lederskap. I et samlederskap blir arbeidsoppgaver og ansvar felles, mens i et funksjonsdelt lederskap blir ansvaret ulikt rundt de forskjellige arbeidsoppgavene. Sammenligner vi samlederskap med delt lederskap innebærer samlederskap at ledere må lede sammen. For å få til en god samhandling mellom to likestilte ledere blir hvordan de samhandler avgjørende for hvordan samlederskapet kommer til å fungere (Wadel, 2021). På bakgrunn av dette påpeker Wadel (2021), at når to eller flere ledere skal dele et samlederskap vil det være uunnværlig at begge lederne innehar relasjonelle ferdigheter.

Det som trekkes frem som fordeler ved et delt lederskap er det å ha en å dele arbeidsbyrden med. Man står ikke alene i store og små avgjørelser samt at det bidrar til økt utholdenhet med en likestilt leder og det gir trygghet og muligheter til å lære av hverandre (Wadel, 2021). Når to likestilte pedagogiske ledere skal lede en avdeling sammen må det settes av tid til å sammen reflektere sine egne verdier og sammen bli enig om et felles verdigrunnlag. Som Skogen et al. (2013) skriver er det viktigere å finne felles verdier, enn verdier det er uenighet rundt.

2.3 Barnehagen som organisasjon

Mandatet til barnehagen peker på at pedagogisk leder sin rolle påvirkes av barnehagens organisatoriske rammer, og ledelsen som utvikles innenfor disse. Rollen blir formet og påvirket utfra krav og forventninger som ligger til den pedagogiske lederrollen. Pedagogiske ledere er ledere på mellomledernivå i barnehagesektoren, det vil si at funksjonen ledelse også er en rolle pedagogisk leder disponerer (Børhaug et al. 2018). Yrkesutøvelsen til de pedagogiske lederne har gått fra å være få barnehagelærere i små praksisfellesskap, til å bli en del av større organisatoriske rammer der ledelse som funksjon er blitt tydeligere. Tidligere hadde barnehagene store fellestrekk til det vi kaller gruppeorganisasjoner som uformelle, lite spesialiserte og tett sosialt integrert rundt et sett felles verdier med søkelys på lavprofils ledelse for å kunne vedlikeholde det uformelle felleskapet.

Det vokser i dag stadig frem større barnehager, som tar ulike former, og det skilles mellom hierarkisk byråkratiske organisasjoner og ekspertorganisasjoner. Det profesjonelle hensynet har en forrang i ekspertorganisasjoner, mens i de byråkratiske organisasjonene vil en hierarkisk standardisering være sterkest (Børhaug et al. 2018). Den stadig økende tilveksten av større barnehageorganisasjoner kan i fremtiden føre til tydeligere formalisering med tanke

på arbeidsdeling, oppgaveutførelse og etablering av formelle rutiner ovenfor pedagogisk leder (Børhaug et al. 2018). Børhaug et al. (2018) stiller spørsmålet rundt innvirkningen de store barnehageorganisasjonen vil ha ovenfor pedagogisk leder sitt jurisdiksjon (problemfeltet, barnehagelærere har ansvar for) og autonomi og på differensieringen mellom de pedagogiske lederne i barnehagene. De ulike organisatoriske rammene, i kombinasjon med skjerpet pedagognorm, kan gi ulike betingelser for de pedagogiske lederne når det gjelder yrkesutøvelse og ledelse.

2.3.1 Barnehagestruktur

Barnehager organiserer og strukturerer seg ulikt, mye grunnet variasjoner i både størrelse og eierforhold. De senere årene har det blitt bygget flere og større barnehager, og barnehager som har blitt slått sammen til færre. Stadig nye endringer på feltet bidrar til hyppigere omorganiseringer i barnehageorganisasjonene, som resulterer i at barnehagene struktureres på ulike måter (Larsen og Slåtten, 2021). Struktur handler, ifølge Larsen og Slåtten (2021), om hvordan organisasjoner er bygget opp, blant annet gjennom fordeling av myndighet, ansvar og arbeidsoppgaver. Forholdet mellom arbeidet som gjøres og menneskene i en organisasjon blir i stor grad strukturert gjennom organisasjonsstrukturen og dekker i tillegg områder som omhandler rutiner, regler og instruksjoner (Larsen og Slåtten, 2021). Organisasjoner kan være av formelle og uformelle arter. Formelle strukturer refereres gjerne til tariffavtaler, stillingsinstruksjoner og arbeidskontrakter og er i hovedsak nedskrevne. Uformell struktur går ut på uformelle roller og er ikke nedskrevne (Larsen og Slåtten, 2021). I hvor stor grad ansatte i organisasjoner forholder seg til strukturer avhenger av om strukturene er faste eller løse. Faste strukturer legger sterke føringer for atferden til medarbeiderne og i hvilken grad de ansatte må forholde seg til disse strukturene. Det motsatte skjer ved en løsere struktur; tilnærmingen fra medarbeiderne blir i større grad mer fleksibel. Eksempler på dette er funksjonsbeskrivelser og arbeidsdeling (Larsen og Slåtten, 2021). Å forholde seg tilpasset eller strengt, til organisasjonsstrukturen, kan variere i forhold til dagen og til den konkrete situasjonen. Selv om avdelingsstrukturen i barnehagene tilsier at personalet som jobber der har ulike roller, utfører de pedagogiske ledere og assistenter mange av de samme arbeidsoppgavene. Uavhengig av om det er private eller kommunale barnehager opererer de på mange måter med en lik struktur i bunn. Begge aktørene må forholde seg til arbeidsmiljøloven. Når det kommer til lovverket er det noen ulikheter; de private barnehagene trenger ikke å forholde seg

til forvaltningsloven (Larsen og Slåtten, 2021). Tradisjonelle avdelingsbarnehager opererer i stor grad likt med tanke på strukturen og arbeidsdeling.

Da den nye pedagognormen tredde i kraft høsten 2018 økte andelen pedagoger i barnehagene fra 34 prosent- 44 prosent og mange avdelinger fikk da to barnehagelærere. Larsen og Slåtten (2021), presenterer ulike måter å løse denne sammensetningen på. Noen barnehager velger å ha en pedagogisk leder og en barnehagelærer, mens andre barnehager velger å likestille pedagogiske ledere på samme avdeling. Siden den massive utbyggingen av nye barnehager startet har markedet fått et mangfold av nye barnehageorganisasjoner som er større enn tidligere. Barnehagen sin tradisjonelle organisasjonsform har, på grunn av den enorme utbyggingen, endret seg. Det er i dag mange ulike måter å organisere barnehagene på enn for bare noen år siden. I dag finnes det avdelings-, sone-, avdelingsfrie- og basebarnehager på markedet (Skogen, 2013; Larsen og Slåtten, 2021). Størrelsen på barnehagen gir en pekepinn på hvor mange avdelinger, soner eller baser de ulike barnehagene har og hvor mange barn over eller under tre år er en pekepinn på antall pedagoger barnehagen skal ha. Størrelsen på barnehagene indikerer at strukturen i større grad kan være mer komplekse, grunnet flere ansatte, som kan gi en tydeligere hierarkisk struktur (Larsen og Slåtten, 2021).

Når organisasjoner får flere formelle ledere kalles dette ifølge Jacobsen og Thorsvik (2014), direkte tilsyn ved innføring av en vertikal arbeidsfordeling. Der ledere er tildelt myndighet i organisasjonens hierarki til koordinering og instruering gjennom en direkte ordre.

Kontrollspennet kan legge føringer for hvor mange personer en leder kan føre tilsyn med som kan føre til at organisasjonen oppretter flere ledernivå når organisasjonen vokser. Jacobsen og Thorsvik (2014), påpeker at en leder har best oversikt når antallet ligger mellom seks til åtte personer, men kan strekke seg til 12. På et høyere nivå kan dette bety at for hver tolvte person bør det ansettes en ny leder.

2.3.2 Pedagogisk leder sitt ansvar og ulike roller

Barnehagesektoren har de senere årene hatt en kraftig vekst og blir regnet for å være en av de tyngste sektorene i velferdsstaten (Børhaug et al., 2018). Yrkesgruppen til pedagogiske lederne har de seinere årene gått igjennom en del endringer, blant annet når det gjelder kompetanse, kjønnsfordeling, karrierevei, alderssammensetning, stabilitet i yrket og hvor barnehagelærerne rekrutteres fra.

Børhaug og Lotsberg (2016) nevner i boken sin «Barnehageleiing i praksis», at pedagogiske ledere har en lederstilling, med et særlig overordnetansvar for en base eller en avdeling (Børhaug et al., 2018). Det er to forskjellige måter å tenke på de pedagogiske lederne. For det første har de fra styrer et delegert handlingsrom de kan fylle som de ønsker. Størrelsen på handlingsrommet fra styrer kan variere i de ulike barnehagene. Et spørsmål det kan være viktig å ta stilling til er om handlingsrommet vokser eller minsker med tiden og på hvilken måte forvalter de pedagogiske lederne handlingsrommet. For det andre trekkes de pedagogiske lederne inn i hele barnehagen sine ledelsesprosesser og ikke bare på avdelingen. Her blir de pedagogiske lederne medspillere og deltakere i teamet til styrer, men på hvilke premisser og hvilken gjennomslagseffekt de får medvirke med, kan det settes spørsmålsteget ved (Børhaug et al., 2018).

Pedagogisk leder har det overordnede ansvaret i å planlegge og vurdere det pedagogiske arbeidet på avdeling. De skal se til at det sosiale- og læringsmiljøet på avdelingen er i utvikling, ha omsorg for det enkelte barn og bidra til et godt samarbeid med foreldre. Arbeidsoppgavene er ikke bundet til kun å berøre aktiviteter ment for barna, men gjelder i tillegg ansvaret for å iverksette, lede og veilede fagarbeidere og assistenter i arbeidet med barna (Kunnskapsdepartementet, 2017), og drifte avdelingen i samsvar med det som står i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Barnehager i flere kommuner har de siste årene blitt slått sammen til større enheter. Dette medfører at styrerne i større grad blir pålagt flere administrative oppgaver noe som igjen bidrar til at den pedagogiske ledelsesfunksjonen delegeres videre til de pedagogiske lederne. Rapportering, veiledning, personalledelse og dokumentasjon er eksempler på oppgaver som faller under pedagogisk ledelse. Delegering av mer administrative oppgaver tyder på flere og hyppigere avbrudd og den økte arbeidsmengden bidrar til at de pedagogiske lederne ikke rekker over alt de har ansvaret for (Wadel, 2021). Skogen et. al (2013) skriver blant annet om verdiorientert ledelse, der viktigheten av at leder samarbeider og involvere seg med sine ansatte for å skape et felles verdigrunnlag i gruppen. Innføringen av pedagognormen har medført at mange avdelinger eller baser har to eller flere pedagoger på samme avdeling. Dette fører til at det stilles tydeligere krav til avdelingens ledelse og hvordan utviklingsarbeid i holdes i gang (Wadel, 2021). I den forbindelse blir delt lederskap trukket fram som et alternativ for å avlaste store arbeidsbyrder, økte krav og en mer utfordrende og en kompleks arbeidssituasjon, med to likestilte pedagogiske ledere på avdeling (Wadel, 2021).

Tar man utgangspunkt i mandatet blir begrepet rolle benyttet og peker da på de ulike spesialiserte rollene og hva den pedagogiske lederrollen samlet sett er. Mandatet ønsker å legge opp til at den pedagogiske lederrollen skal forstås som en profesjonsrolle. Roller defineres av eksterne forventninger, men oppmuntrer likevel til når det er snakk om profesjonsroller at det gis rom til å fortolke rollen ut fra egne forutsetninger (Børhaug et al., 2018). Den pedagogiske lederrollen står, som alle andre roller, i relasjoner til andre roller der forventningene i større eller mindre grad er klare og konsistente. Det foreligger en forventning i lys av det som ligger i mandatet; å se den pedagogiske lederrollen som en profesjonsrolle (Børhaug et al., 2018).

Styrer og pedagogisk leder sin rolle blir gjennom barnehageloven og rammeplan uttrykket som en formell lederrolle. I en personalgruppe kan det kunne oppstå uformelle roller, grunnet at forventningene ikke alltid er nedskrevet og trykket fra de ulike forventningene til rollen medarbeiderne skaper. Pedagogisk leder sin formelle rolle, vil i stor grad bli påvirket av hvordan den uformelle rollen blir utformet (Børhaug et al., 2018). Pedagogisk lederrollen praktiseres i stor grad i det pedagogiske arbeidet ovenfor barn, men også på andre arenaer innenfor barnehagekonteksten som ikke inkluderer pedagogisk arbeid med barn.

Alle med barnehagelærerutdanning har nødvendigvis ikke den samme posisjonen i barnehagen. Pedagogiske ledere og styrer har et ledelsesansvar, i tillegg til de andre rollene de har. En pedagogisk leder kan i tillegg ha rollen som støttepedagog for barn med særskilte behov eller som assisterende styrer i barnehagen. Dermed kan rollene en pedagogisk leder har ansvaret overfor variere (Børhaug et al. 2018). En pedagogisk leder sine ulike roller glir ofte inn i hverandre. Pedagogisk leder skal forholde deg relasjonelt til både foreldre, arbeidsgiver og medarbeidere. I det kollegiale fellesskapet på avdeling utfører pedagogisk leder mange av de samme arbeidsoppgavene som fagarbeidere og assistentene gjør. Pedagogisk leder må finne balanse mellom deltakelse, tillitt, faglig autoritet, innflytelse og støtte, og samtidig ha tilstrekkelig kontroll i rollen sin (Børhaug et al., 2018).

Børhaug et al. (2018) skriver i sin rapport at rollen den pedagogiske lederen står ovenfor bidrar til at ulike forventningene kan føre til krysspress, rollekonflikt eller uklare forventninger. Dette fører til at pedagogisk leder sjonglere mellom flere roller samtidig. På den ene siden skal en være veileder for fagarbeidere, assistenter og barn, og på den andre siden lede avdelingen. I tillegg ligger det forventninger om å delta på ulike møter og personalledelse på avdeling delegert videre fra styrer (Børhaug et al., 2018).

2.3.3 Hierarki, horisontal og vertikal arbeidsdeling på avdeling

Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2014), vil organisasjoner alltid ha ulike oppfatninger rundt hvordan, eller i hvilken rekke, en sak skal prioriteres og løses. I hierarkiet, i det som kalles for linjeorganisasjoner, går det en rett linje fra toppleder via mellomledere til ansatte. I hierarkiet vil enhver leder ha beslutningsmyndighet ovenfor ansatte. En linjeorganisasjon kan deles i tre ulike nivåer, 1) den operative kjernen; består av ansatte som produserer tjenester og varer, f.eks. lærere i skolen. 2) Mellomledere; følger opp og koordinerer arbeid utført i den operative kjernen og ser til at ressursene er tilstrekkelige 3) Toppledelsen; som avgjør strategien til organisasjonen og endringer som eventuelt må gjøres. Har kunnskap rundt utviklinger som skjer i omgivelsene rundt organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2014).

Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2014), angir hierarkiet hvem som har beslutningsmyndigheten i en organisasjon. Arbeidsfordelingen på barnehagefeltet vil fungere som et hierarki der daglig leder/styrer er i topp, pedagogisk leder/barnehagelærer på mellom og i den operative kjernen; fagarbeidere og assistenter.

Ifølge Børhaug og Lotsberg (2014) er det mange oppgaver som skal utføres og løses i løpet av en barnehagehverdag. Mange av oppgavene blir utført på lik linje av både de pedagogiske lederne og assistentene. Mye av dette kan skyldes at avdelinger i stor grad opererer med et rullerende vaktssystem der det i noen barnehager organiseres slik at blir arbeidsoppgavene er knyttet opp til ulike vakter i systemet. Hvordan arbeidsoppgaver fordeles, varierer i stor grad innad i de ulike organisasjonene. Hos noen barnehager kan en tydelig spesialisering være fremtredende, mens hos andre er kulturen preget av at alle utfører de samme oppgavene (Børhaug et al., 2018). Det som skiller pedagogisk ledere fra assistentene er utdanningen og det overordnede ansvaret på avdeling. Pedagogisk leder sine oppgaver består blant annet i å delegere oppgaver, planlegge, gjennomføre og evaluere det pedagogiske arbeidet på avdeling. Lundestad (2013), tilfører i tillegg planlegging av tiltak og aktiviteter tilpasset barnegruppen, ha oversikt på egen avdeling, veilede medarbeidere, tenke langsiktig og ha det overordnede ansvaret for planlegging av de pedagogiske aktivitetene barna skal gjøre. Oppgaver som går utenom disse, er det enighet om at både fagarbeidere/assistentene og pedagogiske ledere er kompetente nok til å utføre de praktiske og de pedagogiske aktivitetene. Forskjellene i arbeidsoppgavene blir tydeligere mellom det øvrige personalet og de pedagogiske lederne når deler av personalledelsesansvaret delegeres videre fra styrer (Børhaug et al., 2018).

Ifølge Larsen og Slåtten (2021), beskriver organisasjonskartet barnehagen sin struktur og den består i stor grad av en vertikal jobbspesialisering med en styrer, pedagogiske ledere og medarbeidere. Stillingsinstruksen sier noe om hvilken spesialisierende funksjon den enkelte ansatte har i organisasjonen. Enkelte ganger kan en mer uformell struktur være fremtredende i forholdet mellom pedagogiske lederne og medarbeiderne. I slike tilfeller vil en mer uformell struktur inneholde mindre grad av spesialisering. Spesialisering kan være tilknyttet kompetanse den ansatte har oppnådd ved å ta utdanning (Larsen og Slåtten, 2021). Spesialisering kan styrke profesjonen ved å innføre spesialiserte barnehagelærerstillinger inn mot ulike områder i barnehagen. Samtidig blir autonomi i forhold til medarbeidere styrket ved at pedagogiske ledere i større grad får synliggjort sitt kompetanseområde. Spesialisering kan høyne statusen ved å gi en profesjon kontroll over nye områder (Larsen og Slåtten, 2021).

Bolman og Deal (2009), refererer til to ulike utspring i det strukturelle perspektivet. Det ene utspringet prøver å få en mest mulig effektiv oppbygging av en organisasjon, mens i det andre utspringet opererer den med en mer rasjonell organisering som Max Weber har kalt monokratisk byråkrati. Essensielle trekk ved det monokratiske byråkratiet er et hierarki av stillinger, en arbeidsdeling som er fastlagt og faglige kvalifikasjoner ved ansettelse som grunnlag (ikke bekjentskap eller familie), samt regler for hvordan arbeidet utføres. I barnehagekontekst kan vi se det praktiseres ulik grad ved byråkratiet. Det er et stillingshierarki som sier noe om hvem som har mer myndighet enn andre, arbeidsdeling ut ifra vaktsystemet eller stilling, ansettes ut ifra faglige kvalifikasjoner og med regler for hvordan arbeidet skal utføres.

Larsen og Slåtten (2021), påpeker at profesjonens autonomi kan styrkes vis-a-vis medarbeiderne, ved å spesialisere stillinger med tilhørende arbeidsoppgaver til de ulike pedagogisk leder stillingene, der kompetanseområder kommer tydeligere fram. Spesialisering inn mot ulike arbeidsområder kan bli et viktig strukturelt verktøy for barnehagene. Tildeling av spesialiserte arbeidsoppgaver eller ansvarsområder for de pedagogiske lederne, kan hos noen barnehager bety størst mulig produksjon ved minst mulig bruk av barnehagens ressurser. Ved spesialisering av ulike arbeidsoppgaver i organisasjonen, blir behovet for koordinering av personalet økende, for å oppnå fullkommen sammenheng og helhet.

I Børhaug og ekspertgruppen sin rapport om barnehagelærerrollen (2018), konkluderes det med at det finnes lite kunnskap om hvordan flere barnehagelærere på samme avdeling leder og fordeler arbeidsoppgaver mellom seg. I Myrvold (2014) sin rapport om økt pedagogtetthet i Kanvas barnehagene, vises det til stor autonomi når det kommer til det å dele

arbeidsoppgaver seg imellom. Det blir imidlertid utfordrende å få til en todeling av oppgavene grunnet at mange av lederoppgavene som angår barn og medarbeidere må tas ad-hoc. Samtidig konkluderer Børhaug og ekspertgruppen (2018) med i sin rapport at når det er to eller flere pedagoger på samme avdeling bidrar dette med utfordringer ved den likestilte ordningen. Det blir mer krevende å ta beslutninger uten først å få pratet med den andre og det kreves mye tid å få til et godt samarbeid mellom to pedagogiske lederne på avdeling for å bli samkjørte. Mye tyder på at det er et økt behov for formalisering og samordning av arbeidsoppgavene til de likestilte pedagogene etter innføring av skjerpet pedagognorm.

2.3.4 Beslutningsprosesser og avgjørelser på avdeling

En sentralisert organisasjon vil si at det er de øverst i hierarkiet som tar de fleste viktige beslutningene. Når beslutninger tas på lavere nivåer kan vi si at det er en desentralisert organisasjon (Larsen og Slåtten, 2021).

Pedagogisk leder sin hverdag består i å ta avgjørelser av større og mindre problemer. Om det skal utøves god ledelse på avdeling må det kunne tas effektive og raske avgjørelser. Ineffektivitet, handlingslammelse og mangel på besluttsomhet kan enkelte barnehager være beheftet med (Gotvassli, 2019; Larsen og Slåtten, 2021). Å fatte beslutninger er det mange ledere som kan vegrer seg for. Når det er mange beslutninger som skal tas lar de ofte vente på seg og det er mange hensyn som skal tas i betraktning (Gotvassli, 2019). Å ta beslutninger, betyr at ledere må bli modigere og de må våge å være autentiske samtidig som de må være villige til å utøve makt for det de tror på (Gotvassli, 2019). Ifølge Gotvassli (2019), vil det å ta beslutninger kreve at leder først innhenter informasjon. Gjennom ulike kommunikasjonsprosesser fremskaffer lederen den informasjonen som trengs for å kunne ta en beslutning. Her kan de grunnleggende prosessene kobles til funksjonen ledelse (Gotvassli, 2019). En viktig del av hverdagen til en pedagogisk leder er å ta beslutninger, velge riktige beslutninger eller en relativt god nok beslutning (Gotvassli, 2019; Larsen og Slåtten, 2021; Arnulf, 2012). Det å ta gode beslutninger i barnehagen kan av ulike årsaker være utfordrende med tanke på at de også skal være rasjonelle. Årsaker som mangel på eller vag informasjon, ustabil situasjon, begrensende ressurser, forskjellige behov hos ulike interessenter, flertydighet eller uklare mål (Gotvassli, 2019). Hva som er en rasjonell eller en riktig beslutning avhenger av om den oppfattes som riktig ovenfor dem som blir involvert.

Arnulf (2012), refererer til sosial validering. Med dette menes at folk aksepterer, forstår og oppfatter beslutninger på tvers i en organisasjon. For ledere å ta beslutningene blir ikke det viktigste, men at det skapes mening i situasjoner for at beslutningen skal oppfattes naturlig og gjennomførbar (Gotvassli, 2019; Arnulf, 2012). Sosial validering er ingen mirakelmedisin når det kommer til beslutninger og ofte består beslutninger av sosial og teknisk validering. På bakgrunn av dette kan det være vanskelig for pedagogisk leder å lede gjennom avgjørelser basert seg på rasjonelle beslutninger. Arbeidet blir for komplisert, uoversiktlig og mangesidig. Av den grunn kan beslutninger oppfattes som gode, men de er på langt nær sosialt validert (Gotvassli, 2019).

Det å ha fagarbeidere og assistenter på avdeling som er trygge i egen rolleforståelse til å forstå når det er pedagogisk leder som må bestemme og når de kan få medvirke gjør rollen til pedagogisk leder enklere. Ifølge Haugen et al. (2013), må pedagogisk leder i mange tilfeller ta avgjørelser fortløpende, delegert videre fra styrer. Denne myndigheten gir pedagogisk leder rett til å ta avgjørelser og beslutninger til det beste for avdelingen. I mange avgjørelser er det rom for å involvere personalet på avdelingen, men i en hektisk hverdag vil mange beslutninger ville bli tatt uten å involvere personalet, mye grunnet mangel på tid (Haugen, R. et al., 2013). Hannevig mfl. (2020) trekker frem heuristisk-intuitiv tenkning når det kommer til det å ta beslutninger som pedagogisk leder i barnehage. I et arbeids- og hverdagsliv arbeider en pedagogisk leder med mange ulike oppgaver og er presset på både ressurser og tid. I slike situasjoner kan beslutninger i mange tilfeller bli basert på en forenklet tankegang grunnet intuisjon og skjønn. Måten å tenke på, blir ifølge Hannevig mfl. (2020), preget av sunn fornuft, men forenklinger av situasjoner kan noen ganger lede til mangler og fordreininger. Faren ved en slik tenking er at avgjørelser kan fattes med mangel på informasjon om noe som har skjedd i en pedagogisk aktivitet eller om et barns situasjon. Dette kan føre til at det tas mindre gode avgjørelser. Det finnes ulike metoder å benytte i den pedagogiske ledelsen når det kommer til å fatte beslutninger. Hannevig mfl. (2020), nevner blant annet beslutninger gjennom flertallsavgjørelser, individuell beslutningstaking av den valgte lederen eller av eksperten i gruppen og beslutninger gjennom konsensus. I mange tilfeller vil det være mest hensiktsmessig at pedagogisk leder tar en beslutning uten å involvere personalet på avdeling, dette med bakgrunn i rollen som leder og utdanning (Hannevig mfl., 2020).

For å ta beslutninger må det ifølge Lundestad (2013) finnes ut hva problemstillingen er og ha en bevissthet rundt målsetningen for avdelingen. Hun hevder at det mest hensiktsmessige vil

være å prøve å finne en god løsning, og ikke tenke at man skal finne den beste løsningen på ting. Barnehagehverdagen er hektisk, og tid kan bli en faktor som hindrer personalet i å få diskutert og foreta omfattende avgjørelser. Det beste er dag å ta en beslutning som er grei, enn at det ikke blir tatt en beslutning i det hele tatt (Lundestad, 2013). Medarbeidere hevder Lundestad (2013), er viktig at pedagogiske ledere involverer i beslutningsprosesser som angår avdelingen, sett i et relasjonelt perspektiv på ledelse. Når det skal tas beslutninger, kan flere ulike perspektiv bidra til at saken belyses fra flere synsvinkler. Ifølge Lundestad (2013), er det hensiktsmessig at organisasjoner har en god struktur og gode rutiner rundet hvem og hvordan beslutninger tas. Å få avklart myndighets- og ansvarsområder til den enkelte, samt å ha tydelige rammer for arbeidet rundt, gjør at ting ikke flyter og beslutninger blir tatt (Lundestad, 2013).

3 Forskning på feltet

I denne delen vil jeg redegjøre for forskning som er aktuell innen barnehageledelse, delt lederskap og hierarkisk struktur. Det vil bli presentert et utvalg jeg anser som relevant for dette forskningsprosjektet.

Ser vi til barnehagen har forskningen på feltet og i utdanningen, tradisjonelt blitt fokusert lite på ledelse i barnehager. Men ifølge Larsen og Slåtten (2021), har dette endret seg de seinere årene. Nå knyttes, i større grad enn tidligere, lederkompetanse til kvalitet i barnehagen. Dette kommer til uttrykk i «Kompetanse for framtidens barnehage», også kalt kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2017b), Samtidig har satsingen på lederkompetanse i barnehagen resultert i flere videreutdanninger for de pedagogiske ledere (Larsen og Slåtten, 2021). Mye av den tidligere forskningen har satt søkelys på styrerens rolle når det kommer til barnehageledelse, men på grunn av de samfunnsmessige utviklingene og endringene som har skjedd i barnehagesektoren har det i større grad blitt forsket mer på den pedagogiske lederrollen. Mye av dette arbeidet kan relateres til Gotvassli (1996), men Børhaug og Lotsberg og Strand (2007), har også vært viktige bidragsytere på dette området.

Granrusten og Moen (2011) har i sin studie forsket på nye lederroller i kommunale barnehager. Der fokuset har vært rettet mot hvordan enhets- og fagledere strukturelt er plassert i forhold til hverandre og hvordan arbeidsfordelingen mellom rollene er blitt påvirket. Studien tar ikke for seg pedagogisk lederrollen. Det konkluderes med at verken enhets- eller

faglederne fokuserer i liten grad på den pedagogisk ledelsen. Den delegeres i stor grad nedover til de pedagogiske lederne, det vil si den delegeres til det operative nivået.

Et viktig bidrag når det gjelder de pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess kommer fra Børhaug og Lotsberg (2014). Det argumenterer i deres forskning at barnehageledelse med fordel kan delegeres til andre personer enn styrer. Børhaug og Lotsberg (2014) retter søkelyset mot de pedagogiske lederne og deres hierarkiske lederposisjoner i barnehagen. Studien konstaterer at de pedagogiske lederne er plassert i en hierarkisk struktur, men blir i liten grad deltakere i den samlede ledelsen i barnehagen sitt lederteam. Ser man til den hierarkiske rammen på avdeling har pedagogisk ledere et omfattende ledelsesansvar på avdeling.

Flere likestilte pedagogiske ledere på samme avdeling kan føre med seg både fordeler og ulemper. utfordringene de står overfor ved en slik likestilt ordning, er ifølge Myrvold (2014) sin studie på oppdrag fra Kanvas stiftelsen, at for å bli samkjørte kreves det mye tid og evne til samarbeid, for å få det til å fungere best mulig. Å ta beslutninger kan være vanskelig uten å snakke med den andre barnehagelæreren først. En reell todeling av ansvar og oppgaver blir utfordrende grunnet at det i det daglige også medfører ansvar og ledelse overfor barna og medarbeiderne, som det i tillegg skal tas hensyn til. Det hevdes at ordningen med to eller flere pedagogiske ledere på samme avdeling utløser et ytterligere behov for å formalisere arbeidsoppgavene til den enkelte barnehagelærer, og et økt behov for samordning (Myrvold, 2014). Spørsmålet blir hvordan barnehagelærerne deler arbeidsoppgaver, ansvar og ledelsesfunksjonen mellom seg på avdeling. Ifølge funnene til Myrvold (2014), bidrar normen til mer tid i det direkte arbeid med barna, samtidig oppleves det positivt å få dele det faglige ansvaret og normen bidrar til større autonomi for barnehagelærerne når det gjelder arbeidsdeling mellom seg. Samtidig bidrar denne todelingen av oppgavene med utfordringer når det gjelder beslutningsavgjørelser, tid til å bli samkjørt, samarbeid, ansvarsfordeling og til den hierarkisk struktur på avdelingen (Myrvold, 2014).

Larsen og Slåtten (2014) retter sin forskning mot hvordan innføring av en ny organisasjonsmodell har endret ledelsesstrukturen og innvirkning på det faglig-pedagogiske, arbeidsoppgaver og arbeidsdeling i barnehagen. Funnene i undersøkelsen viser i stor grad at de pedagogiske lederne etter innføring av resultatenhetsorganiseringen hadde fått utvidet personalansvar og flere administrative oppgaver etter at organisasjonsmodellen ble innført. Personalansvaret som presenteres i studien omhandler veiledning av personalet, oppfølging av sykemeldte, oppfølging og opplæring av nyansatte og å skaffe vikarer. Mer

dokumentasjonsarbeid og rapporteringsarbeid omhandler i stor grad det administrative arbeidet.

Wadel (2021), deler med ny innsikt i sin siste artikkel om delt ledelse mellom to formelle ledere i barnehage som er organisatoriske likestilte, innehar samme stillingskategori og formelt deler lederansvaret. Artikkelen setter søkelys på hvilken erfaring de pedagogiske lederne har gjort seg ved et delt lederskap når det skal ledes sammen med en likestilt pedagogisk leder. Innføring av pedagognormen høsten 2018 har bidratt til at temaet har fått økt aktualitet i Norge. Studien kan vise til både positive og negative sider ved innføring av pedagognormen og til det å være flere likestilte pedagogiske ledere på samme avdeling. Å finne tid er en av utfordringene viser Wadel (2021) i sin studie. Å la de pedagogiske lederne få tid til felles planlegging og samsnakking er vanskelig. De positive aspektene viser at i et velfungerende delt lederskap mellom to likestilte pedagogiske ledere bidrar det til å lettere heve den faglige kompetansen til personalet og sette i gang med utviklingsarbeid.

Wadel (2017), retter i denne artikkelen søkelyset på samhandling til delt lederskap og profesjonalisering av ledelse. Ved å se nærmere på hvordan ledere får til å utøve ledelse og samhandle med hverandre, mener Wadel (2017) at det vil bidra til å øke vår forståelse for hva ledelse i praksis innebærer. Studien er rettet mot en offentlig etat i Norge, men ser vi til effekten skjerpet pedagognorm i barnehagesektoren har hatt, er den lett overførbar til barnehagesektoren. Drøfting av hvordan samhandling mellom ledere kan bidra til utvikling av ledelse som profesjon og profesjonalisering av ledelse.

I Döös & Wilhelmson (2003) sin artikkel er det ifølge dem få studier om delt ledelse. I litteraturen som finnes på ledelse ser det ut til at delt ledelse blir ansett som usynlig. Lederformen går imot de aksepterte oppfatninger og teorier om at ledelse fungerer best, styrt av en enkelt person. Majoriteten av forskningen som finnes på feltet om delt ledelse er fortrinnsvis rettet inn mot lederskap innenfor helse – og omsorgssektoren og skolesektoren. Det er andre rammebetingelser som kjennetegner disse sektorene enn for det som gjelder barnehagene. Både nasjonalt og internasjonalt er det lite forskning når det angår delt lederskap mellom likestilte pedagogiske ledere i barnehagesektoren (Wilhelmson & Döös, 2019).

I Kleppe og Bjørnstad (2019) sin studie om økt barnehagelærertetthet og hverdagsaktivitet i barnehagen, finner de at barnehagelærere har høy relasjonskompetansen. Samtidig fremstår de som gode rollemodeller både ovenfor de ansatte og barna. Funn i deres studie viser at det

er verdifullt å ha flere barnehagelærere til å kunne diskutere faglige temaer med, og at spesialisering og ansvarfordeling fører til bedre kvalitet i hverdagen.

4 Vitenskapsteori og metode

Målet med studien er å frembringe kunnskap og innsikt om hvordan pedagogiske ledere i et likestilt lederskap utøver ledelse og samarbeid på samme avdeling. Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for studiens vitenskapsteoretiske ståsted og forskningsmetodiske tilnærming.

Jeg tar i bruk Gadamer og hermeneutikken i tolkning av empirien og analyse av intervjudeltakerne erfaringer. Jeg mener denne filosofiske tradisjonen er den riktige og jeg kan på den måten få tatt i bruk min erfaring og kompetanse i analysen.. Videre redegjøres det for studiens utvalg av deltakere, innsamlingen og analyse av studiens datamaterialet. Til slutt forskningsetiske betraktninger og studiens reliabilitet og validitet.

4.1 Den hermeneutiske tradisjonen.

«Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster» (Kvale og Brinkmann, 2018).

Dannelsen av den hermeneutiske tradisjon har røtter som historisk strekker langt tilbake og i stor grad baserer seg på luthersk bibellesning (Egholm, 2014). Platon var tidlig ute med å omtale hermeneutikken som *hermeneutike techne*; en fortolkningsteknikk eller fortolkningskunst, og frem til andre del av 1800-tallet var dette den røde tråden i hermeneutikkens historie (Gilje, 2017). Ifølge Wilhelm Dilthey var hermeneutikken mer enn bare en metode for teksttolkning, men i lys av den sosiale og historiske konteksten, burde se det sosiale fenomenet (Bukve, 2016). Hermeneutikken ble for første gang av Wilhelm Dilthey, utformet som en systematisk metodelære for de nye samfunnsvitenskapene og historiske åndsvitenskapene. I dag er det enighet om hvilken sentral plass den hermeneutiske problemstillinger har, både i samfunnsvitenskapelig – og humanistisk forskning (Gilje, 2017).

På 1900-tallet ble hermeneutikken videreutviklet med en eksistensiell vinkling av filosofen Hans-Georg Gadamer, med utgangspunkt i Heidegger sin filosofi, og uttrykker allmenn fortolkningslære (Solli, 2018). Kvale og Brinkmann (2018) definerer hermeneutikken som læren om fortolkning av tekster. Hermeneutikken innebærer en generell fremstilling av hvordan mennesker anerkjenner sannheten med utgangspunkt i et bestemt ståsted. Når vi

erfarer nye ting plasseres disse i en horisont kalt forståelseshorisont og på bakgrunn av dette grunnlaget skapes nye erfaringer (Solli, 2018). Bukve (2016) uttrykker at mennesker med utgangspunkt i den eksistensielle hermeneutikk kobler mening til ytringer og handlingene knyttet til dem.

Det som står sentralt i den hermeneutiske tradisjon er «helhet-del». Gjennom alle delene kunne forstå helheten, gjennom de ulike delene, og delene ut fra helheten. Delene må forstås i sammenheng da helheten består av ulike deler og disse delene formes til en helhet (Gadamer, 2003). I den objektivistiske hermeneutikken blir forholdet «helhet-del» forstått som en spiral eller sirkel. Fokuset ligger på deltakernes opplevelser; hos den som mottar opplevelsen og den som sender opplevelsen. Ifølge Gadamer (2003), var det å kunne se opplevelsene i lys av kontekst ved å fremkalle opplevelsene deltakerne har sett opp mot særpreget, bør fortolkningen og den dypere forforståelse, bli sett i lys av alle delene.

Det blir viktig for meg som forsker å se på personene bak når deltakerne deler av sine erfaringer i rollen som likestilt pedagogisk leder i en barnehagehverdagen. Jeg må evne å sette meg inn i historiene deltakerne meddeler, og den informasjonen jeg får underveis i intervjuene. Hva er det som ligger bak det deltakerne deler og hvorfor velger informantene å si akkurat det. Utvalget mitt består av godt erfarne barnehagelærere og pedagogiske ledere. Deltakerne sin fartstid og erfaring fra barnehagesektoren kan ha innvirkning på det som blir formidlet.

Filosofen Gadamer hevder at i våre møter med mennesker vil vi alltid medbringe våre egne bestemte forutsetninger. Forutsetninger som blant annet fordommer, forforståelse og forhåndsuttalelser. For samfunnsforskere har slike forutsetninger hatt stor betydning ved fortolkning av intervjuer, policydokumenter, sosiale handlinger og andre typer skriftlige materialer (Gilje, 2017). Gadamer har i vår tid forsøkt å restaurere sammenhengen mellom anvendt og eksplisitt bruk og forklaring (Gilje, 2017). Gadamer oppfattet mennesker som aktive meningsskapende som stadig stod i en dialog ved væremåten til mennesker der han understreker at før noen mening har vi gjort uttalelser angående saken og brakt dom over en rekke konkrete vurderinger (Bukve, 2016).

Den hermeneutiske tradisjonen ble av Gadamer fornyet ved å se på sannhet og metode, «wahrheit und methode», eller sannhet gjennom metode. På den ene siden drøfter Gadamer forholdet mellom sannhet, og på den andre siden metoden ved å problematisere forholdet mellom metoden og sannheten. Det var viktig for Gadamer å finne en metode for å kunne

finne en sannhet. Gadamer understreker at forforståelsen vår trekkes inn i tolkningene vi gjør mellom teksten og helhet/del (Gadamer, 1990). Dette vil si at måten jeg tolker, hva jeg tolker og det jeg konkluderer med vil bli preget av min forforståelse på feltet. Det blir da viktig å foreta refleksjoner omkring dette, ha et åpent sinn og forforståelse som kan gjøre at det blir lettere for meg å kunne forstå deltakerne. Kanskje kan dette hjelpe meg til for å ha ulike innfallsvinkler underveis i tolkningen og vil derfor ikke være objektiv tolkning. Jeg vil foreta en grundig tolkning, samtidig som jeg må ha en mer analytisk tilnærming underveis i prosessen. For at jeg skal kunne forstå meningen klarere, må jeg sette meg inni den enkelte deltakers situasjon. Derfor kan ikke tolkning være en lineær prosess med utgangspunkt i egen kompetanse og erfaringer. Jeg må ta i betraktning mine egne tolkninger og meninger.

4.2 Forforståelsen

Ifølge Gadamer (2017,) er forforståelsen vår, eller forhåndsforståelsen, den aller første hermeneutiske betingelsen. Forforståelsen vår er en betingelse for å fortolke mening og kan sees som redskaper, briller eller fordommer. Gadamer så på dette som et redskap (Egholm, 2014), Husserl derimot, betraktet dette som problemer, noe vi må distansere oss fra, for å være mest mulig empatiske betraktere. Ved all forskning forutsettes det at forskeren bygger på en særskilt forforståelse; forskeren får i kraft av sin egen forforståelse tilgang til et forskningsfelt (Gilje, 2017). For å komme fram til en bedre forforståelse og overvinne fordommer kan den hermeneutiske spiral være en passende metode (Thurén, 2009). Ifølge Thurén (2009), kalles riktig forforståelse for forkunnskap, men har man en feilaktig forforståelse blir dette betegnet med fordommer.

Min erfaring og forkunnskap fra mange år som pedagogisk leder i barnehagesektoren kan både være negativt og positivt i datainnsamlingsfasen. For det første så har jeg godt kjennskap til feltet og vet hvilke utfordringer det kan være i sektoren og dermed har mye kunnskap om hva som kan være relevante problemstillinger. For det andre kan mine forhåndsoppfatninger prege spørsmålene som stilles eller i tolkingen av data mot en bestemt retning. I innsamlingsprosessen av data og underveis i skriveprosessen har jeg etterstrebet å være bevisst på dette.

4.3 Metode

Metoden refererer til fremgangsmåtene forskeren benytter for å nå studien sine mål (Kvale og Brinkmann, 2018). Studiens metodiske valg har jeg valgt å forankre i Kvale og Brinkmann (2018) sin bok om det «*Det kvalitative forskningsintervjuet*». I de påfølgende avsnittene vil jeg redegjøre for mine metodiske valg, knyttet til datainnsamlingen og analyseprosessen. Kapitlet om metode forteller noe om intervju som metode, forskningens validitet og etiske refleksjoner. Jeg belyser hvilke forberedelsene som er gjort, hvordan personvernet blir ivaretatt, søknadsprosessen til NSD, bruk av lydopptak og prosessen i transkripsjonen.

I dette forskingsprosjektet anvender jeg kvalitativ metode med bruk av intervju. Intervju som metode anser jeg som mest hensiktsmessig, når hensikten med studien er å få mer innsikt og kunnskap på temaet og hvordan ledelse og samarbeid utøves når det er flere likestilte pedagogiske ledere på samme avdeling. Hva innebærer dette i praksis? Hvordan ledes det mellom de pedagogiske lederne og mellom dem og medarbeiderne? Hvordan foregår samarbeidet og hvordan fattes beslutninger? Formålet ved bruk av kvalitativ metode er å oppnå helhetlig forståelse og oppnå dybdekunnskap omkring en spesifikk kontekst til å utvikle kategorier begreper eller typologier.

4.4 Datahåndtering og personvern

Meldeskjema for behandling av personopplysninger ble sent til norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette skal gjøres når lydopptaker benyttes under intervjuene; dette fordi stemmer på lydopptak regnes som personopplysninger (Kvale og Brinkmann, 2018). For at prosjektet skal bli godkjent skal det foreligge samtykkeskjema og et informasjonsbrev.

4.5 Intervju

For å svare på oppgavens problemstilling hvordan utøves ledelse og samarbeid på avdeling med to pedagogiske ledere. Har jeg valgt å benytte intervju som metode til å få økt innsikt og kunnskap om hvordan ledelse og samarbeid utøves når det er to likestilte pedagogiske ledere på samme avdeling. Dybdeintervju er, ifølge Tjora (2018), en relevant forskingsmetode når det er et ønske om å utforske menneskers erfaringer, meninger og holdninger tilknyttet et bestemt fenomen. Ved bruke av dybdeintervju åpnes det opp til en fri samtale omkring spesifikke temaer forskeren i forkant har bestemt (Kvale og Brinkmann, 2018). Ved at

forskeren anvender åpne spørsmål i intervjuet bidrar dette til at intervjudeltakerne kan åpne seg opp og gå i dybden på temaet. Underveis bidrar metoden for muligheter til å plukke opp digresjoner intervjudeltakerne kommer med til å spille videre og som kan få relevansen for studien (Tjora, 2018).

I forskingsprosjektet har jeg valgt å bruke strukturerte individuelle intervju som metode for datainnsamling. Å benytte denne formen for intervju kan bidra til at jeg får svar i forhold til forskerspørsmålene og problemstillingen og til mer innsikt og kunnskap om emnet. Siden jeg ikke kjenner intervjudeltakerne bør jeg underveis være oppmerksom på det de formilder og spille videre på utsagn som være av relevansen for prosjekt.

4.6 Bruk av lydopptaker

Det er, ifølge Tjora (2018), en hovedregel at ved alle typer intervju benyttes lydopptaker. Å bruke lydopptaker gir en trygghet om at alt som blir sagt får jeg med meg, jeg har muligheten til å konsentrere meg om samtalen med informantene uten å bli distraheret og jeg kan be om utdyping der det faller seg naturlig. Ved hjelp av lydopptaker får jeg være til stede i informantenes fortellinger, gi informantene full oppmerksomhet og samtidig gi prosessen en setting som er uformell.

Underveis i intervjuene fikk jeg mulighet til å være helt og fullt konsentrert om det deltakerne fortalte. I starten av de individuelle intervju gikk jeg igjennom informasjon om informert samtykke i tillegg til at det ble formidlet informasjon om taushetsplikt og bruk av lydopptaker. Deltakerne må gi samtykke til bruk av lydopptaker. Forskeren skal opplyse hvordan opptakene blir oppbevart, hva de skal brukes til og når de slettes. I samtykkeskjemaet huket deltakerne av for bruk av lydopptaker under intervjuene. Dette for å sikre ivaretagelse av opplysninger som kommer fram og for å sikre trygg deltakelse under intervjuene. Lydopptaker og testing av teams ble gjort før intervjuene startet for å være sikker på at det fungerte. Ved transkribering ble lydopptakene brukt og deretter slettet.

4.6.1 Strategisk utvalg og rekruttering av deltakere

Ifølge Tjora (2018) er hovedregelen når det gjelder rekruttering av deltakere å velge deltakere som på en reflekterende måte kan uttale seg om temaet for forskningsprosjektet. For å oppnå høy kvalitet i forskningsprosjektet må forskeren i utvelgelsesprosessen tenke nøye igjennom sine valg. Ifølge Thaggard (2018), kjennetegner kvalitative studier, ofte av et begrenset antall

personer, ved et relativt lite utvalg vil det å bruke en utvelgelsesprosess være hensiktsmessig for studiens problemstilling. Jeg benyttet ulike strategier ved rekruttering av deltakere til prosjektet. Deltakerne ble rekruttert via kontaktpersoner eller via snøballmetoden i mitt eget nettverk (Kvale og Brinkmann, 2018). Thagaard (2018), uttrykker at et strategisk utvalg baserer seg på at vi systematisk velger deltakere med kvalifikasjonene som, i forhold til problemstillingen, er strategisk riktig. Utvalget til forskningsprosjektet ble systematisk valgt med utgangspunkt i tre kriterier. Mine første kriterier var at deltakerne hadde formell utdanning som barnehagelærer, jobbet som likestilte pedagogiske ledere på samme avdeling og minimum tre års erfaring i yrket. Begrunnelsen for de valgte kriteriene var at jeg ønsket å intervju pedagogiske ledere med formell utdanning, dette fordi jeg var interessert i om utdanningen har forberedt de pedagogiske lederne til rollen som mellomledere. På grunn av den nye skjerpete pedagognormen som ble innført høsten 2018 har barnehagene ansatt flere pedagoger. Hvordan har normen påvirket samarbeid, fagmiljøet, hierarkisk struktur og ledelsesfunksjonene i barnehagen er viktig å få mer kunnskap om. Jeg satte også at de måtte jobbe som likestilte pedagogiske ledere på samme avdeling. Det ble også satt minimum tre års erfaring fra yrket. Her var erfaringen i jobben viktig å få med da dette kunne bidra med å få mer innsikt og kunnskap rundt det å være flere pedagogiske ledere på samme avdeling.

I samråd med min veileder landet jeg på å intervju seks deltakere fra tre ulike barnehager til datainnsamlingen. Utvalget bestod av til slutt av fem pedagogiske ledere og en barnehagelærer fra fire ulike barnehager i Bergen og omegn kommuner. Barnehagelæreren hadde, fra et tidligere arbeidsforhold, lang erfaring som pedagogisk leder og med å jobbe sammen med en annen pedagog. Deltakerne sine erfaring og fartstid, varierte fra mellom 6-20 år. Noen hadde i tillegg jobbet lenge som barne- og ungdomsarbeider eller assistent før de tok utdanning som barnehagelærer.

Førstekontakten ble etablert via e-post med informasjon om studien, samtykkeerklæring og kriterier for deltakelse i studien. Jeg benyttet meg av ulike fremgangsmåter i rekruttering av deltakere. I første omgang tok jeg kontakt med daglig leder i den enkelte barnehage jeg anså som aktuelle for deltakelse i forskningsprosjektet. Via kommunen sine hjemmesider fikk jeg oversikt over barnehagene, både de kommunale og de private. Via hjemmesiden til barnehagene fikk informasjon om antall avdelinger, barn og barnehagelærere.

Organisasjonskartet til den enkelte barnehage ga et inntrykk om antall barnehagelærere/pedagogiske ledere og jeg kunne kontakte de som viste seg best egnede. I

utvalget ønsker jeg intervjudeltakere fra både kommunale og private barnehager som kan bidra med mangfold i utvalget som representeres.

Underveis i rekrutteringsprosessen ble ett av kriteriene fjernet. Å få to likestilte pedagogiske ledere fra samme avdeling til å stille som deltakere ble vanskeligere å få enn jeg i forkant tenkte. I de første henvendelsene jeg sendte via e-post, fikk jeg avslag eller ingen tilbakemelding. De som takket nei ga tilbakemeldinger på at de ikke kunne oppfylle kriteriene for deltakelse, eller at de på daværende tidspunkt ikke hadde anledning for å ta imot meg på en ordentlig måte av ulike årsaker.

I rekrutteringsfasen har jeg vært naiv med tanke på tidsaspektet. Jeg hadde en oppfatning om at dette ville være en enklere prosess enn det ble. Utfordringene med å få rekruttert deltakere i desember skyldes i hovedsak oppblomstring av pandemi og nye restriksjoner, mye sykdom blant personalet og mangel på vikarer. Dette bidro til at mange vegret seg for å takke ja til å stille til intervju og mange av styrerne argumenterte med at de ikke ønsket å legge mer arbeid på de pedagogiske lederne. I prosessen videre endret jeg strategi i rekrutteringen. I stedet for å gå via daglig leder/styrer, kontaktet jeg de pedagogiske lederne direkte på e-post. Mange e-poster ble sendt ut, mange avslag kom i retur og mange svarte ikke i det hele tatt. Mye av rekrutteringen har gått via snøballmetoden, via mitt eget nettverk og nettverket til deltakere som takket ja.

Underveis i rekrutteringsprosessen har jeg hele tiden vurdert og revurdert kriteriene for deltakelse i forskningsprosjektet. Ett av kriteriene for deltakelse i forskningsprosjektet ble en minimumsgrense på tre års jobberfaring som pedagogisk leder satt, den justerte jeg i første omgang ned fra tre til to år for etter hvert å fjerne den helt. Fra de første fikk jeg tilbakemelding på at den andre som arbeidet på avdeling bare hadde et år eller var nyansatt høsten 2021. Intervjuene ble til slutt gjennomført over teams i januar 2022, og deltakerne i forskningsprosjektet er fra to kommunale og to private barnehager.

4.6.2 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Spørsmålene til intervjuguiden ble utarbeidet i nær tilknytning til forskningsspørsmålene i studien. Det er vanlig at forskeren former spørsmål og temaer for å best mulig få belyst problemstillingen. Jeg utarbeidet mange spørsmål jeg anså som brukbare og relevante for å få frem deltakernes erfaringer, tanker og refleksjoner på temaene. I stor grad bør forskerens sin oppfatning og mening holdes utenom. Alle de seks intervjuene ble gjennomført over teams og

jeg lot i stor grad deltakerne få valg av tidspunkt for gjennomføring av intervjuene. Deltakerne hadde i forkant av intervjuene fått tilsendt skriftlig informasjon i form av et informasjonsskriv.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg ett pilotintervju med en pedagogisk leder. Det ble tydelig i gjennomføringen av pilotintervjuet at flyten i intervjuet ikke var gunstig. Spørsmålene i førsteutkastet var delt inn i de to temaene; ledelse og samarbeid. Oppsettet av spørsmålene og temaene førte til en del gjentakelse i svarene, dette kommenterte også testpersonen. I etterkant omformulerte jeg noen spørsmål og strukturerte om på rekkefølgen for en bedre flyt i samtalen.

Før jeg startet intervjuene ble deltakerne grundig informert om det som stod i informasjonsskrivet muntlig over teams, for å sikre at informasjonen var forstått. Det ble tydelig presisert at deltakelse i studien er frivillig og måtte signeres skriftlig for deltakelse. Alle deltakerne ble informert om at de, når som helst, kunne trekke sitt samtykke uten å oppgi årsak (NESH, 2016). Deltakerne ble informert om anonymitet, samtykke til samtale på lydfil som senere ble transkribert.

4.7 Transkripsjon og etterarbeid

Denne prosessen består av transkripsjon og sletting av aktuelle lydopptak før intervjuene skal analyseres. Å transkribere betyr å omforme, det er å endre et formspråk til et annet (Kvale og Brinkmann, 2018). Transkripsjon av talespråk til skriftspråk er ikke en ukomplisert reise. Den kan snarere omtales som en fortolkningsprosess der ulikheten mellom de skrevne tekstene og talespråket kan bidra til å skape en rekke prinsipielle og praktiske problemer (Kvale og Brinkmann, 2018). I denne prosessen går man fra å være i et sosialt samspill til å lese den ferdige utskriften hvor mye av konteksten rundt da vil forsvinne. Ved å transkribere intervjuene fra en muntlig til en skriftlig form struktureres intervjusamtalen til å bli bedre egnet for videre analyse. Det som forsvinner i denne prosessen er kroppsspråk og stemmeleie, spesielt gjelder dette når lydopptaker benyttes. Det som blir direkte sagt er målet ved analyse av intervjuet. Råmaterialet besto av seks individuelle intervjuet med til sammen 313 minutter lydfilopptak. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført, i perioden januar 2022 til februar 2022, transkriberte jeg lydfilene. Dette resulterte i 53 tekstskevne sider. I etterkant anser jeg det som en fordel å ha transkribere etter hvert intervju for å bli kjent med datamaterialet til det enkelte intervju før jeg startet med neste intervju. Å transkribere var en møysommelig og

tidkrevende prosess da mange av lydfilene utydelige. Grunnet nedstenging på grunn av korona ble alle de seks intervjuene gjennomført digitalt på teams der diktafonen ble plassert rett ved høyttaleren på pc'en. Til tider var det mye støy på de ulike lydfilene. Støyen kunne handle om lydfrekvenser fra pc'en, bakgrunnsstøy hjemme hos intervjudeltakeren, at vi pratet samtidig eller at deltakeren snakket lavt. For å fange opp innholdet i samtalen og deltakerens eksakte ord lyttet jeg gjentatte ganger til sekvensene. I transkriberingen forsøkte jeg å gjengi det deltakerne sa så ordrett og nøyaktig som mulig der deltakernes pauser, nøling, latter og fyllord også ble skrevet ned. Jeg valgte å gjengi alle samtalen på bokmål for å sikre deltakernes anonymitet.

Når jeg transkriberte opplevde jeg dette som betydningsfullt, men til tider også svært tidkrevende. Prosessen ved å transkribere førte til at jeg fikk god kjennskap til datamaterialet og til meg selv i rollen som intervjuer. Ved transkripsjon av første intervju ble jeg bevisst min egen delaktighet underveis i intervjuet. Dette kunne eksempelvis handle om antall bekreftelser fra meg underveis i form av ord og lyder eller i form av oppfølgingsspørsmål jeg kunne ha fulgt opp med i forhold til det intervjudeltakerne fortalte.

Ifølge Thagaard (2018), bør forskeren distansere seg fra deltakerne etter at intervjuene er transkribert og på en annen måte fordype seg i datamaterialet. Å opprettholde nærhet til datamaterialer bør likevel være et mål, om forskeren fokuserer for sterkt på bare transkripsjonene kan dette føre til en fragmentert analyse.

4.8 Analyse av datamaterialet

Jeg har valgt å ta bruk tematisk analyse med utgangspunkt i hva deltakerne formidler. For å få en dypere forståelsen av meningsinnholdet i fenomenet som studeres kan det å knytte begreper til analysen føre til utvikling av vår forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2018). Ifølge Braun og Clark (2006), er tematisk analyse en grunnleggende metode i kvalitativ dataanalyse og er en metode for å identifisere, sortere og analyse av ulike tema i datamaterialet..

Ved temaanalyse sentreres oppmerksomheten ifølge Thagaard (2018), mot de sentrale temaene i prosjektet. Data fra alle deltakerne omkring de sentrale emnene analyseres, der formålet er å gå i dybden på de ulike temaene. Metoden bidrar til at forskeren får anledning til å utvikle en dypere forståelse av innsamlet data, og kan på bakgrunn av dette sammenligne

innsamlet data fra alle deltakerne innen hvert av de valgte temaene. For å kunne gjennomføre dette må det utarbeides koder på en enhetlig måte, og klassifisere dataene (Thagaard, 2018).

Noe kritikk er knyttet til analysemetoden. Når det skal sammenlignes utsnitt av intervjuene fra de ulike deltakerne, blir utsnittene løsrevet fra sin opprinnelige sammenheng. For å få et helhetlig perspektiv er det viktig at de ulike delene knyttes tilbake til den sammenhengen de ulike delene av dataene er en del av. På den måten kan analyse av sammenhengen av de ulike temaene baseres på datagrunnlaget til videre å kunne utvikle en helhetlig forståelse (Thagaard, 2018). Å forstå fenomenet i sin opprinnelige kontekst og for å få større innsikt i de enkelte temaene kan koding av data, for deretter å dele inn i kategorier være en riktig analysemetode (Thagaard, 2018). Det bør ifølge Thagaard (2018), foreligge fyldige beskrivelser fra hvert av teamene for å ha grunnlag nok til å kunne analysere de ulike variasjonene hvert tema representerer.

Braun og Clark (2006), har skissert seks ulike faser i tematisk analyse. I fase en må man fordype seg i datamaterialet. Jeg ble godt kjent med datamaterialet underveis når jeg intervjuet og transkriberte alt datamaterialet. Ved å transkribere intervjuene umiddelbart fikk jeg samlet tankene med intervjuene friskt i minne. Alle intervjuene ble gjentatte ganger lest igjennom, og lydopptakene ble spilt av flere ganger som bidro til at jeg ble godt kjent med mitt eget datamateriale.

I fase to skal datamaterialet kodes. Denne fasen handler om å lage liste over ulike temaer som dukker opp, når en arbeider seg gjennom datamaterialet (Braun og Clark, 2006). I denne fasen kan det dukke opp mange interessante mønstre og temaer. Etter gjentatte gjennomlesninger og med fase en i mente, var det ulike mønstre som utmerket seg. Mange av kodene ble revidert, kombinert og videreutviklet underveis.

I fase tre startet jeg med å identifisere ulike temaer, i denne prosessen hadde jeg forskerspørsmålene i tankene da jeg laget overordnede temaer. De ulike kodene plasserte jeg etter beste evne under de forskjellige temaene.

I fase fire gikk jeg kritisk gjennom de ulike temaene for å se om de passet med data. Etter å ha revidert og slått sammen ulike temaer, endte det med tre ulike temaer.

I fase fem ble navn på underkategoriene formulert med tanke på å fange essensen i datamaterialet, for å kunne gi et godt innblikk i hva det omhandler.

4.9 Etisk betraktning

Forskningsprosjektet er forskningsetisk vurdert og behandlet av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Grunnet bruk av lydopptaker under intervjuene anses det som personopplysninger og meldeplikt blir nødvendig. Med godkjenning fra NSD er informantene sikret at data som blir gjengitt i forskningsprosjektet anonymiseres slik at intervjuobjektene ikke kan gjenkjennes. Deltakerne har fått muntlig og skriftlig informasjon gjennom informert samtykke som går ut på muligheten til å kunne trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst i forløpet.

I all forskning spiller de etiske vurderinger en viktig rolle. Implisitt bør det foreligge en etisk sans, uavhengig de formelle juridiske kravene som stilles til forskning. Kontakten forskeren har til deltakerne i prosjektet bør være preget av respekt, tillit, konfidensialitet og gjensidighet (Tjora, 2017). Ved samfunnsforskning bør det formuleres høyere krav enn dem som oppstår i sosiale settinger, dette grunnet at resultatene som kommer frem offentliggjøres (Tjora, 2017). Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) vil alle ledd i en intervjuundersøkelse være preget av etiske problemstillinger det bør tas hensyn til fra studiens start, til den ferdige rapporten foreligger. Noen etiske problemstillinger kan forekomme ved bruk av deltakere som forskeren må være bevisst: informert samtykke til deltakelse i studien, konfidensialitet, mulige konsekvenser studien kan ha for intervjudeltakerne og rollen forskeren har. Kvale og Brinkmann (2017) understreker viktigheten i å informere deltakerne så langt det er mulig hva studien går ut på og mulige ulemper og fordeler deltakelsen kan bety for dem. At de når som helst og uten at det vil få negative konsekvenser for dem, kan trekke seg fra studien.

4.9.1 Validitet

Ifølge Rindal (2018), skisserer validitet noe om du faktisk finner det du skal finne i forskningsprosjektet ditt. Blant Kvantitative forskere kritiseres det i stor grad validitetsspørsmålet brukt i kvalitativ metode, dette på bakgrunn av at det i kvalitativ funn foreligger ofte en subjektiv beskrivelse og mening av fenomenet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018), bør det gjennom hele forskningsprosessen være et behov for validering som opptrer som kvalitetskontroll og ikke som en kvalitetssjekk i slutten av forskningsprosjektet. Valideringsspørsmålet, sett i en bredere fortolkning, handler validering i stor grad om valgte metode undersøker det den har ment og undersøkte. I mitt forskningsprosjekt har jeg undersøkt hvordan to pedagoger med ledelsesansvar samarbeider og leder på en avdeling sammen og om den hierarkiske strukturen på avdeling er berørt etter at flere pedagoger har

blitt ansatt i barnehagen. Gjennom forskingsprosessen handler det om å finne relevante svar som kan besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen. Spørsmålet om forskningens gyldighet kan knyttes til validitet og de resultatene jeg som forsker kommer frem til, og hvordan jeg tolker disse (Thagaard, 2018). Ved å benytte intervju som kvalitativ metode har jeg fått undersøkt det studien min forteller at den skal undersøke.

4.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet blir ofte knyttet til hvor pålitelig forskningens er, og forskeren kan redegjøre for hvordan data har blitt utviklet i prosessen. Kontakten forskeren etablerer med deltakerne i feltet og inntrykkene forskeren får underveis i forløpet underveis, blir beskrevet (Thagaard, 2018). For å kunne konkludere med at reliabiliteten til studien er god, må resultatene i studien i liten grad ha hatt påvirkning av feil som er tilfeldige. I en eller annen form vil feil alltid oppstå. Rindal (2011), hevder at om gjentatte målinger gir samme resultat ved å benytte samme måleinstrument, kan studien sies å være både pålitelig og reliabel.

I mitt egen forskningsprosjekt og i utformingen av intervjuguiden har jeg i hele prosessen etterstrebet å være nøytral. I utarbeidelsen av intervjuguiden har jeg satt søkelys på åpne spørsmål, sett på ordvalgene og prøvd å unngå ledende spørsmål. Med tanke på reliabiliteten til studien, kan det å bare ha gjennomført intervjuet med en av de pedagogisk ledere på avdeling være problematisk. Om en annen forsker intervjuer begge de pedagogiske lederne fra samme avdeling lenger frem i tid kan informasjonen i svarene bli annerledes enn da jeg gjennomførte studien.

For å øke reliabiliteten i forskningsprosjektet ble intervjuene godt planlagt med tanke på hvilke spørsmål jeg ønsket å stille. Intervjuguiden ble revidert en del ganger før den ble endelig; første gang etter pilotintervjuet, så etter gjennomlesning av veileder og en siste gang etter gjennomføring av første intervjuet. Alle de seks intervjuene ble i dette forskningsprosjektet gjennomført digitalt. Jeg forsøkte likevel å skape en god setting for intervjuedeltakerne ved å skape trygghet og tillit i situasjonen. Jeg etterstrebet underveis i intervjuene å holde meg nøytral, men med anerkjennende nikk og smil underveis slik at jeg fikk ærlige svar uten påvirkning av hva de trodde de måtte svare. Prosessen til hele masteroppgaven blir det redegjort for, og som kan styrke reliabilitet i forskningsprosjektet mitt.

4.9.3 Fordel med intervju som metode

Når jeg transkriberte lydopptakene, prøvde jeg å visualisere intervjudeltakerne underveis. Jeg prøvde å huske og legge merke til toneleie, kroppsspråk og pauser i setningene til deltakerne. Dette tenkte jeg ville være til hjelp videre i analysen, ved å koble tekst og kroppsspråk sammen. Da jeg satte i gang ble det fort tydelig at det verken kroppsspråket eller toneleiet hos deltakerne jeg ønsket å analysere; det var selve ordene de delte. For å svare på studiens problemstilling, *Hvordan utøves ledelse og samarbeid på avdeling med to pedagogiske ledere*, var svarene til deltakerne mest verdifulle i analysen. I ettertid ser jeg at det kunne ha vært nyttig og i tillegg ha gjennomført gruppeintervjuer der begge de pedagogiske lederne på samme avdeling hadde blitt samlet for sammen å diskutere ledelse og samarbeid. Jeg tror det kunne vært fordelaktig å få begge de pedagogiske lederne sine refleksjoner og erfaringer ved denne to-delingen. Å få frem disse refleksjonene fra pedagogene hadde bidratt til å få frem nyttige opplysninger og kunnskap rundt dette fenomenet. Alle de seks intervjuene ble gjennomføre digitalt, mye av det skyldtes de strenge korona restriksjonene og et høyt sykefravær i barnehagene. Fordelen ved at jeg tilbydde digitalt intervju var at det var flere som takket ja til deltakelse og terskelen for å takke ja ble mye lavere og mer tilgjengelig. Selv om intervjuene ble gjennomført digitalt opplevde jeg en nærhet og varme til deltakerne.

4.9.4 Ulempen med intervju som metode

Ulempen ved å bruke intervju som foretrukne metode er at deltakerne svarer på de spørsmålene jeg stiller. På den måten er det jeg som setter føringer for hva praten skal handle om. Dette kan legge føringer for hvordan analysen og drøftingen seinere i oppgaven blir.

5 Presentasjon av datamaterialet

I dette kapitlet presenterer jeg resultater fra intervjuene, jeg tar utgangspunkt i tematisk analyse for å utarbeide ulike temaer fra det deltakerne forteller. En måte å finne eller utlede et tema på, er å se etter mønster og repetisjoner i svarene til intervjudeltakerne. I denne prosessen ble tre temaer eller kategorier valgt ut som relevante i forhold til oppgavens problemstilling: **Hvordan utøves ledelse og samarbeid på avdeling med to pedagogiske ledere.**

Presentasjonen vil bli delt opp i de tre ulike temaene, og hvert tema vil knyttes opp mot forskerspørsmålene for å belyse oppgavens problemstilling. Det vil bli en beskrivelse av relevante funn, der direkte sitater fra intervjudeltakerne blir benyttet for å belyse og underbygge funn. For at presentasjonen skal bli mer leservennlig og oversiktlig, vil intervjudeltakerne bli presentert med fiktive navn i en tabell. For å unngå at intervjudeltakerne kan gjenkjennes, vil jeg ikke bli for detaljert i presentasjonen.

NAVN	EIERFORM	STILLING	ORGANISERING
Trine	Kommunal	Pedagogisk leder	Avdeling
Veronica	Kommunal	Pedagogisk leder	Avdeling
Berit	Kommunal	Pedagogisk leder	Avdeling
Elise	Privat	Barnehagelærer	Avdeling
Linn	Privat	Pedagogisk leder	Base
Veronica	Privat	Pedagogisk leder	Avdeling

Fig 5.1. Informasjon om intervjudeltakerne og barnehagen de tilhører.

5.1 Ledelse

5.1.1 Pedagogisk leder, en lederposisjon

Pedagogisk leder blir i barnehagekontekst betegnet som en mellomleder. Rollen som leder og de medfølgende oppgavene var et sentralt tema flere av deltakerne i studien ønsket å snakke om. I rollen som pedagogisk leder legger intervjudeltakerne vekt på at de har det overordnede ansvaret i ledelse av personalet på avdelingen, herunder barnehagelærere, barn, assistenter og fagarbeidere og de har ansvar for å lede personalet i henhold til barnehagens samfunnsmandat. Barnehagens organisatoriske utforming kan sette rammer og betingelser for hvordan rollen til de pedagogiske lederne blir. Intervjudeltakerne uttrykker at de har fritt handlingsrom i fordeling av ansvar- og arbeidsoppgaver innad på egen avdeling. Om barnehagen sine eiere er aktivt inne og detaljstyrer pedagogene sitt ansvar og arbeidsoppgaver kan dette true pedagogene sin individuelle autonomi og selvstendige fagbestemmelse. Deltakerne uttrykker at rollen som pedagogisk leder kan være krevende. Ikke bare skal det utøves ledelse ovenfor barna, men også avdelingens øvrige personale. Lederrollen uttrykkes som kompleks og krevende, grunnet de senere årene har kravene blitt flere med mer

rapportering, dokumentering og kartlegging, samtidig som at forventningene til et mer overordnet ansvar som leder på avdeling har økt.

Rollen som leder innebærer blant annet veiledning og oppfølging av medarbeidere, deltakelse på ledermøter, kvalitetsutvikling, utviklingsarbeid, ha oversikt, skape nærvær, samarbeid med foreldre, delegerer arbeid og planlegge pedagogiske aktiviteter. Gunn utdyper følgende:

«Du skal lede gruppen og på en måte holde en rød tråd i arbeidet gjennom dagen, uken og måneden. Det er jeg som skal sørge for at vi kommer oss fremover i arbeidet og jobbe oss gjennom utfordringer som kan dukke opp».

5.1.2 Ledelse på avdeling

Hva deltakerne legger i begrepet ledelse er det store variasjoner i. Noen unnviker og synes det er vanskelig å definere begrepet, mens andre kunne pratet lenge om det. Struktur og oversikt blir hyppig nevnt når det er snakk om ledelse. Deltakerne uttrykker at en pedagogisk leder må være strukturert, ha oversikt og kunne lede under stressede forhold. Når to skal lede sammen uttrykker deltakerne at dette som grunnleggende for at dagen skal flyte på en effektiv og sømløs måte. Å være strukturert trekker pedagogene frem som viktig når to pedagoger skal lede en avdeling sammen. Her kan egenskaper hos den enkelte pedagog spille inn for hvordan ledelse utøves mellom dem, og på avdeling. Linn uttrykker det slik:

«Hvis vi er veldig forskjellig i forhold til struktur og tanken på hvordan det skal drives fremover, er klart at da kan vi gnisse litt»

Når to pedagogiske ledere skal lede sammen må pedagogene være åpne for å bli ledet av den andre pedagogen. Å gå fra et singulært lederskap til et delt lederskap, uttrykker intervjudeltakerne kan være krevende og utfordrende, særlig for de pedagoger som i hele sin yrkeskarriere har ledet alene. Å plutselig bli satt i en likestilt ordning der ledelse, samarbeid og makt plutselig skal deles med en likestilt pedagog. Når to skal å til å lede sammen blir fleksibilitet og imøtekommenhet trukket frem som viktig. Linn fremstår som en sterk leder og trives best når det tempo og effektivitet på arbeidet. Hun uttrykker følgende:

«Jeg synes det er vanskelig å holde tilbake, jeg kunne tenkt meg og durt frem for effektivitetens skyld, og ikke måtte diskutert alt først. Synes det blir mer kvalitet på arbeidet».

5.1.3 «Et delt ledelsesansvar forenkler hverdagen»

Ledelse mellom de pedagogiske lederne uttrykker deltakerne at er likestilt. Når det gjelder ledelsesansvaret ovenfor medarbeidere og barn på avdeling, blir den i hovedsak delt likt mellom pedagogene. På avdeling med likestilte ledere blir ledelsen og ansvaret delt likt mellom dem, men det er noe pedagogene har felles ansvar overfor.

Selv om ledelsen og ansvaret deles likt mellom pedagogene kommer det frem at personalet henvender seg i like stor grad til begge og kommunikasjonen med dem er lik. Fire av deltakerne er pedagogiske ledere på avdeling med store barn, disse deler barnegruppen og assistentene mellom seg. Størrelsen på avdelingen eller basen er førende for hvor mange fagarbeidere eller assistenter hver pedagog da har ansvaret for. En av deltakerne er pedagogisk leder i en basebarnehage og på den basen er de tre pedagogiske ledere, en barnehagelærer og seks assistenter. Hver pedagog har ansvaret for sin gruppe barn og to assistenter på sin gruppe. Berit er pedagog i basebarnehage, og forteller følgende:

«Vi har ansvar for våre egne assistenter, jeg driver veiledning med mine, og det har de andre også. Hun ene har i tillegg oppfølging av en barnehagelærer».

Å kunne dele ledelsesansvaret overfor assistentene og barnegruppen trekker pedagogene fram at i stor grad har forenklet hverdagen atskillig. Den delte ordningen har i tillegg ført til at det er enklere for fagarbeiderne/assistentene å vite hvem de skal forholde seg til samtidig som rammene er tydeligere med en bedre oversikt. Med de satte rammene hevder deltakerne har ført til at stressnivået på avdeling har senket seg. Intervjudeltakerne er opptatt av å være en tydelig leder overfor både barnehagelærerne og fagarbeidere/assistentene. Det legges vekt på at på avdeling er det viktig å ha alle med seg på laget når man jobber så tett sammen. Deltakerne trekker også frem at de inkluderer fagarbeider/assistentene i utarbeidelsen av blant annet ukeplaner/månedspaner. Berit uttaler følgende:

«Du skal være tydelig som leder. Tydelig men inkluderende».

Ut ifra det deltakerne uttrykker tyder det på at ledelsesformen på avdeling er en kombinasjon av relasjons- og teamledelse. På spørsmålet om hva rollen som leder innebærer for dem blir trivsel og nærvær trukket frem i hva de anser som viktig å jobbe for. Samtidig ønsker deltakerne å være tydelig ledere som viser retning og holder den røde tråden i for å kunne nå målene på avdeling. Deltakerne ser det som betydningsfullt å forta en kartlegging av fagarbeiderne/assistentenes kompetanse og interesser når de gir dem arbeidsoppgaver og at arbeidsoppgavene er motiverende, lystbetonte og kjekke.

Å opprette gode relasjoner mellom personalet på avdeling trekker intervjudeltakerne frem som verdifullt. Denne formen å lede personalet på uttrykker samtlige deltakere at bidrar med kompetanseheving hos fagarbeiderne og assistentene, blant annet gjennom veiledning og være gode rollemodeller i praksis. Når det er flere pedagogiske ledere som kan veilede og drive utviklingsarbeid, uttrykker deltakerne at kan ha stor påvirkningskraft på kvaliteten på arbeidet i barnehagen. Veronica uttrykker:

«Det er lettere nå når vi er flere pedagoger på sammen avdeling, og kan sammen drive utviklingsarbeid på avdeling, og veilede assistentene».

Lojalitet trekker intervjudeltakerne frem på spørsmålet om hva de legger i begrepet ledelse. Å være lojal ovenfor avgjørelser anser deltakerne som fundamentalt. Uavhengig hva og av hvem avgjørelsen er tatt eller omhandler, uttrykker samtlige av deltakerne det som viktig å stille seg bak avgjørelsene. Deltakerne uttrykker at man gjerne kan være uenige på bakrommet, men når man kommer tilbake på avdeling så skal det ikke skinne gjennom at man har ulike meninger om saker som er avgjort i lederteamet, eller som kommer fra ledd over. Å ha egne fora til å kunne diskutere saker det er uenigheter om er viktig i forhold til den faglige utviklingen. Samtidig som det skal være takhøyde for å være kritisk og stille spørsmål ved ulike sider av den pedagogiske virksomheten. Å være uenig er ikke ensbetydende med at vedkommende er negativ eller mistrives.

Ledelsesansvaret ovenfor fagarbeidere/assistenter på avdeling, deler intervjudeltakerne likt mellom seg. I utøvelsen av ledelse ovenfor barna blir den i stor grad omtalt som delt ledelse, dette begrunner deltakerne med at gjennom dagen deler de barnegruppen i to eller tre grupper, avhengig av om det er en avdelings- eller basebarnehage. Hos fire av seks deltakere deles gruppen i to der hver pedagogisk leder har ansvar for hver sin gruppe barn og en eller to fagarbeidere/assistenter. En av deltakerne, Linn uttrykker følgende:

«Jeg vil si samlederskap, men på en måte delt innad i denne ledelsen. Man finner på en måte sin rolle i det lederskapet».

Samtlige av deltakerne presiserer at de opplever som likestilte ledere, men dette sammenfaller ikke med det enkelte av deltakerne uttrykker. Linn uttrykker følgende:

«Det mest utfordrende er på en måte, generelt det å dele».

5.1.4 Å ha folk med seg på laget.

Ledelse blir av deltakerne beskrevet som den ledelsen pedagogisk ledere utøver ovenfor fagarbeiderne og assistentene og i mindre grad til den ledelse som utøves mellom pedagogene. Formen for ledelse det henvises til er den type ledelse som utøves i voksen-barn relasjonen og hvordan man følger opp fagarbeidere/assistenter med tanke på å nå mål satt for avdelingen. Veiledning uttrykker deltakerne som en viktig del av ledelsesbiten med tanke på kunnskaps- og kompetanseutvikling hos fagarbeiderne/assistentene. Å ha folk med seg laget anser pedagogisk leder som viktig for å drive frem utviklingsarbeid. Intervjudeltakerne trekker frem å rose arbeidsoppgaver fagarbeidere/assistenter er satt til å gjøre, dette bidrar til trivsel og mestringfølelse, det er viktig å følge opp i etterkant og anerkjenne.

Arbeidsoppgaver fagarbeidere/assistenter får tildelt er arbeidsoppgaver de har interesse for, hva de brenner for, hva de trives med og ønsker. Gunn sine uttalelser er en gjenganger hos flere av de andre deltakerne:

«En leder har oversikt og et godt overblikk, er flink til å delegere og se hvilke kvaliteter den enkelte medarbeider har, slik at vi får utnytte ressursene som er på gruppen best mulig».

Deltakerne uttrykker stor respekt ovenfor jobben fagarbeiderne og assistentene gjør, noen av deltakerne forteller at de ofte gir fagarbeider og assistenter arbeidsoppgaver som på papiret tilhører dem, men som de vet at de liker å gjøre. En av deltakerne er spesielt opptatt av dette for hun ser hva denne formen for tillit kan bety for trivsel og motivasjon hos fagarbeidere og assistenten. Veronica forteller at hun ofte gjør det slik:

«Du må gi tid og rom til dine medarbeidere. Mine to fagarbeidere får noen ganger de arbeidsoppgavene som på papiret er mine. Men som jeg vet de trives med, og som jeg vet gir en følelse av ansvar. Å for oss fungerer det veldig godt å føles som likeverdige, selv om vi ikke er likestilt på papiret».

Intervjudeltakerne uttrykker at de er åpne for at fagarbeider/assistenter kan droppe arbeidsoppgaver de ikke interesserer seg for fordi de vet at de blomstrer når de får gjøre det de liker best. Det blir presisert fra noen av deltakerne at interessene til assistentenes ikke går på bekostning av kvaliteten på arbeidet. Å finne en gylden middelvei i hvordan arbeidsoppgaver blir fordelt mener deltakerne er viktig for trivsel, samtidig vektlegges det at oppi det hele ligger det et ledelsesansvar. Uavhengig av tittel vektlegger intervjudeltakerne at det er viktig at alle opplever seg som likeverdige mennesker.

Frihet i arbeidet trekker deltakerne frem som en viktig del av det å lede og å delegere arbeidsoppgaver til fagarbeiderne/assistentene innenfor mandatet. I dette mener deltakerne at fagarbeiderne/assistentene ikke er låst til de ulike pedagogiske aktivitetene som man planlegger for barna. De trekker frem at fagarbeiderne/assistentene har et begrenset handlingsrom til å selv kunne gå vekk fra pedagogiske aktiviteter pedagogisk leder har planlagt. Så lenge aktivitetene er basert på det som står rammeplanen og de har pedagogiske argumenter for sine valg, kan de gå vekk fra den opprinnelig planen. Gunn uttrykker følgende:

«Det er veldig åpenhet i planene, de kan ta selvstendige valg, jeg skriver bare hvordan jeg ønsker at hverdagen skal være inndelt i gruppene. Så er det opp til de hvordan de løser det på den gruppen de er satt til, men jeg har gjerne lagt noen føringer for at det f.eks. skal være en lekegruppe med søkelys på det å dele. Det blir opp til dem å bestemme aktiviteter og hvordan de vil gjøre det, men jeg forventer at dette kan begrunnes med».

Deltakerne opplever det som utelukkende positivt at assistentene er delaktig når det kommer til hvordan arbeidshverdagen skal se ut. For å opprettholde motivasjon og tilstedeværelse hos assistentene blir fagarbeidere/assistenter involvert i utarbeidelse av både uke- og månedsplaner på avdelingsmøtene. Pedagogisk leder som har ansvaret for å utarbeide uke- og månedsplaner og lager disse i forkant. Om det ikke er tid til gjennomgang av denne på avdelingsmøte, sendes utkast på e-post.

5.1.5 «Det skjer mye det andre året man jobber sammen»

Negative holdninger til hyppig bytte i pedagogsammensetningen var mindre fremtredende enn jeg i forkant hadde trodd den ville være. Intervjudeltakerne trekker frem at å bytte pedagogrelasjon ofte kan påvirke trivsel og trygghet i samarbeidet. Å bli kjent trekker deltakerne frem at tar tid og var et repeterende tema i intervjuene. Tid er en avgjørende faktor når det skal etableres tillit og trygghet og mye skjer det andre året pedagoger får jobbe sammen. Internt i barnehagen hender det at personalet bytter avdelinger. Noen av byttene skyldes av personale som slutter eller personalet som følger med når en gruppe barn bytter fra liten til stor avdeling. I disse tilfellene betyr det ofte at det er nye pedagogpar som skal samarbeide. Deltakerne legger vekt på at det kan være godt med et bytte. Da får man gjerne nytt input med en ny start, men at det kan være krevende fase den første tiden.

«Det skjer mye det andre året man jobbet sammen, jeg bruker hvert fall lang tid på å bli kjent med en annen. Så jeg kjenner på at det er godt å få lov å bli kjent, og det har mye å si for samarbeidet vårt».

Intervjudeltakerne legger vekt på trygghet i den pedagogiske relasjonene. For at samarbeidet skal fungere på best mulig måte pedagogisk ledere bli kjent med hverandres styrker og svakheter. At pedagogene innehar ulike egenskaper blir sett på som en styrke og trekkes frem som både positivt og negativt når to pedagogiske ledere/barnehagelærere skal samarbeide. Ledelse utøvd mellom to pedagoger kan bidra med utfordringer om den ene har vanskeligheter for å la seg bli ledet av den andre likestilte pedagogen. Det å måtte gi fra seg 50 prosent av ledelsesansvaret på avdeling etter innføring av pedagognormen forteller deltakerne kan være krevende for pedagoger som over lengre tid har ledet avdelingen alene. Frykt for å gi fra seg arbeid og stole på at jobben blir utført slik den skal, eller på riktig måte. Det trekkes frem at det ligger mye ære i jobben og på bakgrunn av dette blir det vanskelig å dele, eller miste en del av ledelsesansvaret. En av deltakerne uttrykker at det er vanskelig å dele ledelse, Linn forteller at:

«Det er på en måte generelt det å dele, ja jeg synes det er vanskelig å holde tilbake»

5.1.6 En utfordring å få inkludert alle: «For mange som skal lede»

Inkludering blir trukket fram som en utfordring når deltakerne snakker om det å være likestilte pedagogiske ledere. Når det er to pedagogiske ledere forteller deltakerne at begge pedagogene ikke kan delta på ledermøtene og det blir en taus skjevfordeling i ledelsesposisjonen på avdeling. Leder møtene er en viktig del av barnehagen sitt utviklingsarbeid. Det er mye informasjon som deles og et felleskap som består av barnehagen sitt lederteam. Fem av seks deltakere deltar på ledermøtene. Noen av deltakerne uttrykker at det ikke er så viktig for dem å delta på disse ledermøtene, men at de har valgt å bli pedagogiske ledere fordi de ønsker å være med å forme og ta avgjørelser. På spørsmålet om hvordan de plasserer seg i den hierarkiske strukturen på avdelingen trekker pedagogene frem at den som deltar på ledermøtene automatisk får en tydeligere og mer fremtredende posisjon med tanke på ledelse og hvem styrer henvender seg til. I Veronika sin barnehage er det stor frustrasjon rundt dette, hun forteller at:

«Når hun har en beskjed hvem skal hun henvende seg til. Hvis det skal tas en avgjørelse hvem skal få lov? Hvordan skal hun klare å inkludere alle pedagogene når bare halvparten får

deltar på ledermøtene. Hvordan skal hun nå den andre halvparten som og har akkurat den sammen jobbe som jeg har, med det samme ansvaret og de samme arbeidsoppgavene. Det er ingenting som skiller oss, utenom at jeg går på ledermøtene».

5.1.7 «Hva når det ikke fungere?»

Flere av deltakerne har erfaringer og historier knyttet til når likestilt pedagogisk leder som skal samarbeid ikke fungere. Frustrasjon over å ha samme tittel, utdanning og lønn gjenspeilte seg som et repeterende tema. Negative ord som lat, umotivert og pedagoger som ikke gjør jobben sin, uttrykkes med frustrasjon i både ordlyden og stemmeleie når deltakerne pratet om temaet. Dette kan hos noen av deltakerne virke som et betent og sårt tema, og et tema det ikke er like mye oppmerksomhet rettet mot. For store forskjellige i personlighet hos pedagogene som skal samarbeide kan vise seg å være utfordrende for et så tett samarbeid. Selv om deltakerne på mange måter tidligere i analysen trekker frem at det kan være en styrke å ha ulike egenskaper, som utfyller hverandre. Linn har sterke meninger rundt temaet:

«Jeg er jo en som leverer ut månedsbrev før måneden har startet. Jeg liker å ha ting på stell og ha litt struktur. Om man jobber med noen som ikke er sånn, er det en ulempe i forhold til kvalitet og effektivitet i arbeidet».

5.2 Samarbeid

På spørsmålet om samarbeid uttrykker deltakerne positivitet rundt det å være to pedagogiske ledere med lik utdanning på samme avdeling. Faktoren samarbeid indikerer imidlertid variasjoner i det deltakerne anser som viktige forutsetninger for at et så tett samarbeidet skal fungere. Ord som et sett felles grunnverdier, god kjemi og felles forståelse er gjennomgående når det prates om samarbeid. I et så tett samarbeid, handler det om å være åpen for et samarbeid, for nye innspill, ny kunnskap og tanker den andre pedagogen kommer med. Samtidig tyder svarene til deltakerne på at de ikke trenger å være like som personer for at samarbeidet skal fungere, så lenge det foreligger noen felles grunnverdier i relasjonen. Trine er positiv til å samarbeide med andre pedagoger, hun sier det slik:

«Nå har jeg nesten hatt ny pedagog og samarbeide med hvert år, da handler det om være åpen for nye tanker og innspill den nye kommer med. At man vil tilegne seg ny kunnskap og at man er åpen for ny kunnskap».

5.2.1 Når to skal være ledere sammen

Som nevnt tidligere, uttrykker alle intervjudeltakerne positivitet til den økte andelen pedagog. På avdeling med store barn, vil barneantallet og arbeidsmengden til tider være forholdsvis høyt. Intervjudeltakerne forteller at etter pedagognormen ble innført har pedagogene kunnet senke skuldrene. Med flere pedagoger med lik utdanning på avdeling kan arbeidsmengden, ansvaret og barnegruppen deles på mellom dem.. Trine uttaler at hun:

«Synes det egentlig kun er positive ting med det, man har hele tiden noen å spørre, man ser utfordringer på ulike måter, og at man har en å dele ansvaret med i forhold til arbeidsmengde og antall barn».

På spørsmålet om hvilke tanker deltakerne har rundt det å være to pedagoger på samme avdeling, trekker intervjudeltakerne fleksibilitet og åpenhet, tydelige rammer, felles retningslinjer for arbeidet og felles plantid som viktige elementer for at et så tett samarbeid skal fungere. Flere med lik utdanning fører til at det er flere å diskutere faget med, drøfte saker med faglig tyngde, og ellers løse daglige utfordringer som kan dukke opp sammen. Deltakerne synes det er spesielt flott at den faglige kunnskapen på avdeling er styrket, både til å veilede personalet, men også kunnskapen om barns utvikling.

Å være pedagogisk leder er til tider en krevende og tøff posisjon å stå i. Intervjudeltakerne forteller om den komplekse dobbeltrollen der deltakerne skal være profesjonelle i møte med arbeidsgiver, kollegaer, barn og foreldre. Ledelse skal utøves overfor fagarbeidere/assistenter og barn og mellom pedagoger på avdeling. Når det stormer, som det til tider kan, uttrykker deltakerne at det er godt og slipper å stå i slike stormer alene, men at man har en å lene seg på. Veronika uttrykker at:

«Du står sterkere sammen i et team, om det skulle være noe».

Forståelse for pedagogiske aktiviteter planlegges og avgjørelser som tas, opplever intervjudeltakerne at det i større grad er en bedre forståelse for når det er to pedagogiske ledere. Informasjon kommer lettere frem, men understreker samtidig at kommunikasjonsflyten må hele tiden jobbes med for å opprettholdes for å unngå at misforståelser oppstår. Informasjon om avdelingens pedagogiske aktiviteter eller avgjørelser, blir med to pedagoger enklere å viderefordre og støtte oppunder i kommunikasjonen med fagarbeidere/assistenter. Fagarbeidere/assistenter på avdelingen har ofte sterke meninger til

det meste som foregår. Deltakerne uttrykker at det er lettere å møte disse når det er to pedagoger på samme avdeling; det er lettere å stå i ulike konfrontasjoner som kan komme.

5.2.2 Forventningsavklaring

Deltakerne påpeker viktigheten av å gjennomføre en forventningsavklaring til hverandre, i hvert fall når nye barnehagelærere skal samarbeide. Å få på plass forventningsavklaringen i starten på et nytt samarbeid er vesentlig for å vite hva man kan forvente av hverandre og hva deltakerne kan forvente av seg selv. Flere av deltakerne forteller at dette gjøres alltid ved et nytt barnehage år, når det ansettes ny pedagog eller det begynner annet nytt personale på avdeling. Veronica uttrykker det slik:

«Hver høst setter de to pedagogiske lederne seg sammen og har en forventningsavklaring til hverandre, og vi blir enige om hva den enkelte har ansvar for».

Forventningsavklaring kan være utslagsgivende for et godt fungerende samarbeid og for å unngå store misforståelser. En av deltakerne kan ikke få uttrykt nok at å ha forventningsavklaringene skriftlige er en viktig avtale mellom pedagogene og det øvrige personalet på avdeling. På avdeling jobber personalet tett på hverandre og til tider kan det være vanskelig å skille mellom de private og profesjonelle personene. Misforståelser blir lettere og unngås ved å ha tydelige forventninger til hverandre, spesielt i en hektisk hverdag med høyt tempo som det til tider er i barnehagen og ting kan lett underkommuniseres. Berit legger vekt på at dette må på plass så fort som mulig, hun sier:

«Vi vet så godt hvor vi har hverandre, for vi har hatt disse forventningsavklaringene i starten av barnehageåret. Jeg er veldig opptatt av den forventningsavklaringen, for å unngå misforståelser».

Forventningsavklaringene blir i tilfellene det er behov for det tatt frem for å se hva avdelingen har blitt enig om, uavhengig av om du er pedagog eller fagarbeider/assistent. Når alle på avdelingen har delt ønsker og tanker kan dette i større grad bidra til at hele personalet får en sterkere tilhørighet til arbeidet og fellesskapet på avdelingen. Uavhengig av tittel og utdanning har alle et likt ansvar for å overholde det som står i forventningsavklaringen. Alle på avdeling blir på den måten ansvarliggjort for at forventningene i avtalen til enhver tid overholdes. Berit er svært tydelig i sine uttalelser når hun snakker om forventningsavklaringer:

«Men jeg er jo kjempestreng på det, jeg skal jo alltid ha det, stakkars. Med en gang det kommer nye folk, sånn at, jeg ønsker det. Jeg ønsker å ha mest mulig skriftlig og oppklart, for da slipper man minst mulig misforståelser».

Å ha tydelige forventninger og rammer, med tanke på fordeling av ansvarsområder og arbeidsoppgaver mellom pedagogene, forenkler samarbeidet når dette er avklart i forkant. Berit uttaler følgende:

«Man kan ikke finne sånne ting ut på veien, og la det dure og gå. Vi er nødt til å ha tydelige rammer og avklare forventinger til hverandre for at et så tett samarbeid skal fungere».

Tid blir igjen trukket fram som faktor. I hverdagen kan det være vanskelig å få pratet sammen, men, når det eksisterer detaljerte avtaler om forventinger til arbeidet og hverandre kan mange misforståelser rundt ansvar og hva det er blitt enighet om i stor grad styres unna. Linn følger opp med:

«For at det andre ikke skal føle at jeg trækker over noen grenser, må dette tydeliggjøres i forventningsavklaringen for å få et godt samarbeid i bunn».

5.2.3 Å ha flere å diskutere faget med, styrke fagmiljøet i barnehagen

Det positive med det å være flere med lik utdanning på samme avdeling, og i barnehagen generelt, er at det alltid noen å diskutere det faglige med. Deltakerne opplever det som nyttig og å flere å spille på lag med, ha faglige diskusjonene og kunne benytte seg av hverandres kompetanse og kunnskap, som positive sider ved det å være flere pedagoger på samme avdeling. Det er åpenbart at flere med lik utdanning styrker det faglige felleskapet og styrker kunnskapsutvikling for både barnehagelærere og fagarbeidere/assistenter på avdeling. Gunn sine uttalelser gjenspeiler det flere av deltakerne uttrykker, hun sier:

«Man har noen å ha faglige diskutere med hele tiden, og, ja, jeg føler vi kan sparre veldig mye mer når vi er flere med lik utdanning».

5.2.4 Plantid, en byrde eller fordel

Plantid blir avviklet på ulike måter kommer det frem hos deltakerne. Det er ingen formell regel for hvordan eller når plantid skal tas. Hos deltakerne er det opp til den enkelte avdeling

å finne løsninger som passer best med tanke på bemanning og hva som i praksis lar seg gjennomføre. Dette er gjeldende for flere av deltakerne og samsvarer med det Berit sier:

«Alle streber etter å være minst mulig vekke fra avdelingen».

For å få koordinert samarbeidet mellom pedagogiske ledere på avdeling har noen av dem plantid sammen. Deltakerne som har noe plantid sammen understreker dette er viktig for samarbeidet og spiller en stor rolle for hvordan samarbeidet blir. Dette gir de pedagogiske lederne en arena for å kunne samkjøre seg, planlegge, drøfte og tid til å få snakket sammen, samt at det er en anledning til å dele tanker og ideer sammen. Trine sier at:

«Det er jo det at vi har plantid sammen som gjør det enklere for å få snakket sammen, man får sagt sine ideer og delt sine tanker».

Intervjudeltakerne fremhever utfordringer med å få tatt plantid sammen når halve bemanningen på avdeling består av pedagoger. Hvordan sammensetningen av personalet på avdelingen blir kan fra år til år variere på grunn av barneantallet på avdeling. Når det blir skjevfordeling i personalsammensetningen og avdelingen får to pedagogiske ledere/barnehagelærere og en fagarbeider/assistent forteller deltakerne at dette byr på utfordringer. Samtlige av deltakerne uttrykker dette som krevende, nettopp på grunn av plantid som skal tas ut. Deltakerne uttrykker at det fører til en høyere stressfaktor, enn en fordel, når barnehagelærerne blir i flertall på avdeling. Deltakerne uttrykker at majoriteten av fagarbeiderne/assistentene ser ikke fordelene med det å ha flere barnehagelærere på samme avdeling. Det fortelles om mye negativitet om innføringen av pedagognormen, for fagarbeiderne betyr dette at det er flere som skal ha plantid, og «vi blir igjen alene på gulvet». Berit uttalelser er en gjenganger i flere av deltakernes uttalelser, hun sier:

«Det som er utfordrende med å være to pedagoger på avdeling, er jo plantid. Det ser jeg på den tredje medarbeideren, som da er fagarbeider eller assistent, så kan det bli veldig negativt, for de klarer ikke se det positive med å få inn to pedagoger, men de ser det negative med at vi er mindre på avdeling».

Eller som Elise uttaler det:

«De ser kun det negative med at vi er mindre på avdelingen».

Å utarbeide gode systemer og rutiner for når og hvordan plantid skal tas ut, er avgjørende når det er to pedagogiske ledere som har ubunden tid. Faste rammer og forutsigbarhet bidrar til at fagarbeidere/assistentene i tillegg får bedre oversikt, og vet hva de har å forholde seg til. Å

tenke helhetlig i hele barnehagen, og ikke bare på avdeling vis, blir hos flere av deltakere uttrykt som en mulig løsning for å få ta ut plantid. Ved å hjelpe og dele ressurser med hverandre, får pedagogisk leder til å senke skuldrene, for da vet deltakerne at det er tilstrekkelig nok bemanning igjen på avdelingen. Elise sine uttalelser, er dekkende for mange kommentarene på emnet:

«Alt handler om organisering, og akkurat dette har vært problematisk for veldig mange, hvordan skal vi få det til når det skal være flere barnehagelærere på hver avdeling».

5.2.5 Hvordan påvirker regelmessig bytte av pedagogpar, samarbeidet?

Det trenger ikke være negativt eller en ulempe, å bytte relasjonene i et pedagogpar utdyper noen av deltakerne. Et relasjonsbytte kan være positivt i den forstand at den kan bidra med ny kunnskap, det kommer nye innspill inn på avdelingen. Samtidig fremhever deltakerne at man ofte får nye måter å reflektere på. Deltakerne påpeker at det er viktig å være åpen for å samarbeid når nye pedagogpar settes sammen. Trine uttrykker følgende:

«Det som egentlig skjer da, er at det kommer nye innspill inn på avdelingen. Eller nye tanker som man må reflektere på en nye måte, og det tenker jeg er grunnpilaren til barnehagen at det er en lærende organisasjon».

Deltakerne legger vekt på at det å få lov å bli godt kjent er avgjørende om et så tett samarbeid skal fungere. Tid til å bli kjent, går igjen hos deltakerne på spørsmål om hvor lenge de har jobbet med den pedagogiske lederen de samarbeider med. Når nye pedagogpar skal settes sammen må det legges til rette for å få tid til å bli kjent med hverandre. På grunn av en hektisk barnehagehverdag, vil det å finne tid, bli utfordrende. Det tar tid å bli kjent med hverandres personlige egenskaper, styrker og svakheter. Veronica sier følgende:

«Det skjer mye det andre året man jobber sammen, jeg bruker lang tid på å bli kjent. Så det kjenner jeg på, at det er godt å få lov å bli kjent, og det har mye å si for samarbeidet vårt».

Personlighet og egenskaper vil ha stor innvirkning for hvordan barnehagelærere håndterer et regelmessig relasjonsbytte. Noen av deltakerne uttrykker at det er positivt å bytte regelmessig, mens andre foretrekker å jobbe med de samme over en lengre periode. Når team har jobbet sammen lenge kan det være vanskeligere å fornye seg og tenke nytt. Elise reflekterer over det på denne måten:

«Det er ikke alltid de teamene som har vært sammen i 10 år, er nødvendigvis ikke mer positivt, enn de teamene som bare har vært sammen i ett eller to år».

Deltakerne understreker det å få nok tid til å bli kjent med hverandre som nytt pedagogpar kan være avgjørende for at samarbeidet skal fungere godt. I tillegg til å få tid til å bli kjent, er kjemi, tillitt og trygghet andre faktorer deltakerne prater om som betydningsfullt. Trygghet i relasjonen blir repetert av intervjudeltakerne, men de trenger ikke være like som personer, så lenge det foreligger en trygg relasjon i bunn.

En av deltakerne forteller at det er anbefalinger om at når det skal ansettes en ny pedagogisk leder, så bør den som skal jobbe med den nye pedagogen, få delta i ansettelsesprosessen.

«For det er en utrolig krevende jobb, man skal stå i den sammen».

5.2.6 Åpen kommunikasjon

Kommunikasjon uttrykkes som essensielt for å få til et fungerende samarbeid mellom to likestilte pedagogiske ledere. Det må foreligge en god og åpen dialog mellom pedagogene, samtidig som det skal være takhøyde for å diskutere konstruktivt sammen. Selv om det ikke alltid er enighet mellom likestilte pedagogiske ledere, uttrykker deltakerne at det er viktig å stille seg bak det som er avtalt og avgjort. Veronica uttaler det slik:

«Man må kunne prate sammen, du må kunne si de tingene du tenker både de positive og de negative tankene».

I den daglige kommunikasjonen på avdeling kan det lett oppstå misforståelser fordi man tolker og forstår ting på forskjellige måter. Deltakerne understreker at det er viktig å etterspørre når ting blir uklart eller man er usikker på hva den andre egentlig mente.

Kommunikasjons- og informasjonsflyten på avdelingen kan være utfordrende i samarbeidet mellom likestilte pedagogiske ledere og kan påvirke samarbeidet. Det ligger ulike forventninger i et så tett samarbeid og det er fort gjort å glemme at informasjon må kommuniseres videre.

5.3 Hierarki

5.3.1 «Vi er likestilte på papiret, men jeg setter meg et hakk over».

Deltakerne sine uttalelser beskriver at barnehagene har løst pedagognormen på ulike måter. Når flere pedagoger får tildelt samme posisjon på en avdeling kan dette ha noe å si for hvordan den hierarkiske strukturen blir. Når deltakerne beskriver den hierarkiske strukturen på avdelingen oppleves de som samstemte i uttalelsene. Øverst plasserer de daglig leder/styrer, så pedagogisk leder, barnehagelærer, fagarbeidere og assistenter. Deltakerne reflekterte og satt ord på tankene sine omkring den hierarkiske strukturen, da i stor grad relatert til ledelse og ansvarsfordeling mellom barnehagelærerne på avdeling. Det er kjent at barnehagen i stor grad har en falt struktur der pedagogiske ledere og fagarbeidere/assistenter gjør mange av de samme arbeidsoppgavene. I ledelse utøvd ovenfor fagarbeidere, uttrykker fire av seks deltakere at den falt mellom dem med et likt ansvar. To av deltakerne hadde en annen pedagogsammensetning på avdelingen enn likestilte pedagogiske ledere. En avdeling hadde pedagogisk leder sammen med en barnehagelærere og den den siste var barnehagelærer med pedagogisk leder over seg.

Det spriker i deltakerne sine uttalelser i hvordan de stiller seg selv i den hierarkiske strukturen på avdeling med to likestilte pedagogiske ledere. To av seks deltakere uttrykker at de stiller seg et hakk over den andre likestilte pedagogiske lederen, selv om de på papiret er likestilte som ledere på samme avdeling. Deltakerne som stiller seg et hakk over legger til at de opplever hverandre som likeverdige og likestilte. Veronica uttaler følgende om temaet:

«Hos oss er det ikke flat struktur, det er det ikke. Men vi opplever hverandre som likeverdige, det kan jeg si med sikkerhet. Jeg tenker at han må finne seg i mye».

Refleksjonene noen av deltakerne hadde på omkring temaet hierarkisk struktur kan knyttes opp til kulturen i barnehagen. Hos noen av deltakerne, uttrykkes det at den pedagogiske lederen som har vært lengst på avdelingen automatisk har en sterkere og mer fremtredende posisjon enn den andre. I den sammenhengen argumenter de aktuelle deltakerne med at den pedagogiske lederen som har vært på lengst på avdeling har mer erfaring eller at de anser seg selv som sterkere ledere, og uttrykker at de tar mye plass. Linn har denne oppfatningen av hvordan det er på hennes avdeling:

«Det er flat struktur i forhold til når vi er sammen med barna. Men jeg vil si meg på toppen, så den andre pedagogiske lederen rett under der».

Videre uttaler Linn at:

«Men det handler litt om erfaring, at jeg har jobbet med det litt lengre enn henne».

Selv om et par av deltakerne ikke opplever den hierarkiske strukturen på avdeling som flat, må det legges til at slike uttalelser ikke var gjeldende for alle deltakerne, sine meninger og holdninger til temaet. Gunn uttaler det slik:

«Vi er ganske likestilte på toppen, samtidig som noen av oss har fått noen andre oppgaver av ledelsen som gjør at du kanskje har et større ansvar enn de andre».

5.3.2 Ansvars- og arbeidsdeling mellom pedagogene

Fordeling av ansvars- og arbeidsoppgaver mellom likestilte pedagogiske ledere løses på ulike måter. De fleste deltakerne forteller at de har noen ansvars- og arbeidsoppgaver sammen, men mye deles mellom dem. Deltakerne trekker frem at den arbeidsdelingen som er mellom dem er tydelig fordelt med ansvar for ulike områder. Flertallet av deltakerne forteller at lederrollen defineres gjennom stillingsinstruksen, men at stillingsinstruksen i liten grad utdyper hvilke arbeidsoppgaver den enkelte pedagog skal ansvaret for. Felles for likestilte pedagogiske ledere er personalledelsen og det overordnet ansvaret på avdeling. Mange av deltakerne opplyser at en mer definert organisasjonsstruktur og ulike stillingsinstrukser er savnet og burde vært på plass for å ivareta innholdet og arbeidsoppgavene som tilhører den pedagogisk lederrollen. Veronika sin uttalelse på dette temaet:

«Hvis styrer har en beskjed, hvem skal hun henvende seg til? Hvis det skal tas en avgjørelse, hvem skal få lov? Hvordan skal hun klare å inkludere alle pedagogene, vi har en ledergruppe».

Samtlige av deltakerne opplyser at styrer har gitt de et relativt fritt handlingsrom til selv å definere og fordele arbeidsoppgaver og ansvarsområder mellom seg, men at det gjerne rapporteres videre til styrer hvem som har ansvaret for hvilke områder. Deltakerne i studien forteller at deres ansvarsområder og arbeidsoppgaver i stor grad er relatert til det overordnede ansvaret på avdeling i forhold til organisering av avdeling, videreformidling av informasjon til fagarbeidere, assistentene og den andre pedagogen. Dette omhandler for det meste informasjonen som kommer fra styrer eller saker som er diskutert på ledermøtene. Det som ikke kommer frem at deltakerne har ansvar for, er dette med oppfølging av sykefravær, medarbeidersamtaler og lage vaktlister. Samtlige av deltakerne uttrykker at de har et fritt

handlingsrom når det gjelder fordeling av ansvars- og arbeidsoppgaver mellom seg. Gunn sine uttalelser viser til mange av de andre deltakerne sine uttalelser på temaet, hun sier:

«Vi har veldig stort handlingsrom, men vi rapporterer til henne det vi har ansvar for, at det gjør vi i forhold til de oppgavene vi har. Så blir det til at hun spør oss en gang innimellom når vi møtes. Om jeg er komfortable med det, om det går bra, eller om det er noe jeg trenger hjelpe til».

Arbeidsfordeling mellom pedagogene forteller deltakerne at ikke tar utgangspunkt i barnehagens sitt vaksystem eller struktur. Deltakerne forteller at ansvars- og arbeidsoppgaver blir fordelt med utgangspunkt i hva den enkelte er gode på, hva de brenner for og interesserer seg for. For deltakerne handler dette om å benytte den enkelte sin kompetansen, Gunn uttrykker det slik:

«Vi har på en måte funnet det som vi liker og brenner litt ekstra for. Det kan være vi ruller litt på det, men akkurat nå så er vi tilfreds med de arbeidsoppgavene vi har».

Enkelte deltakere uttrykker at stillingsinstruksen de har i liten grad sier noe om hvilke arbeids- og ansvarsoppgaver de skal ha og at det bør komme på plass en mer detaljert stillingsinstruks. Stillingsinstruksene er for generelle og beskriver i liten grad hvordan fordelingen mellom to pedagoger med lik stillingstittel skal være. Veronica sier følgende:

«De arbeidsoppgavene som ligger til stillingen er ikke nedfelt. Vi går ut ifra rammeplanen, det står veldig kort i ansettelsen hva du har ansvar for. Du må på en måte gjøre noen erfaringer, hva som er de reelle arbeidsoppgavene».

Samtlige av deltakerne uttrykker at de har stort handlingsrom i fordeling ansvar- og arbeidsoppgaver mellom seg. Daglig leder/styrer overlater dette til avdelingen selv å bestemme.

Utarbeidelse av stillingsinstrukser med utgangspunkt i pedagogiske lederes kompetanse og videreutdanning, mener deltakerne at barnehagen får tatt i bruk ressursene på en bedre måte. Slik det er i dag gjør at det er dårlig utnyttelse av den enkeltes kompetanse og at det må gjøres noe med den hierarkiske strukturen på avdeling. Å spesifisere stillingsbeskrivelsene ytterligere, der hver pedagogisk leder har ansvar for et eget fagområde, mener deltakerne kan bidra til å styrke kvaliteten i barnehagen. Noen deltakere nevner blant annet opprettelse av fagstillinger på barnehagen sitt satsningsområder, på fagområdene i rammeplanen, spesialpedagogikk eller veiledning. Det er som viktig at det er tydelige rammer og en plan for

hvilken pedagogisk leder som har hovedansvar for avdelingen/basens ulike arbeidsoppgaver. Deltakerne presiserer at dette ikke er noe man finne ut av på veien, men det må skriftliggjøres og utarbeides en plan. Linn sine uttalelser er en gjenganger for flere av de andre deltakerne, hun sier:

«Noen av de pedagogiske lederne har snakket mye om egne ansvarsområder, i forhold til at noen av oss har veilederutdanning og noen har spesialpedagogikk, og på den måten kunne fått tatt i bruk kompetansen på en bedre måte».

5.3.3 Beslutningsprosesser på avdelingen

Daglig blir det på avdeling tatt store og små avgjørelser. På et tidlig tidspunkt i intervjuet uttrykker samtlige deltakere at det å være to ledere om å ta avgjørelser er trygt og godt. Det å ha en som man kan ta de tøffe avgjørelsene sammen med gjør det lettere. Erfaring og trygghet i rollen trekkes frem når deltakerne reflekterer over sin egen rolle i beslutningsprosesser på avdeling. En av deltakerne uttrykte at det er ikke for hvem som helst å ha denne stillingen og forteller at det dukker opp saker og ting som er tøffe å stå i, og det å være to i disse er en trygghetsfaktor. Linn sin uttalelse var en gjenganger i deltakernes ulike svar, hun sier:

«At man ikke trenger å stå alene om de store og små avgjørelser som daglig skal tas på avdeling».

Eller som Trine uttaler:

«Det er godt å være to i alle avgjørelser, og man trenger ikke ta de store avgjørelsene alene».

På spørsmålet om hvilken rolle deltakerne har i beslutningsprosessene på avdeling, uttrykker deltakerne dette som noe mer utfordrende, enn på spørsmålet om det å ta avgjørelser. Her motsier intervjudeltakerne seg selv i større grad og uttrykker dette som ganske frustrerende, enn en fordel. Effektivitet blir trukket frem når det er snakk om det å ta avgjørelser. Det hadde vært mye enklere og tidsbesparende å bare kunne ta avgjørelsen selv uten å måtte ta det med den andre pedagogiske lederen først. Tid er en faktor som trekkes frem, deltakerne trekker frem at det går mye tid vekk når alt tas opp med den andre og så skal det diskuteres, det kan det gå flere dager før man får snakket sammen. Gunn sine uttalelser bekrefter dette:

«Det går ofte litt for mye tid til diskusjoner, og så er det ikke sikkert at man har tid til å møte osv. Så går det dager før man kan ta en avgjørelse på noe som kunne vært avgjort der og da, for vi har jo alle samme kompetanse».

Effektivitet og fortgang vektlegges i stor grad av Linn når det er snakk om avgjørelser:

«Det negative er at du alltid må tilbake for å høre med den andre, i stedet for at du bare kan ta avgjørelsen selv, få fortgang og effektivitet på prosessen Om ikke så tar jo ting kanskje litt lengre tid, før en avgjørelse blir tatt».

På basen til Gunn er de flere likestilte pedagoger sammen, hun uttaler følgende:

«Ulempen er jo av vi er flere, det er ikke lett å ta avgjørelser da. Hvis det er noe som helst, så kunne det vært en person som på en måte kunne vært talskvinne for pedagogene på vårt team. Vi kan jo sparre likevel med de andre før man tar en avgjørelse, men at det på en måte en som har det hovedansvaret da».

Det er enighet blant deltakerne at det mest effektive ville være å kunne ta en selvstendig avgjørelse basert på skjønn, kompetanse og kunnskap fordi deltakerne har lik utdanning. Deltakerne påpeker at det går mye tid vekk når alle avgjørelser må innom begge/alle pedagogiske ledere på samme avdeling. Deltakerne trekker frem at den likestilte ordningen har for mange ledd, det blir sløsing tid og ressurser, tid som i stedet skulle vært brukt på barna.

«Når vi alle er pedagogiske ledere og har fått den rollen av daglig leder, så er vi jo alle i stand til å ta en selvstendig avgjørelse på vegne av alle».

5.3.4 En med hovedansvaret

På spørsmålet om hvilken rolle deltakerne har i beslutningsprosessene på avdeling, fremstilles den som likestilt. Men de likestilte pedagogiske lederne ønsker at det er en av dem som har hovedansvaret på avdeling. Deltakerne uttrykker at det å være to likestilte ledere på avdeling kan være frustrerende fordi det ikke er en som bare kan ta en avgjørelse. Det som angår avdelingen, fagarbeiderne og barna må tas opp og diskuteres med den andre. To av deltakerne forteller at daglig leder hos dem til tider har vært frustrert over den likestilte ordningen. Grunnet mye forvirring når det kommer til den likestilte modellen ønsker denne kommunen å fjerne denne ordningen med likestilte ledere på avdelingene. Veronika uttrykker følgende:

«Hva er ditt ansvar, hva er mitt ansvar? De senere årene har det vært full forvirring i alle ledd oppover i systemet over hvem som egentlige har ansvaret på avdeling. Styrer har opplevd en del forvirring de siste årene, om hvem hun skal henvende seg til».

Det å finne tid og sted til å diskutere før det kan tas en avgjørelse er ikke alltid lett i en hektisk barnehagehverdag, samtidig tar det tid vekk fra avdeling og barna. Deltakerne forteller at de ønsker at en av dem har hovedansvaret på avdeling, selv om de er likestilte pedagogiske ledere. Dette trekker deltakerne frem vil forenklet og effektivisert beslutningsprosessene på avdeling betraktelig. Gunn uttrykker at:

«Jeg kunne godt tenkt meg at på en base, så er det en som har hovedansvaret. At det er en som har hovedansvaret i de situasjonene det er nødvendig».

5.4 Oppsummering

Hvorfor dukker fenomenet med å ha to likestilte ledere på en avdeling med gjerne fire personer hvor halvparten av dem blir ledere i barnehageverden? Deltakerne trekker frem problemstillinger knyttet til denne tematikken som mer ubunden tid, utfordringer med å få dagene til å gå opp, de lange åpningstider blir utfordrende når bemanningsnormen ikke dekker dette inn.

Funnene viser til et sprik til en viss grad når det kommer til det å være to likestilte pedagogiske ledere på sammen avdeling. Det stilles mange spørsmål om hvordan dette i praksis lar seg gjennomføre, med tanke på at det er to som skal være ledere, to som skal ha ansvaret, to som skal ta avgjørelser og det er to som skal på leder møter og skal ha like mye ubunden plantid. En av deltakerne stilte seg spørsmålet om dette da jeg gjennomførte intervjuet: «Jeg lurte på hvordan det i praksis ville bli». Hvordan den enkelte barnehage løser det praktiske rundet denne tematikken er forskjellig. Deltakerne fra de kommunale barnehagene vektlegger at det ikke er forsvarlig å ta ut halve bemanningen fra avdelingen når det skal være ledermøter, men deltakerne fra privat sektor uttaler at alle de likestilte pedagogiske lederne deltar på lik linje.

Et interessant aspekt i funnene var at flere av deltakerne stilte seg både positiv og negativ til det å være to likestilte pedagogiske ledere på samme avdeling når det kommer til det å ta avgjørelser. Her motsier personene seg selv; i første omgang å stille seg positiv til det å dele alle avgjørelser med en annen, til på et seinere punkt i intervjuet forteller hvor slitsomt det er å alltid måtte forhøre seg med den andre, deltakerne ønsker en mer effektiv og ressursbesparende løsning på dette. Deltakerne hadde tydelig gjort seg noen refleksjoner omkring dette temaet og la frem at de pedagogiske lederne burde hatt ansvar for hver sitt fagområde fra rammeplanen, eller hvert fall en tydeligere fordeling enn den som praktiseres i

dag. Det er et ønske om en mer definert stillingsinstruks til pedagogene som sammen skal lede avdeling, eller at den likestilte ordningen avvikles og det blir en leder på hver avdeling.

Det spriker i svarene angående hyppig bytting av pedagog å skulle samarbeide med. Noen steder skjer det hyppige bytter internt i barnehagen som stadig endrer strukturen på teamene på avdeling. Dette er for noen en belastning, mens andre ser på det som en mulighet til å utvikle seg og tilegne seg nye kunnskap.

6 Drøfting

Studiens formål er å få mer innsikt og utvikle kunnskap om hvordan det er å være flere pedagogiske ledere på samme avdeling. Jeg vil i dette kapitlet oppsummere og drøfte studiens funn i lys av teori om ledelse, organisasjon og tidligere forskning. Funn vil bli knyttet opp til studiens problemstilling: *Hvordan utøves ledelse og samarbeid på avdeling med to pedagogiske ledere*, og oppgavens forskingsspørsmål.

6.1 Ledelse og samarbeid

Ifølge Børhaug et al. (2018), blir ledelse i barnehagesammenheng betraktet som en funksjon, for å ivareta oppgaver som er viktige for organisasjonen. Det er styrer sitt ansvar å se til at alle funksjonene blir ivaretatt, men kan med fordel delegerer dette videre. I norsk sammenheng blir pedagogisk leder sett på som en lederstilling, med det overordnede ansvaret for å administrere og lede en avdeling/base (Børhaug og Lotsberg, 2014). Innføring av skjerpet pedagognorm høsten 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2018), har ført til at mange avdelinger/baser har to eller flere barnehagelærere/pedagogiske ledere. Wadel (2021) viser, i den sammenheng, til at det er ulike måter å organisere barnehagens pedagogisk bemanning på. Noen praktiserer pedagogisk leder og barnehagelærer, andre har to likestilte pedagogiske ledere/barnehagelærere på hver avdeling/base. Med tanke på størrelse og eierforhold, organiserer og strukturerer barnehager seg på ulike måter (Børhaug, 2018). Dette samsvarer med hvordan barnehagene i mitt forskingsprosjekt organiserer sin pedagogiske bemanning på. I tre av fire barnehager er det to eller tre likestilte pedagogiske leder på hver avdeling/base, i den siste er det pedagogisk leder og barnehagelærer på samme avdeling/base. Når mange barnehager nå praktiseres likestilte pedagogiske ledere/ barnehagelærere på hver

avdeling/base, kan det slik Wadel (2021) konkluderer med, at delt lederskap som fenomen, er blitt et mer aktuelt i Norge etter innføring av skjerpet pedagognorm (Kunnskapsdepartementet, 2018).

6.1.1 Hvordan møte nyutdannede som skal lede i et likestilt lederskap

Ifølge rapporten til Børhaug et al. (2018) viser, den til at det er lite kunnskap om hvordan flere pedagogiske ledere på samme avdeling, leder og samarbeider. Ledelsesspørsmålet har de senere årene tatt seg kraftig opp i barnehagesektoren, men sammenlignes den med andre deler av offentlig eller privat sektor, er interessen for ledelsesspørsmålet i barnehager fortsatt liten (Gotvassli, 2019). Mye kan skyldes at barnehager ikke har hatt tradisjon for å bli forstått gjennom organisasjonsperspektivet (Gotvassli, 2006; Børhaug et al., 2011). Et annet relevant punkt som kan trekkes frem, er at forskning i hovedsak har vært rette mot barnehagens pedagogisk innholdet og i mindre grad mot ledelse (Gulbrandsen, Johansson og Nilsen, 2002). Dette samsvarer slik med Morland (2014) sin studie, som viser til at forskningslitteratur om ledelse i barnehage, sammenlignet med forskningslitteratur på ledelse i skolen, er relativt liten.

Det kan tenkes at dagens barnehagelærerutdanningen i større grad må rette søkelys på hvordan ledelse utøves i et likestilt lederskap. NOKUT⁴ (2010) sin evaluering av førskolelærerutdanningen tilbake i 2010, viste allerede da, at mange ønsket en større vektlegging av ledelse i utdanningen (Gotvassli, 2019). En mulig svakhet kan være at, ledelsesfaget utgjør knappe 15 studiepoeng på tredje studieår i utdanningen, i liten grad ruster barnehagelærerne til å møte rollen som leder. Dette grunnet at, ledelse kommer innunder det tverrfaglige kunnskapsområdet: ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid (Gotvassli, 2019). Grunner til at barnehagelærerutdanningen bør styrke ledelseskompetansen på studentene, er fordi en del barnehager i dag praktiserer likestilte pedagogiske ledere/barnehagelærere på avdelinger/baser, etter innføring av skjerpet pedagognorm (Myrvold, 2014; Børhaug et al., 2018; Eide og Homme, 2019; Hannevig m.fl., 2020; Larsen og Slåtten, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2018). Et interessant funn i min studie er imidlertid at, noen deltakere trekker frem hvor lite kunnskap praksisstudenter har om hva det vil si å være ledere og hvordan lede sammen i et likestilt lederskap. Grunner til dette kan være at skolen møter utfordringer, knyttet til det å legge til rette for at studenter i praksisperiodene kan gjennomføre lederdager sammen med en medstudent. Om nyutdannede skal kunne møte rollen som likestilt

⁴ NOKUT står for: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

pedagogisk leder i dagens barnehager, vil det være fordelaktig at lederkompetansen i utdanningen, samsvare med endringer som skjer i praksisfeltet. Egen studie synliggjøre slik, i likhet med en annen studie (Smeby og Vågan, 2007), at nyutdannede førskolelærere⁵ sitter med en følelse av at utdanningen i liten grad forbereder dem på hva de møter i arbeidslivet. Smeby og Vågan (2007), omtaler dette fenomenet for praksissjokket.

Barnehagelærerutdanningen fokuserer i større grad på pedagogisk ledelse av fagarbeider/assistenter, og ledelse tilknyttet samarbeid med kolleger og organisering. På bakgrunn av dette kan det sies at barnehagelærere utdanningen i stor grad legger vekt på arbeid knyttet til faglige pedagogiske prosesser med barn, og ledelse ovenfor fagarbeidere/assistenter. Lundestad (2013) viser, til at rammeplanen for barnehagelærerutdanningen kommer med et klart uttrykk for at pedagogisk ledelse skal legges vekt på i utdanningen.

Barnehager har de senere årene blitt større, som igjen har ført til at styrer har blitt pålagt flere administrative oppgaver. På grunn av dette, blir deler av den pedagogiske ledelsen som tilhører styrerrollen, ifølge Wadel (2021), videreført til de pedagogiske lederne. Flere pedagogiske ledere/barnehagelærere på samme avdeling, har ført til at det stilles tydeligere krav til hvordan ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid på avdeling holdes i gang. Samtidig kan det se ut til at pedagognormen, har bidratt til, at det er lettere å drive utviklingsarbeid når to pedagogiske ledere på avdeling som kan drive dette fram sammen.

6.1.2 Pedagogiske ledere i et delt lederskap

Teori tilknyttet delt lederskap, beskriver Wadel (2017; 2021) om den ledelsen som utøves mellom to formelle ledere, som organisatorisk er likestilte, og som praktisk og formelt deler et lederansvar. Döös, Wilhelmson og Backström (2013) viser, i den sammenheng, til fenomenet samlederskap som de har oversatt fra joint leadership. Samlederskap i denne sammenheng retter seg mot hvordan ledere som deler en lederposisjon får til å utøve ledelse sammen, og hvordan samhandler med hverandre (Wadel, 2017). Hannevig mfl. (2020) peker, i den sammenheng, på at det er et økt behov for ny kunnskap om hvordan samarbeid mellom likestilte pedagogiske ledere fungerer i et delt lederskap.

Funn i min studie viser, til at ledelsen som utøves mellom pedagogiske ledere på samme avdeling, beskrives som likestilt. Deltakerne plasserer hverandre hierarkisk likt og anser

⁵ Tilbake i 2007 het det førskolelærer, og ikke barnehagelærer

hverandre som likeverdige ledere ovenfor fagarbeidere/assistenter og barna på avdeling. Når et ledelsesansvaret kan deles, kan det se ut til at det for mange pedagogiske ledere har forenklet hverdagen betraktelig. Mye av dette kan skyldes at arbeidsmengden, arbeidsoppgaver og ansvaret nå deles mellom to pedagogiske ledere. Grunner til dette, kan være at det blir lettere å håndtere den økte mengden krav når man er to, i tillegg blir mengden arbeid overkommelig når det er flere å dele den mellom. Barnehagene har de senere årene blitt større, det er flere barn nå som går i barnehager enn tidligere og kravene har i takt med dette også økt. I tillegg er det eksterne aktører, med sterke meninger om hva barnehagen som institusjon skal inneholde (Gotvassli, 2019; Børhaug et al., 2018; Larsen og Slåtten, 2021).

Funn i min studie samsvarer slik sett med Crevani et al. (2007) sine beskrivelser om at ledere som deler et lederskap, med fordel kan leve et mer balansert liv når arbeidsmengden reduseres og ansvaret kan deles. Et par av deltakerne trekker frem at fordelene de har opplevd med å være i et likestilt lederskap er nettopp at arbeidsmengde er blitt redusert og ledelsesansvaret er delt, som har bidratt til at de kan ha et liv utenom jobb. Begge fortalte om erfaringer knyttet til at arbeidsmengden og ansvaret de tidligere hadde alene gikk på bekostning av egne fritidsaktiviteter og familieliv. Det ble for mye for 24 timer menneske, følelsen av å være utilstrekkelig var til stede både på jobbmessig og hjemme. Opplevelser av å ikke være god nok noen av stedene, ingenting ble utført med den kvaliteten som var ønsket, var sterkt til stedet. Crevani et al. (2007) viser, i den sammenheng, til at i større organisasjoner kan det være mer formålstjenlig å praktisere delt lederskap, enn singulært lederskap. Funn i min studie samsvarer slik sett med Crevani et al. (2007) sin beskrivelse om at ledere med fordel kan leve et mer balansert liv, når arbeidsmengden reduseres og ansvaret kan deles. Ledere kan i et delt lederskap, få en opplevelse av tidsbesparelser, redusert arbeidsmengde og følelsen av å strekke til. Samtidig trekker deltakerne frem fordelene med det å ha en å ta alle avgjørelser sammen med i et delt lederskap (Wadel, 2017; Döös mfl., 2013; Crevani et al., 2007).

6.1.3 Forutsetninger som må foreligge for at et delt lederskap skal fungere

Ifølge Wilhelmson og Döös (2019), finnes det lite forskning både nasjonalt og internasjonalt, om delt lederskap mellom pedagogiske ledere i barnehager. Funn i min studie viser at det er en felles forståelse rundt hvilke forutsetninger som må ligge til grunn, for at et delt lederskap mellom likestilte pedagogiske ledere skal fungere. Wadel (2017) viser, i den sammenheng, til at det må bygges trygge relasjoner mellom ledere som skal samhandle med hverandre. Mine funn viser, i den sammenheng, til at relasjoner etableres gjennom en åpen og ærlig

kommunikasjon, der tillitt og gjensidig respekt for hverandre er grunnleggende forutsetninger de vektlegger i et delt lederskap. Dette ble uttrykt som fundamentale faktorer å ivareta når ledere i et delt lederskap skal knytte og opprettholde en god relasjon mellom seg. Studien bekrefter slik sett tidligere forskning på felte (Wadel, 2017, 2021; Wilhelmson og Döös, 2019) rundt hvilket premisser som må ligge til grunn, for å få et samarbeid i et delt lederskap til å fungere. Det deltakerne trekker frem som er en fordel at et til stede for at samhandling mellom pedagogiske ledere skal fungere i et delt lederskap er god personkjemi, forståelse for arbeidet og et sett felles grunnverdier- og verdiplattform. Deltakerne fremhever at kjemien mellom pedagogiske ledere er av stor betydning for å få til et godt samarbeid og for hvordan arbeidet på avdelingen bli drevet fram.

Børhaug og Lotsberg (2014) viser, i den sammenheng, til hvor viktig og avgjørende relasjonen mellom pedagogiske ledere er når det skal samarbeides tett. Dette gjelder i like stor grad, relasjonen pedagogiske ledere har til alle på avdelingen, og sees på som sentrale sider for å skape et godt samarbeid og en god ledelse på avdeling. Funn samsvarer slik sett med Wadel (2017) sin studie, som viser til at det er ulike forutsetninger som må ligge til grunn for at et samarbeid i et delt lederskap skal fungere. Det å inngå i et delt lederskap, kan slik Wadel (2017) belyser det, i noen tilfeller være både krevende og mer belastende enn fordelaktig og hensiktsmessig. På den ene side, kan de forutsetninger som kreves for å få et delt lederskap til å fungere hensiktsmessig ha visse svakheter ved seg. Et delt lederskap kan fører med seg både fordeler og ulemper. Ulempene det refereres til, krever at ledere innehar flere forskjellige egenskaper som kan være utfordrende å treffe alle på. Dette kan blant annet gjelde gjensidig tillitt, ledere som kompletterer hverandre, evne til å utforme en god arbeidsfordeling, koordinasjonsferdigheter og en god personkjemi. Det kan være fordelaktig at pedagogiske ledere som skal samarbeide innehar slike egenskaper, men som det kan bli utfordrende å få truffet på alle. Dette i seg selv kan sies å være en svakhet, når en skal få et delt lederskap til å fungere best mulig (Wadel, 2017). Det er mange elementer det bør tas hensyn til når ledere skal samarbeide i et delt lederskap. Det deltakerne anser som betydningsfulle forutsetninger som må ligge til grunn i et delt lederskap er relasjonelle ferdigheter, kommunikasjon og åpenhet for å samarbeide.

Når det kommer til relasjonelle ferdigheter, viser Spurkeland (2017), i den sammenheng, til tillitt som en av de viktige bærebjelkene. Når pedagogiske ledere skal få til å samhandle i et delt lederskap, blir gjensidig tillit påpekt som viktig at eksisterer i relasjonen, og kan ha noe å si for hvordan ledelse utøves til det øvrige personalet på avdelingen. Tillitt mellom lederne,

og mellom lederne og medarbeiderne er viktig å etablere (Spurkeland, 2017). Et annet relevant punkt, er det perspektivet Wadel (2017) hevder som i nyere tid råder, om at ledelse nå ses som en relasjonell prosess. Siden pedagognormen ble innført i 2018 (kunnskapsdepartementet, 2018), kan det sies at perspektivet har gått fra at ledelse har hørt til en enkelt person, til at ledelse nå utøves av flere i en organisasjon. Wadel (2017) benytter i denne sammenhengen interaksjonsperspektivet når det er snakk om flere ledere som besitter samme posisjon. Siden pedagogiske ledere er tett på hverandre gjennom hele dagen, kan en åpen og tydelig kommunikasjon være avgjørende for hvordan samarbeidet mellom dem blir. Tid blir igjen trukket fram som en essensiell faktor for å kunne etablere og bygget tillitt mellom pedagogiske ledere som skal jobber sammen. I intervjuene nevnes det flere ganger at det tar tid å bli kjent, og i slike samhandlinger vil det å utarbeide og vedlikeholde tillitten og relasjonen, alltid måtte jobbes med for å opprettholde. Det tar tid å bli kjent og finne ut av hvordan den andre fungerer som menneske i relasjonen. Deltakerne er opptatt av at de skal få ta i bruk de sterke sider sine, men også være bevisst hvilke svake sider de tilføre relasjonen. Egen studie synliggjør slik, i likhet med andre studier (Wadel, 2017; Helstad et al., 2013), som viser hvor viktig kontinuitet og relasjoner er i arbeidet med å beholde og bygge tillit. Jeg finner derfor at ledelse i et delt lederskap er en interaktiv prosess, hvor dynamikken som knyttes til tillitt stadig må være i utvikling. Et annet relevant punkt, er at et delt lederskap kan føre til at pedagogiske ledere i større grad trekkes vekk fra avdeling. Grunner til dette kan være at det brukes mer tid på å komme til enighet og til å få kommunisert sammen med andre ledere. Eller til det Wadel (2017) refererer til som, samsnakking. Jeg mener at å besitte gode relasjons- og kommunikasjonsferdigheter i et delt lederskap, bidrar til et åpent og ærlig forhold. Tidligere forskning viser videre til at samhandling mellom ledere som innehar samme lederposisjon, er helt avgjørende for utøvelse av profesjonell ledelse, samt fremstå som profesjonell overfor medarbeidere (Wadel, 2021). Funn i min studie viser at den ledelsen som utøves mellom likestilte pedagogiske ledere på avdelingen/basen, beskrives denne som likestilt.

6.1.4 Betydningen av plantid, en fordel eller belastning

Forskning viser at den økte andelen barnehagelærere har ført med seg noen negative sider, spesielt tilknyttet økt plantid (Kleppe og Bjørnstad, 2019). Tradisjonelt har plantid vært tilknyttet pedagogisk leder, og har naturlig vært lagt til denne rollen når avdelingsstrukturen har vært en pedagog og to fagarbeidere. Den økte andelen pedagoger har ført med seg

usikkerhet og skeptisismen med tanke på hvordan dette vil arte seg, når det er flere pedagogisk ledere som skal ha plantid.

Funn i min studie viser imidlertid at plantid avvikles ulikt på de forskjellige avdelingene/basene, og at pedagogene har full styringsrett over når den tas. Funn samsvarer slik sett, med Eide og Hommer (2019) sin undersøkelse, som viser til variasjoner i hvordan avdelingene organiserer avviklingen av plantid. Deltakerne trekker frem viktigheten av at plantid avvikles ut ifra avdelingens behov, barnegruppen og antall voksne. Eide og Hommer (2019) viser, i den sammenheng, til at noe plantid er bundet opp til å sitte sammen for å utarbeide planer for avdelingen. Plantid er for barnehagelærerne en fremforhandlet rettighet, og knyttes til det faglige ansvaret på avdeling/base⁶. Plantiden fremhever deltakerne at er en viktig del av den faglige og pedagogisk planleggingen på avdeling, der noen av deltakerne har noe plantid de tar sammen med den andre pedagog for å kunne samkjøre seg med tanke på arbeidet på avdelingen.

Funn i min studie, kan tyde på at fagarbeidere/assistenter holdninger til den økte andelen pedagoger mer negative enn positive, det legges i større grad vekt på ulempene, enn de ser fordeler. Negative holdninger kan relateres til at pedagogene i større grad trekkes vekk fra avdelingen, og at assistenten/fagarbeiderne ikke får innsikt i hva pedagogene bruker plantiden på. Studien bekrefter slik sett tidligere forskning på feltet, der fagarbeidere/assistenter ønsker å se resultater på hva pedagogenes plantid (Eide og Hommer, 2019). Tidligere forskning peker på enkelte utfordringer rundt økningen av pedagoger, og det bør ses nærmere på holdninger til og bruken av ubunden, samt hvordan organiseringen av ubunden tid avvikles (Myrvold, 2014).

Jeg mener at pedagognormen bør ses i sammenheng med dagens bemanningsnormen, slik den fremstår i dag tilfredsstillende i liten grad behovet for den bemanningen det er behov for i hele barnehagens åpningstider. Torp mfl. (2015), peker i sin rapport på at den økte voksentettheten må lovreguleres, slik den fremstår i dag er normen ikke tilstrekkelig. Slik jeg ser det må økt plantid kompenseres ved en økt total voksentetthet, på grunn av at det i liten grad tas høyde for lengre åpningstider, møtevirksomhet, plantid og pauseavvikling. En annen side som kan gi utfordringer er synkende søkertall der avdelinger ende opp med å ha to pedagogiske ledere og en fagarbeider/assistent. Funn i min studie viser at utfordringene

⁶ Barnehagelærere har fire timer plantid eller ubunden tid i uken, som del av fremforhandlet tariffavtale. Plantid reguleres av særavtale SFS 2201, se [SFS 2201 Arbeidstid barnehage \(utdanningsforbundet.no\)](https://www.udanningsforbundet.no)

melder seg når det blir skjevfordelingen i personalsammensetningen på avdeling, det skal fortsatt avvikles åtte timer. Plantid kan ut ifra avtaleverket forstås som individuell rettighet knyttet til den enkelte pedagogisk lederstillingen (Eide og Hommer, 2019; Utdanningsforbundet, 2015). Om en avdeling får en slik skjevfordeling av personalet der åtte timer plantid skal avvikles, kan gå på bekostning av kvaliteten på det pedagogiske arbeidet og kompetanseutvikling av fagarbeidere/assistenter.

6.1.5 Hyppig bytte i pedagogrelasjonene, hvordan påvirker dette samarbeidet

Funn i min studie kan tyde på at regelmessig bytte i pedagogrelasjonene kan både ha positive og negative sider ved seg. Relasjonsbytte kan i mange tilfeller vise seg å være positivt for noen team, selv om det ikke er en selvfølge at nye pedagogpar som dannes vil fungere. Visse kriterier kan være fordelaktig at ligger til grunn for at et samarbeidet i et delt lederskap skal fungere. Funnene i min studien viser at pedagogiske ledere som skal samarbeide bør ha et felles verdigrunnlag og komplementære ferdigheter. Komplementære ferdigheter refereres her til å bety utfyllende eller kompletterende. Når to eller flere forskjellige elementer forbedrer eller styrker hverandre, kan det sies at relasjonen mellom dem er komplementær (SNL, 2021). Når et pedagogpar skal dannes bør det innhentes nok kunnskap og informasjon i forkant om den aktuelle pedagogene. I tidligere undersøkelser viser funn at en viktig forutsetning for at et delt lederskap skal fungere, er at ledere som skal jobbe sammen får velge hverandre (Wilhelmson, 2006; Yankee, 2017). Funnene i min studie kan ikke bekrefte at dette tas i til etterretning når det skal ansettes ny pedagogisk leder. En av pedagogene i studien trekker frem at når det skal ansettes en ny pedagog, bør den aktuelle barnehagelæreren få delta i ansettelsesprosessen, for å se om det kan være en god kombinasjon. Funn samsvarer slik med Wadel (2021), sin studie som viser til at å delta i ansettelsesprosessen vil være viktige forutsetninger for å få til et velfungerende samlederskap. På den andre siden har styrer/daglig leder et ansvar å gripe inn, om det viser seg at et pedagogpar ikke fungerer så godt sammen. Personlighet, egenskaper og kjemi har stor innvirkning for hvordan samarbeidet mellom pedagogene blir, dette er noe styrer bør ta i betraktning i når nye pedagogpar skal dannes. Funn i min studien kan tyde på at det blir en svakhet i samarbeidet når det er skjer regelmessige bytter av pedagogpar. Det tar tid å bygge tillitt og bli kjent, som en av pedagogene påpeker det mye det andre året man jobber sammen.

6.2 Arbeidsfordeling

6.2.1 Autonomi i rollen, eller mot en tvungen spesialisering av pedagogrollen?

Forskning tilknyttet arbeidsdeling og struktur i norske barnehager beskriver denne som flat, der likehetstankegangen har et godt fotfeste (Helgøy et al., 2010; Løvgren, 2012; Steinnes, 2014; Nicolaisen og Seip, 2014; Larsen og Slåtten, 2019). Arbeidsfordelingen blir i mange barnehager styrt etter lange tradisjoner der arbeidsoppgaver utføres på lik linje av både barnehagelærere/pedagogisk leder og fagarbeidere/assistenter. Arbeidsoppgavene er i tillitt gjerne knyttet opp mot avdelingens vaktsystem. Børhaug et al. (2018) peker, i den sammenheng, på at medarbeidere og barnehagelærere vurderer hverandre som like kompetente når det kommer til å utføre praktiske gjøremål og pedagogiske kjerneoppgavene rettet mot barna. Alle forskningsbarnehagene nevnte at i fordelingen av arbeidsoppgaver til fagarbeidere/assistenter, leggers det mye vekt hva fagarbeiderne/assistentene brenner for og interesser deres. Når det kommer til hvordan fordeling av ansvars- og arbeidsoppgaver mellom pedagogiske ledere er det flere faktorer som vektlegges kompetanse, styrker, interesser og hva den enkelte har lyst til. I Børhaug et al. (2018) sin rapport konkluderes det med at det finnes lite kunnskap om hvordan likestilte pedagoger leder arbeider og fordeler arbeidsoppgaver mellom seg. Dette blir i min studie presisert at fordelingen mellom pedagogiske ledere blir i starten av barnehageåret avtalt, gjennom en forventningsavklaring. På denne måten blir kompetanse og ressursene fordelt til det beste for avdelingen og hva pedagogiske ledere foretrekker. Det kan se ut til at det ligger en bevissthet rundt fordelingen av ansvars- og arbeidsoppgaver når det kommer til ressursutnyttelse. Å fordele ut ifra interesser og styrker, skaper bedre forutsetninger for å lede avdelingen på en god og effektiv måte.

Funn i Eide og Hommer (2019) sin studie om organisering og arbeidsfordeling mellom pedagogiske leder på samme avdeling, avdekker variasjoner i hvordan ansvars- og arbeidsfordelingen blir på ulike avdelinger. Det kommer frem at arbeidsfordelingen mellom likestilte pedagogiske ledere tar utgangspunkt i en faglig utvikling, kompetanse, interesser og hensyn til samarbeidet, der daglig leder blir enig med pedagogene om dette. Egen studie synliggjøre slik sett i likhet med andre studier (Myrvold, 2014; Børhaug et al., 2018; Eide og Hommer, 2019; Kleppe og Bjørnstad, 2019), at arbeidsfordeling mellom pedagogiske ledere fordeles ut ifra den enkeltes kompetanse, interesser og styrker.

Et interessant funn i min studie viser imidlertid at pedagogiske ledere har autonomi når det kommer til hvordan arbeidsfordelingen på avdeling blir. Det kommer fram at daglig

ledere/styrere i barnehagene i liten grad involvere seg i disse prosessene. Arbeidsfordeling på barnehagefeltet fungerer ifølge Jacobsen og Thorsvik (2014) som et hierarki der pedagogiske ledere er plassert på nivå to i en linjeorganisasjon. Rutiner rundt dette er at deltakerne rapporterer tilbake til styrer hvordan ansvars- og arbeidsfordelingen mellom pedagogiske ledere på avdelingen har blitt, og hvem som har ansvaret for hva. Det deltakerne har felles i den likestilte lederposisjonen er at de sammen på avdeling har det overordnede ansvaret. Funn samsvarer slik sett med annen forskning (Myrvold, 2014; Eide og Hommer 2019) som viser til at barnehagelærere/pedagogiske ledere har stor autonomi når det kommer til hvordan arbeidsfordelingen mellom likestilte barnehagelærere/pedagogiske ledere blir. Deltakerne uttrykker at dette opprettholder trivsel og jobbtilfredshet. Det som trekkes frem som viktig er at det er tydelige rammer rundt arbeidsfordelingen til de pedagogiske lederne. Dette bidrar til forutsigbarhet, samtidig som det reduserer risiko for unødige frustrasjoner eller misforståelser mellom lederne. Dette samsvarer slik sett med funn i Eide og Hommer (2019) sin studie, som viser til at en tydelig og oversiktlig arbeidsfordeling fremmer både trygghet og trivsel i rollen som pedagogisk leder. Imidlertid viser resultatene en liten forskjell i hvilken grad det har lyktes i hvordan fordelingen av arbeidsoppgaver har blitt. De pedagogiske lederne som lenge hadde vært i et likestilt lederskap på avdeling hadde lettere for å se hvilke ansvars- og arbeidsoppgaver det var behov for at det ble en fordeling på. Andre derimot ønsket i større grad en detaljert stillingsinstruksene til hver pedagogisk leder rundt arbeidsfordelingen.

Ulempen ved svak arbeidsfordeling i barnehager er at pedagogiske ledere i mange tilfeller tar inkluderer og tar stilling til fagarbeidere/assistenters interesser, engasjement og kompetanse når arbeidsoppgaver blir fordelt. Deltakerne argumenterer med at dette gjøres for å opprettholde motivasjon og arbeidstrivsel også hos fagarbeiderne. I Smeby (2014) sin studie er det enighet om at barnehagelærerne og fagarbeiderne/assistentene kan utføre mange av de samme arbeidsoppgaven i barnehagen. Tross ulik kompetanse hos begge gruppene, samsvarer funn slik sett med Smeby (2014) og Larsen og Slåtten (2021), sine studier om en generell svak arbeidsdeling i barnehagene. På den ene side undergraver pedagogisk leder egen rolle og jurisdiksjon på feltet når fagarbeidere/assistenter tildeles arbeidsoppgaver som på papiret tilhører dem. Dette kom fram i flere av intervjuene, hva som skyldes dette er uklart. Men kan det tenkes at arbeidsmengden og økte krav allerede er en belastning der pedagogiske ledere har behov for å overføre arbeidsoppgaver til fagarbeidere/assistenter. Det som nevnes flere ganger er jobbtilfredshet og de ser hvor mye fagarbeiderne/assistentene vokser ved å få mer ansvar. Den uklare arbeidsdelingen kombinert med en flat struktur kan kjennetegne en svak

profesjonalisering av pedagogrollen innenfra. Det vil si at pedagogisk leder ikke forsøker å markere en forskjell i hvilke arbeidsoppgaver fagarbeiderne/assistentene og pedagogisk leder har (Smeby, 2014; Steinnes, 2014; Mausethagen og Hagen, 2017). På den andre side, kan det samtidig være fordelaktig at fagarbeidere/assistenter har viss kunnskap rundt ulike områder pedagogisk leder har ansvaret overfor. Ifølge Børhaug et al. (2018) sin rapport, viser den til at skal hverdagen få en sammenhengende og helhetlig struktur i det pedagogiske arbeidet på avdelingen, må det foreligge et godt samarbeid mellom pedagogene og fagarbeidere/assistenter. Derfor kan det være fordelaktig for fagarbeidere/assistenter har kjennskap til og kan utføre ulike pedagogiske aktiviteter med barna, særlig når pedagogisk leder ikke selv har mulighet (Børhaug et al., 2011; 2018). Fagarbeidere/assistentene vil ikke bli drøftet videre i denne oppgaven da det er arbeidsfordeling, ledelse og samarbeid mellom likestilte pedagogiske ledere studien er ment å belyse.

Ulempen ved tilfeldig fordeling av ansvars- og arbeidsoppgaver mellom likestilte pedagogiske ledere, blir slik jeg ser det å underkjenne både kompetanse og utdanning til barnehagelærere. På den ene side, kan opprettelsen av fagområder eller spesialiserte pedagogroller i større grad styrke barnehagelærernes faglige yrkesstatus. Samtidig som ressursene kan forvaltes på en mer effektiv og bedre måte, og kommer hele barnehagen til gode. Larsen og Slåtten (2021) viser, i den sammenheng, til at spesialisering inn mot ulike fagområder kan styrke profesjonen til barnehagelærerne. Som kan styrke autonomien i forhold til medarbeiderne, ved at ulike kompetanseområder synliggjøres som pedagogiske ledere har jurisdiksjon over. Funn i min studie viser til en spredning i deltakernes syn når det kommer til å ha spesialiserte ansvars- eller fagområder der det tas utgangspunkt i den enkeltes kompetanse og videreutdanning. Som ene pedagogiske lederen uttrykker er de fornøyde og tilfredse med hvordan arbeidsfordelingen mellom dem på avdeling er. Jeg finner derfor at deltakerne holdninger ikke nødvendigvis samsvarer med at spesialisering av pedagogrollen kan høyne statusen til barnehagelæreren og samtidig gi profesjonen kontroll over nye områder. Dette samsvarer ikke med Helgøy mfl. (2010) sin studie, som i motsetning til min studie, støtter at en mer hierarkisk organisering vil kunne fremmer barnehagelærernes faglige autoritet og jurisdiksjon.

Egen studie synliggjør slik, i likhet med andre studier (Børhaug et al., 2018; Myrvold, 2014; Steinnes, 2014; Eide og Homme, 2019), at differensiering og tydeligere definering av ansvarsstillinger som f.eks. fagspesialisert, fagledere eller faggrupper derimot, kan styrke kvaliteten på arbeidet. Et relevant punkt er at denne strukturelle formen for organisering av

ansvars- og arbeidsoppgaver, kan bli en styrke og ressurs for hele barnehagen. Opprettelse av egne fagstillinger eller fagområder kan slik jeg ser det, bidra til å barnehagers kvalitet og faglige felleskapet. Samtidig kan dette bidra med muligheter for at pedagogiske ledere kan utnytte egen fagkompetanse på et bestemt fagområde, eller utvikle spisskompetanse. En slik fordeling kan føre til at pedagogiske ledere ikke gjør de samme oppgavene og det blir mer oversiktlige, samtidig som det reduserer arbeidsmengden på pedagogiske ledere. Slik Larsen og Slåtten (2021) ser det, vil det å ha ulike stillingsbeskrivelser som forteller hvilken spesialisert funksjon den enkelte pedagogisk leder har i organisasjonen, vil styrke som nevnt tidligere profesjonens autonomi i forhold til medarbeiderne. På den måten kan pedagogiske ledere i større grad synliggjøre eget kompetanseområde og fagfelt. Derfor kan spesialisering inn mot ulike områder i barnehagen være et strukturelt viktig verktøy på veien for å benytte pedagogressursene på en bedre og mer effektiv måte, til å styrke barnehager kvalitetsmessig. En mulig svakhet ved at pedagogiske ledere spesialiserer seg inn mot ulike fagområder i barnehager, er at det kan gå på bekostning av den helhetlige organisering på avdelingsnivå. Arbeidsfordelingen mellom pedagogiske ledere og fagarbeidere/assistenter foregår som nevnt i drøftingen tidligere intern på avdelinger.

Mange av avdelingens praktiske arbeidsoppgaver blir i stor grad knyttet til vaktssystemet, særlig arbeidsoppgaver knyttet til morgen-, ettermiddags- og stengerutiner. Ifølge Børhaug et al. (2011; 2019), vil utførelsen av slike arbeidsoppgaver være fordelaktig at det er en fellesforståelse, og at alle deltar på lik linje for å få dagene til å gå rundt. Formalisering og rutiner preger mange av de daglige arbeidsoppgavene i barnehager, arbeidsoppgaver som gir begrenset handlingsrom fra dag til dag, til vurdering og valg for personalet. Gotvassli (2019) viser, i den sammenheng, til at arbeidsdeling og styring hører inn under barnehagens formelle struktur. Der stillingsinstruks er en av de vanligste formelle formene når det kommer til rolleavklaring. Funn i min studie viser, til at stillingsinstruksen til de pedagogiske ledere er for generelle og lite informative når kommer til fordeling av ledelses-, arbeids- og ansvarsområder. Funnene i studien som drøftes i avsnittet om arbeidsdeling og ansvar, viser at pedagogiske lederne har autonomi og handlingsrom til å definere og fordele ansvars- og arbeidsoppgaver.

Tidligere forskning viser til at de pedagogiske lederne på lik linje med fagarbeidere/assistenter utfører praktiske arbeidsoppgaver. Pedagogisk leder sin rolle kan derfor hevdes å ha blitt noe utydelig (Hannevig m.fl., 2020). Funn i min studie viser til at pedagogiske ledere har en tydelig rolle, og svekker dermed det forskningen til det Hannevig

m.fl. (2020) hevder. Deltakerne uttrykker at den økte pedagogandelen hos dem har styrket deres posisjonen som pedagogiske ledere og fagarbeidere/assistentene har fått større respekt for yrket, enn de opplever at de hadde tidligere. Pedagognormen er det enighet om at har hatt en positiv innvirkning i den forstand at den har løftet profesjonen sin statusen, der fagarbeidere/assistenter har fått større respekt for arbeidet. Grunner til dette kan henge sammen med at de senere årene har ansvaret og arbeidsoppgaver til den pedagogiske lederrollen, blitt tydeliggjort i forskrifter og lover (Wadel, 2021).

6.3 Avdelingens hierarkiske struktur.

Lundestad (2013) omtaler at barnehager tradisjonelt sett er hierarkisk bygd opp, der pedagogisk leder/barnehagelærer har overordnede ansvaret for egen avdeling/base, med et oppfølgingsansvaret for fagarbeidere/assistenter. Et tydeligere ledet hierarki på avdelingsnivå, blir ifølge Børhaug et al. (2018), beskrevet som en ønsket utvikling i barnehagesektoren. Spørsmål rettet mot hierarki og organisering på avdelingsnivå, har reist seg etter innføring av skjerpet pedagognormen høsten 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2018). Funn i min studie, viser at ulike eiere organiserer den pedagogiske bemanningen i barnehager på forskjellige måter. Ifølge pedagognormen (2018) har barnehageeier styringsrett når det kommer til hvordan barnehagens personalressurser organiseres (Kunnskapsdepartementet, 2018). I tre av de fire barnehagene i min studie er avdelingene/basene organisert med enten to eller tre likestilte pedagogiske ledere. I den fjerde barnehagen er det en pedagogisk leder med barnehagelærer, på grunn av dette, blir det tydelig hvordan barnehagers formelle organisasjonsstruktur organiseres ulikt. I forskriften (jf. loven § 1, barnehageloven, 2018) står det tydelig at den pedagogisk bemanningen er fastsatt, der det minimum skal være en pedagogisk leder per 14-18 barn over tre år. For barn under tre år, skal det være en pedagogisk leder per 7-9 barn (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Barnehager sin formelle struktur, er hierarkisk, der stillingene er organisert i over- og underordnede. Når deltakerne beskriver den hierarkiske strukturen på avdelingsnivå, plasserer deltakerne seg over fagarbeidere og assistenter. På de avdelingene som ikke hadde likestilte pedagogiske ledere, var det naturlig å plassere barnehagelæreren mellom pedagogisk leder og fagarbeidere/assistenter. Larsen og Slåtten (2021) viser, i den sammenheng, til det de beskriver som tjenestevei en linjen fra underordnede som beveger seg videre oppover i hierarkiet. Når to pedagogiske ledere skal dele en lederposisjon på avdeling, kan dette få betydning for hvordan avdelingens hierarkiske struktur blir seende ut. Ifølge Jacobsen og

Thorsvik (2014), beskriver hierarkiet hvem som har beslutningsmyndighet i en organisasjon. På avdelingsnivå i barnehager tilfaller dette pedagogisk leder. Funn i min studie, viser at pedagogiske ledere plasserer seg likt i den hierarkiske stillingsstrukturen på avdelingsnivå, og anser hverandre som likestilt ledere. De har et likt ledelsesansvaret ovenfor barnegruppen og fagarbeidere/assistenter på avdeling. Når det her refereres til struktur handler dette ifølge Larsen og Slåtten (2021), Jacobsen og Thorsvik (2014), om hvordan organisasjoner er bygget opp. Dette kan sees i hvordan tildeling av ansvar, fordeling av oppgaver og hvordan myndighet mellom ledere blir fordelt. I den sammenheng kan dette relateres til det Wadel (2017; 2021) omtaler for som delt ledelse. Delt lederskap er når formelle ledere deler en ledelsesfunksjon og innehar samme hierarkiske lederposisjon der makt, arbeidsoppgaver, ansvar og autoritet deles likt (Wilhelmson, 2006).

Gjennom barnehageloven og pedagognormen (Kunnskapsdepartementet, 2018) blir avdelingens hierarkiske strukturen noe definert. Larsen og Slåtten (2021) viser, i den sammenheng, til at barnehager de senere årene har blitt større. Det skjer stadig endringer på feltet, som fører til at barnehager omorganiserer og strukturerer seg på forskjellige måter. Funn i min studie viser til at det på avdelingsnivå, kan oppstå hierarkiske forskjeller selv om pedagogiske ledere på avdelinger er likestilte som ledere. Dette er det Larsen og Slåtten (2021) refererer til som oppståtte uformelle strukturer. Funn i min studie, kan imidlertid tyde på at likestilte pedagogiske ledere på avdelinger internt praktisere en uformell todeling i ledernivået. Noen pedagogisk ledere plasserer seg et hakk over den andre. Deltakernes argumentasjoner tatt i betraktning, tolker jeg det dithen at erfaring og fartstid til den enkelte pedagogiske ledere kan ha betydning for hvorfor avdelingens uformelle hierarkiske struktur endres. Erfaring og fartstid er faktorer deltakerne trekkes frem i sine refleksjoner rundt hvorfor det har blitt en todeling i ledernivået på avdeling. Børhaug et al. (2011) viser, i den sammenheng, til at det er regler for hvem som hierarkisk har myndighet over hvem. Særpreg i den hierarkiske varianten er en sterk vektlegging av formell struktur og dominerer det som skjer i en organisasjon. Tidligere forskning (Eide og Hommer, 2019) viser, til at det kan skilles mellom to ulike tilnærminger, en hierarkisk- og en likestilt. Det tas utgangspunkt i organiseringen av pedagogressursene og hvordan fordelingen oppgaver og ansvar mellom dem blir. Ulike pedagogstillinger gir ulik ansvarsfordeling og kan med det plasseres i den hierarkisk tilnærming. I den likestilte tilnærmingen er lønnsstigen og stillingsinstruks for pedagogiske ledere lik (Eide og Homme, 2019). Studien bekrefter slik sett tidligere forskning

på feltet om at det eksisterer tydelige tilnærminger hos de ulike eierorganisasjoner (Myrvold, 2014; Eide og Hommer, 2019)

Et interessant funn i min studie viser imidlertid at det kan oppstå både en hierarkisk- og likestilt tilnærming innad på samme avdeling. I den likestilte tilnærmingen refererer deltakerne til at de begge har et likt ansvar i forhold til arbeidsoppgaver og ledelsen som utøves på avdeling/base. Parallelt med dette, kan det også se ut til at avdelinger uformelt i tillegg kan praktiserer den hierarkisk tilnærming. Grunner til dette er at enkelte pedagogiske ledere har fått tildelt andre ledelsesoppgaver enn bare den ledelsen som gjelder for avdelingen. Eksempler på dette kan være at det er en av dem som går ledermøtene, har et overordnet ansvar for veiledning av det øvrige personalet i barnehagen, eller har andre typer ledelsesoppgaver delegert fra ledelsen. Det som er felles for den likestilte tilnærmingen er at pedagogiske ledere, formelt sett har de samme oppgavene, ansvaret, stillingsinstruks og lønnsstige (Eide og Hommer, 2019).

Funn i min studie, viser til spredning i deltakerne holdninger når det kommer til den likestilte strukturen på avdeling. En del av dem uttrykket at det ville vært lettere om det bare var en av de pedagogiske lederne, som hadde det overordnede ansvaret på avdeling. Alle deltakerne understreker viktigheten av høy faglig kompetanse på avdeling, samtidig uttrykkes frustrasjon og forvirring rundt den likestilte ordningen. Samtlige av pedagogene mener at det hadde vært lettere om det var en med det overordnede hovedansvaret og beslutningsmyndighet på avdeling. Gotvassli (2019) viser, i den sammenheng, til at barnehager har som alle andre organisasjoner behov for rutiner og regler når det kommer til hvem som tar beslutninger, deltar på møtevirksomhet, arbeidsdeling og fordeling av ansvar. Funn i min studie viser til at det svirrer en del frustrasjon rundt den likestilte praksisen med pedagogiske ledere, også frustrasjon fra styrere/daglig ledere. Det er vanskelig for styrer/daglig leder og vite hvem av de pedagogiske lederne vedkommende skal henvende seg til, når ulike avgjørelser skal tas. Grunner til dette kan tenkes å være at styrer/daglig leder ikke får inkludert alle pedagogiske ledere i like stor grad. Funn i min studie viser at det kan være vanskelig å nå ut til alle, da spesielt barnehagelærerne som ikke inkluderes og får delta på ledermøter.

6.3.1 Likestilte pedagogiske ledere i beslutningsprosesser

Ifølge Lundestad (2013), vil det å finne en god løsning være mer hensiktsmessig, enn å skulle finne den beste løsningen når det kommer til beslutninger. Ifølge Gotvassli (2006), består

hverdagen til ledere av mindre og større problemer det må tas beslutninger rundt. Videre refererer Lundestad (2013), til at på avdeling kan dagene være hektiske til å få utført omfattende vurderinger og mener det er bedre å ta en grei avgjørelse på en sak, enn å ikke ta en avgjørelse i det hele tatt. Hva beslutningen angår kan ha noe å si for hvordan og av hvem avgjørelser blir tatt av. Erfaring og trygghet i rollen, er igjen to faktorer deltakerne trekker frem som styrker å ta med seg inn i ulike beslutningsprosesser. Erfaringen deltakerne har tilegnet seg gjennom årene som pedagogiske ledere, har ført til at de tar flere og raskere beslutninger enn tidligere. Studien bekrefter slik sett tidligere forskning på feltet (Myrvold, 2014), som trekker fram at tanker og erfaringer i stor grad er knyttet til det å skulle ta beslutninger.

I en organisasjon tas det beslutninger overalt, i stor grad handler slike beslutninger om ulike dagligdagse ting som kan knyttes til hvordan å løse arbeidsoppgaver (Jacobsen og Thorsvik, 2014). Pedagogiske lederne er opptatt av at det i forkant blir anledning til å diskutere og snakke sammen om temaet, hvert fall når gjelder store beslutninger. Samtidig blir det påpekt i alle intervjuene hvor viktig det er å ha folk med seg på laget når mål for avdelingen skal nås. Det å fatte beslutninger kan sies å være et mandat eller at det tradisjonelt sett, er en oppgave som ligger hos pedagogisk ledere. I alle intervjuene kommer det fram at også fagarbeidere/assistenter sine meninger og tanker rundt ulike prosesser bli vektlagt før det blir tatt beslutninger. Jeg mener at å inkludere fagarbeidere/assistenter i noen beslutningsprosesser som kan ha betydning for dem eller arbeidet er viktig i forhold til deres arbeidstrivsel og utvikling av egen faglig praksis. Lundestad (2013) viser, i den sammenheng, til at fra et relasjonelt syn på ledelse er det viktig å involvere medarbeidere i ulike beslutninger. En trygg relasjon bygget på tillitt kan i slike tilfeller bidra med både faglig utvikling og trivsel hos medarbeiderne. Funn i min studie kan tyde på at avgjørelser i første omgang drøftes på avdelingsmøter sammen med hele personalet, men hvilken innflytelse de har avhenger selvsagt av hva saken angår. Om tillit til stede i relasjonene kan slik Lundestad (2013) belyser det, kan fagarbeidere/assistenter være trygge nok i egen rolleforståelse til å forstå når de kan få medvirke og når det er pedagogiske ledere som tar beslutninger.

I et likestilte lederskap vil det å ta beslutninger sammen ofte ta lengre tid (Crevani et al., 2007), og ifølge Wadel (2017), kan delt lederskap gjør det vanskeligere å ta raskere beslutninger. Det kommer frem hos noen av deltakerne at de opplever det som både utfordrende og krevende å ikke ha mulighet til å ta en selvstendig avgjørelse, uten å snakke med den andre pedagogiske lederen i forkant. Funn samsvarer slik sett med Myrvold (2014)

sin studie, som viser til at det er mer krevende og vanskeligere å ta egne avgjørelser når man er likestilte barnehagelærere. Grunner til dette er at det ligger et sterkt ønske om å involvere den andre likestilte barnehagelæreren i like stor grad, rundt beslutninger. Parallelt kan man si at deltakerne opplever at beslutningsprosesser har blitt mer utfordrende å få til etter å ha blitt likestilte som pedagoger.

På spørsmålet om hvilken rolle pedagogisk leder har i beslutningsprosessene på avdelingsnivå, tyder funn i min studie at det oppleves som utfordrende å dele dette. På grunn av at det går mye tid vekk når begge skal bli enige om en sak, fordi de er likestilte ledere med det samme ledelsesansvaret. Flere pedagoger motsier seg selv når de trekker fram at det både er positivt og negative sider, ved det å være to om beslutningsprosessene på avdelingsnivå. Studiens funn indikerer tid, som en negative side når likestilte pedagogiske ledere skal ta avgjørelser sammen. Det går mye tid vekk når alt må diskuteres før det kan fattes en beslutning om en sak. Når deltakerne refererer til tid, kan dette tolkes dithen at mye tid går vekk og unyttig bruk av pedagogiske ressurser. Tid deltakerne mener heller burde komme barna til gode. I mange tilfeller kan det gå opp til flere dager før de finner tid og sted til å få snakket sammen, som kunne blitt tatt der og da. Lundestad (2013) viser, i den sammenheng, til at skal beslutningsprosesser bli ivaretatt i en organisasjon, er det behov for å ha en god struktur på plass som ivareta at beslutninger kan bli tatt. Et annet relevant punkt er når myndighets- og ansvarsområder i forkant er avklart mellom pedagoger og at det bør legges tydelige rammer for arbeidet og hvordan beslutninger fattes (Lundestad, 2013). Den likestilte ordningen uttrykker deltakerne har for mange ledd som bidrar til ineffektivitet og sløsing av ressurser, når flere skal bli enige og ta beslutninger sammen. Et interessant moment for å unngå dette, kan være å drøfte ulike temaer på avdelingsmøter eller andre samarbeidsmøter, som det sannsynligvis skal tas en beslutning på allikevel. Jeg mener at når pedagogiske lederne i forkant har fått pratet sammen og har en felle forståelse for hvordan arbeidet skal drives fram, kan de uavhengig av den andre foreta selvstendige beslutninger på veggen av avdelingen. Dette fordi det i bunn foreligger en felles forståelse og noen grunnverdier knyttet til ansvaret og oppgavene i arbeidet (Wadel, 2021). Deltakerne trekker også frem at å være to om alle avgjørelser er positivt. Det er trygt og godt å ha en å ta avgjørelser sammen med, spesielt når tøffe og utfordrende sakene dukker opp.

En mulig svakhet ved beslutningsprosessene i et likestilt lederskap, er at det kreves mye samarbeid for å få det til å fungere (Wadel, 2017; 2021). Som nevnt tidligere i drøftingen, er tid en faktor som kan føre til mye frustrasjon i disse prosessene. Et interessant funn i min

studie er imidlertid at flere deltakere ønsker at det er en med hovedansvaret. Et annet interessant moment pedagogene never, er at styrer i disse barnehagene er frustrert når det gjelder den likestilte praksisen. Hvem skal styrer henvende seg til når det skal tas en beslutning, hva er ditt ansvar og hva er den andre sitt ansvar. Haugen et al. (2013) viser, i den sammenheng, til at pedagogisk leder i løpet at en dag må ta fortløpende avgjørelser til det beste for avdeling. I saker det nødvendigvis ikke er tid til alltid å drøfte og diskutert med den andre pedagogiske lederen i forkant. I rammeplanene står følgende «Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her legger deltakerne vekt på at alle pedagogiske ledere har lik utdanning og kompetanse, på bakgrunn av dette skal pedagogiske ledere kunne ta avgjørelser basert på et godt faglig skjønn. Pedagogiske ledere er profesjonsutøvere som forvalter et samfunnsmandat, rollen setter krav til etisk refleksjon, fagkunnskap på feltet og profesjonelt skjønn (Hennum og Østrem, 2016). Wadel (2017) viser, i den sammenheng, til at ledere gjennom samhandling bidrar til at etisk dømmekraft og fagkunnskap anvendes, for å adekvat kunne handle i hverdagssituasjoner i barnehagen. Til syvende og sist må noen ta en avgjørelser (Lundestad, 2013), eller at det er en som har det siste ordet (Wadel, 2021).

7 Avslutning

Jeg går tilbake til problemstillingen i oppgaven som er: Hvordan utøves ledelse og samarbeid på avdeling med to pedagogiske ledere?

Denne undersøkelsen har forsøkt å gi et bilde på hvordan pedagogiske ledere i et likestilt lederskap utøver ledelse og samarbeid mellom seg på avdeling. Det er utført en kvalitativ undersøkelse i form av 6 individuelle dybde intervju i 4 ulike barnehager i Vestland fylke. Videre blir relevante funn relatert til de tre temakategoriene vil bli belyst.

Funn viser at forutsetninger pedagogiske ledere i et likestilt lederskap anser som viktige og må ligge til grunn er åpen kommunikasjon, tillit, respekt og åpenhet. I forhold til åpenhet baserer funn seg på respekt for ideer, tanker, og åpen for å samarbeide. Det blir lagt vekt på relasjonelle ferdigheter, for å etablere tillit, der en åpen og ærlig kommunikasjon trekkes frem som elementære faktorer som bør være til stedet. Når deltakerne snakker om relasjon, blir god personkjem, forståelse og et sett felles grunnverdier- og verdiplattform vektlagt. Hvilken kjemi det er mellom pedagogiske lederne kan være betydningsfullt for hvordan samarbeidet blir. Det kan være fordelaktig at når det skal ansettes ny pedagogisk leder, at den som skal

samarbeide med den nye, får delta i ansettelsesprosessen.

I forhold til plantid, viser funn i denne studien at det som fordelaktig å ha noe plantid felles. Det kan se ut til at pedagogiske ledere som har dette, får til samarbeidet på en bedre måte. Fordi når hverdagen blir hektisk er det lite rom til å få pratet sammen og bli samkjørt om hverdagslige ting. Det viser seg at det for mange ikke lag seg gjøre å ha felles plantid, når det blir skjevfordeling i personalet kan ikke to pedagogiske ledere forsvinne for å ta ut plantid sammen. Det er ulik praksis for hvordan plantid avvikles, funn viser at den tas i yttervaktene eller det som er best for avdelingen. Innføring av pedagognormen har på mange avdelinger bidratt med fire ekstra timer, det har ikke vært en positiv utvikling slik fagarbeidere/assistenter ser det.

I forhold til stadig pedagogbytte, er det delte meninger blant intervjudeltakerne knyttet til temaet. Basert på funn i forskningsprosjektet kan personlighet og egenskaper hos pedagogiske leder ha noe å si for hvordan de håndterer dette. Noen synes det er spennende å bytte ofte, det kan bidra med nye ideer og tanker, som kan gi et frisk pust på avdelingen. Andre setter pris på stabilitet og forutsigbarhet, for det tar tid å bli kjent og det skjer mye det andre året man jobber sammen. Som flere av pedagogiske lederne uttrykte, tar det tid og bli kjent, det tar tid å bli kjent med hverandres sterke og svake sider.

Helt til slutt var det et veldig interessant funn i min studie når det gjelder praksisstudenter. Det viser seg imidlertid at praksisstudenter har lite kunnskap om hva det vil si å være ledere i et likestilt lederskap. Om nyutdannede skal kunne møte rollen som likestilt pedagogisk leder i dagens barnehager, vil det være fordelaktig at lederkompetansen i utdanningen samsvare slik med de endringer som skjer i ute i praksisfeltet. Det må legges bedre til rette for at praksisstudenter får denne erfaringen når de skal være i praksis.

I forhold til hvordan fordeling av ansvar, ledelse og oppgaver blir gjort, viser funn at pedagogiske ledere har stor autonomi for hvordan arbeidsfordelingen på avdelingsnivå blir. I forhold til dette viser funn i dette forskningsprosjektet at pedagogiske ledere gjennomfører forventningsavklaringer, og blir enige om hvem som skal ha ansvaret for hva. Styrer involverer seg i liten grad i denne prosessen, men pedagogiske ledere melder tilbake hvordan fordelingen har blitt. Slik jeg ser det kan dette tyde på at styrer ikke har kapasitet til å følge dette opp å detaljnivå, og som et resultat av dette legges ansvaret over på pedagogiske ledere. Det kommer imidlertid frem at det er et ønske å få på plass detaljerte stillingsinstrukser tilknyttet den enkelte pedagogisk leder. Slik det kan se ut nå tyder funn kan tyde på en tilfeldig fordeling av ansvars- og arbeidsoppgaver. Bør det egentlig opprettes spesialiserte

fagstillinger, om ivaretar enkelte områder i barnehagen, for å utnytte og effektivisere arbeidet i større grad. I stedet for at pedagogiske ledere har litt kompetanse rundt mange områder, kan det være fordelaktig å ha pedagogisk leder med ansvar for ulike fagområder, der de har mye kompetanse, som kan styrke kvaliteten for hele barnehagen.

I forhold til arbeidsdeling mellom pedagogiske ledere kommer det fram at de med fordel kan leve et mer balansert liv, når arbeidsmengden og ansvaret kan deles på to. Baserer funn seg på at pedagogiske ledere ser det som positivt og har mange fordeler med å være i et likestilt lederskap. Når arbeidsmengden og ledelsesansvaret kan deles, kommer det fram at de kan leve et mer balansert liv utenom jobb. Det kom fram historier knyttet til erfaringer der mengden arbeid og ansvaret gikk på bekostning av eget familieliv og fritidsaktiviteter. Det ble for mye for 24 timer menneske, det var en konstant følelsen av å være utilstrekkelig både på jobb og hjemme. Funn viser at pedagogisk ledere i et delt lederskap opplever det som positivt, så lenge det er tydelige rammer rundt hvem som gjør hva og at ting ikke blir funnet ut på veien.

Om regjeringen sin strategi barnehage mot 2030, er å øke andelen barnehagelærere med mastergrad i barnehagen, bør dagens ordning med flere likestilte pedagogiske ledere på samme avdeling settes på dagsorden. Ikke minst må det bli mer attraktivt for de som tar mastergrad å bli værende i barnehagen. Slik ordningen er nå, utdanner flere og flere barnehagelærere seg ut av barnehagene ved oppnådd mastergrad. Mye av dette kan skyldes at de ikke får bruke kompetansen og kunnskapen i jobben.

I forhold til hvordan de pedagogiske ledere er plassert i den hierarkiske strukturen på avdelingsnivå, baserer funnene seg på at barnehagene organiserer den pedagogiske bemanningen forholdsvis lik. Bare en av barnehagene har sammensetningen pedagogisk leder- barnehagelærer på avdelingene. En og samme barnehage er organisert med begge variantene, avdelinger med likestilte pedagogiske ledere og avdelinger med pedagogisk leder og barnehagelærer. Funn i min studie viser at pedagogiske ledere plasserer seg likt i den hierarkiske stillingsstrukturen på avdelingsnivå, og anser hverandre som likestilt ledere. Der de likestilte pedagogisk ledere har et delt ledelsesansvar ovenfor barnegruppen og fagarbeiderne på avdeling.

I forhold til hvordan avdelingens hierarkiske struktur ser ut, plasserer de pedagogiske lederne seg likt på avdelingsnivå. Samtidig blir det av flere sagt at selv om de på papiret er likestilt, plasserer de seg et hakk over den andre på avdelingsnivå. Funn basert på dette viser imidlertid at det innad på avdelinger kan oppstå uformelle hierarkiske forskjeller, mellom de likestilte

lederne. Når det oppstår interne uformelle stillingshierarkier, blir konsekvensen slik jeg ser det, at disse endringene fører til et to ledernivå innad på avdelinger. Funn indikerer at når slike hierarkiske forskjeller oppstår, kan faktor som erfaring, fartstid og trygghet i rollen være utslagsgivende for at det opptrer en hierarkisk tilnærming på avdeling i stedet for en likestilt tilnærming.

Når det kommer til beslutningsprosessene på avdelingsnivå, kommer det fram at pedagogiske ledere opplever dette både som utfordrende og krevende når to skal bli enige. Det uttrykker frustrasjon over å ikke ha mulighet til å ta selvstendige beslutninger basert på egen kompetanse, utdanning eller et godt faglig skjønn. Funnene baserer seg på at de opplever det som utfordrende å dele dette, og at det går mye tid vekk når to pedagogiske leder skal finne tid og sted for å drøfte og bli enige. Noen ganger kan det ta opptil flere dager på noe som kunne vært avgjort der og da. Det er sløsing av tid som i stedet skulle ha kommet barna til gode. Slik ordningen er nå, er det for mange ledd i beslutningsprosessene, som både er ineffektiv og sløsing av ressurser. Det positive med å ha en ta avgjørelser med, viser funn at det er positivt når det er tøffe saker de står i eller når det gjelder utfordringer knyttet til fagarbeidere/assistenter. Funn i studien min viser, at det svirrer en del frustrasjon rundt den likestilte praksisen med pedagogiske ledere, dette gjelder særlig frustrasjon fra styrere/daglig ledere. Det er vanskelig for styrer/daglig leder og vite hvem av de pedagogiske lederne vedkommende skal henvende seg til når ulike avgjørelser skal tas. Det er imidlertid et ønske om at det på avdelinger med likestilte ledere er en som har det overordnede ansvaret. For til syvende og sist er det en som må ha det siste ordet.

8 Litteraturliste

- Andersen, J. A. (2011). *Ledelsesteorier: om ledelse skal lede til noe*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Arnulf, J.K. (2012). *Hva er LEDELSE*. Oslo: Universitetsforlaget
- Barnehageloven. *Lov av 10. juni 2005 om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barne og familiedepartementet. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barsøe, L. (2013). *Barnehagelæreren som leder: å lede voksne i arbeid med barn*. Oslo: Kommuneforlaget
- Braun, V. & Clarke, V., 2006. *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative research in psychology*, 3(2), pp.77–101. [Using thematic analysis in psychology \(tandfonline.com\)](http://tandfonline.com)
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. utg. 4.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, D., Lotsberg, D.Ø. og Ludvigsen, K. (2012). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2014). *Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess*.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleiing i praksis*. Samlaget.
- Børhaug, K. & Moen, K. H. (2014). *Politisk-administrative rammer for barnehageledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2007). *Delt lederskap: Et posthelt perspektiv på lederskap som kollektiv konstruksjon*. *International Journal of Leadership Studies*, 3(1), 40-67.
- Döös, M., & Wilhelmson, L. (2003). *Delat ledarskap—en trend i vardande? Ute och inne i svenskt arbetsliv*, 8, s. 323-344.
- Döös, M., Wilhelmson, L., og Backstrøm, T. (2013). *Delat lederskap, Om chefer i samarbeide*. Stockholm: Liber.

Döös, M., & Wilhelmson, L. (2019). *Att förändra organisatoriska förutsättningar: Erfarenheter av att införa funktionellt delat ledarskap i skola och förskola*. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 25(2), s. 46-66.

Egholm L. (2014). *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels Forlag.

Eide, H. M., & Homme, A. D. (2019). «*Jo flere vi er sammen...*» En undersøkelse av organisering og arbeidsdeling i åtte barnehager med økt andel pedagoger. Hentet fra: [Rapport NORCE samfunn 15-2019, Eide og Homme.pdf \(unit.no\)](#)

Gadamar, H-G. (1990). *Sannhet og metode*. (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag. Oslo.

Gadamer, H. G. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen akademisk.

Germenten, S. (2012). *Forslag til ny barnehagelov: En innstilling som gir grunnlag for forsiktig optimisme*. Første steg 1/2012. Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet fra: [\(utdanningsnytt.no\)](#)

Gilje, N. (2017). *Hermeneutik-teori og metode*. I Järvinen, M. & Mik-Meyer, N.(red.) *Kvalitativ Analyser: Syv traditioner* (s. 127–152). København: Hans Reitzel Forlag.

Gotvassli, K. Å. (1999). *Barnehager: organisasjon og ledelse*. Oslo: Tano Ascheoug

Gotvassli, K-Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Tano Ascheoug

Gotvassli, K. Å. (2019). *Ledelse i barnehage 2.utg*. Oslo: Universitetsforlaget

Gotvassli, K. Å. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til pedagogisk praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Granrusten, P.T. (2016). *Strategisk ledelse av barnehagen som læringsarena*. I: Gotvassli, K.Å., Granrusten, P.T. & Moen, K.H. (red.). *Barnehagen som læringsarena – mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Granrusten, P. T. & Moen, K. H. (2011). *Nye lederroller i et utvalg kommunale barnehager med fokus på enhets- og fagledere*. I Hoel, T.L; Guldal, T.M; Dons, C.F; Sagberg, S; Solhaug, T. og Wæge, K. (red.), FoU i Praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning 10 og 11 mai 2010, 133-144. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Guldbarnsdn, L., Johansson, J.-E. og Nilsen, R.D. (2002). *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.

Hannevig, L., Lundestad, M., & Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen. Samhandling, organisering og dialog*. Bergen: Fagbokforlag

Haugen, R. et al., 2013. *Å være leder i barnehagen* 2. utg., Bergen: Fagbokforlaget.

Helgøy, I., Homme, A. & Ludvigsen, K. (2010). *Mot nye arbeidsdelingsmønster og autoritetsrelasjoner i barnehage?* Tidsskrift for velferdsforskning 13(1): 43–57.

Helstad, K. and J. Møller (2013). *Leadership as relational work: risks and opportunities*. International Journal of Leadership in Education. 16(3): p. 245-262.

Hennum, B. A. og Østrem., S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm akademisk.

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2014). *Hvordan organisasjoner fungerer*, 4 utg., Bergen: Fagbokforlaget.

Kleppe, R., & Bjørnstad, E. (2019). *Økt barnehagelærertetthet og hverdagskvalitet i barnehagen*. Skriftserien, 34-34.

Korsvold, T. (2021). *Barnehagereformen*. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/barnehagereformen>.

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barnas beste - Ny lovgivning for barnehagen* (NOU 2012:1). Henter fra: [NOU 2012: 1 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. [Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplanen for barnehagens innhold*. Hentet fra: [Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bokmål \(udir.no\)](https://www.udir.no)

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv- et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: [Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 4. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Larsen, A.K. og Slåtten, M.A. (2014). *Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet?* Artikkel i Journal of Nordic early childhood education research Tidsskrift for nordisk barnehageforskning nr. 5, s. 1-19, publisert 14. februar 2014.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2019). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2021). *Nye tider, nye barnehageorganisasjoner*. 2. utgave 2020/ 2. oppl. 2021. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lovdata (2005, 15. juni) *Lov om barnehage (Barnehageloven)*. [Lov om barnehager \(barnehageloven\) - Lovdata](#)
- Lovdata (2018, 11. januar). *Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager*. Hentet fra: [Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager - Lovdata](#)
- Lundestad, M. (2013) *Ledelse av assistentgruppen i et relasjonelt perspektiv*. I Skogen (red.) *Å være leder i barnehagen*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvgren, M. (2012). *I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager* In B. Aamotsbakken (Ed.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (pp. 37-49). Oslo: Universitetsforlaget
- Mausethagen, S., og Smeby, J. C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 24. (2013). St. Meld. 24 (2012–2013) *Framtidens barnehage*. Oslo. Hentet fra: [Meld. St. 24 \(2012–2013\) \(regjeringen.no\)](#)
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole: En kunnskapsoversikt*. Trondheim: SINTEF. Hentet fra: [ledelse-i-barnehage-og-skole.-en-kunnskapsoversikt.-sintef_januar2015.pdf \(utdanningsforbundet.no\)](#)
- Myrvold, H. B. (2014). *Fra pedagogiske ledere til likestilte barnehagelærere*. En kvalitativundersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehager. Oslo: HiOA.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

- Nicolaisen, H. & Seip, Å. A. (2014). *Barnehager – arbeidsorganisering og kvalitet i en likhetsorientert kultur*. Tidsskrift for velferdsforskning, 17(4), 16-29.
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: hovedrapport*. Oslo. Hentet fra: [Hovedrapport Flueva \(nokut.no\)](http://hovedrapport.flueva.nokut.no)
- Riksrevisjonen. (2009). *Undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene* (Dokument 3:13 2008–2009). Oslo: Riksrevisjonen. dokumentnr31320082009.pdf (stortinget.no)
- Ringdal, Kristen. 2018. «*Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*». 4.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogen, E. og R. Haugen (2013) *Motivasjon og selvbestemmelse*. I Skogen (red.) *Å være leder i barnehagen*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smeby, J. C. (2014). *Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon*. Første Steg, 10(2), 12–19. Hente fra: [Første Steg nr. 1-2014 \(cld.bz\)](http://f1rste.steg.nr.1-2014.cld.bz)
- Smeby, C. J., & Vågan, A. (2007). *Fra utdanning til arbeid*. I H. Alvsvåg & O. Førland (Red.) *Engasjement og læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie* (s. 81-101). Akribe.
- Solli, S. M., & Balsvik, E. (2018). *Introduksjon til samfunnsvitenskapene: bind 2* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J., 2017. *Relasjonsledelse* 5. utg., Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinnes, S, S (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. [Doktoravhandling] Senter for profesjonsstudier. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra: <https://oda.hioa.no/nb/profesjonalitet-under-pressein-studie-av-forskulelaerarar-si-meistring-av-rolla-i-lys-av-kvalifiseringa-til-yrket-og-arbeidsdeling-med-assistentane>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren: profesjon, politikk og forskning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Universitetsforlaget.

- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 2018, 3. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Torp, K. E., Norgård, J.D., Folde, L., Harsvik, T., Minken, M. og Sundøy, B. (2015). «Vi utdanner Norge». Rapport 2/2015. Hentet fra: [rapport-2.2015-vi-utdanner-norge-medlemmenes-innspill.pdf \(utdanningsforbundet.no\)](https://www.udanningsforbundet.no/rapport-2.2015-vi-utdanner-norge-medlemmenes-innspill.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter*. [Rundskriv F-04-11: Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter \(udir.no\)](https://www.udir.no/veileder-om-kravene-til-pedagogisk-bemanning-i-barnehageloven-med-forskrifter)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Utdanninger som kvalifiserer til stilling som pedagogisk leder i barnehagen. Hentet fra: [Utdanninger som kvalifiserer til stilling som pedagogisk leder i barnehagen \(udir.no\)](https://www.udir.no/utdanninger-som-kvalifiserer-til-stilling-som-pedagogisk-leder-i-barnehagen)
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*: Rapport 029: IRIS
- Wadel, C. C. (2012). *Ledelse i et interaksjonsperspektiv*. Sosiologi i dag, 42 (2), 9-28.
- Wadel, C. C. (2017). *Samhandling i delt ledelse og profesjonalisering av ledelse*. Tidsskrift for Arbeidsliv, 19(3), 46–64. <https://doi.org/10.7146/tfa.v19i3.109065>
- Wadel, C. C. (2021). *Samlederskap i barnehagen. Erfaringer med delt lederskap mellom likestilte pedagogiske ledere*. Søkelys på arbeidslivet, 38(01), 59-73. [Samlederskap i barnehagen. Erfaringer med delt lederskap mellom likestilte pedagogiske ledere - Nr 01 - 2021 - Søkelys på arbeidslivet - Idunn](https://www.idunn.no/samlederskap-i-barnehagen-erfaringer-med-delt-lederskap-mellom-likestilte-pedagogiske-ledere-nr-01-2021-sokelys-pa-arbeidslivet-idunn)
- Wilhelmson, L. (2006). *Transformative learning in joint leadership*. *Journal of Workplace Learning*. Hentet fra: [Transformativ læring i felles ledelse | Smaragd innsikt \(hvl.no\)](https://www.hvl.no/transformativ-larering-i-felles-ledelse)
- Wilhelmson, L. & Döös, M. (red.). (2019). *Delat ledarskap i förskola och skola. Om täta samarbeten som kräver och ger förutsättningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Yankee, D. K. (2017). *A measure of attributes and benefits of the co-leadership model: Is co-leadership the right fit for a complex world?* Ann Arbor: ProQuest Dissertations Publishing.

Godkjenning NSD

NSD Personvern

21.11.2021 23:48

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 665390 er nå vurdert av NSD

Følgende vurdering er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så lenge den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenesten: 55 58 21 17



Vil du delta i forskningsprosjektet

«En studie om ledelse og samarbeid ved to pedagogiske ledere på samme avdeling».

En forespørsel til deg om du kan delta i forskningsprosjekt «En studie om ledelse og samarbeid på avdeling med to pedagogiske ledere» I skrivet vil du få informasjon om prosjektets formål og hva en eventuell deltagelse for deg vil innebære.

Formål med prosjektet

Formålet med dette prosjektet er å få mer innsikt i ledelse i praksis og vilkår for hvordan ledelse i denne spesifikke konteksten utøves med to pedagogiske ledere eller barnehagelærere på samme avdeling. I masterstudien ønsker jeg å prate med deg som er utdannet barnehagelærer og arbeider på samme avdeling med en annen barnehagelærer. Jeg er student ved masterprogrammet i Organisasjon og ledelse ved Høgskolen på Vestlandet, og forskningsprosjektet er i tilknytning til min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektansvarlig er førsteamanuensis Laila Nordstrand Berg fra Høgskolen på Vestlandet, institutt for samfunnsvitenskap.

Veileder for prosjektet er Hege Løberg fra OsloMet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmålet om å delta fordi du arbeider i barnehage, er utdannet barnehagelærer og arbeider på avdeling med en eller flere, pedagogiske ledere. Jeg ønsker å intervju seks pedagogiske ledere eller barnehagelærere fra tre barnehager. Det vil til sammen bli gjennomført seks individuelle intervjuer av pedagogiske ledere/barnehagelærere fra kommunale og private barnehager i denne studien.

Hva innebærer det å delta for deg å delta i forskningsprosjektet?

Jeg inviterer deg til deltagelse i et individuelt intervju med en varighet på ca. 45 minutter. Det vil underveis i intervjuet bli tatt notater og lydopptak. Lydopptaket vil i ettertid bli transkribert, og alle opplysninger som gjelder deg, vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta i prosjektet

Deltagelsen i prosjektet er frivillig. Ønsker du å delta kan du når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke. De opplysningene du har delt med meg vil da bli slettet. Dette vil ikke få noen negative konsekvenser for deg om du på et tidspunkt ikke ønsker å delta i studien, eller om du senere velger å trekke ditt samtykke.

Ditt personvern – hvordan oppbevarer og bruker jeg dine opplysninger

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningen om deg vil bare bli brukt til formålet som er beskrevet i skrivet.

- Det er kun jeg, som vil ha tilgang til lydfilene. Lydopptakene vil transkriberes kort tid etter intervjuet er gjennomført
- Opplysningene på lydfilen vil kun beskrive hvilken barnehage du jobber i, det vil ikke komme frem personlige opplysninger. I oppgaven vil kun kommune barnehagen tilhører komme frem.

Det vil være mulig for den som lar seg intervjuet å kjenne igjen det som har blitt sagt, det vil ikke være mulig for andre å kunne spore tilbake det som er skrevet til intervjuobjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet er avsluttet?

Etter planen skal prosjektet avsluttes 31. juli 2022. Lydfiler og opplysninger som omhandler deg vil slettes når forskningsprosjektet er ferdigstilt.

Dine rettigheter

På bakgrunn av at du kan identifiseres i datamaterialet, lyder rettighetene dine slik:

- Rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert på deg
- Rett til å få rettet personopplysninger som gjelder deg
- Rett til å få slettet personopplysninger som omhandler deg
- Til å få utlevert en kopi av dine personalopplysninger

- Sende klage til datatilsynet eller personvernombudet om behandling av dine personopplysninger.

Hvilke rettigheter har undertegnede til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg vil behandle opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

Har du flere spørsmål som gjelder studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Camilla Espeland, camilla.espeland@bhg.no, tlf.: 911 36 707
- Veileder: Hege Løberg, hege.loberg@oslomet.no
- Personvernombud ved Høgskolen på Vestlandet; Trine Anikken Larsen, trine.anikken.larsen@hvl.no, tlf. 55 58 76 82
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post: personverntjenesten@nsd.no, tlf. 55 58 21 17.

Tid og sted

Jeg håper du har mulighet og lyst til å la deg intervjuet i forbindelse med dette prosjektet. Jeg planlegger å gjennomføre intervjuet i desember 2021, jeg vil kontakt deg per e-post eller på telefon for å avtale tid og sted. Intervjuet blir som tidligere nevnt beregnet til en varighet på ca. 45 minutter.

Med vennlig hilsen

Camilla Espeland

(Student)

Laila Nordstrand Berg

(Prosjektansvarlig)

Hege Løberg

(Veileder)



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «ledelse og samarbeid med to pedagogiske ledere på samme avdeling», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det brukes lydopptaker gjennom intervjuet
- at funnene fra studien kan publiseres i masteroppgaven i anonymisert utgave

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet den 31/ 7-2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide pedagogisk leder/barnehagelærer

Bakgrunnsinformasjon:

1. Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer?
2. Hvor lenge har du jobbet i denne barnehage?
3. Hvor lenge har du og den andre pedagogen jobbet sammen?
4. Kan du fortelle meg litt om utdanningsbakgrunnen din?

Ledelse og samarbeid

5. Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom deg og den andre pedagogen?
6. Hvilke tanker har du rundt det å være to pedagogiske ledere på samme avdeling?
7. Hva bidrar dette med positivt og negativt?
8. Hvordan organiserer dere plantid, har dere noe plantid sammen?
9. Hva anser du som viktige forutsetninger for at et så tett samarbeid skal fungere best mulig og kan du utdype, komme med eksempler?
10. Kan du sette ord på hvorfor det fungerer/ikke fungerer og har du eksempler på dette?
11. Hva legger du i begrepet ledelse?
12. Hvordan vil du beskrive dine viktigste oppgaver som leder på avdeling? Nyutdannet: har du erfaring med lederarbeid fra tidligere?
13. Hvilke faktorer mener du er viktig for at ledelse av en avdeling med flere pedagogiske ledere, skal fungere?
14. Hvordan vil du beskrive den hierarkiske strukturen på avdeling du jobber?
15. Hvordan har dere fordelt ledelsesansvaret på avdeling, kan du si noe dette?
16. Hvordan utøves ledelse fra pedagogene til medarbeidere?
17. Kan du si noe om rollefordelingen mellom dere, for eksempel om dere har ulike ansvarsområder
18. Hvordan kom dere frem til fordelingen og er dette noe som er skriftliggjort?
19. Når beslutninger skal tas, hva er din rolle i slike prosesser?
20. Hvordan avgjøres saker der det ikke er enighet mellom dere, har dere laget regler hvor hvem som har «siste ordet»?
21. Hva er det mest utfordrende med å dele lederansvaret med en annen pedagog?
22. Hva er dine erfaringer omkring ledelse og samarbeid, etter innføring av skjerpet pedagognorm?
23. Hva har den økte andel pedagoger etter din mening bidratt med, både positivt og negativt?

Avslutning:

24. Er det noe jeg ikke har spurt om som du vil si noe om eller vil du utdype noe av det vi har snakket om?
25. Dersom det er noe mer jeg lurer på, kan jeg kontakte deg igjen?