

Flat organisasjonsstruktur i en lærende organisasjon

En undersøkelse av barnehagelederes opplevelse av hvordan flat organisasjonsstruktur fungerer for å oppnå målet om å være en lærende organisasjon.



Master i barnehageledelse

Emilie Rekdahl

Trondheim, 2022

Forord

Omsider var kapitlet i livet, *masterstudent*, ferdig og lukket. Jeg ser på slutten av dette kapitlet i livet med vemod, men også en utrolig lettelse og glede over å ha fullført og levert en oppgaven jeg kan være stolt av, til tross mine utfordringer med dysleksi. Det har vært en utrolig lærerik og spennende prosess som til tider har vært krevende og frustrerende. Mitt engasjement og nysgjerrighet på temaet har gjort hele prosessen verdt all strevet. Jeg føler meg absolutt ikke ferdig med temaet selv om masteroppgaven er levert. Det blir spennende å se hvilke veier min interesse for temaet bringer videre.

Jeg føler meg heldig som har fått lov å delta i alle forelesninger og møte de dyktige foreleserne og medstudenter gjennom de to årene på Dronning Mauds Minne Høgskole. De har bidratt til at jeg har tilegnet meg ny og spennende kunnskap. Jeg gleder meg til både å få brukt og delt kunnskapen min videre i barnehagefeltet, så kanskje vil alle, sammen kan bli litt klokere.

Jeg vil takke min samboer, Jørgen, for tålmodigheten og forståelsen han har vist gjennom de to siste årene og for å alltid hatt troen på meg og mine evner til å fullføre. En takk til min bror, Nicolai, mine foreldre og samboer for å lese korrektur og gitt tilbakemeldinger.

En spesielt stor takk til min veileder, Hanne Merete Hestvik Kleiven, som har hjulpet meg gjennom denne krevende prosessen og hele tiden hatt troen på meg og min oppgave. Dine tilbakemeldinger og støtte har gjort hele prosessen lettere å komme seg gjennom.

Jeg kan heller ikke komme utenom å takke mine syv forskningsdeltakere som stilte opp til intervju og delte sine erfaringer og tanker om temaene. Uten dere hadde jeg ikke hatt noen oppgave, så tusen takk for at dere har bidratt til kunnskap på feltet.

Trondheim, Mai 2022

Emilie Rekdahl

Sammendrag

Barnehagesektoren har de to siste tiårene gjennomgått store endringer. Det har blant annet blitt økt krav til innhold og kvalitet i barnehagen. Et av kravene er at barnehagene skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I den siste strategien for barnehagekvalitet som regjeringen la frem i 2021 (*Barnehager mot 2030*), blir det lagt vekt på at barnehagen må utvikle seg i takt med samfunnet. På bakgrunn av endret kompetansesammensetning, etter den nye pedagognormen, må barnehagen finne nye måter å organisere seg på (Kunnskapsdepartementet, 2021). Tidligere studier viser at mange barnehager fortsatt har en flat organisasjonsstruktur, hvor alle gjør alt, selv om det har blitt tydeligere ledelse i barnehagene (Helgøy et al., 2010). Temaet for denne masteroppgaven er forholdet mellom barnehagens organisasjonsstruktur i møte med nye krav. Problemstillingen oppgaven belyser er: Hvordan opplever barnehageledere at flat struktur fungerer for å nå målet om å være en lærende organisasjon?

Studien har et kvalitativt forskningsdesign, med en fenomenologisk-hermeneutisk metodisk tilnærming. Epistemologisk har jeg et sosialkonstruktivistisk syn til kunnskap. Datamaterialet er hentet fra syv semistrukturerte intervjuer i to barnehager, hvor to styrere, en barnehagelektor og fire pedagogiske ledere er intervjuet. Utvalget består av en kommunal og en privat barnehage med ulik størrelse. Den ene er en stor sonebarnehage og den andre en mellomstor avdelingsbarnehage.

Analysen av datamaterialet viser at hovedfunnet i denne studien er at barnehageledere har noe ulik opplevelse av om flat struktur fungerer i barnehagen. Styrerne og pedagogene er derimot enig om at rammebetingelsene barnehagen har å jobbe ut ifra kan være en utfordring for å utvikle seg til å bli en lærende organisasjon. Utfordringer som ble trukket frem er at det er for liten tid i hverdagen til refleksjoner og faglig oppdateringer for hele personalet, samt få ansatte i forhold til oppgavene som skal utføres. Ut ifra analysen kan det se ut som at et annet funn kan være at det er behov for å styrke ledelse og organisasjonsteori i barnehagelærerutdanningen.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Innholdsfortegnelse	3
Figurer og tabeller.....	5
1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for tema.....	6
2. Historisk bakgrunn og utviklingstrekk ved den norske barnehagen.....	10
3. Tidligere forskning	17
4. Teori.....	21
4.1 Barnehagen som organisasjon	21
4.2 Ledelse.....	22
4.3 Flat struktur i praksis	28
4.4 Gruppe vs. Team	31
4.5 Lærende organisasjon.....	34
5. Metode	39
5.1 Bakgrunn for metodiske valg	39
5.2 Metodiske valg	41
5.3 Utvalg og rekruttering	43
5.4 Semistrukturert intervju.....	43
5.5 Analysemetode	45
5.6 Metodisk refleksjon.....	46
5.7 Etikk	47
6. Analyse og drøfting av datamaterialet	49
6.1 Organisering	49
6.2 Flat struktur	54
6.3 Lærende organisasjon.....	59
6.4 Ledelse.....	67
7. Analytisk diskusjon og avslutning.....	72
7.1 Hovedfunn	76
7.2 Avsluttende refleksjon.....	77
7.3 Videre forskning.....	78
Litteraturliste.....	79
Vedlegg	89
Vedlegg 1: NSD sin vurdering	89

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	92
Vedlegg 3: Intervjuguide	95

Figurer og tabeller

Figur 1: Barnehagen som organisasjon	s. 22
Figur 2: Konstant komparativ analysemetode.....	s. 46
Tabell 1: Litteratursøk.....	s. 17
Tabell 2: Ledelse som funksjon.....	s. 23
Tabell 3: Forskingsdeltakere – Utvalg.....	s. 43

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for tema

Barnehagen ligger organisatorisk i dag inn under Kunnskapsdepartementet og er en del av utdanningsløpet i Norge (Skjæveland, 2016, s. 68). I de senere årene har barnehagesektoren vært igjennom store endringer (Gotvassli, 2019c, s. 16-17). I 2021 kom en ny strategi for barnehagekvalitet, *Barnehager mot 2030 - Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030* (Kunnskapsdepartementet, 2021). I strategien for barnehagekvalitet kom det frem at på bakgrunn av de store endringene som har skjedd i sektoren, er det vesentlig at barnehagene hele tiden vurderer arbeidsmåter, kompetanse og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8). Regjeringen anerkjenner modellen norske barnehager bygger på, men at barnehagesektoren også må se fremover og utvikle seg i takt med samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8).

Barnehageeier settes av regjeringen som ansvarlig for at styrere og pedagogiske ledere i barnehagene har gode nok rammevilkår for å utføre den jobben de er satt til. «Når kompetansesammensetningen endrer seg, vil det kreve nye måter å organisere barnehagedagen og personalgruppen på» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 16). Det forventes en tydeligere instruks til innhold og arbeidsoppgaver til den enkelte ansatte i barnehagen, slik at kunnskapen som finnes blir utnyttet på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 19). En tydelig faglig ledelse blir trukket frem av Kunnskapsdepartementet (2021, s. 15) som vesentlig for å utvikle barnehagen og oppnå målet om å være en lærende organisasjon. Nettopp dette forholdet mellom barnehagen sin organisasjonsstruktur og måloppnåelse av nye krav er temaet for denne masteroppgaven.

Det foreligger relativt lite forskningskunnskap om hvordan den etablerte organiseringen gjennom jobbotrasjon, hvor alle rullerer på arbeidsoppgavene, fungerer i forhold til å være en lærende organisasjon og ledelse i barnehagen. Derfor er det behov for mer kunnskap og empiriske studier om temaet. Jeg ønsker gjennom denne masteroppgaven å få mer kunnskap om hvordan tradisjonell organisasjonsstruktur virker sammen med nye krav og føringer i en sektor som er under utvikling. Noe av det jeg ønsker å finne mer kunnskap om, er hvordan etablert organisasjonsstruktur egner seg for å oppnå målet om å være en lærende organisasjon. Av den grunn vil jeg undersøke hvordan styrere og pedagogiske ledere i barnehagen opplever å imøtekomme det å være en lærende organisasjon med en flat struktur. Med andre ord, vil flat struktur si en arbeidsfordeling som er relativt like uansett utdanning som bærer preg av gruppetenkning fremfor teamarbeid og kompetansedifferensiering (Aasen, 2018).

De fleste barnehager i Norge i dag har et rullerende vaktssystem (Aasen, 2018). Det vil si at alle ansatte rullerer på hvilken vakt og hvilke arbeidsoppgaver de utfører ulike dager. *Flat struktur i*

praksis blir definert som jobbrotasjon av flere forskere, blant annet Helgøy et al. (2010) og Steinnes (2014). Jobbrotasjon er altså et rullerende vaktssystem, hvor alle ansatte, uansett utdanning og yrkestittel, utfører mange av de samme arbeidsoppgavene i hverdagen (Aasen, 2018). Den flate strukturen har verdimelessig forankring i barnehagen og kommer på bakgrunn av en likhetstenkning, hvor alle blir sett på som like kunnskapsrike (Aasen, 2018, s. 72). Et hovedpunkt for å forstå bakgrunnen til den flate strukturen i praksis er at begrepene *team* og *gruppe* har blitt sett på som to synonymer ifølge Aasen (2018). Team har ulikheter, differensiering av kompetanse og ledelse som viktige punkter (Aasen, 2018, s. 69). I motsetning til et team er harmoni, enighet og tilhørighet viktig i en gruppe (Aasen 2018, s. 45).

Min personlige motivasjon for denne studien kommer på bakgrunn av min erfaring fra barnehagen som assistent og barnehagelærer. Der jeg opplevde at arbeidsoppgavene i hverdagen var tilnærmet like etter tre års utdanning, som da jeg var assistent. Både som assistent og som barnehagelærer var det vaktplanen som bestemte hvor jeg skulle være til enhver tid, ikke hvordan min kompetanse kunne bli benyttet. Som nyutdannet barnehagelærer hadde jeg et ønske og en forventning til at min kompetanse ble benyttet i samsvar med utdanningen. Jeg opplevde derimot at den flate organisasjonsstrukturen satte en stopper for å få brukt kunnskapen jeg hadde tilegnet meg. Dette var fordi jeg opplevde at det «å få dagen til å gå rundt» var viktigere enn barnehagens pedagogiske samfunnsoppdrag. Samtidig opplevde jeg at selv med den formell barnehagefagligkompetansen jeg hadde var jeg mist med barna i løpet av dagen. Ikke fordi jeg satt på et kontor, men fordi jeg ryddet, vasket og lagde mat, uten barn tilstede.

Jeg vil trekke likheter til andre samfunnsinstitusjoner som skolen, helsevesenet og forsvaret. Hvor jeg har arbeidserfaring fra sistnevnte og kjennskap til det organisatoriske i disse sektorene. Min erfaring og kjennskap organisasjonsstrukturen til de nevnte samfunnsinstitusjonene, hvor profesjonsutøvere ikke arbeider i jobbrotasjoner med andre yrkesgrupper; er også med på å danne min interesse for temaet organisasjonsstruktur i barnehagen. Eksempelvis vil det være uvanlig i skolen og på sykehus at vi finne lærere eller leger som utfører de samme arbeidsoppgavene i hverdagen som assistenter eller sykepleiere. Helsesektoren, forsvaret, skolen og barnehagen som organisasjoner består av profesjonsutøvere og andre yrkesutøvere, de arbeider i team, og utfører arbeidsoppgaver på veiene av samfunnet. Min erfaring og kjennskap til forsvaret har jeg gjennom å vært lagfører i ett år og samboer med en yrkesmilitær, ser jeg mange likheter mellom barnehagen og forsvaret, men også mange ulikheter. Utenifra kan det trolig se ut som motsetninger og ytterpunkter til av hverandre. Likhetene ligger rundt det organisatoriske.

Ulikhetene er hovedsakelig hvordan de fordeler arbeidsoppgaver etter stillingstittel og formell kompetanse. Både forsvaret og barnehagen har et formelt hierarki. Forsvaret, i motsetning til barnehagen, kan ut ifra min oppfatning virke å akseptere hierarkiet og ulik arbeidsfordeling, men har i likhet med barnehagen en relativt flat kommunikasjonslinje. Ulik arbeidsfordeling kan også trekkes likheter til skolevesenet og helsesektoren, hvor jeg har kjennskap til organiseringsformene gjennom nær familie.

Min erfaring og kjennskap til andre yrker gjør det lettere for meg å se at barnehagen kan organiseres annerledes enn den gjør i dag. Både fagligkunnskap og egen erfaring har gitt en opplevelse av at strukturen i barnehagen bærer preg av en «tatt for gitt hetskultur», hvor alle skal gjøre de samme arbeidsoppgavene i hverdagen. Jeg opplever at det er liten bevissthet rundt organisasjonsstrukturen, fordi den er så veletablert over mange tiår. Barnehagen kan virke å være unik i sin måte å organisere seg på gjennom jobbotrasjoner uavhengig av stillingstittel.

Min nysgjerrighet for hvordan kunnskapen innad i barnehagen organiseres mest hensiktsmessig for utviklingen av en lærende organisasjon, er utgangspunktet for min problemstilling. Problemstilling for masteroppgaven er:

Hvordan opplever barnehageledere at flat struktur fungerer for å nå målet om å være en lærende organisasjon?

For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål.

- Hvordan fordeler barnehagene arbeidsoppgavene og organiserer sine ansatte?
- Hvilken opplevelse har forskningsdeltakerne av flat struktur i barnehagen?
- Hvordan opplever forskningsdeltakerne kravet om å være en lærende organisasjon?
- Hvordan opplever forskningsdeltakerne egen lederrolle i barnehagen?

Gjennom forskningsspørsmålene vil problemstillingen bli belyst gjennom intervjustudie av syv forskningsdeltakere, to styrere, en barnehagelektor og fire pedagogiske ledere.

Barnehageleder vil i denne oppgaven omhandle de som har en form for lederansvar innad i barnehagen. Det vil være stillinger som styrer, barnehagelektor og pedagogisk leder i denne studien. Jeg vil avgrense oppgaven til å se på barnehagelederes oppfatninger av sentrale begreper som ledelse, utvikling av en lærende organisasjon og organisasjonsstruktur; samt hvordan barnehageledere opplever den flate organisasjonsstrukturen som en rammebetingelse i en lærende organisasjon. Den andre avgrensningen er begrepet lærende organisasjon. I denne oppgaven vil jeg fokusere på personalets læring fremfor barns læring. Barns læring henger sammen med personalets

læring, men med utgangspunkt i formålet med denne masteroppgaven er det de ansattes læring som er mest sentralt i denne sammenheng.

Jeg vil bruke begrepet *styrer* for den som har det daglige ansvaret i barnehagen og *pedagogisk leder* om den som har ansvar for en avdeling eller team i denne oppgaven; uavhengig av hva forskningsdeltakerne bruker i det daglige. Det er på grunn av at det er disse begrepene rammeplanen og andre offentlige dokumenter bruker om stillingene og for å sikre anonymitet. Både fagarbeidere og assistenter vil i denne oppgaven gå under benevnelsen assistenter. Ytterligere beskrivelser av hva jeg legger i flat struktur og lærende organisasjon vil jeg komme nærmere innpå under kapittel 3 og 4.

2. Historisk bakgrunn og utviklingstrekk ved den norske barnehagen

I dette kapitlet vil jeg vise til historisk bakgrunn og utviklingstrekk ved den norske barnehagen. Den historiske bakgrunnen til barnehagen er viktig for oppgaven for å forstå hvorfor barnehagen organiserer seg som den gjør i dag. I sammenligning med skolen er barnehagen som samfunnsinstitusjon, historisk sett, ganske nylig blitt en del av utdanningsløpet i Norge (Gotvassli, 2019c). Barnehagen som institusjon har en vesentlig kortere historie enn skolen. I min oppgave er det derfor viktig å ha innsikt i barnehagens historiske trekk innenfor temaene jeg skriver om.

For å forstå barnehagen sin historie er det viktig å kjenne til opprinnelsen. Fra 1800-tallet var barnehagen opprinnelig, eller barneasyl som det het den gang, en gratis institusjon for barn i livssituasjoner som var sårbare og for familier hvor begge foreldre måtte arbeide (Korsvold, 2020). Først i 1971 fikk førskolelærerutdanningen en egen rammeplan for utdanningen og ble da ikke lenger en del av barnevernesutdanningen (Gotvassli, 2019c, s. 14). I 1975 kom den første barnehageloven, barnehagen ble dermed skilt helt fra barnevernet. Allerede her kan vi se et begynnende fokus på barns læring, som vokste de neste årene (Korsvold, 2008, s. 159). Førskolelærerutdanningen ble en 3-årig utdanning i 1980, og først i 1996 kom barnehagens første rammeplanen for innhold og oppgaver (Gotvassli, 2019c, s. 14). Rammeplanen kom på bakgrunn av et behov for en samordning i sektoren og utviklingen av utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 70).

Den store endringen med utbygging av flere barnehager kom i 2003 og full barnehagedekning var allerede på plass i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 66). Barnehagen ble i 2005 flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, dermed ble barnehagen en del av utdanningsløpet (Skjæveland, 2016, s. 68).

I 2009 ble det lovfestet rett til barnehageplass (Barnehageloven, 2005, §16), som førte til en stor etterspørsel etter førskolelærere. Etter overgangen til Kunnskapsdepartementet har det kommet tre reviderte versjoner av rammeplanen, KD2006, KD2011 og den siste og gjeldene kom i 2017. Det har blitt større fokus på læring gjennom alle de tre reviderte versjonene av rammeplanen. I underveisrapporten, *Implementeringen av rammeplan for barnehagen*, fra 2020 kom det frem at rammeplanen fra 2011 trengte tydeligere krav i alle kapitler og tidligere skoleforberedende innhold (Homme et al., 2020, s. 33). I rammeplanen fra 2017 kan vi se tydelig gjøringen gjennom ytterligere spesifisering av hva *personalet skal* gjøre (Kunnskapsdepartementet, 2017). De store endringer har åpenbart betydning for organisering av barnehagen.

Barnehagens organisasjonsstruktur

Larsen og Slåtten (2014, s. 57) skriver at barnehagens organisasjonsstruktur handler om oppbygningen av organisasjonen. Både elementer i og utenfor organisasjonen er med på å påvirke strukturen. Innad i barnehagen finnes det både formelle og uformelle strukturer. Formelt har barnehagen en vertikal jobbstruktur. Det vil si at det er forskjellige nivåer på stillingene i form av et hierarki (Larsen og Slåtten, 2014, s. 58). I barnehagen er hierarkiet slik at eier er på topp, deretter styrer, pedagogisk leder og assistenter. Uformelt kan jobbstrukturen bære preg av en horisontalt jobbstruktur, hvor det skilles mindre mellom arbeidsoppgavene. Et eksempel fra praksis kan det i en barnehagehverdag se slik ut: Klokken er 9.00 og det er tid for morgen møte, samtidig skal det ryddes av etter frokost og barna skal kle på seg for å gå ut. Ut i fra vaktplanen går en assistent på morgen møte da denne oppgaven ligger til tidligvakt. Pedagogen har mellomvakt og skal derfor rydde av etter frokost. Den siste assistenten har senvakt og skal ifølge vaktplanen gå først i gangen å hjelpe barna i garderoben. Larsen og Slåtten (2014, s. 58) beskriver horisontal jobbstruktur som at det blir mindre grad av spesialisering mellom stillingene enn det den formelle strukturen tilsier at det skal være.

Størrelsen til barnehagen er en faktor som påvirker strukturen (Larsen og Slåtten, 2014, s. 72). Vassenden et al. (2011) kategoriserer store barnehager som barnehager med 100 barn eller fler. Desto flere barn en barnehage har, jo større behov blir det for koordinering (Larsen og Slåtten, 2014, s. 72). Derfor er størrelsen til barnehagen med på å påvirke organisasjonsstrukturen. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2021) viser at nesten 18 % (totalt 971 store barnehager av 5525 barnehager) av norske barnehager har flere enn 76 barn, som Utdanningsdirektoratet kategoriserer som store barnehager. Med utgangspunkt i Vassenden et al. (2011) sin definisjon av store barnehager på over 100 barn er det kun 340 barnehager, altså kun 6 %, med over 100 barn i Norge (Barnehagefakta, 2022). Ser vi på antall barn i barnehagene i Norge er det 36% (>76 barn) som går i en stor barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Tradisjonelt har barnehagen hatt faste barne-, og personalgrupper i avdelingsbarnehager (Seland, 2011). Normalen har vært 1-3 års avdelinger og 3- 5 år (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 153). Det vanligste inndeling av antall barn og voksne har vært, ni barn under tre år og 18 barn over tre år, med tre voksne per avdeling (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 153). Tidligere har det vært mest normalt at det har jobbet en pedagogisk leder og to assistenter per avdeling.

Utover 2000-tallet oppsto det nye måter å organisere barnehagen på (Seland, 2009). I dag finner vi både sone-, og basebarnehager, selv om avdelingsbarnehager fremdeles er normalen (Gulbrandsen og Eliassen, 2013). Dahl og Evenstad (2012, s. 176) viser til at forskjellen på de ulike

barnehagetyperne er hvordan bygget blir disponert. Avdelingsbarnehager har faste rom til hver barnegruppe. Sonebarnehager har ingen faste rom til de ulike barnegruppene, kun fellesarenaer som alle barnegruppene disponerer likt. Basebarnehager er en mellomting mellom avdeling-, og sonebarnehagene (Dahl og Evenstad, 2012, s. 180).

I 2017 kom en ny pedagognorm og i 2018 en ny bemanningsnorm (Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager, 2017, §1; Barnehageloven, 2005, §25).

Bemanningsnormen tilsier at det skal være én ansatt per tre barn under tre år og én ansatt per seks barn over tre år. Noe som gjør at den tradisjonelle 9/3 og 18/3 er innenfor normen. Pedagognormen krever at det er én pedagog per syv barn under tre og én pedagog per 14 barn over tre år. Begge normene gjelder for hele barnehagen og ikke innad på hver avdeling. Dette har ført til nye måter å organisere de ansatte på. Statistikk fra Utdanningsdirektoratet (2021) viser at det per 15. desember 2021 kun var 70,9 % av norske barnehager som oppfyller kravene i den nye pedagognormen. 22,5 % av norske barnehager har pedagogiske ledere og barnehagelærere på dispensasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dispensasjon vil si at ansatte uten barnehagelærerutdanning får fritakelse fra utdanningskravet på stillinger som i utgangspunktet krever barnehagelærerutdanning (Nilstun, 2018).

Alle som har stilling som pedagogisk leder eller barnehagelærer skal ifølge arbeidsavtalen til Utdanningsforbundet, ha minst fire timer planleggingstid (plantid) i løpet av en uke (Utdanningsforbundet, 2022). Arbeidsavtalen viser også til at øvrige personalet også skal få tilstrekkelig med planleggingstid, om de er gitt ansvar for aktiviteter (Utdanningsforbundet, 2022). De fire planleggingstimene har ikke vært endret siden 1972 selv om det har vært økende krav til innhold i barnehagen. Utdanningsforbundet sin undersøkelse fra 2015, viser at dagens fire timer med planleggingstid er utilstrekkelig i forhold til arbeidsoppgavene til pedagogene (Utdanningsforbundet, 2015). Av 2967 pedagoger svarte 33% at dem har mindre enn fire timer til individuell planlegging og forberedelse per uke (Utdanningsforbundet, 2015). Antall timer til planlegging, forberedelse, dokumentasjon og evaluering er konstant 4 timer, uavhengig av arbeidsmengden ulike uker. Når det gjelder tid til planlegging og evaluering for et helt team, sier 73% at de kun har en time per uke til felles planlegging, forberedelse og faglig samarbeid (Utdanningsforbundet, 2015). 65% av pedagogene, som svarte på Utdanningsforbundet sin undersøkelse i 2015, mener de ikke har den nødvendige fleksibiliteten for å utføre jobben sin. Dette forteller pedagogene er på grunn av at det må være nok antall voksne per barn, for tilstrekkelig og forsvarlig tilsyn av barna (Utdanningsforbundet, 2015). Av de fire timene svarer 66% av pedagogene at det ikke er satt av tid til faglig oppdateringer (Utdanningsforbundet, 2015). 68 %

svarer også at de ikke får arbeidet med veiledning og pedagogiske ledelse av øvrige personalet, samt 51 % svarte at det ikke er tid til vurderingsarbeid (Utdanningsforbundet, 2015).

Styringsdokumenter om barnehagen som en lærende organisasjon

Allerede i 2006 sto det i rammeplanen at barnehagen skulle være en lærende organisasjon, men verken da eller siden har det blitt beskrevet nærmere hva begrepet innebærer i reviderte rammeplaner (Mørreaunet et al., 2019, s. 11). Hva begrepet lærende organisasjon innebærer vil jeg komme tilbake til i kapittel 4. I *St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen* står det at barnehagen skal være en lærende organisasjon for å møte nye utfordringer og krav. Det trekkes frem i *St.meld. 41* at det trengs flere med pedagogisk utdanning i barnehagen for å utvikle organisasjonen til en lærende organisasjon. Derfor ble det utarbeidet et en strategi for rekruttering (2007-2011) og kompetansestrategi (2007-2010). Disse skulle sammen bidra til å løfte og videreutvikle barnehagen som en lærende organisasjon (Meld. St. 41 (2008-2009), s. 26 & 29). I *Meld. St. 24 (2012-2013) Fremtidens barnehage* vises det også til viktigheten av utdannede pedagoger i barnehagen for å møte kravet om å være en lærende organisasjon. Det blir også trukket frem viktigheten av en kunnskapsorientert ledelse for å møte kravet om å være en lærende organisasjon (Meld. St. 24 (2012-2013), s. 62). I *Meld. St. 24* stilles det krav til kunnskap om både personalledelse, pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og organisasjonsutvikling, men kun for styrene.

I 2013 kom Kunnskapsdepartementet med strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage 2014-2020*. Det blir beskrevet i strategien at pedagogisk leder i samråd med styrer har ansvar for å igangsette lærings-, og refleksjonsprosesser, samt endring-, og utviklingsarbeid for å kunne følge den stadige utvikling barnehagen står ovenfor (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Disse aspektene blir trukket frem som viktige å arbeide med for å være en lærende organisasjon. Strategien fra 2013 beskriver at engasjerte ansatte som deler kunnskap, søker etter nye måter å gjøre ting på og kontinuerlig utforsker måter å lære sammen på er kjennetegn på en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Det blir trukket frem viktigheten av å øke kompetansen til personalet i barnehagen, i alle ledd. Kristin Halvorsen som var kunnskapsminister i 2013, skriver innledningsvis: «En god barnehage krever kompetente ledere og faglig reflekterte voksne» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Halvorsen trakk frem viktigheten av at de ansatte har barnehagefaglige kompetanse for at barn skal kunne utvikle seg og trives. Dette trekkes også frem i *Meld. St. 19 (2015-2016) Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*, men det blir også lagt vekt på styrers tilstedeværelse i det pedagogiske arbeidet. Med en rask endring i barnehagen som organisasjon er det essensielt å se på nye måter å strukturere organisasjonen på og hvordan

lederrollen blir påvirket (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 71). I revisjonen av *Kompetanse for fremtidens barnehagen 2018-2022* som kom i 2018, er fokus rettet mot tiltak for kompetanseutvikling. Det er også blitt økt fokus på at barnehagen må dele og ta i bruk ny kunnskap som enkelt personene i barnehagen sitter på (Kunnskapsdepartementet, 2018a, s. 8).

I den nyeste strategien for barnehagekvalitet, *Barnehager mot 2030*, som er nevnt i innledningen, ytrer regjeringen et ønske om å ta vare på den nordiske modellen barnehagene bygger på. Samtidig skrives det at barnehagen må endre seg i takt med samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8). Regjeringen etterlyser klarer forventninger og stillingsinstruksjoner til de ulike yrkestitlene i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8).

Tradisjoner for ledelse i barnehagen

Mot slutten av 1960-årene ble det lagt stor vekt på frihet i samfunnet, omsorg for enkelt individet og det ble viktigere at alle skulle ha en stemme med i beslutninger (Gotvassli, 2019c, s. 21). Det kom som et motsvar til autoritære måter å styre på. Gotvassli (1990) sin studie viser til at en trolig konsekvensen av dette, ble at lederrollen i barnehagen ble utvisket og glemt. Han mener også at den store utbyggingen av barnehager, samt mangel på førskolelærere gjorde at nye, uerfarne pedagoger ble satt i lederposisjoner de ikke var rustet eller villige til å ta. Dette førte til at lederne ble mer deltakende i prosesser enn å faktisk lede dem. Gotvassli (1990) mener den raske utvikling av lederrollen i barnehagen førte til den flate strukturen, som vi selv i dag, 50 år senere, kan se tendenser av.

Ser vi historisk på ledelse i barnehagen var det ingen krav eller læringsmål om ledelse i den gamle førskolelærerutdanningen, som ble opphevet i 2013 (Forskrift til rammeplan for førskolelærerutdanning, 2005, §1). Det vil si at, få pedagogiske leder som er utdannet før 2016 har begrenset med formell ledelseskunnskaper fra sin førskolelærer utdanning. Allikevel kan se ut som at det er noen individuelle forskjeller fra de ulike utdanningsinstitusjonene. I undersøkelser gjort før 2013 skriver Skogen (2013, s. 24) at studenter ønsket større fokus på ledelse under utdanningen. Skogen (2013, s. 24) mener pedagogiske ledere bør, som «enhver annen leder» ha kunnskap om ledelse. I den nye barnehagelærerutdanningen som tok over for den gamle førskolelærerutdanningen i 2016 kan vi lese at det kun er krav til kunnskap om pedagogisk ledelse (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, §1). I *Meld. St. 19 (2015-2016)* stiller regjeringen spørsmål om nyutdannede barnehagelærere er godt nok rustet til å møte de kravene som rollen som pedagogisk leder krever. I dag finnes det ett fag i barnehagelærerutdanningen som er lederfokuset. Faget heter Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid (LSU) og er på 15 studiepoeng. I læringsutbyttet i LSU fra Dronning Mauds Minne Høgskole står det at etter å ha fullført emnet skal studentene ha

kunnskap om ledelse i barnehagen, lederfunksjoner i barnehagen og ha ferdigheter i pedagogisk ledelse (Dmmh.no, 2022). Læringsutbytte fra de ulike utdanningsinstitusjonene er det noe forskjellig i hva de vektlegger av kunnskap om ledelse i faget LSU. Regjering mener temaet ledelse fremdeles trenger større fokus i utdanningen enn det har i dag (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 74).

I strategien for fremtidens barnehage fra 2013 blir ledelseskunnskaper kun nevnt i forbindelse med stillingen som barnehagestyrer. Kravet som stilles til pedagogiske ledere er kun kunnskap om pedagogisk ledelse og i samarbeid med styrer lede utvikling og endringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11; Kunnskapsdepartementet, 2018a, s. 13). Det kan se ut som at det er blitt større fokus på ledelse i strategien fra 2018, der står det: «Ledelse og utvikling av lederkompetanse er en forutsetning for at barnehagen skal kunne utvikle seg som organisasjon og utvikle personalets kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2018a, s. 17). Her blir både styrer og pedagogisk leder sin ledelse av medarbeiderne trukket frem i sammenheng med kompetanseutvikling av personalet. I *Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, blir gode ledere og eiere trukket frem som en viktig del av kvaliteten barnehagen har. Det blir i midlertidig også her kun trukket frem styrers kompetanse i ledelse (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 23).

Status i barnehagen nå

Barnehagen som samfunnsinstitusjon har en helt sentral rolle i barns liv for all videre utvikling og læring senere i livet (Østrem, 2018). Fokuset på barnehagen er større enn noen gang og flere ulike aktører vil nå ha noe å si om barnehagen som samfunnsinstitusjon (Østrem, 2018, s. 14). Det at barnehagen er en offentlig intuisjon som ligger innunder Kunnskapsdepartementet innebærer at politiske føringer påvirker barnehagens indre liv. Samfunnets syn på barn, politiske debatter og prioriteringer er med å påvirke hva som er viktig for barn og barndommen (Seland, 2011, s. 10). Østrem (2018, s. 14) mener at den økte interessen for barnehagen har en slagside. I dag kan det virke som at barnehagen står i et veiskille (Jansen, 2007, s. 17). Før 2000-tallet ble barnehagen sett på som en omsorgsinstitusjon, slik at begge foreldre kunne arbeide, men det beste stedet barn kunne være var hjemme med foreldrene (Jansen, 2007, s. 17). Etter 2007 viser Jansen (2007, s. 17) til at barnehagen blir sett på som en forutsetning for barns utvikling og læring. Veiskille Jansen i 2007 snakket om, kan i dag se ut som at barnehagen som en læringsarena kommer foran det helhetlige mandatet barnehagen har med tilsyn og omsorg (Østrem, 2018, s. 15). Barnehagen som funksjon ivaretar to ganske forskjellige oppdrag ifølge Østrem (2018). Det ene er samfunnet sitt behov for arbeidskraft (Østrem, 2018, s. 17). Det andre er barns sitt behov for omsorg og gode

oppvekstvilkår (Østrem, 2018, s. 17). Tholin (2013, s. 64) har en forståelse av at omsorg i hjemmet og i barnehagen dekker to ulike deler av omsorg begrepet. I barnehagen skapes et omsorgsfellesskap hvor barna også blir sett på som ressurser ifølge Tholin (2013, s. 137-152). Det dannes en omsorgskultur, hvor barna lærer å vise omsorg for andre. I andre europeiske land er det vanligere å skille organisatorisk på barnehagen sitt helhetlige mandat (Østrem, 2018, s. 20). På starten og slutten av dagen blir barns behov for tilsyn og omsorg dekket, samtidig blir barnehagen sitt pedagogiske tilbud dekket midt på dagen da pedagogene er på jobb. I Norge er det utdannende barnehagelærere på jobb spredt utover hele åpningstiden i barnehagen og det er ingen skille mellom barnepass og pedagogisk virksomhet (Østrem, 2018, s. 20). Allikevel kan det se ut som at de som er mest med barna i løpet av barnehagedagen, er personalet uten barnehagefagligkompetanse (Skoglund og Sundvall, 2018).

3. Tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg legge frem tidligere forskning på feltet. Jeg utdyper områder som barnehagens organisering og arbeidsfordeling, barnehagen som en lærende organisasjon og ledelse i barnehagen. Som nevnt innledningsvis er det begrenset med empiriske studier på tematikken organisasjonsstruktur og lærende organisasjon i barnehagen, både nasjonalt og internasjonalt. For å finne frem til det som finnes av tidligere forskning på feltet har jeg gjort litteratursøk i ulike databaser. Jeg startet med å søke både nasjonalt og internasjonalt. Jeg har søkt etter relevante søkeordet som flat struktur og lærende organisasjon, begrenset til barnehagefeltet.

Utvalget av relevant forskning er hovedsakelig forskning på norske barnehager. OECD sin rapport fra 2018, TALIS Starting Strong, viser at personsammensetningen, målene og måten barnehagen organiseres på er forskjellig i ulike land (Gjerustad et al., 2021). Det gjør at internasjonal barnehageforskning er vanskelig å sammenligne med norske forhold. På bakgrunn av dette har jeg hovedsakelig valgt å se på norsk forskning på feltet. Jeg har avgrenset søket til fagfelleverdert materiale. Nøkkelordene jeg har brukt kan leses i tabellen nedenfor.

Database	Søkeord	Ansatt treff	Relevante treff
Oria	Flat struktur	12	0
	Lærende Organisasjon	112	2
	Lærende organisasjon + Flat struktur	5	0
	Teamledelse	25	1
nb-ecec.org	Flat struktur	1	1
	Lærende Organisasjon	7	3
	Lærende organisasjon + Flat struktur	0	0
	Teamledelse	0	0
Utdanningsforskning.no	Flat struktur	37	1
	Lærende Organisasjon	59	2
	Lærende organisasjon + Flat struktur	60	3
	Teamledelse	3	1

Tabell 1. Litteratursøk

Ut ifra litteratursøket velger jeg å presentere et utvalg av empiriske studier litt nærmere. Det er blitt gjennomført noe forskning rundt barnehagens organisering (Seland, 2009; Vassenden et al., 2011). Seland og Vassenden et al. viser at organiseringen av barnehagen har blitt endret de senere årene. Nå finnes det både avdelingsbarnehager, basebarnehager og sonebarnehager. Disse barnehagene organiseres ulikt og det gjør at det er ulikt behov for arbeidsfordelinger i personalet i de ulike organisasjonsformene.

Tidligere forskning på arbeidsfordeling i barnehagen har vist at arbeidsoppgavene er relativt like uavhengig av stillingstittel (Helgøy et al., 2010; Smeby, 2011; Steinnes, 2014; Aasen, 2018). Enkelte av arbeidsoppgavene i barnehagen har endret seg de senere årene i takt med samfunnsendringer og nye krav. For eksempel har det blitt flere arbeidsoppgaver med ordlyden «personalet skal» i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig er det lite kompetanse differensiering i punktene fordi det uttrykkes at «personalet skal» fremfor å skille mellom om det er pedagoger eller assistenter som har ansvaret (Fimreite, 2021, 107). Smeby (2011) fant i sin studie ut at det er en svak arbeidsfordeling mellom førskolelærere og assistenter. Studien til Smeby (2011) er en kvantitativ studie, hvor 575 styrere, 1192 pedagogiske ledere, og 1357 assistenter har svart på en spørreundersøkelse som ble gjennomført våren 2009. Smeby hevder at pedagogene er for dårlige til å vise sin ekspertise, noe som svekker deres faglige autoritet (Smeby, 2011). Gerd Sylvi Steinnes (2014) har også sett empirisk på arbeidsfordelingen mellom barnehagelærere og assistenter. Steinnes (2014) sine funn bygger på en spørreundersøkelse hvor 1192 pedagogiske ledere og 1357 assistenter har svart, samt intervjuer av siste års studenter og nyutdannede førskolelærere i 2007. I tillegg bygger forskningsmaterialet til Steinnes (2014) på fokusgruppeintervjuer med et utvalg fra de individuelle intervjuene. Hun fant i sin undersøkelse ut at begge yrkesgrupper (pedagogiske ledere og assistenter) opplever arbeidet som rutinepreget og relativt likt. Fimreite (2021) fant også i sitt doktorgradsarbeid at erfaring og personlige egenskaper verdsatt høyere enn formell barnehagefaglig kunnskap. Hennes empiriske data kommer fra to kasusstudier og en aksjonsforskning. Fimreite (2021, s. 107) poengterer at det bør være mulighet for å kompetanse differensiere arbeidsoppgaver blant barnehagepersonalet og det vil bidra til å løfte barnehagelærerne som profesjonsutøver.

Lik arbeidsfordeling uansett utdanning i barnehagen har forskere i Sverige (Eriksson, 2014) og Danmark (Nørregaard-Nielsen, 2006) også sett tendenser til. Eriksson (2014) har gjort en kvalitativ intervjustudie av ni informanter fra kommunalbarnehagesektor i Sverige. Eriksson har sett på det økte ansvaret og kravet til førskolelærere og balansegangen mellom å utøve yrkeskompetanse og demokratisk tilnærming av arbeidsfordelingen i barnehagen (Eriksson, 2014). Studien til Nørregaard-Nielsen (2006) er en kvantitativ studie hvor 3536 informanter, både førskolelærere og foreldre har svart på en spørreundersøkelse, samt kvalitative intervjuer og observasjoner i syv barnehager i Danmark. Konkusjonen i studien til Nørregaard-Nielsen (2006) er at førskolelæreren sin fagkunnskap er svak og at det er for liten tid og økonomi for å utvikle og styrke profesjonaliteten til førskolelærerne. Helgøy et al. (2010) fant i sin forskning ut at pedagogene tar for mye hensyn til assistentenes trivsel, som de mener fører til en svak arbeidsfordeling. Helgøy et

al. (2010) hadde lignende funn som Steinnes (2014) at erfaring og personlige egenskaper stiller sterkere i arbeidsfordelingen enn formell utdanning.

Like arbeidsoppgaver på tvers av utdanning blir av forskerne som er nevnt over, beskrevet som flat struktur i praksis. Jeg trekke frem Wenche Aasen (2018) sin bok, Teamledelse i barnehagen. I boken har hun samlet sin egen og andres forskning på lederstrukturen i barnehagen og hvordan den flate strukturen mellom pedagoger og assistenter hindrer profesjonalitet og utvikling av barnehagesektoren. Aasen (2018) hevder at slik den flate strukturen utarter seg gjennom jobbrotasjon, er kulturelt betinget og burde vært oppe til diskusjon. Med en flat struktur, mener Aasen (2018) det kan være til hinder for å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Aasen (2018) mener barnehagen er for dårlig til å utnytte kompetansen som finnes. Bakgrunnen for dette er for svake lederkunnskaper blant pedagogene i barnehagene (Aasen, 2018).

Jeg vil trekke frem Kjell-Åge Gotvassli som har forsket mye på barnehagefeltet knyttet til barnehageledelse og barnehagen som organisasjon. For eksempel viser han til i sin siste bok, «Boka om ledelse i barnehagen» (2019c) ulike sider ved betydningen av barnehageledelse og styrerollen. Gotvassli har sammen med Berit Irene Vannebo (2016) sett på styrerens forståelse av begrepet lærende organisasjon og funnet ut at mange forbinder det med barnas læring fremfor ansattes læring og at selve begrepet oppleves noe uklart. Aasen (2019, s. 272) sier i sin studie at måten barnehagen organiseres på, kan være en utfordring for å utvikle barnehagen til å bli en lærende organisasjon. Hun mener leder-, og organiseringskunnskapen til barnehagelærere er for svak (Aasen, 2019, s. 272).

I antologien til Mørreaunet et al. (2019) finner jeg flere forskningsartikler om ledelse av en lærende barnehage. Antologien beskrevet at barnehagen som en lærende organisasjon omfavner både personalets og barns læring. De ulike artiklene i boken tar opp ulike sider av barnehagen som en lærende organisasjon. For eksempel tar Skjæveland (2019, s. 41-62) opp den politiske konteksten rundt begrepet lærende organisasjon og hvor lite definert begrepet er. I antologien sitt tredje artikkel legger Gotvassli (2019b) frem den uklare forståelsen styrere har av begrepet lærende organisasjon. Skjæveland (2019 s, 59) forstår forvirringen rundt begrepet gjennom at lærende organisasjon er lite definerte og forklart i de politiske dokumentene. Flere artikler i antologien tar opp lederperspektivet. Moen og Granrusten (2019, s. 111-138) har for eksempel sett på konsekvensene av styrerens lederoppgaver år når det kommer forventninger fra ytre aktører. Artikkel forfatterne setter personalets læring i barnehagen som en viktig faktor for barns læring og dermed utvikling av barnehagen (Moen og Granrusten, 2019, s. 134).

Det blir fremhevet av Gulbrandsen et al. (2002) at det er gjort lite forskning rundt ledelse i barnehagen. De senere årene er det blitt gjort mer forskning på styreren som leder i barnehagen. Blant annet har Børhaug og Lotsberg (2010) studert styreren som leder og lederfunksjoner i barnehagen. De fant ut at styrer sin økende andel av administrative arbeidsoppgaver går på bekostning av pedagogisk ledelse (Børhaug og Lotsberg, 2010). Hvordan pedagogisk leder fungerer som leder i barnehagen er det fortsatt manglende forskning på (Børhaug og Lotsberg, 2014).

4. Teori

De teoretiske perspektivene jeg har valgt for å belyse problemstillingen vil her bli presentert. Senere i oppgaven vil teorien jeg har valgt ut, sammen med funnene fra intervjuene drøftes sammen.

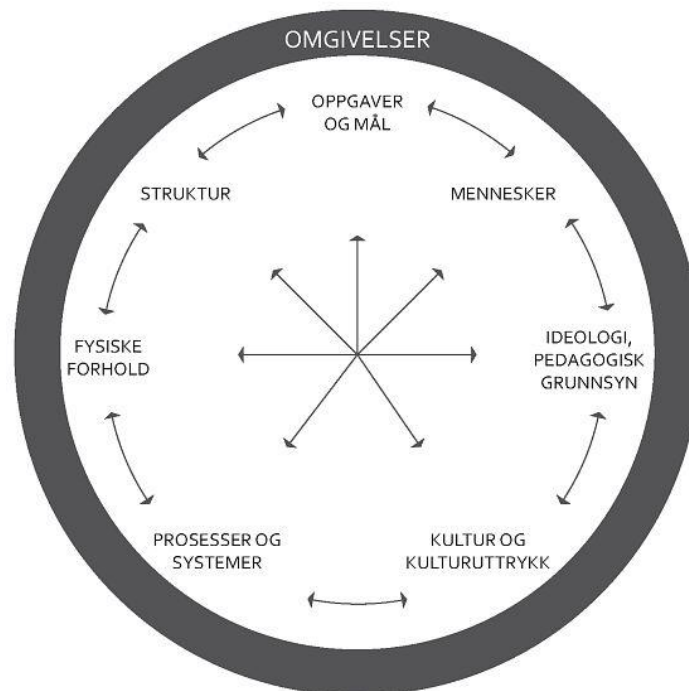
4.1 Barnehagen som organisasjon

For å forstå hva en lærende organisasjon er vil jeg først redegjøre for hva en organisasjon er. Bolman og Deal (2017, s. 66) har gjentatte ganger gjennom årene prøvd å beskrive og forklare organisasjon som konsept. En organisasjon består av to eller flere mennesker som arbeider sammen for å nå organisasjonen sine mål (Bolman og Deal, 2017, s. 66). Organisasjoner består av flere eller færre ulike mennesker. På grunn av at mennesker er komplekse, er også organisasjoner komplekse (Bolman og Deal, 2017). Organisasjoner er bedragerske, samt at de overasker og av den grunn kan organisasjoner bli uklare (Bolman og Deal, 2017). I barnehage sammenheng har Larsen og Slåtten (2014) skrevet om barnehagen som en organisasjon i nye tider. De definerer en organisasjon på denne måten: «En organisasjon er et sosialt system hvor mennesker arbeider bevisst for å løse oppgaver og nå mål» (Larsen og Slåtten, 2014, s. 22).

På bakgrunn av teorien jeg har lest forstår jeg en organisasjon i likhet med Larsen og Slåtten, men vil legge til at jeg forstår definisjonen av en organisasjon slik: organisasjoner oppstår når et visst antall mennesker må jobbe sammen, for å løse oppgaver i den hensikt å nå et eller flere mål. Det som kjennetegner barnehagen som en organisasjon er at den består av mennesker som sammen arbeider for å nå målene rammeplanen har definert, samt årsplaner og didaktiske planer som blir utarbeidet (Larsen og Slåtten, 2014, s. 23). Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 20) ser på organisasjoner som et produksjonssystem. Alle organisasjoner produserer noe. I barnehagen produseres tjenester i form av et pedagogisk tilbud i tråd med samfunnets behov.

De fleste organisasjoner deler seg i mindre avdelinger eller arbeidsgrupper (Jacobsen og Thorsvik (2013). I mange barnehager kalles disse arbeidsgruppene, team. Hvordan barnehager organiserer seg kan variere ut ifra om de er kommunale eller private, etter størrelse, struktur og organiseringsform (Larsen og Slåtten, 2014, s. 24). For at teamene i barnehagen skal lykkes med å nå målene og kravene fra styringsdokumentene er alle team avhengig av en leder, uansett organisasjonsform (Aasen, 2018, s. 16). Bolman og Deal (2017, s. 260) skriver at «Organisasjoner er alltid i endring og endrer seg aldri». Barnehagesektoren i Norge har gjennom tiden utviklet seg enormt (Gotvassli, 2019a, s. 33). Det har igjennom historien vært lite fokus på ledelse i barnehagen (Gotvassli, 2019c). Det å se barnehagen som virksomhet, gjennom et organisasjonsperspektiv er historisk sett nytt (Gotvassli, 2006; Hyrve & Sataøen, 1997; Børhaug et al., 2011).

Noe av det som kjennetegner barnehagen som organisasjon er at den er relasjonsorientert (Larsen og Slåtten, 2014, s. 25). Personalet i barnehagen har variert utdanning og erfaring, alt fra masternivå til ansatte uten høyere utdanning eller annen form for formell barnehagefaglig kompetanse. I barnehagen er det et formelt hierarkisk system etter utdanning, men på grunn av det relasjonstunge fokuset har mange barnehager en nokså flat struktur (Larsen og Slåtten, 2014, s. 25). Det at barnehagen er relasjonstung vil i denne sammenhengen si at relasjonelle forhold blir satt høyt. Her kan vi trekke likheter til organisasjonsteorien «human relation», hvor trivsel er viktig (Larsen og Slåtten, 2014, s. 47). Flat struktur, demokratisk lederskap og gruppetenkning er også sentralt i organisasjonsteorien human relation. Disse begrepene kommer jeg tilbake til senere i oppgaven. Børhaug (2011) mener at barnehagen i dag har fått flere byråkratiske trekk gjennom omfattende formelle rutiner og økte statlige krav.



Figur: 1. Barnehagen som organisasjon (Larsen og Slåtten, 2014, s. 28)

Figur 1. er en modell av barnehagen som organisasjon og er hentet fra Larsen og Slåtten (2014, s. 28). Ut ifra figuren, er det flere faktorer som spiller inn i barnehagen som organisasjon. Alle faktorene er gjensidig avhengig av hverandre og av den grunn vil endringer i ett element vil påvirke de andre elementene (Larsen og Slåtten, 2014, s. 34). Den viktigst og største faktoren er omgivelsene, de påvirker alle de andre elementene. Selv om ledelse ikke er skrevet inn i figuren har alle organisasjoner behov for en form for lederskap (Larsen og Slåtten, 2014).

4.2 Ledelse

I og med at dette er masteroppgave i barnehageledelse er, tema ledelse helt sentralt å se nærmere på. Ledelse er noe som har eksister lenge før vår tidsalder (Bass, 2019, s. 23). Forskning har vist at om

ansatte har et positivt bilde av sin leder vil de ansatte trives og yte bedre i sitt arbeid (Bass, 2019, s. 26). Ifølge Bass (2019, s. 29) er et godt lederskap den mest betydningsfulle faktoren for at en organisasjon skal lykkes. Spesielt under endring spiller lederen en viktig rolle, for å få med seg hele teamet i samme retning. Barnehagen i likhet med alle andre organisasjoner, har behov ledere som har kunnskap om ledelse (Skogen, 2013, s. 23). For at en organisasjon skal lykkes, mener Bass (2019, s. 29) ledelse er den mest betydningsfulle faktoren.

Det er flere som har prøvd å definere ledelse, men i denne oppgaven vil jeg ikke vise til én definisjon av ledelse. Jeg vil derimot vise til de ulike funksjoner ledere i barnehagen har. Dette begrunner jeg med at en definisjon av ledelse, slik jeg ser det vil ikke ha noen innvirkning på ledelsesoppgavene i barnehagen. I barnehagen snakker vi om fire ulike typer ledelse; Administrativ ledelse, pedagogiske ledelse, personalledelse og strategisk ledelse (Gotvassli, 2019c, s. 66). Lederrollene er utarbeidet av Adizes (1991) sin PAIE modell for bedre å tilpasse barnehagens oppgaver. Gotvassli (2019c, s. 66) har laget en tabell som viser hva arbeidsoppgavene er innenfor de ulike rollene.

Produsent – Pedagogisk ledelse	Administrasjon – Administrativ ledelse
<ul style="list-style-type: none"> - Faglig veiledning av de ansatte - Planlegging av pedagogisk virksomhet - Evaluering av gjennomførte tiltak - Faglig oppdatering - Diskusjon om og utforming av mål - Følge aktivitet på avdelingen 	<ul style="list-style-type: none"> - Utforming av struktur - Innkjøp, regnskap og betale regninger - Holde orden i dokumenter, datafiler, dokumentasjon - Utforme regler og rutiner - Vaktlister, vikarer og ansettelse
Integrasjon – Personalledelse	Entreprenørskap – strategisk ledelse
<ul style="list-style-type: none"> - Motivere de ansatte - Løse personalkonflikter - Personalutvikling - Teamutvikling 	<ul style="list-style-type: none"> - Kontakt med instanser utenfor barnehagen - Prøve å hente inn ressurser til barnehagen utenfra - Profilering og markedsføring - Kontakt med foreldre - Rapportering til andre instanser eller eier

Tabell: 2. Ledelse som funksjon. (Gotvassli, 2019c, s. 66)

Ut ifra tabell 2. kan vi lese at ledelsesfunksjonene til barnehagens ledere har blitt mer omfattende enn tidligere (Gotvassli, 2019c, s. 66). Styreren har fått nye funksjoner som har ført til at pedagogisk leder har tatt over noen av de tidligere funksjonene til styrer (Skogen, 2013, s. 24).

Børhaug og Gotvassli (2016, s. 63) skriver at, hvis en er bevisst de ulike lederfunksjonen, er det mulig å se på hvem som gjør hva og hva som tar tiden bort fra barna. Børhaug og Gotvassli (2016, s. 63) problematiserer at arbeidsoppgaver blir delegert nedover i systemet, uten å diskutere hvilken kompetanse som behøves til de ulike arbeidsoppgavene.

Kotter (2019, s. 57) mener det er viktig å kunne skille mellom administrasjon og ledelse. Administrasjon handler om å utvikle planer og få de gjennomført, gjennom organisering (Kotter, 2019, s. 57). Som administrator må en ansette kvalifisert personer, lage en god struktur, formidle og delegere oppgaver. Disse oppgavene er gjenkjennbare med Gotvassli (2019c, s. 66) sine lederfunksjoner som vist i tabell 2. Ledelse handler derimot om å samkjøre, koordinere arbeidsoppgaver og resurser (Kotter, 2019, s. 57). Samkjøring gjøres gjennom motivere, inspirere og holde teamet på riktig kurs. De ulike funksjonene av ledelse må takle ulike deler av en organisasjon. Administratoren må takle kompleksiteten og lederen må takle forandringer (Kotter, 2019, s. 56).

Gotvassli (2019c, s. 71) viser til at pedagogisk ledelse i barnehagen er mer omfattende enn tabell 2. viser til. I rammeplanen står det at pedagogisk leder har ansvar for å lede arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Her viser samfunnsmandatet til pedagogisk leder sitt ansvar til å lede sine ansatte gjennom veiledning og rådgivning i alle disse prosessene. Kvistad og Søbstad (2005, s. 164) sin forståelse av pedagogisk ledelse er at lederen skal tilrettelegge, initiere og lede utviklingsprosesser som fører til læring og endring. Målet mener Kvistad og Søbstad (2005, s. 164) er å bevisstgjøre alle barnehageansatte på barnehagens verdigrunnlag og hele tiden være i utvikling og endring. De pedagogiske lederne har dobbeltposisjon hvor de har ansvar for både barnas og ansattes læring og utvikling (Nilsen, 2015).

Bøe (2011, s. 88) mener det kan være utfordrende å være en tydelig leder i barnehagen når lederne må forholde seg til to ulike forhold og hovedoppgaver. Det ene forholdet er mål- og resultatstyring som kommer fra politikeren og den andre er barnas rettigheter. Australske forskere hevder at ledelse i barnehagen er spesielt viktig for å ivareta barnas rettigheter (Woodrow og Busch, 2008). Styrerne i studien i Børhaug og Lotsberg (2010) viser også til utfordringer knyttet til pedagogene sine økende arbeidsmengde borte fra barna.

Hvordan en forstår ledelse og bruker ledelse er avhengig av hvilken ledelsesdiskurs som dominerer i den enkelte kulturen (Nivala og Hujala, 2002). Barnehagen har opprinnelig blitt sett på som en forlengelse av hjemmet, ikke en utdanningsinstitusjon (Bøe, 2011, s. 89). Barnehagen som et hjem

har vært med på å danne et lavt fokus på ledelse i barnehagen (Hard, 2005). Det lave fokuset på ledelse kan ha vært med å på undergrave ledelses betydning i en barnehagehverdag. I den gamle førskolelærerutdanningen, som ble endret i 2016, var ikke ledelse et obligatorisk emne, men derimot et valgfritt emne hos noen få utdanningsinstitusjoner (Bøe, 2011, s. 89). Dette mener Bøe (2011, s. 89) har forsterket synet på at ledelse er noe en kan velge å drive med eller ikke i barnehagen.

Ledelse og kjønn

Gjennom historien har barnehagen vært dominert av ett kjønn og er fortsatt et kvinnedominert yrke (Slåtten, 2013, s. 55), derfor har jeg valgt å ta med teori om ledelse og kjønn. Når vi snakker om kjønn kan vi enten snakke om biologisk eller sosial forståelse. Innenfor ledelse snakker vi om sosial forståelse av kjønn (Slåtten, 2013, s. 56). Dette er fordi hvordan vi forstår kjønn sosialt speiler våre erfaringer og hvordan vi velger å opptre og utføre oppgaver (Slåtten, 2013, s. 56). Når vi generaliserer og viser til stereotyper av kjønn snakker vi om biologisk kjønn og egenskaper. Det kan være til hinder når vi skal se på forskjellene mellom kvinner og menn, mener Slåtten (2013, s. 56). Hvis en hele tiden tilpasser seg forskjellige forventninger, kan en akseptere en praksis som vil være ulik for kvinner og menn (Slåtten 2013, s. 57). Hvilke diskurser som råder ovenfor en kvinneligleder og en mannligleder er derfor viktig å være bevisst.

Frem til 1970-tallet var barnehagene en enkjønnet arbeidsplass og utdanningsinstitusjonene var styrt og drevet av kvinner (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 67). Barnehagen har vært sett på som en forlengelse av hjemmet. Kjønnsdiskurser og nær omsorg har gjennom tiden stått høyere enn pedagogikken (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 67). Forskning fra tidlig 2000-tallet viser til at kvinner ikke hadde like store ambisjoner for å bli leder som menn (Hakim, 2006; van Vianen og Fischer, 2002). Nyere forskning viser derimot ikke hold i den tidligere forskning om kvinners ønske om å bli leder (Ely et al., 2014; Hoyt, 2010). Kvinner og menn har i dag like lyst til å bli ledere (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 67).

Kvinner har vist seg å være mer opptatt av relasjonene på jobb, i motsetning til menn, som oftere enn kvinner er opptatt av sin posisjon i arbeidslivet fremfor sosiale relasjoner (Richardsen og Traavik, 2019, s. 249). Forskning vist at kvinner opplever høyere arbeidsstress enn menn i arbeidslivet (Narayanan et al., 1999). Narayanan et al. (1999) viser i sin forskning at kvinner stresser mer over sosiale forhold på jobb, som rollekonflikter og mellommenneskelige konflikter. Opplever en arbeidsstress over tid kan det medføre negative konsekvenser både for enkeltindividet og for organisasjonen i sin helhet (Cooper et al., 2001). Arbeidstress har vist seg å minke dersom

lederen strukturerer arbeidet som skal gjøres på en god måte og viser omsorg og ser medarbeidere sine behov (Graham, 1982). Dette viser viktigheten av godt og strukturert lederskap i barnehagen.

Situasjonsbestemt ledelse

Barnehagen består av mange ulike mennesker. I og med at mennesker er komplekse (Bolman og Deal, 2017), blir barnehagehverdagen kompleks og ingen dager er like (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Tidligere har synet på ledelse vært at det enten er demokratisk eller autoritært (Skogen, 2013, s. 30). I dag ser vi ledelse som både nødvendig og nyttig for kunne analysere ulike situasjoner og deretter velge tilnærming og lederstil (Skogen, 2013, s. 30). Barnehagehverdagen er hektisk og det er mange forskjellige beslutninger som skal tas i løpet av en dag. Hvilken lederstil lederen velger å benytte seg av er derfor situasjonsavhengig. Denne ledelsesteorien heter situasjonsbestemt ledelse.

Jeg har valgt å ha med denne akkurat denne ledelsesteorien, fordi jeg mener den er sentral å ha kunnskap om i en barnehagehverdag som er så komplekst og situasjonsbestemt. Det er mange faktorer som kan spille inn i beslutningene som skal tas. Samspillet mellom den som leder og teammedlemmene, tiden de har til dispensasjon, krav fra organisasjonen og overordnede er med på å bestemme hvilken lederstil som er mest hensiktsmessig i akkurat det bestemte situasjonen (Gotvassli, 2019c, s. 54). Spesielt er forholdet mellom teamets kunnskap, forholde mellom leder og medarbeider og tiden som er til rådighet viktige faktorer. Skogen (2013, s. 25) mener at en god leder må ha kunnskap om mellommenneskelige relasjoner for å kunne se hvilken ledelsesform som fungerer best på ulike mennesker. Det er lederes oppgave å vurdere alle faktorene som spiller inn og velge den stilen som trolig har best effekt på teamens oppgaveløsning (Thompson, 2019, s. 169).

House og Michell (1974) har utarbeidet fire lederstiler:

1. Styrende lederstil, her gir lederen tydelige instruksjoner på hva, hvordan, når og hvor.
2. Støttende lederstil, her er lederen til stede og setter medarbeidernes behov høyt.
3. Deltakende lederstil, her blir medarbeidernes tatt med på beslutninger.
4. Presentasjonsorientert lederstil, her har lederen høye ambisjoner og tillit til sine medarbeidere.

I løpet av en dag i barnehagen kan lederen veksle mellom alle lederstilene flere ganger.

Medarbeidernes kunnskaper og egenskaper er relevant. Det handler om personens erfaring, ferdigheter, kunnskap og evne til å løse ulike arbeidsoppgaver (Thompson, 2019, s. 171). Hersey og Blanchard (1988, s. 169-201) viser til fire kunnskapsnivåer medarbeideren kan kategoriseres under.

De fire kunnskapsnivåene er:

K1. Lite kunnskap og lite motivasjon.

K2. Lite kunnskap, men motivert.

K3. Har kunnskap, men ikke motivasjon.

K4. Har kunnskap og motivasjon.

Det er sammen med disse fire kunnskapsnivåene og faktorene over som er avgjørende for hvilken av ledelsesstilene til House og Michell lederen bør velge (Gotvassli, 2019c, s. 56). For å finne den enkeltes medarbeider kunnskapsnivået i barnehagen mener (Skogen, 2013, s. 34) at det er vesentlig å gjøre en kartlegging av kunnskap og kompetanse. I en slik kartlegging er det ønskelig å få innsikt i både kunnskap, kompetanse, lærevilje og muligheter for læring. Ut ifra kunnskapsnivået og motivasjonen kan en trekke slutninger til hvilken lederstil som er mest hensiktsmessig i de ulike situasjonene for de enkelte ansatte i barnehagen. Når kunnskapsnivået endrer seg må lederstilen endre seg i takt. Vi kan ikke komme utenom medarbeidernes personligheter. Personligheten til den enkelte er også med å avgjøre hvilken lederstil som egner seg til en enkelte medarbeideren.

Fallgruven i situasjonsbestemtledelse er om lederen tar for mye personlige hensyn til medarbeiderne. Det vil ifølge Bøe (2011, s. 90) da vil medarbeiderens synspunkter være sterkere enn barnehagens verdigrunnlag, som igjen svekker barnas muligheter for læring og medvirkning. En annen fallgrube er barnehagens rutiner, regler og normer, samt hvordan barnehagen organiserer seg, disse kan påvirke måten ledelse blir utøvet på (Fuglestad og Sunde, 2006).

Barnehagelærer som profesjon

En profesjonsutøver krever å ha en profesjonalitet sitt arbeid (Molander og Terum, 2008, s. 17).

Ordet profesjon er et diskutabelt begrep. Molander og Terum (2008, s. 17) viser til at profesjonsbegrepet opprinnelig viser til en ekspertkunnskap. De senere årene har flere profesjoner blitt overtatt av store organisasjoner og gjennom dette mener Molander og Terum (2008, s. 17) at profesjonsutøverne har mistet mye av sin autonomi gjennom standardisering.

Det som gjør barnehagelæreren til en profesjon er at yrket er bunnet til tre forpliktelser; kunnskap, gjennom en spesifikk utdanning, et samfunnsmandat, rammeplanen og etikken som er verdigrunnlaget (Hennum og Østrem, 2016, s. 17). Som barnehagelærer utfører du arbeidsoppgaver på veiene av samfunnet og ikke deg selv. Grimen (2008, s. 203) kaller det et forvaltningsansvar.

Mange har vært kritiske til å kalle barnehagelærere profesjonsutøvere (Smeby, 2014, s. 12).

Argumentene bunner i tre hovedargumenter; det kan være vanskelig å skille kunnskapsgrunnlaget barnehagelærerne har fra allmennkunnskap om barn, lite differensiert arbeidsdeling mellom barnehagelærer og øvrige personalet i barnehagen og barnehagelæreren sitt svake fagspråk

(Hennum og Østrem, 2016, s. 21). Det stilles spørsmål ved, hvilke arbeidsoppgaver er det barnehagelærerne gjør som ingen andre kan.

I 2017 ble en ekspertgruppe oppnevnt av Kunnskapsdepartementet for å drøfte hvordan barnehagelærer rollen kan utvikle seg og dokumentere barnehagelærerrollen som profesjonsrolle (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 6). Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018b) mener at det ligger en viss forventning til barnehagelæreren i kraft av deres profesjonsutdanning. Det forventes at barnehagelærerne kan gjøre skjønnsmessige vurderinger, håndtere det komplekse arbeidet og ha reflektert forståelse av arbeidsoppgavene.

4.3 Flat struktur i praksis

I denne oppgaven bruker jeg begrepet flat struktur om arbeidsfordelingen i barnehagen. Flere norske studier viser at barnehagen ofte organiserer seg som en flat struktur. Hvor alle ansatte utfører mange av de samme arbeidsoppgavene uansett yrkestittel (Løvgren, 2012; Smeby, 2011; Helgøy et al., 2010; Aasen, 2018). *Flat struktur i praksis* blir beskrevet som jobbrotasjon, altså et rullerende vaktssystem, hvor arbeidsoppgavene følger hvilken vakt en har akkurat den dagen (Larsen og Slåtten, 2016, s. 171). I praksis har alle ansatte et felles ansvar for oppgaveløsning, de leder seg selv gjennom rutine, hvor «alle gjør alt» (Aasen, 2018, s. 73). Aasen (2018, s. 25) skriver at flat struktur er et motsvar til hierarkiske organisasjonsmodeller hvor arbeidsoppgaver kommer ovenfra og ned. Hierarkiske modeller har en tydelig struktur og maktforholdet følger stillingstittelen.

Lederen sin oppgave går ut på å kontrollere og følge opp sine medarbeidere (Aasen, 2018, s. 25). Pedagogiske ledere i barnehagen har en stillingsbeskrivelse som gir de en formell makt til å utøve ledelse innenfor de oppgaver pedagogiske ledere er satt til å lede. Det vil si at innad i barnehagen finnes det en formell hierarkisk struktur (Aasen, 2018, s. 25). Den hierarkiske strukturen i barnehagen kaller Børhaug et al. (2011) det instrumentelle perspektivet. I det instrumentelle perspektivet skal lederen inspirere og motivere sine medarbeidere til å nå de målene som lederen har satt.

Den flate strukturen gjennom jobbrotasjon kommer fra en likhetstenkning hvor demokrati og solidaritet har blitt sett på som det viktigste (Aasen, 2018, s. 72). Rullering av arbeidsoppgaver gjør at alle i personalet får brukt flere sider av seg selv, samt at de ikke trenger å arbeide med de samme arbeidsoppgavene over tid (Aasen, 2018, s. 79). Det gir også mulighet for at de ansatte kan få se og oppleve et større bilde på arbeidsplassen, enn kun egne arbeidsoppgaver. Blir de ansatte organisert riktig, mener Aasen (2018, s. 79) det gir mulighet for læring og utvikling. En fleksibel måte å koordinere på har den fordelen at alle teammedlemmene får mulighet til å påvirke egen hverdag og

være med i beslutningsprosessene (Morgan, 1989). Mange av arbeidsoppgavene i barnehagen blir over i hverandre og med bakgrunn i at arbeidet er komplekst og uforutsigbart må beslutninger og handlinger tas raskt. Derfor har det blitt sett på som mest hensiktsmessig å koordinere arbeidet i en jobbrotasjon (Aasen, 2018, s. 34). Dette mener Aasen (2018, s. 65) gjør det vanskelig å sette klare forventninger til de forskjellige stillingene i barnehagen. Gjennom en jobbrotasjon vil pedagogiske og praktiske oppgaver skli over i hverandre, og en assistent kan plutselig stå med arbeidsoppgaver hen ikke er rustet til å ta (Aasen, 2018, s. 65). Noen av forventningene i arbeidsoppgavene ligger i at de praktiske oppgaven blir gjort slik at neste aktivitet kan blir gjennomført. Hvem som klargjør og hvem som rydder ligger i mange tilfeller til vekten du har den dagen (Aasen, 2018).

Aasen (2018, s. 37) mener også at jobbrotasjonen gir alle teammedlemmene en uformell makt, fordi ansvaret ikke alltid blir koordinert etter formell kompetanse. Forskning har vist at arbeidsfordelingen i barnehagen ofte blir fordelt etter erfaringer og personlige egenskaper fremfor formell barnehagefaglig kunnskap (Helgøy et al., 2010; Steinnes, 2014). Å endre arbeidsfordelingen, mener Kleppe og Bjørnstad (2019, s. 21), er et vanskelig og betent tema i barnehagen. Det må balanseres mellom å fremme formell kompetanse, samtidig ikke undervurdere uformell kompetanse som lang erfaring gir (Kleppe og Bjørnstad, 2019, s. 21). Den pedagogiske lederen må vurdere sin bruk av tid og gjøre det hen mener er mest hensiktsmessig faglig, ikke det vaktssystemet pålegger en (Aasen, 2018, s. 65). Koordinering av de ansatte gjennom jobbrotasjon (flat struktur) er en del av barnehagekulturen og har en verdimelessig forankring (Aasen, 2018, s. 70). Fimreite (2021, s. 107) påpeker at i styringsdokumenter, som rammeplanen, kan det virke å fremmes et ønske om å legge opp til en flat struktur i barnehagen. Dette begrunner hun med at rammeplanen setter *personalet* som aktør og i liten grad synliggjør barnehagelærere som fagpersoner.

Måten barnehager koordinere de ansatte på hindrer pedagogene å utvikle barnehagen, jobbrotasjon tar for mye hensyn til assistentenes behov og ønsker, mener forskere (Helgøy et al., 2010; Aasen, 2018, s.70; Gotvassli, 2019c og Fimreite, 2021). Larsen og Slåtten (2016, s. 173) mener barnehagen som organisasjon kunne trengt, og trolig økt kvaliteten ved å ta en vurdering av vaktssystemordningen som bunner ut i den flate strukturen. Dette støttes i forskningen til Smeby (2011) og Helgøy et al. (2010) som viser at lik fordeling av arbeidsoppgaver, uansett kompetanse, svekker barnehagelæreren sin autonomi og profesjon. OECD har i sine rapporter anbefalt norsk barnehagepolitikk å skille mer på arbeidsoppgavene og gi mere planleggingstid til pedagogene (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 71). Sammenligner vi barnehagen med andre tilnærmet like organisasjoner, for eksempel skolen; vil vi sjeldent finne lærere som går i jobbrotasjon med

assistenter. Jobbrotasjon i skolen vil føre til at kvaliteten senkes (Aasen, 2018, s. 80). Aasen (2018, s. 80) trekker likheter til barnehagen, hun mener jobbrotasjon senker kvaliteten og utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon.

Aasen (2018, s. 73-79) viser til fire sider ved barnehagen som organisasjon en må forstå for å skjønne hvorfor barnehagene organiserer seg gjennom en jobbrotasjon. Det første er personalets vaktssystem. Siden barnehagen er åpen flere timer, enn personalet har arbeidstid, må personalet gå vakter slik at de dekker hele åpningstiden. Dette gjør at det kun er noen timer av dagen alle er på jobb. Hvis en trekker i fra pauser, møter og pedagogenes plantid er det ikke mange timene igjen hvor alle er til stede med barna (Aasen, 2018, s. 73). Det andre er dagsrytmen. Den blir ofte styrt etter barnas behov for mat, aktivitet og hvile. Det tredje er barnehagens bruk av rom og tid. De ansatte må fordele seg på de ulike rommene og de ulike rommene og arealene er i noen tilfeller kun ledig visse tidspunkter i løpet av dagen. Organisering av rom er noe ulikt om det er avdelingsbarnehage eller basebarnehage (Seland, 2009). Barnehagens bruk av tid er ofte oppe til diskusjon. Styrere og pedagogiske ledere mener de har for lite tid til alt som skal gjennomføres (Aasen, 2018, s.76). Igjen går store deler av dagen uten at hele personalet er til stede med barna. Aasen (2018, s. 77) viser også til at det skilles lite mellom hvem som utfører, og bruk av tid på, pedagogiske og praktiske arbeidsoppgaver.

Den siste og fjerde delen vi må forstå ved barnehagen som organisasjon er bruken av kompetanse. I barnehagen er personalet med pedagogisk kunnskap fra høyskole eller universitet i mindretall (Barnehagefakta, 2021). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at det kun er 41,8 % av de som arbeider i barnehagen som har barnehagelærerutdanning (Statistisk sentralbyrå, 2022). Resterende 58,2 % har ikke pedagogisk bakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2022). I tillegg er 4,4 % av barnehagelærerne på dispensasjon som vil si at det i utgangspunktet kun er 37,4% med barnehagelærerutdanning i barnehagene i Norge i 2021 (Statistisk sentralbyrå, 2022). Disse tallene viser oss at de med pedagogisk utdanning fortsatt er i mindretall i barnehagen. For at teamene i barnehagen skal kunne benytte kompetansen som finnes, mener Aasen (2018, s. 77), barnehagen er nødt til å kartlegge personalets styrker og svakheter. Alle de fire sidene av barnehagen som er presentert over gjør at barnebarnehagen driver med mye logistikk og koordinering. Aasen (2018, s. 92) mener at barnehagen behøver en fleksibel struktur som gir barnehagelærerne mulighet for å differensiere arbeidsoppgaver og kompetanse, og fremme samspill; samtidig gi mulighet for utvikling og lære for alle ansatte.

4.4 Gruppe vs. Team

Gruppe og team er to begreper som det er ganske vanlig å se som synonyme. Aasen, 2018, s. 45) viser derimot i sin forståelse at det finnes vesentlige forskjeller mellom begrepene. Jeg ser det som relevant for oppgaven å utdype forskjellene mellom de to begrepene som i praksis har blitt sett på som synonyme. Fordi begrepene har vært med å forme kulturen i barnehagen (Aasen, 2018, s. 48).

Gruppetenkning

Historisk kan vi se at barnehagen har vært preget av en kultur som kan ses på som en familie (Bolman & Deal, 2017). Det er harmonisk, alle kan omtrent det samme, gjør de samme oppgavene og bærer preg av en likhetstenkning, hvor alle er like (Bolman & Deal, 2017). En slik måte å tenke og arbeide på er det Aasen (2018, s. 48) kaller for gruppetenkning. Opprinnelig går gruppetenkning ut på at flere hoder tenker bedre enn ett (Lai, 2019, s. 315). Lai (2019, s. 315) skriver at gjennom en gruppetenkning dannes det en *ja-kultur*. I en slik type kultur er medlemmene i gruppen mer opptatt av å være enige og føle tilhørighet, fremfor å være en som står frem med egne tanker og andre mulige løsninger (Lai, 2019, s. 315). Gruppen i helhet blir mindre kritisk til arbeidet som gjøres frem mot målet, så lenge de har det fint på jobb (Lai, 2019, s. 315). Relasjonene i gruppen blir viktigere å ta vare på, enn å ha fokus på arbeidsoppgavene (Aasen, 2018, s. 49).

Det å fokusere på å bli likt som leder kan være et strategisk valg fra lederen sin side mener Lai (2019). Forskning Cialdini (2008) viser til at ledere som blir likt av sine ansatte får mer tillit og lettere gjennomslag for sine forslag, enn ledere som blir dårlig likt. Av den grunn bruker mange ledere tid på å bygge tillit og vennskap med sine ansatte (Lai, 2019, s. 315). Påliteligheten til lederne som blir likt er høy blant de ansatte, men hvorvidt lederen gjør gode vurderinger for å nå målene, har ikke sammenheng med å bli likt (O'Keefe, 2002).

En stor fallgrube i gruppetenkning er at fokuset på det harmonisk og enkeltmenneskes ve og vel går foran utvikling og endring, når det å bryte harmonien kan skape konflikter (Barsø, 2013, s. 7; Aasen, 2018, s. 48). Gruppetenkning kan også gå ut over differensieringen av kompetansen som finnes i barnehagen og dermed svekke barnehagelæreren som profesjonsutøver (Larsen & Slåtten, 2016, s. 171). Likhetsprinsippet kan ifølge Aasen (2018, s. 49) føre til utfordringer med å nå målene til barnehagen og ineffektivitet i hverdagen. I en gruppetenkning vil barnehagelæreren, i noen tilfeller, legge sin profesjonsutdanning til side for å ikke skape konflikt med assistentene (Aasen, 2018, s. 49). Aasen (2018, s. 48) mener at på bakgrunn av gruppetenkningen, har barnehagen hatt lange tradisjon med å ikke skille mellom arbeidsoppgaven uavhengig av utdanning som har ført til en flat struktur. Forskning fra 70-tallet, viste allerede da, at et harmonisk syn på barnehagen kan være med på å svekke barnehagens faglig utvikling og kvalitet (Ladberg, 1977, s. 95). Kaufmann og

Kaufmann (2009) trekker frem at i en organisasjon som fokuserer på gruppetenkning blir det en skjevhet i deltakelsen. En i gruppen vil stikke seg frem som en uformell leder. Dette vil føre til lite kreativitet når målet er å oppnå konsensus (enighet).

Aasen (2018, s. 50) hevder at i begrepet likeverd har blitt misforstått i gruppetenkning. Det har blitt forstått som at alle skal utføre og ha de samme arbeidsoppgavene. Derfor har forskjellen mellom pedagogene og assistentene i barnehagen i stor grad blitt borte (Aasen, 2018, s. 50). Dette mener Aasen (2018, s. 50) har ført til at pedagoger ikke får utnyttet sin formelle kompetanse. Imidlertid har assistentene utført arbeidsoppgaver og opptrådd som om de har hatt mer kompetanse enn de i virkeligheten har hatt (Steinnes, 2014).

Teamarbeid

Motsatt av gruppetenkning er teamarbeid. Her settes teammedlemmene sine ulikheter i fokus og ses på som vesentlig for å utføre arbeidet (Gotvassli, 2019c, s. 200). Kjennetegnene til et team er først og fremst at teammedlemmene er gjensidig avhengig av hverandre, respekt og tillit, samt at en arbeider mot et felles mål (Aasen, 2018). Derfor trenger alle team en struktur som spiller teammedlemmene gode slik at teamet medlemmene sammen kan nå teamets og organisasjonens mål (Aasen, 2018, s. 69). Morgenson et al. (2009) viser at strukturen til en organisasjon skal fremme arbeidet frem mot organisasjonen sine mål. I en barnehage er det lederen sin oppgave å vurdere og legge opp til en arbeidsfordeling og teamstruktur; som får frem kompetansen til hver enkelt slik at barnehagen løser samfunnsoppdraget på best mulig måte (Gotvassli, 2019c, s. 218). Måten barnehagen organiserer seg gjennom jobbrotasjon, mener Aasen (2018, s. 87) ikke er med på å utnytte det at barnehagen jobber i team og har ulik kunnskap, erfaring og interesser.

For at et team skal lykkes med å nå sine mål må de, ifølge Hackman (1990), oppfølge fem krav.

1. En tydelig leder
2. Klare mål
3. Egnete oppgaver for teammedlemmene
4. Riktig kompetanse og nok ressurser for å løse oppgaven
5. Støttende omgivelser

Alt i alt er det vel så viktig at et team har felles forståelse for arbeidet som skal gjøres og på hvilken måte arbeidet skal utføres på (Aasen, 2018, s. 66).

Bolman og Deal (2017, s. 132) trekker likheter mellom et team i organisasjoner og team i lagspill. Ser vi for oss et fotballag, består laget av et visst antall spillere. Alle spillerne, eller teammedlemmene, har hver sine oppgaver og funksjoner i teamet. Teamet fungerer optimalt når alle

utfører hver sine oppgaver og gjennom samhandling når målet de har satt (Bolman og Deal, 2017, s. 132). For eksempel ville et fotballag trolig ikke fungere optimalt dersom alle hadde hatt de samme funksjonene; selv om det bare hadde vært spillere med samme funksjonen på banen. For eksempel uten keeper, ville fotballkampen blitt noe utfordrende. Jeg trekker frem et fotballag fordi jeg trekker likheter til barnehagen. Alle teammedlemmene har ulike funksjoner. Trenere, eller manageren, sin jobb kan ses i sammenheng til styreren i barnehagen. Kapteinen fungerer som teamleder ute på fotballbanen, i likhet med en pedagogiske lederen på en avdeling i barnehagen.

Alle ansatte i barnehagen har like viktige funksjoner for teamet i en helhet, som en pedagogisk leder. Den pedagogiske lederen sin funksjon er teamleder (Aasen, 2018). På lik linje har alle fotballspillerne på fotballaget sentrale roller for å vinne en kamp uavhengig av posisjon på banen. Selv om ikke alle har en like avgjørende rolle som manageren og kapteinen, eller styreren og de pedagogiske lederne, er deres innsats, jobb og tilstedeværelse viktig for å få nå målene. Bolman og Deal (2017, s. 135) mener at riktig teamstruktur er vesentlig for å få til gode prestasjoner. Når omgivelsene og reglene i spillet endrer seg må teamet omstrukturere seg og tilpasse strukturen deretter. Jeg trekker frem lagspill, fordi det kan sees i sammenheng med at i barnehagen som bærer preg av veletablert tradisjonell organisering gjennom jobbrotasjon, når det har kommet nye spillereglene som trenger nye strukturer.

Teamledelse

Teamledelse skiller seg fra den tradisjonelle hierarkiske lederstilen. Den store forskjellen er tilstedeværelsen til teamlederen under arbeidsoppgavene og fokuset på samspillet mellom leder og medarbeider (Aasen, 2018, s. 95). På grunn av det tette samspillet vil dårlig ledelse fort bli synlig når en arbeider i team (Levin og Rolfsen, 2004). For at et team skal nå sine mål mener Aasen (2018, s. 94) det er helt avgjørende at lederen har kunnskap om teamledelse.

Gjennom tiden har ledelse i team ikke blitt sett på som nødvendig. I teamet har demokratiske og kollektive beslutninger blitt sett på som viktig. Nyere forskning viser derimot at alle team trenger ledere for å unngå konflikter og ineffektivitet (Morgenson et al., 2009). Uten en tydelig leder vil trolig en stikke seg frem og oppføre seg som en uformell leder. Dette kan føre til at den uformelle makten ikke blir brukt hensiktsmessig for å oppnå riktig resultater. Ødegård (2011) har funnet ut i sin forskning at innpass i arbeidsmiljøet er viktigere for nyutdannede pedagogiske ledere, enn å utøve den formelle ledelsen som trengs for å oppnå kvalitet i arbeidet. Pedagogiske ledere bør skape en kultur der det er aksept for at hen utøve profesjonell lederskap og har beslutningsmakt i teamet (Aasen, 2018, s. 96). En av oppgavene til teamlederen blir å utnytte kompetansen i teamet på best

mulig måte. Dette gjøres ved å kartlegge kunnskap og ferdigheter for å deretter fordeler arbeidsoppgaver og ansvarsområder.

Hackman (2002) har listet opp fem kriterier for at et team skal lykkes. Først og fremst må alle medlemmer akseptere det gjensidige avhengighetsforholdet mellom alle medlemmene for å nå målet. Neste er en klar og felles visjon. Tredje er en struktur som utnytter og bruker all kunnskapen som finnes i teamet på en hensiktsmessig måte gjennom differensiering av arbeidsoppgaver. Deretter en god tilbakemeldingskultur som bidrar til utvikling og læring for den enkelte og for teamet. Og sist, men ikke minst en teamleder som har ledelseskunnskaper og som vet å bruke dem.

På grunn av at en teamleder er delaktig i arbeidsprosessene med sine medarbeidere kan det være vanskelig å fremstå som en tydelig leder (Bøe, 2011, s. 90). I barnehage hvor pedagogene gjennom tiden trolig ikke har sett på seg selv som leder eller har ledelseskunnskaper gjør dette det vanskelig å fremstå som den lederen stillingsinstruksjonen viser at en er.

4.5 Lærende organisasjon

I rammeplanen under ansvar og roller står det, «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Bolman og Deal (2017, s. 51) viser til at når ting ikke fungerer i en organisasjon og organisasjonen ikke når målene sine, må organisasjonen endre seg. Endringer i enten retning av klarer eller vagere stillingsinstruksjoner, prosedyrer eller regler. Av den grunn må barnehagen som organisasjon være lærende for å kunne være rustet til endring og nye krav (Aasen, 2018, s. 21).

Mørreaunet et al. (2019, s. 9) skriver at en lærende organisasjon blir sett på som en idealtipe av en organisasjon. Det er på grunn av at en lærende organisasjon er læring-, og endringsvillig, samt at den har en effektiv måte å lære på. Gotvassli (2019a, s. 28) beskriver en lærende organisasjon som en organisasjon som kontinuerlig er endrings villig og skaper læring gjennom kollektive refleksjoner. Det å reflektere handler om å stille spørsmål, bevisstgjøre og diskutere ulike sider av en sak (Utdanningsdirektoratet, 2018). Essensen i en refleksjon er å få frem ulike sider av en sak, ikke å bli enige. Utdanningsdirektoratet (2018) skriver at dersom personalet i barnehagen ikke er vant til å reflektere, kan refleksjonen bli til en samtale hvor en leter etter enighet, fremfor å stille kritiske spørsmål. For å forstå viktigheten av de ansattes læring må læringen ses i sammenheng med barns læring (Skjæveland, 2019). Gotvassli (2019b, s. 81) viser i sin forskning til at styrere har en uklar forståelse av begrepet lærende organisasjon og ikke alle ser sammenhengen mellom læringen til barn og de ansatte. Under skal jeg legge frem tre ulike internasjonale teorier og syn på en

lærende organisasjon. Utvalget av de tre ulike synene på en lærende organisasjon er gjort, fordi alle tre viser til ulike deler av en lærende organisasjon som jeg mener er relevant for oppgaven.

Senge sine fem disipliner

«Organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together»
(Senge, 1990, s. 3).

Peter Senge (1990, s. 12-17) ser en lærende organisasjon gjennom fem arbeidsfelter, eller disipliner som Senge selv kaller det. Med disipliner mener Senge: kunnskap og ferdigheter som må mestres og forbedres (Gotvassli, 2019a, s. 30). Disiplinene er: 1. personlig mestring, 2. felles visjon, 3. mentale modeller, 4. gruppelæring og 5. systemtenkning. Den første, personlig mestring, viser til enkeltpersonens kunnskap og ferdigheter. Senge (1990, s. 13) hevder at første steget for å utvikle seg til en lærende organisasjon ligger i enkeltpersonene i organisasjonen. Hver og en må selv tenke over sin egne visjon og mål rundt her og nå, men også for fremtiden. Hva er målet og hva kreves for å nå målene. Neste er felles visjon, her handler det om å skape en felles oppfatning av målet og veien dit. Denne disiplinen er en av lederens viktigste oppgave (Senge, 1990, s. 15). En felles visjon kan skape motivasjon, arbeidslyst og endringsvilje (Yukl, 2019, s. 281). Nummer tre er de mentale modeller som er de fundamentale forståelsene menneskene i organisasjon har om organisasjonen og arbeidet (Senge, 1990, s. 15). I barnehagen kan dette for eksempel være det pedagogiske grunnsyn. Grunnsynet legger føringer for hvordan vi handler og tenker (Gotvassli, 2019a, s. 30). En mental modell kan også være arbeidsfordelingen. De mentale modellene er ofte ubevisste, fordi de alltid har vært der, slik som arbeidsfordelingen i barnehagen har vært. Det er derfor viktig å jobbe med å være lærende organisasjon, slik at de ansatte blir bevisste de mentale modellene og at modellene synliggjøres slikt at de kan bli lagt frem til diskusjon og kritisk vurdering (Gotvassli, 2019a, s. 30). Den nest siste disiplinen er gruppelæring. I denne disiplinen er det gruppen i helhet som må gå i dialog og kollektivt reflektere sammen for å lære av og med hverandre (Senge, 1990, s. 16).

Den siste disiplin er egentlig ikke en disiplin i seg selv, men setter alle de andre disiplinene i system, altså systemtenkning. Får å utvikle seg å bli en lærende organisasjon må en se alle disiplinene i sammenheng for å forstå barnehagen som en helhet. Senge (1990, s. 17) mener det hjelper lite på læring om alle de ansatte har klare visjoner om seg selv, om ikke teamet har felles visjoner og mål. Eller om alle har de samme tankene om de mentale modellene, hvis ikke en går i dialog og lærer av det ubevisste.

Argyris og Schöns dobbelkretslæring

I motsetning til Senge (1990) er Argyris og Schön (1978) ikke like opptatt av å definere en lærende organisasjon. De er interessert i hva organisasjonen gjør for å lære, altså handlingsteorien bak (Argyris og Schön, 1978). Handlingsteorien vil si rutinene og arbeidsutførelsen menneskene i organisasjonen samler seg rundt og forholder seg til (Aasen, 2018, s. 148). Når en tar opp disse mønstrene til refleksjon som videre fører til utvikling og endring har det skjedd læring i organisasjonen (Aasen, 2018, s. 149). Argyris og Schön (1978) deler handlingsteorien i to deler, *uttrykks teori*, altså det vi sier at vi skal gjøre. For eksempel det som er skrevet i en årsplan eller månedsplan i barnehagen. Den andre delen er *bruksteorien*, det viser til de konkrete handlingene vi faktisk gjør (Argyris og Schön, 1978). Aasen (2018, s. 149) påpeker at det er teamlederen sin oppgave å sørge for at det er samsvar mellom uttrykksteorien og bruksteorien.

Argyris og Schön (1978) skiller mellom to måter å lære på i en organisasjon, enkelkretslæring og dobbelkretslæring. Enkelkretslæring er læring der en kun endrer rutiner og prosedyrer for å oppnå resultater. Eksempel på dette kan være å endre på arbeidsinndelingen i barnehagen eller vaktsystemet. En løser kun problemet her og nå gjennom bruksteori, uten å endre eller stille videre spørsmål om verdigrunnet og uttrykksteorien (Aasen, 2018, s. 149). Gotvassli (2019c, s. 100) hevder at dersom organisasjoner kun driver med enkelkretslæring, uten å stille videre spørsmål blir organisasjonen «dummere», fordi en kun retter på feil her og nå. Det motsatte er dobbelkretslæring, her stilles det spørsmål ved den etablerte praksisen (Argyris og Schön, 1978). Arbeidsinndelingen blir ikke bare endret, men det blir stilt kritiske spørsmål rundt dens verdier og antakelser og videre vurdert og endret. Å endre jobbrotasjon og likhetsidealet til å differensiere av kunnskap til arbeidsoppgaver er en eksempel på dobbelkretslæring (Aasen, 2018, s. 150). Argyris og Schön (1978) mener dobbelkretslæring er den beste måten en organisasjon kan lære på.

Wadel sitt mellommenneskelige perspektiv

Cato Wadel (2008, s. 15) mener at «noe organisasjoner er mer lærende enn andre». Det handler om at noe ved den enkelte organisasjonens struktur eller kultur kan være med å fremme eller hemme organisasjonen som lærende (Wadel, 2008, s. 16). Det er seks læringsområder i alle organisasjoner som er av betydning for å være en lærende organisasjon. Den første handler om hvordan organisasjonen produserer produktet. I barnehagen dreier det seg om strukturen og hvordan kunnskapen brukes. Alle produksjoner krever visse ferdigheter (Wadel, 2008, s. 17). I barnehagen handler det om den formelle utdanningen personalet har og erfaringen som skapes. Den andre er læring om selve organisasjonen. Barnehagen som organisasjon er kompleks (Kunnskapsdepartementet, 2018b) og en trenger derfor å lære både de formelle og de uformelle

relasjonene og arbeidsoppgavene innad. Wadel (2008, s. 18) mener disse uformelle delene av organisasjonen virker enten fremme eller hemme på å være en lærende organisasjon. Den tredje dreier seg om samsvaret mellom teori og praksis. I organisasjoner er det er ikke alltid det er samsvar mellom teori og praksis. En lærende organisasjon bruker derimot situasjonen som en styrke til å lære og utvikle seg (Wadel, 2008, s. 18). Den fjerde viser til forholdet mellom de som er leder og de som blir ledet. Wadel (2008, s. 19) hevder at ledelse dreier seg om et mellommenneskelig perspektiv. Lederen i en lærende organisasjon er den som skal delegerer, koordinerer og tilrettelegger for medarbeideren kunnskapsproduksjon (Wadel, 2008, s. 19). Den femte handler om brukerne av organisasjonen. I barnehagen kan dette være foreldre og barna. Gjennom foreldreundersøkelser eller direkte kommunikasjon med foreldre, eller barn, kan barnehagen utvikle seg. Personalet i barnehagen kan også virke som veiledere og læring kan skje fra pedagogene til foreldre; men Wadel (2008, s. 19) mener at den viktigste læringen i en organisasjon, er den som skjer via brukerne til organisasjonen.

Den siste er medarbeiderrelasjoner. Alle i en organisasjon har som oftest en formell relasjon gjennom arbeidet, men det finnes også uformelle relasjoner (Wadel, 2008, s. 20). Wadel (2008, s. 20) mener disse uformelle relasjonene er minst like viktig å ha kjennskaper om. Relasjonene en har til medarbeiderne sine kan påvirke andre relasjoner i organisasjonen. Disse relasjonene kan danne subkulturer og små læringsfellesskaper, hvor kunnskap blir utviklet, skapt og vedlikeholdt (Wadel, 2008, s. 21). Lederen sin oppgave blir å tilrettelegge for små læringsfellesskapene, på kryss og tvers i organisasjonen, samt at subkulturene fremmer og ikke hemmer læring i organisasjonen (Wadel, 2008, s. 21).

Utfordringer ved å være en lærende organisasjon

Eik (2014) viser i sin forskning til at assistenter i barnehagen ofte setter de praktiske oppgavene, den praktiske diskursen, foran den pedagogiske diskursen, som samtaler og samspill med barn. Diskurs er et begrep som kommer fra Michel Foucault, av Moe (2016, s. 23) blir diskurs beskrevet som den bestemte måten en forstår og ser verden på. Det er noe språklig som legger føringer for hva en ser på som normalt i ulike settinger (Moe, 2016, s. 23). Jeg forstår diskurs som en samtale hvor formålet ikke er å vinne. En diskurs er å ha en likeverdige samtale, hvor formålet er å belyse et tema fra ulike perspektiv, som grunnlag for å ta beslutninger (Grue, 2021). Den praktiske diskursen vil si at fokuset er ut ifra som praktisk god løsning her og nå, imens den pedagogiske diskursen handler en ut ifra hva en tenker kan fremme utvikling, refleksjon og læring (Skoglund og Sundvall, 2018, s. 28). Om den praktiske diskursen blir satt først mener Skoglund og Sundvall (2018, s. 28) det kan være en utfordring, som svekker det å være en lærende organisasjon.

Barnehagelærerne er i mindretall av personalet i barnehagen (Barnehagefakta, 2021). Derfor er det vesentlig at den pedagogiske lederen opptrer som faglig og tydelig leder for å sikre at barnehagen er en lærende organisasjon (Skoglund og Sundvall, 2018, s. 19). Den pedagogiske lederen må igangsette og lede kritiske refleksjoner og veilede medarbeiderne i læringssituasjoner. I *Barnehager mot 2030* (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15) viser Kunnskapsdepartementet en bekymring for at en tredjedel av ansatte i barnehagen ikke har barnehagefaglig kompetanse; samt at flere rapporter viser at barnehageansatte ikke føler de får brukt sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Flere arbeidsoppgaver i barnehagen har de siste årene blitt forflyttet nedover i systemet (Skoglund og Sundvall, 2018, s. 17). Styrer sitter mer flere administrative oppgaver og pedagogiske ledere har fått ett større ansvar av lederoppgaver som i utgangspunktet tilhører styrer (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 8). Dette fremkommer også i Meld. St. 19 (2015-2016), her tydeliggjør regjeringen viktigheten av at eier gjør det mulig for styrer å drive med personalledelse og pedagogiske ledelse fremfor administrative oppgaver, som formelt er eier sin oppgave. Forflyttelsen av arbeidsoppgaver nedover i hierarkiet har ført til at det er assistentene som arbeider tettest med barna i løpet av dagen (Skoglund og Sundvall, 2018, s. 19).

5. Metode

Jeg vil i dette kapitlet presentere det metodiske designet og metodiske valg. Metode betyr veien til målet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 83). Formålet med metodekapitlet er å legge frem prosessene i forskningen slik at de er tydelige og transparente. Dette gjøres også for å danne en forståelse av mine tolkninger og analyser. Under skal jeg redegjøre for mine valg i forskningsprosessen og bakgrunn for min forståelse av valgene.

5.1 Bakgrunn for metodiske valg

I dette delkapitlet skal jeg gjøre rede for mitt vitenskapelig, - og kunnskapssyn, samt min forforståelse.

Sosialkonstruktivismen

Jeg har valgt en sosialkonstruktivistisk tilnærming til epistemologien, altså synet på hva som er sann kunnskap, fordi jeg ser det som relevant for tematikken oppgaven har. Nyeng (2012, s. 155) hevder at sosialkonstruktivismen omfatter et bredt spekter av oppfatninger. Hva vi tar for gitt som objektivt eksistens, mener Nyeng (2012, s. 155) hviler på sosialt grunnlag. Derfor er det oppgavens forståelse at kunnskap er sosialt konstruert. Mennesker er dynamiske og verden slik vi ser den vil endre seg over tid. Postholm og Jacobsen (2018, s. 49) skriver at i en forskningssituasjon som et intervju vil forskeren og forskningsdeltakerne ikke komme utenom å påvirke hverandre. Vi blir påvirket av våre omgivelser hele tiden. Dette gjør at med et sosial konstruktivistisk syn vil kunnskap skapes i sosiale samhandlinger mellom mennesker.

Tjora (2018, s. 32) ser sosialkonstruktivismen tett opp mot fenomenologien, hvor det finnes mange ulike syn og oppfatninger av virkeligheten, men kun en verden. Den store forskjellen på disse to vitenskapssynene er at sosialkonstruktivismen ikke tror at virkeligheten kan være sosialt uavhengig (Tjora, 2018, s. 32). Fenomenologien mener virkeligheten er subjektiv og at verden er objektiv (Tjora, 2018, s. 32). Det sosialkonstruktivismen og fenomenologien har tilfelles er at en sosial verden ikke er konstant, som den objektive verden (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 49). Vår forståelse av sosiale fenomener, objekter og virkeligheten blir skapt gjennom sosiale og språklige interaksjoner med andre (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 49). Derfor er språket så viktig i sosial konstruktivismen.

Ved bruk av Lev Vygotskij sitt perspektiv på barns utvikling og læring, skjer læring gjennom samspill med andre i den proksimale utviklingssonen. Ved hjelp av en voksen eller et annet barn, fungerer den hjelpende hånden som et støttende stilas slik at barn og voksne mestre ting de ikke hadde klarte alene. På denne måten bidrar vi til hverandres utvikling ifølge Vygotskij

sosialkonstruktivistiske syn. Denne oppgaven handler om en lærende organisasjon, som er definert i kapittel 4, hvor vi kollektivt lærer sammen gjennom å reflektere i fellesskap (Gotvassli, 2019a, s. 28). Av den grunn ser jeg det som mest hensiktsmessig å bruke et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap i denne forskningen.

Thagaard (2018, s. 40) viser til at i konstruktivistiske perspektiver i kvalitativ forskning dannes kunnskapen imellom personene vi studerer og forskeren. Derfor blir personene som har blitt intervjuet i denne studien kalt forskningsdeltakere. Fordi de deltar i forskning og bidrar til ny kunnskap sammen med meg som forsker. Med dette som bakgrunn vil jeg gi innblikk min forforståelse for valg og analyser.

Forskerens forforståelse

Min forforståelse som forsker handler om mine egne ideer og tanker om det som forskes på som deretter skaper ny kunnskap (Dalland, 2012, s. 226). Kvale og Brinkmann (2015, s. 268) viser til at forforståelsen ikke kun dreier seg om det de kaller teoretisk lesing, men det handler også om hvordan en ser på mennesket. Forforståelsen kan være med på å gjøre noe av teorien blind for forskeren, fordi det kan være sannheter en tar for gitt og det kan bidra til såkalte blinde flekker (Kvale og Brinkmann, 2015). Derfor er det viktig å være klar over sin forforståelse og ikke trekke konklusjoner for fort, men være åpen og lytte nøye til det forskningsdeltakeren forteller ut fra sin livsverden. I analyse delen er det spesielt viktig å klare å se flere perspektiver og være kreativ for å se flere nyanser av teori og empirien sammen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 269).

Min forforståelsen bygger på, som nevnt innledningsvis, egne erfaringer fra arbeid i barnehagen og forsvaret som jeg opplevde at har mange likheter, men også mange ulikheter, spesielt innenfor ledelse. Min erfaring sammen med teori og forskning som jeg har lest og tilegnet meg gjennom fem år som student danner min forforståelse. Min interesse av flat struktur kom etter å ha erfart at mine arbeidsoppgaver som assistent og som barnehagelærer etter endt utdanning var tilnærmet like. Dette førte til frustrasjon over å ikke få brukt min kunnskap.

Mitt personlige engasjement på feltet er også med å danne min forforståelse og kan være både til hinder og til fordel for oppgaven. Hindret kan være at min forforståelsen kan påvirke mine tolkninger, lesning og utvelgelse av datamaterialet. Hvordan jeg velger å analysere og hva av datamaterialet jeg velger å trekke frem i oppgaven kan være preget av min forforståelse. Gjennom min forforståelse kan jeg ha gått glipp av andre perspektiver, som jeg kan ha blitt blind for. Jeg er bevisst min forforståelse om teamene under hele prosessen og søker etter beste evne, svar i alle

ender av skalaen og gjort forskningen så transparent som mulig. Fordelen er min interesse og nysgjerrighet som bringer frem et reelt ønske om å finne svar.

5.2 Metodiske valg

Forskning har som hensikt å bringe frem kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 15). For å bringe frem kunnskapen må forskeren ha en strategi for hvordan en skal gå frem. Strategien beskrives som et forskningsdesign eller metode. Hvilken metode som velges sier noe om hvordan forskeren innhenter, organiserer og tolker dataene sine (Larsen, 2017, s. 17). Valg av metode gjøres ut ifra formålet med studien og problemstillingen. Problemstillingen denne masteroppgaven anvender er:

Hvordan opplever barnehageledere at flat struktur fungerer for å nå målet om å være en lærende organisasjon?

I min forskning ønsker jeg å oppnå en dypere forståelse av forskningsdeltakerne sine tanker og forståelser av arbeidet de utfører (Jacobsen, 2015, s. 11). Det gjorde at det var naturlig å velge en kvalitativ tilnærming, fordi kvalitativ forskning vil, ifølge Nyeng (2012), være mest hensiktsmessig å benytte seg av når en skal forsøke å forstå spesifikke mennesker i hverdagen deres. For å få til en dypere forståelse mener Jacobsen (2015, s. 11) at forskeren må ha en nærhet til personene på feltet. Dette kan oppnås gjennom forskeren sin tilstedeværelse under for eksemplet et intervju. Thagaard (2018, s. 53) skriver at intervju er en svært godt egnet metode for å få kunnskap om hvordan mennesker forstår og opplever visse situasjoner. Nærhet til forskningsdeltakerne åpner for forståelse og empati og det er lettere å sette seg inn i andre sin situasjon og oppnå en dybde i forståelsen av dataen Thagaard (2018, s. 53). Kvalitativ metode mener Jacobsen (2015, s. 12) gir et bedre grunnlag for å oppnå en slik nærhet og dybde enn kvantitativ metode. Kvantitativ metode har en viss distanse til forskningsdeltakerne og svarene beskrives best med tall. Noe forskning blir beskrevet best med tall, andre med tekst (Nyeng, 2012, s. 72). Kvalitativ metode beskrives best med tekst.

Alle metodene har fordeler og ulemper. Det er problemstillingen forskningen har som setter føringer for hvilken metode som bør velges (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 57). Ingen av metodene er av bedre kvalitet enn de andre. Ulike metoder vil fokusere ulikt på ting, av den grunn vil de vise til ulike deler av virkeligheten (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 85). Ofte vil kvalitativ metode være den metoden som egner seg best til forskning som har forskningsspørsmål som starter med spørreordet, *hvorfor* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 136).

Fordelene med kvalitativ metode er at en har mulighet for å komme i dybden i forskningen og få en dypere forståelse av forskningsdeltakeren sine tanker og meninger (Larsen, 2017, s. 94). Ulempene

med metoden er at det kan være vanskelig å sikre høy reliabilitet og overføringsverdi til andre (Larsen, 2017, s. 94). Samtidig er ikke målet i kvalitativ metode å generalisere forskningen, men heller å få en dypere forståelse (Kvale og Brinkmann, 2015).

Jeg hatt et fenomenologisk hermeneutisk metodisk tilnærming til datamaterialet. Under intervjuene har jeg hatt en mer fenomenologisk tilnærming. I fenomenologiene er en opptatt av å få innsyn i forskningsdeltakeren sin livsverden (Justesen og Mik-Meyer, 2010). Livsverden er ting vi tar for gitt i hverdagen (Justesen og Mik-Meyer, 2010). Altså hva hver enkelt forskningsdeltaker opplever ut ifra eget ståsted i barnehagen. Under analysen har jeg derimot vært mer opptatt av å tolke forskningsdeltakeren sine beskrivelser av deres forståelser og opplevelser oppimot teorien og min forforståelse. Altså en hermeneutisk tilnærming. I hermeneutikken er den hermeneutiske sirkelen mest sentral (Nyeng, 2017, s. 200). Den tar utgangspunkt i at vår forståelseshorisont hele tiden er i bevegelse, og beveger seg mellom deler og helheten og vil aldri få to streker under svaret (Brottveit, 2018, s. 36). Prosessen gjennom den hermeneutiske sirkelen eller spiralen er tolkningsarbeidet vi gjør (Brottveit, 2018, s. 36).

Jeg har valgt en abduksjon tilnærming til teori og empiri. Det betyr at som forsker går en frem og tilbake mellom teori, hypoteser, spørsmål og empiri (Jacobsen, 2015, s. 34). Abduksjon tar utgangspunkt i at et forskningsspørsmål starter med en observasjon av virkeligheten (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 224). Min problemstilling eller forskningsspørsmål startet gjennom min observasjon av en likhetskultur i barnehagen hvor alle gjør alt uansett utdanning. Dette stilte jeg meg undrende til. Kvale og Brinkmann (2015, s. 225) mener at deduktiv tilnærming er til fordel å velge når en studerer menneskets uforutsigbare virkelighet.

Jeg ser på barnehagen som organisasjon som har en uforutsigbar virkeligheten på grunn av at den består av mange ulike mennesker (Bolman og Deal, 2017). Mennesker i seg selv er komplekse, samt at barnehagen som samfunnsinstitusjon er kompleks og er hele tiden i forandring (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Kompleksiteten og ytre påvirkning gjør at barnehagen må ses i sammenheng med enkeltpersoners handlinger og tanker (Jacobsen, 2015, s. 23). Dette kalles holisme. Motsetningen til holisme er individualisme. Der ser en ikke sammenhenger mellom ytre påvirkninger og personens handlinger eller utsagn. Siden barnehagen er en samfunnsinstitusjon, mener jeg holisme er mest nærliggende tilnærming i min forskning. Dette begrunner jeg med at alle arbeidsoppgaver en utfører i barnehagen blir utført på vegne av andre enn seg selv.

5.3 Utvalg og rekruttering

For å rekruttere forskningsdeltagere sendte jeg ut forespørsel til to ulike barnehager jeg tenkte kunne være interessante å intervju for å belyse min problemstilling. Utvalget ble gjort ved å se etter styrers erfaring og kompetanse om ledelse og en lærende organisasjon. Barnehagene som er valgt ut er i to forskjellige kommuner på Østlandet med relativt like oppvekstvilkår og likt utdanningsnivå blant personalet i begge barnehagene. Begge barnehagestyrerne jeg tok kontakt med svarte ja på min forespørsel med en gang. Jeg har brukt snøballmetoden for å rekruttere pedagogiske ledere. Gjennom styrerne som takket ja, tipset de meg om pedagoger i sine barnehager som kunne delta som respondenter om temaene flat struktur og lærende organisasjon. Dette er en beskrivelse av snøballmetoden, hvor noen tipser om noen andre det kan være lurt å snakke med (Larsen, 2017, s. 90). Den ene barnehagen har jeg rekruttert gjennom eget nettverk, den andre gjennom internettsøk. For å få en bredere innsikt i organiseringen i ulike typer barnehager og større overføringsverdi til andre barnehager har jeg valgt ut en avdelingsbarnehage og en sonebarnehage. Kriteriene for utvelgelsen:

- Minst fem års erfaring som pedagog / styrer.
- Pedagoger må ha erfaring med delt lederansvar på avdelingen.

Utvalget landet på to styrere, en barnehagelektor og fire pedagogiske ledere. Barnehagelektor er en barnehagelærer med mastergrad. Hen er valgt inn som forskningsdeltaker av den grunn at barnehagelektoren daglig arbeider med å utvikle personalgruppen, som jeg ser på svært relevant for min oppgave.

	Forskningsdeltakere	Rekruttering
Kommunal - Viken Avdeling barnehage 100 barn < Barnehage 1	Styrer 1	Eget nettverk
	Pedagogisk leder 1	Snøballmetoden
	Pedagogisk leder 2	Snøballmetoden
Privat - Viken Sone barnehage 100 barn > Barnehage 2	Styrer 1	Nett søk
	Barnehagelektor	Nett søk
	Pedagogisk leder 1	Snøballmetoden
	Pedagogisk leder 2	Snøballmetoden

Tabell: 3. Forskningsdeltakere – Utvalg.

5.4 Semistrukturert intervju

Intervjuformen som ble anvendt var individuelle intervjuer, i form av semistrukturert intervju. Dette med bakgrunn i at formålet mitt var å forstå forskningsdeltakeren sine synspunkter (Postholm og

Jacobsen, 2018, s. 121). Semistrukturert intervju har en intervjuguide (vedlegg 3), men forskeren er ikke like opptatt, som i et strukturert intervju å følge intervjuguiden til punkt og prikke (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuguiden skal fungere som en støtte for å komme inn på riktige temaer i forhold til problemstillingen. Rekkefølge og om alle spørsmålene blir stilt likt til alle forskningsdeltakerne er ikke nødvendigvis så viktig. Det viktigste under et semistrukturert intervju er gode oppfølgingsspørsmål for å komme i dybden på en samtale om et gitt tema (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 121-122). Poenget er få forskningsdeltakerne til å gi en så åpen uttalelse som mulig, uten at forskeren legger føringer med ledende spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 44). Semistrukturert intervju blir mer som en samtale om noen temaer og intervjuguiden fungerer som en guide for forskeren. Det bidrar til selve intervjusituasjonen kan virke mer ufarlig og intervjuet blir preget av en samtale enn et intervju (Postholm og Jacobsen, 2018).

Forberedelser og gjennomføring

Før jeg gjennomførte intervjuene testet jeg intervjuguiden min på noen medstudenter. Dette er lurt som uerfaren forsker ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Testintervjuet ga meg noen erfaringer om hvordan spørsmålene i intervjuguiden var formulert og hvor viktig gode oppfølgingsspørsmål var. Det førte til at jeg endret ordlyden på noen av spørsmålene. I gjennomføringen av intervjuene hadde jeg med meg en liten notatbok for å notere i. Notatene brukte jeg for å kunne følge opp tråden i samtalen ved å stille oppfølgingsspørsmål av det forskningsdataene hadde snakket om i den hensikt å ikke avbryte de midt i et utsagn.

Før intervjuene testet jeg ut lydopptaker og hvordan lydkvaliteten ble når filen ble lastet opp på en datamaskin. Fem intervjuer ble gjennomført i barnehagene til forskningsdeltakerne og to av intervjuene ble gjennomført over zoom, hvor kun lyd ble tatt opp. Dette ble gjort grunnen korona situasjonen i områdene på daværende tidspunkt. Her ble også opptakerfunksjonen til zoom testet ut før selve intervjuene.

Jeg startet intervjuene med noen oppvarmings spørsmål. Det var generelle spørsmål om hvordan de organiserte seg. Dette var rene informasjonsspørsmål som forskningsdeltakerne var trygge på og som jeg visste at det var trygt svare på. Denne første delen er viktig for å ufarliggjøre situasjonen og skape trygghet. Videre gikk vi over til spørsmål om deres tanker om flat struktur. Her følte jeg også at alle var trygge i sine svar. Når vi gikk videre til lærende organisasjon og ledelse, som faller mer inn under fagbegreper, var det flere som ble mer usikre, men alle svarte etter beste evne. Både forskningsdeltakeren og jeg ble tryggere underveis, noe som gjorde at noen åpnet seg mer opp mot slutten av intervjuene. Dette kan være på grunn av at det var en ny setting for noen og at de ble mer trygge på meg underveis. Jeg opplevde også at noen virket litt usikre på om det de sa var riktig og

greit å si. Både om det de svarte på var riktig teoretisk og faglig, men også om de avslørte noe de ikke burde si om fagfeltet. Av den grunn fikk jeg en følelse av at noen ikke åpnet seg helt og at jeg ikke fikk deres ærlige tanker og erfaringer. I neste avsnitt vil jeg beskrive nærmere hvordan jeg har analysert datamaterialet mitt.

5.5 Analysemetode

Hensikten med analysen er å sortere og kategorisere empirien for å forstå den (Merriam, 2009). I en analyse leter du i den innsamlede empirien din etter svar på forskningsspørsmålene dine (Johannessen et al., 2018, s. 22). Analysemetoden som er brukt i denne oppgaven er konstant komparative analysemetode (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 145). Analysemetoden går ut på at analysen starter allerede før intervjuene er transkribert. Under intervjuene noterte jeg meg daværende tanker jeg ville følge opp. Rett etter alle intervjuene brukte jeg litt tid for meg selv og skrev ned et helhetsinntrykk av svarene forskningsdeltakerne ga under intervjuene. Dette er i tråd med det Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) anbefaler for å danne seg et større bilde av intervjumaterialet. Notatene er med på å forme datamaterialet mitt.

Konstant komparativ analysemetode deles inn i tre deler (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 145). Den første er åpen koding, med hovedkategorier. Hovedkategoriene mine er de tre temaene intervjuguiden min følger, organisering, flat struktur og lærende organisasjon. Kategoriene ble til under utviklingen av problemstillingen.

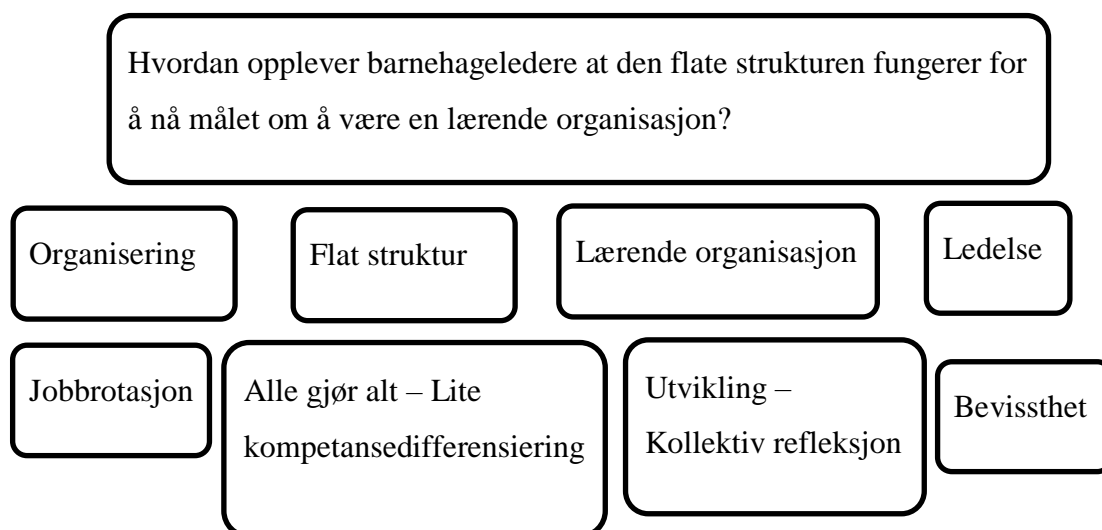
Neste del er aksial koding, her dannes underkategoriene. Det kan både skje under og i etterkant av intervjuene. Oppgaven sin problemstilling kan vi dele opp i noen analytiske spørsmål, altså underkategorier. De analytiske spørsmålene er spørsmål vi har i tillegg til problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s. 25). Mine analytiske spørsmål / forskningsspørsmål er:

- Hvordan fordeler barnehagene arbeidsoppgavene og organiserer sine ansatte?
- Hvilken opplevelse har forskningsdeltakerne av flat struktur i barnehagen?
- Hvordan opplever forskningsdeltakerne kravet om å være en lærende organisasjon?
- Hvordan opplever forskningsdeltakerne egen lederrolle i barnehagen?

Det er disse spørsmålene jeg så etter når jeg analyserte intervjuene. Under denne delen av analysen ble det lagt til en enda en hovedkategori, ledelse.

Den sistes fasen er selektiv koding. I denne fasen samles alle tråder, og vi finner helhetsinntrykket som belyser problemstillingen. I den siste fasen så jeg etter likheter og ulikheter fra de ulike transkriberte intervjuene for å trekke ut sitater. Kvale og Brinkmann (2015, s. 34) skriver at ny kunnskap og nye fortolkninger kan oppdages gjennom å arbeide godt med de transkriberte

intervjuene. Derfor har jeg transkribert alle intervjuene selv da jeg ser på dette som en viktig del av analysen. Det ble til sammen 94 sider transkribert tekst. Når alt var transkribert ferdig leste jeg over alle og lagde et eget dokument hvor jeg skrev ned helhetsinntrykket i de ulike analytiske spørsmålene. Deretter fargekodet jeg med markørtusjer i de transkriberte utskriftene for å få en oversikt over alle stedene de snakket om hovedtemaene. Videre brukte jeg samme fargekoder i merkelapper og markerte de sitatene jeg ønsket å trekke frem, for å belyse min problemstilling.



Figur: 2. Konstant komparativ analysemetode

5.6 Metodisk refleksjon

I all forskning er det viktig å tenke og reflektere over validiteten og reliabiliteten. Det som i kvalitativ forskning kaller for gyldighet og pålitelighet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 22), samt overføringsverdien til andre enn kun forskningsdeltakerne selv.

Validitet

Validitet handler ifølge Larsen (2017, s. 93) om tre ting: overførbarhet, bekreftbarhet og troverdighet. Overførbarhet viser til om forskningen som er blitt gjort er gjenkjennbar, overførbar og interessant for andre enn kun forskningsdeltakerne i studien. Bekreftbarhet sier noe om empirien og teorien er relevant for problemstillingen og at vi forsker på det vi har sagt vi skal forske på. Den siste, troverdighet handler om hvor vidt mine funn og fortolkninger er troverdig i forhold til det problemstillingen spør etter. Alle punktene er viktig å tenke over i alle deler av forskningen fra planleggingen til konklusjonen for å sikre en høy validitet (Larsen, 2017, s. 94). Validitet handler derfor om oppgavens konklusjon er gyldig i forhold til teorien og empirien som blir anvendt i oppgaven.

Under mine intervjuer har forskningsdeltakerne hatt mulighet for å komme med egne tanker. Jeg som forsker får mulighet for å få innsikt i ulike forklaringer til min problemstilling ettersom jeg intervjuer syv ulike deltakere. For å holde svarene relevant for problemstillingen stilte jeg oppfølgings spørsmål for å holde samtaleemnet innen tema for å komme i dybden.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig og troverdig forskningen er. For å sikre dette er det sentralt at en klarer å beskrive og reflektere over resultatene i oppgaven. Johannesen et al. (2019, s. 26) skriver at det er viktig at forskeren klarer å beskrive alle prosessene en har gjort, hvorfor en har gjort det og videre reflektere over egen påvirkning til mine resultater for å skape tillit. Dette gjøres slik at andre kan gå tilbake for å finne ut om de får samme resultater. Får flere ulike forskere samme resultater av samme studie vil forskningen ha en høy reliabilitet.

Det kan være noe vanskelig å sikre høy reliabilitet i kvalitativ forskning (Larsen, 2017, s. 94). To ulike forskere, med samme forskningsspørsmål og intervjuguide vil ikke nødvendigvis komme frem til samme svar. Min tilstedeværelse under intervjuene vil være med å påvirke enten om jeg vil eller ikke, samt oppfølgings spørsmålene i et semistrukturert intervju vil bygge på det forskningsdeltakeren sier. Kvale og Brinkmann (2015, s. 52, 97) viser til at i en intervjusituasjon vil det alltid være et asymmetrisk maktforhold. Hvor forskeren og forskningsdeltakeren påvirker hverandre og tolkningen av det som bli sagt kan bli tolket ulikt ut ifra personene sin forforståelse. Det er derfor viktig å reflektere over de etiske perspektivene ved gjennomføring og analysere prosessen ved bruk av intervjuer som empiri.

5.7 Etikk

Det er min plikt som forsker å sette meg inn i hvordan min forskning blir oppfattet og brukt, samt hvordan jeg kan påvirke forskningsdeltakerne (Jacobsen, 2015, s. 45). De etiske utfordringen som kommer med å forske på mennesker må jeg derfor tenke nøye gjennom i hele prosessen. Jacobsen (2015, s. 47) viser til tre etisk krav, de er: krav til samtykke, krav til privatliv og krav til å bli gjengitt korrekt.

Forskningsprosjektet ble sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å sikre at innhenting av data var i tråd med personvernloven. Prosjektet ble godkjent av NSD 21.10.2021 med referansenummer: 586388, vedlegg 1. Malen er hentet fra NSD sine sider. Den nye personvernloven hadde ikrafttredelse 20. juli 2018 (Regjeringen, 2019) og viser til at stemmegjenkjennelse gjennom lydopptak er knyttet til personopplysninger. «Personopplysninger er enhver opplysning som kan knyttes til en person» (Norsk senter for forskningsdata, 2021). Alle forskningsdeltakere har skrevet

under et samtykkeskjema (vedlegg 2). De kan trekke tilbake sitt samtykke når som helst uten grunn. De blir anonymisert og det vil ikke være mulig å spore deres sitater tilbake til de. Sitatene blir gjengitt ordrett, med unntak av verbal kommunikasjon som er unnlatt; dette blir markert i sitatene. For å minimere sjansen for å kjenne igjen forskningsdeltakerne å sikre anonymisering blir alle stillingstittelene gjort like. Stillingstittelene som rammeplanen benytter seg av vil derfor bli brukt. Prosdromet hen blir også brukt om alle forskningsdeltakerne for å sikre anonymisering.

Under intervjuene måtte jeg som forsker være klar over mitt ståsted i forskningsfeltet og at min måte å stille spørsmål på kunne være med å påvirke forskningsdeltakeren sine svar. Hvordan jeg som forsker tolker svarene jeg får kan også bli påvirket av mitt syn og ståsted ifølge Jacobsen (2015).

6. Analyse og drøfting av datamaterialet

I dette kapitlet skal jeg legge frem analysen av datamaterialet, sett i lys av relevant teori. Jeg har valgt å sortere analysen av datamaterialet og drøftingen under fire kategorier; organisering, flat struktur, lærende organisasjon og ledelse. Det vil bli strukturert slik at datamaterialet fra intervjuene vil bli presentert gjennom sammenhengende tekst og sitater, for deretter å analysere og drøfte de i lys av teorien.

Forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis, skal jeg bruke som hjelp under hvert tema for å belyse problemstillingen. Problemstillingen er som følger: Hvordan opplever barnehageledere at flat struktur fungerer for å nå målet om å være en lærende organisasjon?

Forskningsspørsmålene er:

- Hvordan fordeler barnehagene arbeidsoppgavene og organiserer sine ansatte?
- Hvilken opplevelse har forskningsdeltakerne av flat struktur i barnehagen?
- Hvordan opplever forskningsdeltakerne kravet om å være en lærende organisasjon?
- Hvordan opplever forskningsdeltakerne egen lederrolle i barnehagen?

For å belyse funnene mine vil jeg bruke sitater fra forskningsdeltakerne. Når sitater er kortet ned og eller det er fjernet verbale måter å kommunisere på har jeg brukt (...) for å symbolisere dette. For å fremheve hva som er forskningsdeltakerne sine sitater er de rykket inn og i kursiv.

6.1 Organisering

Barnehagene som er intervjuet er en stor og en mellomstor barnehage. De pedagogiske lederne i de to barnehagene har begge et team med tre ansatte. I den ene barnehagen er det en pedagogisk leder, en barnehagelærer, og en assistent. Den andre barnehagen er det en pedagogisk leder og to assistenter.

Alle de pedagogiske lederne fortalte at de benyttet seg av et rullerende vaktssystem. Hvor vaktene ruller mellom tidligvakt, mellomvakt og senvakt på alle de ansatte. Når det gjelder arbeidsfordeling ble det fortalt at de aller fleste arbeidsoppgaver ligger til vaktene. På spørsmålet om hvordan de pedagogiske lederne fordeler arbeidsoppgaver og organiserer sine ansatte svarte de slik:

Det er jo ganske likt, altså alle gjør alt egentlig, sånn av det praktiske, altså det er ikke noen oppgaver jeg ikke gjør i forhold til de andre (Pedagogisk leder 1, barnehage 1).

Noen oppgaver går på vakter, noen oppgaver går på interesse og noen oppgaver går på stilling (Pedagogisk leder 2, barnehage 1).

All planlegging og vurdering henger jo mest på meg som pedagogisk leder, men som jeg gjør sammen med de to andre (Pedagogisk leder 1, barnehage 2).

Alle gjør jo de praktiske oppgavene vi er involvert i, (...) også pedagogiske oppgaver gjør vi jo på en måte, vi har jo et pedagogisk ansvar alle sammen, (...) men hovedansvaret sitter jo jeg med (Pedagogisk leder 2, barnehage 2).

Flere av pedagogene fortalte at de har en vaktplan som forteller hvem som skal gjøre hva til hvilken vakt. I den daglige praksisen fortalte flere av de pedagogiske lederne at vaktplanen ikke blir fulgt i detalj, med mindre det kommer inn en vikar, som ikke kjente til rutinene. Noen var også inne på det at når de har jobbet med de samme kollegaene over flere år, går dagene av seg selv. De ansatte trenger derfor ikke å huske hva de skal gjøre til hvilken vakt. Noen av de pedagogiske lederne uttrykte også at det var mindre behov for at pedagogisk leder tok ledelsen i hverdagen, når et team hadde arbeidet sammen over lenger tid.

Vi har jobbet så lenge sammen, så det går litt sånn av seg selv (Pedagogiske leder 1, barnehage 1).

En pedagogisk leder trakk frem at det å jobbe i barnehagen er ganske komplekst og at det er mye en skal igjennom i løpet av en dag. Kompleksiteten ble lagt frem som en av grunnene til rullerende vaktplan og arbeidsfordeling. Flere av forskningsdeltakerne trakk frem at de tenker det er hensiktsmessig at alle roterer på arbeidsoppgavene i hverdagen.

Vi gjør jo på en måte de samme tingene, men det syntes jeg vi egentlig skal gjøre også, til en viss grense (Pedagogisk leder 2, barnehage 2).

Både de pedagogiske lederne og styrerne hadde et relativt likt syn på arbeidsfordelingen. Alle gjør alt, det er lite av arbeidsoppgavene innad på avdeling i hverdagen som blir kompetansedifferensiert, utenom formell informasjon som skal ut til foreldre. Det ble trukket frem at månedsbrev og foreldresamtaler er det pedagogiske lederne eller barnehagelærerne som tar seg av. Den daglige informasjonen til foreldrene tar derimot alle deltagelse i. Både styrerne og de pedagogiske ledere trakk frem at det å ha rullerende vakter gjør at alle i personalet får foreldrekontakt og møtt alle, både i levering og hentesituasjoner. Kun en av pedagogene hadde en tanke om at pedagoger kanskje bør gå yttervaktene, men så flere ulemper enn fordeler med det:

Jeg tenker at det viktigste er jo nesten at pedagogene får yttervaktene, (...) for å ha foreldrekontakten som jeg syntes er veldig viktig, men den er jo viktig for alle, men det er jo klart at jeg som pedagog ville ikke bare hatt mellomvakter for da hadde jeg jo ikke følt at jeg

hadde fått noe kontakt med foreldrene som er jo en av våre viktigste oppgaver. Så jeg syntes vi syntes det er viktig at vi går tredelt vaktssystem. (...) Man gir jo forskjellige ting som personalet i barnehagen, og jeg syntes det er fint at foreldrene kan oppleve forskjellige ting fra forskjellige folk og da kan det jo ikke bare være den ene som de møter på ettermiddagen (Pedagogisk leder 1, barnehage 1).

Som sitatet over viser har en av de pedagogiske lederne vært inne på tanken om at pedagogene bør gå yttervakter for å få det tette foreldresamarbeidet. Slik jeg tolker det blir foreldrekontakten trukket frem som viktig for alle ansatte, på relasjonelle grunnlag. Foreldrene får i løpet av en uke møtt alle, pedagoger, assistenter og vikarer, i levering og hente situasjoner. På den ene siden kan det, som en av forskningsdeltakerne nevnte, være betryggende for foreldre at de får kjennskap til alle voksne som omgås deres barn i hverdagen. På den andre siden har barnehagen og de pedagogiske lederne et samfunnsoppdrag, hvor de ikke utfører oppgaver på vegene av seg selv, men for samfunnet (Grimen, 2008, s. 203). Derfor kan det stilles spørsmål ved den pedagogiske kvaliteten over hente-, og leveringssituasjonene. Hvilken informasjon som blir formidlet til de foresatte og fra personalet om barns læring og utvikling ble det ikke vist til under intervjuene av forskningsdeltakerne.

Planlegging og vurdering ble også nevnt som en av pedagogene sine oppgaver, men det gjøres ofte sammen med assistentene. På spørsmålet om de skiller mellom de praktiske og pedagogisk oppgaven var forskningsdeltakerne samkjørt i svaret. Pedagogene ser mange av de praktiske arbeidsoppgaven som for eksempel bleieskift og påkledning som pedagogiske oppgaver. Det å derimot rydde opp etter måltider og praktiske oppgaver, uten barn til stede, var det kun ene av de pedagogiske lederne som utrykte at hen kunne være mer bevisst på når det gjelder bruk av tid og ressurser. Dette er i tråd med det Aasen (2018, s. 65) mener kan løfte og utvikle barnehagen. Pedagogene må ut ifra faglig skjønn vurdere hvor det er mest hensiktsmessig å bruke tiden sin, ikke rotere arbeidsoppgavene uten kritisk vurdering av hvor kompetansen blir brukt (Aasen, 2018, s. 65). Pedagogen beskrev en bevissthet rundt bruket av tid i barnehagehverdagen slik:

Jeg har et sånn bevisst forhold til hva jeg bruker tiden min på. (...) at ikke pedagogene hele tiden velger bort de pedagogiske oppgavene da. Fordi det er jo, det kan jo være deilig å gå på kjøkkenet også, (...) å sette inn i oppvaskmaskinen, jeg gjør jo selvfølgelig det også, men jeg syntes det er viktig at vi bruker tiden på de pedagogiske oppgavene (Pedagogisk leder 1, barnehage 1).

Pedagogene i begge barnehagene tar ut store deler av sin planleggingstid i form av hele kontordager, en til to ganger i måneden. Det gjør at de går fulle vakter i likhet med assistentene de

resterende dagene. Pedagogene kan selv velge om de sitter på jobb eller har hjemmekontor. Den ene pedagogiske lederen beskrev at mye planleggingsarbeid blir gjort hjemme på kveldene flere dager i uken og at hen «flekser» litt med plantiden utenom kontordagene. Hen sier:

Hvis jeg vet at jeg har sittet å jobbet på flere kvelder i uken så kan man den dagen man har hjemmekontor så kan man kanskje jobbe noe timer, men man vet at man egentlig allerede har jobbet det inn på kveldene da. (...) du kan jo liksom ikke vente med å planlegge en samling eller en månedsplan eller foreldresamtale (...) så jeg sitter og gjør det når jeg må, men så vet jeg at uken etter har jeg hjemmekontor og kan legge den litt opp som jeg ønsker da. Men det er jo på en måte eget ansvar da (Pedagogisk leder 2, barnehage 2).

Av det de pedagogiske lederne fortalte, om hvordan de organiserer vakter, gjennom et rullerende vaktsystem, kan det ut ifra teorien se ut som de har en jobbrotasjon som Aasen (2018) beskriver som flat struktur i praksis. Jeg tolker forskningsdeltakerne sine utsagn som at de trolig har relativt liten bevissthet rundt hvordan de jobber gjennom et rullerende vaktsystem. Det er interessant at pedagogene selv ikke ser på jobbrotasjon som flat struktur. En grunn til det kan være at gjennom historien har barnehagen hatt flat struktur og svak ledelse (Aasen, 2018). I de senere årene har ledelse blitt mer fremtredende i barnehagen (Gotvassli, 2019c). Av den grunn forstår jeg det slikt at forskningsdeltakerne ikke ser på arbeidet de utfører som flat struktur lenger, når de opplever et klart lederskap. Imidlertid har ikke strukturen endret seg i form av klarere stillingsinstruksjoner og arbeidsfordelinger etter at ledelse ble satt på agendaen, skal vi tro forskningsdeltakerne.

Hvordan plantiden til pedagogene blir organisert kan også virke som om at det bærer preg av det Aasen (2018) kaller, gruppetenkning; hvor alle er like og gjør de samme arbeidsoppgavene i hverdagen. Det er spesielt å bemerke at pedagogen utfører flere av sine pedagogiske arbeidsoppgaver på kveldstid. Slik jeg forstår forskningsdeltakerne blir ikke alltid de pedagogiske oppgavene, som planlegging og forberedelser, utført innenfor ordinær arbeidstid. Jeg forsto det slik at det er på grunn av at det går utover de andre praktiske arbeidsoppgavene og nok voksentetthet til stede med barna i åpningstiden. Dette stemmer overens med funnene Utdanningsforbundet (2015) fant i sin undersøkelse, at nok voksne til stede med barna går utover plantiden til pedagogene. Det er også interessant, som barnehagelektoren påpekte at, både pedagogiske ledere og barnehagelærere i barnehagen har fortsatt, den dag i dag, kun har fire timer plantid per uke. Det er de samme fire timene per uke, uansett hvor mange barn pedagogen har ansvar for å følge opp med foreldresamtaler og utvikling; i tillegg til planlegging, dokumentasjon og evalueringer. Fire timer planlegging og tilretteleggingstid ble som nevnt tidligere, tildelt førskolelærere i 1972, altså 50 år siden. Etter endringene i form av utvikling i sektoren er det underlig at timerressursen til pedagogen

ikke er blitt justert. Det de pedagogiske lederne i denne studien beskriver om hvordan de organiserer vaktene på, mener Aasen (2018, s.70) har en verdimelessig forankring i barnehagekulturen. Forskning viser at jobbrotasjon hindrer pedagogene å gjøre de arbeidsoppgavene de egentlig er satt til å utføre (Helgøy et al., 2010). Altså at tiden på praktiske arbeidsoppgavene overgår de pedagogiske. Gotvassli (2019c) viser også til at pedagogiske ledere tar for mye hensyn til medarbeidernes tanker og arbeidsoppgaver.

Barnehage 1, som har to utdannende barnehagelærere på en avdeling beskrev arbeidsfordelingen dem imellom som litt diffust. Det er opp til de selv å forme og dele arbeidsoppgaver. Det ble uttrykket at det kan være litt vanskelig å definere oppgavene til de ulike stillingene, spesielt mellom pedagogisk leder og barnehagelærer.

Nå er stillingsinstruksen, det er jo ikke laget enda, (...) men du kan si at det er pedagogisk leder som har personalansvar og det ligger ikke til barnehagelærer stillingen. Også er det litt opp til dem og forme dette selv. (...) De setter seg sammen også finner dem ut av det selv. Så kommer ikke jeg ut der og sier «du skal det og du skal det». Det må de selv ta ut ifra hvor de står, hvilket behov de har og hvilken barnehagegruppe de har, der er mange ting som påvirker (Styrer, barnehage 1).

De senere årene har pedagognormen blitt skjerpet og i *Barnehager mot 2030* skriver regjeringen at personalgruppen må finne nye måter å organisere seg på når det er flere med pedagogisk utdanning på ett team (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8). Slik styreren i barnehage 1 presenterte det for meg, oppfattet jeg at hovedforskjellen mellom stillingene, pedagogisk leder og barnehagelærer er at pedagogisk leder har personalansvar, resterende pedagogiske oppgaver skal de dele på. Det kan virke på mine forskningsdeltakere og offentlige dokumenter at slik barnehagen er organisert nå, det er opp til hver enkelt barnehage og individuelle team å definere og fordele pedagogiske arbeidsoppgaven seg imellom. OECD (2015) mener i sin rapport at norske barnehager bør differensiere arbeidsoppgaven mer etter kompetanse og at pedagogene bør bruke mer av sin arbeidstid til planlegging og etterarbeid. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen følger opp OECD sin tråd og mener barnehagen må bli en mer lærende organisasjon enn det den er i dag (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Slik jeg tolker ekspertgruppens beskrivelser, oppnår ikke dagens barnehager målet om å være en lærende organisasjon. Når målene ikke blir nådd, er det behov for endringer i organisasjonen, blant annet i form av klarere stillingsinstrukser (Bolman og Deal, 2017).

Organisering oppsummert

Det første forskningsspørsmålet mitt er som nevnt tidligere: Hvordan fordeler barnehagene

arbeidsoppgavene og organiserer sine ansatte? Slik jeg tolker og forstår svarene til forskningsdeltakerne blir arbeidsoppgavene fordelt relativt likt mellom alle ansatte. Pedagogiske lederne organiserer seg og sitt team gjennom rullerende vaktplaner. Hvor hver vakt har ulike arbeidsoppgaver gjennom dagen. Planleggingstiden til pedagogen i de to barnehagene jeg intervjuet blir organisert slik at timene blir tatt ut en til to ganger i måneden, i form av hele kontordager. Dette gjøres slik at pedagogene går fulle vakter på lik linje med assistentene de resterende dagene i måneden. Resterende timer av planleggingstiden til pedagogene blir tatt ut når det er behov og mulighet for det, slikt at det ikke går utover bemanning og tilstedeværelse med barna. Fordeling av de pedagogiske arbeidsoppgavene mellom pedagogisk leder og barnehagelærer er opp til teamet selv å definere.

6.2 Flat struktur

Jeg opplevde at alle forskningsdeltakerne hadde en viss formening om hva flat struktur er, men det var noe ulik oppfattelsen om det hørte hjemme i en barnehage. Noen av forskningsdeltakerne så på flat struktur som utelukkende positivt, mens andre var utelukkende negative til det. Styrene var mer opptatt av at det ikke skal være en flat struktur, enn pedagogene ute på avdelingene. Flere pedagoger, oppfattet jeg at så på det som hensiktsmessig å ha en flat struktur innad på avdeling, men ikke i lederteamet. Lederteamet består av styrer og de pedagogiske lederne i barnehagen. Forskningsdeltakerne hadde en forståelse at i en flat struktur er arbeidsoppgavene like og det er ingen som bestemmer over en annen. Styrene beskrev flat struktur slik:

Flat struktur betyr (...) at alle gjør de samme oppgavene og det er vanskelig å se hvem som er leder (Styrer, barnehage 1).

Når jeg tenker flat struktur så tenker jeg mer et demokrati og alle (...) skal være med å beslutte og bestemme og det er ikke noen som stikker nesen frem og tar ansvar (Styrer, barnehage 2).

Oppfatningen av hva flat struktur er ser ut til å stemme delvis overens med teorien, om at i en flat struktur «gjør alle alt» (Aasen, 2018, 73). Slik jeg oppfattet det tenkte forskningsdeltakerne også at en flat struktur ikke har en leder. Nyere forskning viser derimot at selv i flate strukturer er det behov for ledere (Morgenson et al., 2009). Min oppfatning av svarene er at alle har en formening om begrepet flat struktur, men kun ett fåtall har en bevisst forståelse av hva «flat struktur i praksis» i barnehagen er. På spørsmålet om de kan se noen sammenheng mellom jobbrotasjon og flat struktur uttrykte pedagogene at de ikke opplever jobbrotasjonen som flat struktur. Det tolker jeg som at hvordan barnehagene organiserer og fordeler arbeidsoppgaver gjenspeiler seg i en «tattforgitthets-

kultur», hvor det ikke er stilt videre spørsmål rundt organiseringen. Ut ifra Aasen (2018) og andre forskere (Helgøy et al., 2010) beskrivelser av hva flat struktur i praksis innebærer, samsvarer det med beskrivelsen av organiseringen og arbeidsfordelingen de pedagogiske lederne viste til. Noe jeg tolker som en noe uklar forståelse av begrepet, som trolig har ført til den splittede meningen om flat struktur hører hjemme i barnehagen eller ikke.

Åpen for flat struktur

De av forskningsdeltakerne som opplever det som hensiktsmessig å ha en flat struktur innad i teamet fortalte at de har erfarende assistenter som de har jobbet sammen over lenger tid. En av pedagogene påpekte at om en hen jobber sammen med assistenter som har lenger erfaring i barnehagen enn seg selv kan strukturen bli flat. Det ble fortalt at i en flat struktur med assistenter som tar ansvar får pedagogen tid til å arbeide med de pedagogiske oppgavene som krever kontortid. Når ting flyter og en har gode assistenter som tar ansvar, behøver ikke pedagogisk leder fortelle assistentene hva som skal gjøres, fortalte flere av pedagoger. Barnehagelektoren understreker dette og sier:

Det var så flyt at det var ikke noe poeng at jeg var autoritær (Barnehagelektor, barnehage 2).

En fortalte at hen opplever det som en ulempe å ikke ha flat struktur, fordi da må en være autoritær.

Du må hele tiden beslutte ting, og hele tiden være den som prater (...) fordi de tar ikke så mye ansvar fordi at du må gi dem ansvar for at dem skal gjøre det (Pedagogisk leder 1, barnehage 2).

Noen av forskningsdeltakerne viste til en forståelse at det enten er flat struktur eller hierarkisk og autoritært lederskap. Av den grunn velger de å arbeide i det de kaller en flat struktur, hvor alle får bidra. Jeg forsto det slik at noen av pedagogene følte de må velge kun en lederstil. Slik jeg tolker utsagnene har pedagogene relativt begrenset kompetanse om ulike lederstiler. Spesielt situasjonsbestemt ledelse hvor en velger ulike lederstiler ut ifra ulike situasjoner (Gotvassli, 2019c, s. 54). Dette kan vi kanskje forstå gjennom at det har vært lite fokus på ledelse gjennom førskolelærerutdanningen (Bøe, 2011, s. 89). Mer om dette blir drøftet under ledelse, senere i oppgaven. To andre interessante utsagn fra to pedagogiske ledere er:

De står jo fritt til å komme med innspill, (...) det er viktig at de har et stort eierforhold til hva vi gjør på temaet. Det er ikke vits at jeg sitter og bestemmer alt hva vi skal gjøre, så skal jeg bestemme over to voksne mennesker hvordan de skal gjøre ting (Pedagogisk leder 1, barnehage 2).

Hen trakk frem at for barnas del er det ganske flatt.

Barna bryr seg jo ikke om hvilken rolle vi voksne har, de er bare opptatt av at vi er oss
(Pedagogisk leder 1, barnehage 2).

Jeg tolker disse utsagnene som at den pedagogiske lederen mulig har lav forståelse av egen profesjonsutøvelse. Molander og Terum (2008, s. 17) viser til at profesjon opprinnelig er en som har ekspertkunnskap. Det har flere ganger gjennom tiden blitt kritisert at yrket barnehagelærer er en profesjon (Smeby, 2014). Inntrykket noen av de pedagogiske lederne i denne studien gir, oppfatter jeg at støtter opp om kritikken av flere ulike grunner. For det første kan det tolkes som utsagnet om at barna ikke bryr seg om hvilken rolle de voksne har som en noe svak profesjonalisering av yrke; samt en forståelse av at det ikke er noe barnehagelæreren kan som ingen andre kan. Her vil jeg trekke frem at det er lite differensiering mellom arbeidsoppgavene til pedagoger og assistenter som oppgaven tidligere har vist til (Aasen, 2018). Smeby (2014, s. 12) viser også til at det er vanskelig å se kompetanseforskjellen en barnehagelærere har fremfor assistenter i hverdagen. Det at pedagogiske personalet tilpasser fagspråket sitt til øvrige personalet i barnehagen, fremfor å løfte frem fagbegreper mener Smeby (2014, s. 12) også er med på å svekke barnehagelæreren som profesjonsutøver. Samtidig, som den pedagogiske lederen uttrykker; fra barnas perspektiv og barndommens egenverdi har ikke ansattes stillingstittel en innvirkning på barns relasjoner til de ansatte i hverdagen.

For det andre kan vi også få et inntrykk av det Smeby (2014, s. 12) viser til stemmer, ved at den ene pedagogiske lederen fortalte at hen ikke ville bestemme over hvordan to voksne mennesker skal gjøre jobben sin. Uten at vi vet noe om assistentene i dette tilfelle, kan vi likevel stille spørsmål ved hvilken diskurs som blir fremmet om ikke den pedagogiske lederen tar forvaltningsansvaret sitt på alvor. Har alle de ansatte den pedagogiske diskursen, hvor en handler ut ifra det som fremmer utvikling og læring, eller har assistentene en praktisk diskurs, som en handler etter praktiske gode løsninger (Skoglund og Sundvall, 2018, s. 28). Forskningen til Eik (2014) viser at assistenter oftere handler etter praktisk gode løsninger. Flere av forskningsdeltakerne fortalte at jo større barnehagen er, desto mer koordinering og organisering kreves. Av den grunn henger mange barnehageansatte, også pedagoger, seg opp i det praktisk for å få dagen til å gå rundt, forteller barnehagelektoren. Skoglund og Sundvall (2018) hevder at dersom ikke pedagogiske ledere bruker sin posisjon og kompetanse for å fremme faget sitt og være en tydelig leder kan det svekke kvaliteten og barnehagen som en lærende organisasjon. Det kan bemerkes at hvis en har gode assistenter, som noen av de pedagogiske lederne beskrev, kan en gå på kontoret og gjøre sine pedagogiske oppgaver. Dette fører til, som Skoglund og Sundvall (2018) viser til, at store deler av dagen er det assistenter,

uten barnehagefaglig kompetanse, alene med barna. Av det forskningsdeltakerne fortalte, tolker jeg at de ser på gode assistenter som ansatte som har lang erfaring og tar ansvar for arbeidsoppgavene. Det tolker jeg som at erfaring blir likestilt med kompetanse blant flere. Dette er i samsvar med det Helgøy et al. (2010) har funnet ut i sin forskning; at arbeidsoppgaver ikke blir fordelt etter formell kompetanse, men personlige egenskaper og erfaring. Forskere mener lik arbeidsfordeling kan hindrer barnehagen å utvikle seg (Gotvassli, 2019c; Aasen, 2018; Helgøy et al., 2010; Fimreite, 2021).

Imidlertid viser forskning (Aasen, 2018) at en flat struktur gjennom jobbrotasjon fører til at alle i personalet får brukt flere sider av seg selv. Det er lettere å se det større bilde når en er med å utføre alle arbeidsoppgaver og det gir stor mulighet for læring. Som en forskningsdeltaker beskrev, får alle et større eierskap til det teamet gjør. Likevel ville vi ikke i skolesektoren funnet assistenter som roterer arbeidsoppgaver med lærere, selv om assistentene hadde følt på et større eierskap til arbeidsoppgavene. Aasen (2018, s. 80) hevder at en jobbrotasjon i skolen ville senket kvaliteten. På samme måte kan jobbrotasjonen være til hindrer i barnehagen for utvikling og kvalitet. Selv om barnehagen og skolen er tilnærmet like institusjoner er barnehagen mer kompleks enn skolen (Aasen, 2018, s. 80). Lenger åpningstid enn arbeidstid, en dagsrytme som følger barns behov, rulling av rom og lavere andel utdannende gjør barnehagen mer komplekst (Aasen, 2018, s. 80). Dette fører til at pedagogiske og praktiske arbeidsoppgaver glir over i hverandre og at barnehagen har en jobbrotasjon (Aasen, 2018). Av den grunn forstår jeg det som at det kan være vanskelig å ha klare stillingsinstrukser. Aasen (2018) mener derimot at det kan føre til at en assistent plutselig står med noen arbeidsoppgaven alene som en ikke er rustet til å ta, uten veiledning.

Jobbrotasjon og svak ledelse kan føre til at alle får en uformell makt (Aasen, 2018). Når personer uten formell makt får makt kan makten bli brukt for personlig gevinst og ikke hensiktsmessig riktig for oppnå kvalitet og nå målene til barnehagen (Ødegård, 2011). Aasen (2018) mener derfor det er essensielt at pedagogisk leder skaper en kultur med aksept for at pedagogisk leder har beslutningsmyndighet og utøver et profesjonelt lederskap. Samtidig er det viktig å ikke undergrave den uformelle kunnskapen gjennom lang erfaring assistentene sitter på (Kleppe og Bjørnstad, 2019). For å løfte hele sektoren må alle inkluderes. Likevel det er viktig, som Aasen (2018) og den ene pedagogen i denne studien mener; pedagoger må være bevisst sin bruk av tid og bruk tiden der de selv ser det som mest hensiktsmessig og ikke det vaktplanen pålegger en. Undersøkelsen om arbeidstid i barnehagen fra Utdanningsforbundet (2015) viser også til at 65% av pedagogene som deltok i undersøkelsen mente at strukturen i barnehagen ikke har den nødvendige fleksibiliteten som trengs, slik at pedagogene får utført sine faktiske arbeidsoppgaver. For at barnehagen skal nå sine

mål og utvikle seg som en pedagogisk institusjon som er rustet for nye politiske føringer og endringer i samfunnet er fleksibilitet i strukturen viktig, slik at pedagogene får gjort jobben sin (Aasen, 2018).

Kritisk til flat struktur

Andre forskningsdeltakere uttrykte en klar tanke om at i en barnehage skal det ikke være flat struktur. En styrer mente at, i stillingen som pedagogisk leder er en først og fremst leder og dersom en har en flat struktur i en barnehage gjør ikke pedagogene jobben sin. Den andre styreren var også opptatt av at det ikke skulle være en flat struktur, men mener at strukturen godt kan være romslig. I det legger styreren:

At de ansatte får mulighet for å bidra med sitt. (...) Når vi tenker flat struktur så må vi gi autonomi, vi må sørge for at folk får mulighet til å jobbe på den måten de er best på å jobbe og gi dem tillit og gi dem rom for å utfylle sitt potensialet og holde seg motivert og trives på jobb. (...) Jeg føler ikke det er en flat struktur som skal til når man jobber i en barnehage. Hvis ikke får man ingen ting til, hvis det blir alt for flatt og alle skal ha en mening om alt. Vi blir nødt til å ha struktur på det, først da får man ting til, men strukturen kan godt være romslig (Styrer, barnehage 2).

Begge styrerne i denne studien mente at flat struktur ikke hører hjemme i barnehagen, men de har noe ulik syn på hvordan det bør være. Styrerne viser til at lederne i barnehagen må utøve den ledelse de er satt til å utføre. Dette mente styrerne både gjelder både dem selv som styrer og de pedagogiske lederne. Ifølge Aasen (2018, s. 25) og Børhaug og Lotsberg (2010) har pedagogiske ledere i barnehagen et formell hierarkisk struktur gjennom sin stilling og styringsdokumentene. Av den grunn har de pedagogiske lederne en formell makt til å lede.

Den ene styreren mente det er viktig at de pedagogiske lederne bruker denne formelle makten til å lede og ta beslutninger, hvis ikke mener hen at de ikke gjør jobben sin. Slik jeg tolker det, var begge styrerne opptatt av at det ikke skulle være en flat struktur. De mente at strukturen skal være romslig og at alle de ansatte, uansett utdanning skal utføre mange av de samme arbeidsoppgavene i hverdagen. Dette begrunnes i alle de ansattes motivasjon for å utføre jobben. Jeg opplevde at det kan virke som styrerne, i likhet med pedagogene, tar en del hensyn til assistentens behov. Styrerne fortalte at de var opptatt av å gi autonomi til sine pedagoger. Et paradoks er at Smeby (2011) og Helgøy et al. (2010) viser i sine studier til at dersom det blir tatt for mye hensyn til assistentenes behov, som gjennom historien har ført til like arbeidsoppgaver, svekker det pedagogenes autonomi

og profesjon. En pedagog viser i en uttalelse hvorfor hen tror det er gjennom tiden har vært og til en viss grad fortsatt er flat struktur i noen barnehager.

Dette med flat struktur, er en sånn uting jeg tror de er veldig utbredt i barnehager, fordi det er en kvinneorganisasjon. (...) jeg tror vi damer er så redde for å ikke bli likt da, vi vil ikke ha noe uvennskap. (...) jeg tror vi er litt sånn redde for å bli mislikt og skape konflikter (Pedagogisk leder 1, barnehage 1).

Barnehagen har vært gjennom store endringer og ledelse er relativt nytt aspekt i barnehages historie. Bøe (2011, s. 89) mener at ledelse i barnehagen gjennom tiden har blitt sett på som noe en kan velge å drive med. Forskningen til Narayanan et al. (1999) viser at kvinner stresser mer over sosiale forhold på arbeidsplassen og unngår derfor oftere konflikter på jobb, enn det menn gjør. Denne frykten for å ikke bli likt, mener Aasen (2018) og Barsø (2013, s. 7), har ført til en gruppetenkning og en svak ledelse i barnehagen. Et paradoks er at svak ledelse ofte fører til konflikter på arbeidsplassen og at en uformell leder stikker seg frem (Morgenson et al., 2009). Allerede på 70-tallet viste forskning at dersom pedagoger legger sin profesjonsutdanning til side for å unngå konflikter, hindrer det faglig utvikling og kvalitet i barnehagen (Ladberg, 1977, s. 95).

Flat struktur oppsummert

Det andre forskningsspørsmålet er: Hvilken opplevelse har forskningsdeltakerne av flat struktur i barnehagen? Jeg tolker forskningsdeltakerne sine utsagn slik at ikke alle har samme opplevelse av flat struktur i barnehagen. Styrerne virker etter min oppfatning å være mer kritisk til en flat struktur enn de pedagogisk lederne generelt. De aller fleste av forskningsdeltakernes forståelse av flat struktur var at det er mangel på ledelse og at alle gjør det samme. Flere av de pedagogisk lederne mente, slik jeg forsto det, at det var større rom for å ha en flat struktur innad på avdelingen enn i lederteamet i barnehagen. Noen opplevde det som hensiktsmessig å ha en flat struktur dersom en hadde et team med erfarende assistenter og at en hadde jobbet sammen lenge. Andre mente at flat struktur ikke hører hjemme i barnehagen og at en ikke gjør jobben sin som leder dersom en praktiserer en flat struktur.

6.3 Lærende organisasjon

Flere av forskningsdeltakerne påpekte at begrepet lærende organisasjon er ganske nytt og få hadde lært om begrepet under sin utdanning. I begrepet lærende organisasjon fortalte forskningsdeltakerne at de forsto det som å være i utvikling og endring.

Ikke ramle bak på, ikke få en «copy past» kultur (Styrer, barnehage 1).

Det å være en lærende organisasjon er noe barnehagen alltid har jobbet med, uten å ha hatt noe begrep på det, hevdet flere av forskningsdeltakerne. Jeg forsto det som at de ser på begrepet som at alle i personalet skal være med i faglige diskusjoner og at refleksjon er en viktig del av å være en lærende organisasjon. En pedagogisk leder beskrev sin forståelse av begrepet slik:

Vi er en organisasjon som lærer sammen og lærer av det vi gjør og reflekterer over hva vi gjør og lærer av det. Og at vi lærer av hverandre og ja deler kunnskap med hverandre, sånn at vi hele tiden er i utvikling (Pedagogisk leder 1, barnehage 2).

Jeg forsto det som at ikke alle hadde en klar forståelse av hva en lærende organisasjon er. Flere beskrev kun hvordan de jobbet med det, gjennom at de har møter med faglige temaer, men ikke hva de la i begrepet. Jeg oppfattet at ordet *refleksjon* ble av noen brukt om ordveksling om praktiske gjøremål.

Alle er med i den refleksjonen på, hva syntes dere vi skal jobbe mere med. Og hvordan skal vi jobbe mer med det (Pedagogisk leder 2, barnehage 1).

Ut ifra det forskningsdeltakerne fortalte, forstår jeg det som at de aller fleste har en viss forståelse av begrepet. Først og fremst viste flere av forskningsdeltakerne til bakgrunnen for at barnehagen skal være en lærende organisasjon, nemlig at de skal være i utvikling for å møte nye krav og endring i samfunnet. En kollektiv refleksjon for å lære ble trukket frem av flere. De fortalte at de reflekterer sammen over begreper og spesielt over spørsmål som, hva og hvordan, som kan ses i lys av Senge (1990) sin gruppelæring disiplin. Det derimot ingen av forskningsdeltakerne ikke nevnte under intervjuene var om de reflekterte over *hvorfor* de praktiserer praksis slik som de gjør. Jeg tolker dette som at de jobber mye med det Argyris og Schön (1978) kaller for enkelkretslæring. De endrer praksis for å ikke få en «copy past kultur» og snakker mye om *hva* og *hvordan* de skal utføre oppdraget, men ingen i denne studien trakk frem refleksjoner på *hvorfor* de gjør som de gjør. Dersom ikke spørsmålet om hvorfor blir stilt, mener Gotvassli (2019b, s. 100) at barnehagen ikke fyller kravene til å være en lærende organisasjon, men at den stadig blir «dummere». Utdanningsdirektoratet (2018) viser til at refleksjon ikke handler om å komme til enighet, men å belyse ulike sider av et tema. Interessant er det også at undersøkelsen til Utdanningsforbundet (2015) viste at nesten 70% av pedagogene mente de ikke fikk tid til å drive med pedagogisk ledelse av personalet og veiledning i arbeidstiden.

I rammeplanen står det i forbindelse med lærende organisasjon, at hele personalet skal oppdatere seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Flere av forskningsdeltakerne i denne studien fortalte at det sjeldent er tid til at øvrige personalet, utenom pedagoger med plantid, får tid til å oppdatere seg

på fagstoff i arbeidstiden. I arbeidsavtalen til Utdanningsforbundet (2022) står det at øvrige personalet også skal få tilstrekkelig med tid til å planlegge, dersom de skal ha ansvar for en aktivitet. Noen av de pedagogiske lederne fortalte at de legger ansvaret på assistentene. Hvis assistentene føler de har behov for å lese seg opp på noe, må de selv komme med ønsker til pedagogisk leder eller gjøre det av egen interesse på fritiden. Jeg forsto det slik at de pedagogiske lederne opplevde det som vanskelig å få tid til å lese fagstoff i egen plantid og desto vanskeligere å skape tid og rom for at assistenter skal få oppdatere seg faglig.

I undersøkelsen til Utdanningsforbundet (2015) kom det frem at nesten 66% pedagogene selv ikke følte at de fikk tid til faglig oppdateringer i arbeidstiden. I *kompetansestrategien 2014-2020* blir det trukket frem viktigheten av å øke kompetansen i alle ledd i barnehagen for barns utvikling og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2013). For å øke bevisstheten og fagkunnskapene til assistentene i barnehagen trenger de, i likhet med pedagogene, å oppdatere seg faglig. Wadel (2008, s. 15) snakker om at deler av organisasjoner kan fremme eller hemme videre utvikling. Jeg ser på den manglende tiden til faglig oppdatering for hele personalet, som en del av barnehagen som organisasjon som kan være med på å hindre videre utvikling.

En av pedagogene fortalte at hen ikke opplevde noen ledelsesutfordringer i forhold til å være en lærende organisasjon.

Det er veldig fint at man skal være en lærende organisasjon i forhold til at de skulle sittede å styrt og bestemt alt (...) på hvilken måte og hva vi skulle gjort og være litt mer sånn styrende, så jeg føler at vi får mye mer ansvar når det er en lærende organisasjon (Pedagogisk leder 1, barnehage 2).

Sitatet over ser jeg på som et godt eksempel på forvirring rundt begrepet og at begrepet lærende organisasjon og ledelse lett kan misforstås. En mulig måte å forstå den noe uklare helhetsforståelsen av begrepet lærende organisasjon, kan komme av at nesten alle forskningsdeltakerne, men unntak av få, har den gamle førskolelærer utdanningen. I Forskrift om rammeplan for førskolelærerutdanningen fra 2005, er det ingen krav om kunnskap om en lærende organisasjon. Mørreaunet et al. (2019, s. 11) mener at begrepet heller ikke er beskrevet ytterligere i nyere rammeplaner siden begrepet ble tatt i bruk for første gang i 2006. Det vil si at pedagogene må selv oppsøke litteratur for å få en bredere forståelse av begrepene som blir brukt i rammeplanen. Som vi kan lese ut i fra undersøkelsen fra Utdanningsforbundet (2015) må mange pedagoger lese seg opp på faglitteratur i fritiden for å utvikle seg i jobben.

Hvordan jobber barnehagene for å være en lærende organisasjon?

På spørsmålet om hvordan barnehagene jobbet med å være en lærende organisasjon ble møter og planleggingsdager trukket frem av samtlige. Hvordan de bruker møtene ble beskrevet forskjellig av de ulike forskningsdeltakerne. På personalmøter og planleggingsdager fortalte en styrer at de jobber med fag og bevisstgjøring av ulike begreper og temaer. På ledermøter, som består av styrer og de pedagogiske lederne i barnehagen, prøver de å drøfte ulike problemstillinger og dele kompetanse. Jeg tolker dette som at de jobber med flere av disiplinene til Senge (1990). Selv om ingen av forskningsdeltakerne nevnte Senge eller disiplinene hans, jeg har tolket det de har fortalt oppimot disiplinene til Senge. Flere var inne på at de har utarbeidet visjoner og mål og jevnlig diskutere de, både for hele personalet i barnehagen og innad i teamene. Jeg opplevde også gjennom det forskningsdeltakerne fortalte at de arbeider med de mentale modellene. I barnehagesammenheng kan en mental modell for eksempel være det pedagogisk grunnsynet (Gotvassli, 2019a, s. 30).

Enkelte forskningsdeltakere meddelte at ulike mentale modeller er oppe til diskusjon på møtene. Det jeg imidlertid ikke fikk inntrykk av var om det blir stilt kritiske spørsmål ved de rådende diskursene rundt de mentale modellene. Hvordan arbeidsoppgavene fordeles kan også være en mental modell som alltid har vært der (Gotvassli, 2019a, s. 30). Hvorfor arbeidsoppgavene er fordelt på den måten de arbeider etter, kan for noen være ubevisste. Derfor mener Gotvassli (2019a, s. 30) at de mentale modellene i barnehagen må gjøres synlige slik at en blir bevisst dem og videre kan kritisk diskutere dem. På den måten kan barnehagen utvikler seg til å bli en lærende organisasjon (Gotvassli, 2019a, s. 30).

En av pedagogene trakk frem måten de vurderer på, som et eksempel på hvordan de arbeider for å være en lærende organisasjon. Egen refleksjon ble trukket frem av flere.

Vi reflekterer litt mer rundt oss selv og hvordan vi var og ikke nødvendigvis hva resultatet i forhold til barnas del (Pedagogisk leder 1, barnehage 2).

Egen refleksjon, både for seg selv og kollektiv forstår jeg som Senge (1990, s. 13) sin første disiplin. Å tenke over eget ståsted, visjoner og mål kaller Senge (1990, s. 13) personlig mestring. Før en kan gå videre med læring i organisasjonen må alle ansatte i organisasjon tenke over seg selv og sine ferdigheter og kunnskaper mener Senge (1990, s. 13). Hva skal til for å mestre jobben? Dette ser jeg i sammenheng med Wadel (2008, s 17) sitt første læringsområde. Når alle har reflektert over hvilke ferdigheter og kunnskaper de har, er neste steg å reflekterer over og bringe det frem i lyset slik at de selv kan bidra til å utføre arbeidsoppgavene og nå målet. Deretter er det viktig at, den som er pedagogisk leder forvalter kompetansen og kunnskapen i teamet på riktig måte

(Aasen, 2018). Wadel (2008, s. 19) viser til sin forståelse av ledelse i en lærende organisasjon, som at lederen skal delegere, koordinere og tilrettelegge for utvikling av kunnskap blant personalet. Dette blir styrene sin arbeidsoppgave, i samarbeid med de pedagogiske lederne ute på teamene i barnehagen.

Kun en av pedagogene hadde satt refleksjon i system på avdelingsmøtene, hvor det var satt av 20 minutter av én time til refleksjoner hver uke. Selv om ingen av de andre pedagogiske lederne hadde satt refleksjon i system på avdelingsmøtene; fortalte flere om et ønske om å sette av tid til refleksjon for å utvikle seg selv og teamet i sin helhet. For liten tid til refleksjon kan være en del av barnehagens struktur som er med på å hemme det å være en lærende organisasjon (Wadel, 2008, s. 15). Jeg opplevde en liten frustrasjon blant de pedagogiske lederne rundt tiden de har til rådighet til møter. Tiden til refleksjon ble av mange tilsidesatt fremfor andre praktiske diskusjoner på avdelingsmøtene.

Skulle gjerne (...) hatt mere av sånn refleksjon rundt caser, (...) men det er jo litt den tiden. Altså én time går veldig fort (Pedagogisk leder 2, barnehage 1).

Det er ikke et fast punkt at vi har caser for eksempel på hvert teammøte (...), men det hadde jo vært ønskelig (Pedagogisk leder 1, barnehage 2).

Fra styrer sin side var det også ett ønske om mere faglige refleksjoner på avdelingsmøtene. Derfor hadde ledelsen i den ene barnehagen en tanke om at et avdelingsmøte i måneden ble kalt refleksjonsmøter. Der skulle det bli satt av tid til refleksjon fremfor planlegging og praktiske diskusjoner, jamfør pedagogisk og praktisk diskurs som nevnt tidligere (Skoglund og Sundvall (2018, s. 28).

Den ene barnehagen brukte et digitalt kartleggingssystem som scorer de ansatte for å finne ut hvilke områder ulike avdelingene og ansatte bør jobbe med. Svarene de fikk gjennom scoringssystemet tok de med til videre refleksjon. En trakk også frem at svarene de får gjennom foreldreundersøkelser og medarbeiderundersøkelser blir tatt opp til videre refleksjon for utvikling. Den læringen som skjer fra brukerne til organisasjonen, mener Wadel (2008, s. 19) er den viktigst formen for læring i organisasjoner.

En av pedagogene i den ene barnehagen hadde fått ansvar for å være fagansvarlig. Hen har derfor fire timer i uken avsatt veiledningstid til de i personalet som ønsker og har behov for det. Enten er det gruppeveiledning eller enkelt veiledning om en i personalet ønsker å drøfte en problemstilling. Barnehagelektoren i den andre barnehagen arbeidet også aktiv med veiledning av de ansatte i hverdagen. Både i her og nå situasjoner og planlagte veiledninger innenfor sitt fagfelt. Slik jeg

tolker det er begge disse pedagogene i de ulike barnehagene i studien med på å utvikle og løfte fagkunnskapen og refleksjonsnivået til de andre i personalet. Wadel (2008) og Argyris og Schön (1978) skildrer begge at det ikke alltid er samsvar mellom teori og praksis i organisasjoner. Pedagogene med utvidet ansvar i sin stilling for faglig utvikling er derfor sentrale for å se etter at det er samsvar mellom uttrykksteorien og bruksteorien (Argyris og Schön, 1978). Styrene i denne studien virket å være bevisst sin rolle og viktighet i å drive barnehagen til å utvikle seg til en lærende organisasjon. Det er de som leder utviklingen og setter temaet på dagsorden. Jeg forsto det slik at styrene aktivt arbeidet med systemtenkning og bringer alle delene sammen til en helhetlig utvikling.

Utfordringer å være en lærende organisasjon

Flere trakk frem at i en barnehagehverdag er det flere utfordringer for å være en lærende organisasjon. Utfordringene som ble trukket frem var tid, stress, tilstedeværelse og ulikt kompetansegrunnlag. Flere av de pedagogiske lederne fortalte at det ofte er for dårlig tid til å gjennomføre det de ønsker. De opplever stress i hverdagen og utfordringer som leder å være til stede for å kunne følge opp og være veileder, spesielt i her og nå situasjoner.

Det er jo noen utfordringer, det er det alltid. Det å få tid (...), noen ganger så går jo dagen bare fort, litt for fort også sitter man igjen om bare, Å, Ja hva skjedde nå? Denne dagen bare forsvant (Pedagogisk leder 2, barnehage 1).

En styrer viste forståelse overfor at de ansatte ikke alltid har overskudd til å daglig reflektere i en hektisk barnehagehverdag.

Du lærer bare når du er klar for å lære. Læring krever en annen bevissthet og det krever ofte overskudd. Det er veldig sjeldent du lærer når du er stresset (Styrer, barnehage 2).

Yrkestittelen, barnehagelærer, har en profesjonsutdanning hvor det forventes at pedagogene har en viss ekspertkunnskap på sitt fagfelt (Hennum og Østrem, 2016). Derfor mener *Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen* at det forventes at de pedagogiske lederne klarer å håndtere kompleksiteten stillingen innebærer (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Imidlertid mente flere av forskningsdeltakerne at rammebetingelsene i barnehagen ikke samsvarer med kravene. Samme viser undersøkelsen til Utdanningsforbundet (2015) med samme fire timer plantid gjennom 50 år, selv med store endringer i oppdraget.

Det å være en lærende organisasjon er flott mål, men i praksis er det noen utfordringer for å få det til som ikke matcher de rammebetingelsene man har i en barnehagehverdag (Styrer, barnehage 2).

Den ene styreeren trakk frem at barnehagen har to konkurrerende hovedoppgaver som ikke tar hensyn til hverandre. Den første er tilstedeværelse med barna, den andre er alle oppgaven som krever at en er borte fra barna; som dokumentasjon, planlegge, reflektere, vurdere og evaluere. Det oppleves som utfordrende og tvinger personalet til å velge. Styreeren i barnehage 2 sa dette:

Så hver gang vi gjør det som vi skal, gjør vi ikke noe annet som vi også skal (Styrer, barnehage 2).

Disse to konkurrerende hovedoppgavene viser også Bøe (2011, s. 88) til. Alle krav og føringer som kommer fra politikerne er konkurrerende arbeidsoppgaver til barns rettigheter hevder Bøe (2011, s. 88). Barnehagen i dag står i et spenningsfelt mellom politikken og barndommens egenverdi. På den ene siden har forskere, fra blant annet Australia, påpekt at det er barns rettigheter og barndommens egenverdi som er den aller viktigste oppgaven i barnehagen (Woodrow og Busch, 2008). På den andre siden har barnehagen et forvaltningsansvar på vegne av samfunnet og har dermed en plikt til å følge politiske føringer (Grimen, 2008, s. 203).

Regjeringen skrev i 2021 at barnehagen fortsatt skal bygge på den nordiske modellen, men at barnehagen må utvikle seg i takt med samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8). De viser også til at utviklingen i sektoren krever nye måter å organisere barnehagen på. Nye strukturer i barnehagen ble allerede i 2015 nevnt av regjeringen som vesentlig for å utvikle barnehagen i takt med nye krav (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 71). Regjeringen satte i 2021 barnehageeier som ansvarlig for at det er gode nok rammevilkår i barnehagen slik at pedagogene for utført arbeidsoppgavene sine. Det forventes tydeligere fordeling av arbeidsoppgaver til hver enkelt stillingstittel (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 19).

Det at ikke alle i en barnehage har samme utdanning og kompetansegrunnlag blir trukket frem som en utfordring av forskningsdeltakerne. Regjeringen viser også sin bekymring for lav andel barnehagelærere, samt at flere rapporter viser til at barnehagelæreren ikke føler de får brukt utdanningen sin (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15). De sikter også til at arbeidsoppgavene har forskjøvet seg nedover i systemet. Skoglund og Sundvall (2018, s. 19) mener det fører til at assistenter jobber tettest med barna i løpet av dagen uten pedagoger til stede.

Det ble beskrevet av noen pedagoger at det oppleves vanskelig å drive refleksjoner fremover når ikke alle er innforstått med hva en refleksjon er og hva som forventes i en refleksjon.

Utdanningsdirektoratet (2018) hevder også at dersom en ikke er vant til å reflektere og har en bevissthet over hva det innebærer, kan det bli en samtale hvor en leter etter enighet fremfor diskusjon og kritiske spørsmål. Tidligere Kunnskapsminister Kristin Halvorsen skrev i 2013 at

barnehagen trenger faglig reflekterte voksne. Det å klare å reflektere i seg selv kan for noen oppleves litt vanskelig. På den ene siden fortalte en pedagog at hen innimellom velger å tilsidesette refleksjoner i frykt for at ikke alle skal forstå og henge med. Det å klare å reflektere faglig om et fag en ikke har noen teoretisk kunnskap om, kan trolig være enda vanskeligere enn refleksjon i seg selv.

Denne pedagogen syntes det var utfordrende å omformulere kunnskapen sin slik at alle skulle forstå. Det kan også virke som, ut ifra forskingsdeltakerne, at det er assistentens ansvar å oppdatere seg på fagkunnskap utenom arbeidstid. Slik jeg forstår det skyldes det for dårlige rammer i barnehagen slik at det ikke er tid og rom for fagligoppdatering i arbeidstid, som jeg tidligere har referert til via Utdanningsforbundet (2015) sin undersøkelse. Å kreve faglig refleksjoner fra assistenter uten barnehagefaglig kompetanse kan virke som et tema som ikke har vært oppe til diskusjon i barnehagesektoren. En styrer opplever at ikke er samsvar mellom rammeforutsetningene og målene barnehagen har, fordi arbeidsoppgaven er for mange og store i forhold til antall ansatte, ansatte med utdanning og tid, slik jeg forsto det. Det påpekes også av en styrer at barnehageansatte har stor tillit til hverandre. Av den grunn kan det være krevende å være den som stiller kritiske spørsmål å reflektere, fordi de vil ta vare på de gode relasjonene de har til hverandre forteller en styrer.

Fordi at plutselig så passerer man seg et hode opp, i forhold til de andre også så snart man gjør det så har man ikke et likeverdig forhold. (...) Det å forstå at jeg passerer meg ikke et hode opp, men jeg tar bare et steg til siden, også ser man ting på en annen måte det er en utrolig vanskelig øvelse som krever sinnsykt mye trening, mye dialog og krever mye. Det krever at man bygger opp en tillit også rundt det, og for å gjøre det må man ha erfaring med å gjøre det. Og det får du ikke ute i praksis, uten å ha mulighet for (...) å trene på det. Og det har vi (...) ikke tid til. Har ikke muligheten for det (Styrer, barnehage 2).

Dersom ansatte i barnehagen ikke reflekterer, spesielt rundt de mentale modellene og stiller kritiske spørsmål til etablert praksis; vil de ifølge Gotvassli (2019c, s. 100) trolig ikke øke sin forståelse og drive med dobbelkretslæring. Argyris og Schön (1978) mener dobbelkretslæring er den beste måten å lære på, for å være en lærende organisasjon. På den andre siden mente en annen pedagog at refleksjon er en øvingssak og at det handler om å stille krav til assistentene. Lage en viss forventning om at alle skal være med å bidra til refleksjonene, mente flere av forskningsdeltakerne var nøkkelen for å få til gode refleksjoner på sikt. Skoglund og Sundvall (2018, s. 19) mener at det er styrer og de pedagogiske lederne sitt ansvar å igangsette refleksjoner. Dette støttes også av Kunnskapsdepartementet (2013, s. 11).

Den ene styreren beskrev utfordringen med stor andel assistenter slikt:

Det her med å skape gode læringsklima er en utfordring i en daglig praksis. (...) Vi har sinnsykt mange som ikke har utdanning og det er klart at man kan si at på den måten så svarer rammeforutsetningene ikke helt til ønsket man har og det potensialet man egentlig ønsker å nå (Styrer, barnehage 2).

Pedagogene var allikevel bevisst at jobben ligger i de selv og at som leder må de tørre å gi tilbakemeldinger og stå frem som leder, men at det i en hektisk barnehagehverdag kan være vanskelig. Flere fortalte at de opplever at barnehagehverdagen setter begrensninger for det å være en lærende organisasjon. En stressende arbeidshverdag med en konstant følelse at du har for liten tid, blir av flere trukket frem. Flere ytret et ønske om tid til å reflektere over hendelser eller aktiviteter rett etterpå, da det er ferskt i minne, men at det sjeldent blir tid til det på grunn av praktiske gjøremål. Jeg forstår det slik at flere av forskningsdeltakerne opplever at det er utrolig mange «skal punkter» i rammeplanen, som nesten er en umulig oppgave å oppfylle med de rammevilkårene de har. Av den grunn gjør de ett utvalg basert på faglig skjønn, som vil si at pedagogene tar avgjørelser ut i fra de opplysningene de har om det aktuelle situasjonen her og nå (Gotvassli, 2019d, s. 281).

Lærende organisasjon oppsummert

Det tredje forskningsspørsmålet er: Hvordan opplever forskningsdeltakerne kravet om å være en lærende organisasjon? Slik jeg tolker utsagnene til forskningsdeltakerne forstår jeg det slik at de opplever at målet om å være en lærende organisasjon er et bra mål, men vanskelig å få til i praksis. De pedagogiske lederne fortalte om en hektisk hverdag. Jeg tolket det som at de opplevde at det er for liten tid refleksjon og veiledning av assistenter i hverdagen. Flere påpekte også at de ikke opplevde at det er samsvar mellom målene barnehagen har og rammebetingelsene.

6.4 Ledelse

Det ble trukket frem flere ulike ledelsesutfordringer med tanke på å være en lærende organisasjon i en barnehagehverdag. Flere av utfordringene som er beskrevet over innenfor å være en lærende organisasjon ble også beskrevet som lederutfordringer i en barnehage.

Den ene styreren uttrykket sin bekymring for lederkunnskapene barnehagelærere har etter endt utdanning. Flere av pedagogene som har den gamle førskolelærerutdanningen fortalte at i deres utdanning har de hatt relativt lite ledelsesteori. Selv i den nye barnehagelærerutdanningen er det alt for lite fokus på ledelse, etter flere av forskningsdeltakeren sin mening. Her er to sitater fra en av styrerne.

Jeg tror faktisk det med lederskap burde fått mye større plass. Mye større plass. Jeg tror folk blir livredde når de kommer ut og forstår oppgaven de er satt til (Styrer, barnehage 1).

De er først og fremst ledere. De leder barnegruppen, de leder personalgruppen og de leder foreldregruppen, sammen med meg (Styrer, barnehage 1).

I likhet med den ene styreren i denne studien stilte regjeringen i 2015 spørsmål om nyutdannede barnehagelærere hadde nok kunnskap som kreves for å utøve den ledelse som kreves i jobben (Meld. St. 19 (2015-2016)). Regjeringen mente den gang at ledelse bør få et større fokus i utdanningen. De som har den gamle førskolelærerutdanningen, har ut ifra kravene studie stilte den gang, ingen eller lite formell lederkunnskap. Selv i dag er en svært liten del av utdanningen rettet mot ledelse. Selv i nyere stortingsmeldinger (Meld. St. 6 (2019-2020)) og rapporter (Kunnskapsdepartementet, 2018a) stilles det kun krav til styrers lederkunnskaper. I den nye barnehagelærerutdanningen stilles det krav til pedagogisk ledelse (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 1). Ser vi på modellen (Tabell 2.) til Gotvassli (2019b, s. 66) ser vi at pedagogiske ledelse og personalledelse er to ulike lederfunksjoner. I dag har pedagogiske ledere fått mye større ansvar utover sine satte arbeidsoppgaver og har ikke lenger kun arbeidsoppgaven som ligger innunder pedagogisk ledelse (Skogen, 2013, s. 24). Børhaug og Gotvassli (2016, s. 63) har problematisert denne utviklingen og stiller spørsmål om det er gjort en kritisk vurdering av hvem som gjør hvilke arbeidsoppgaver, ut ifra forutsetningen til den enkelte.

Den ene pedagogen fortalte at hun ikke så på seg selv som en leder, men opplever at foreldre henvender seg mer til hen, samt at det er hen som leder møter. Hen var fortrolig med at det er hen som pedagogisk leder som har beslutningsmyndighet, men ville aller helst, slik jeg forsto det, at alle skulle være med, å bli enige om beslutningene som blir tatt. Dette tolket jeg som beslutningsvegring fra pedagogen sin side, da jeg ikke opplever at hen ville ta beslutninger alene.

Det er ikke noe, jeg er lederes deres (...) sånn i praksis. Selv om jeg i utgangspunktet er det. (...) jeg tror nok de ser på meg mere som en leder, enn hva jeg føler at jeg leder de (Pedagogisk leder 1, barnehage 2).

En annen pedagogisk leder fortalte at hen har opplevd at barnehageansatte kan ha misoppfatninger av hva ledelse faktisk er og at hen trodde at ansatte ville la seg lede dersom de forsto hva ledelse er. Det ble fortalt at hvis en skal jobbe for å være en lærende organisasjon kan en ikke ha en flat struktur.

Man må snakke om viktigheten av, for jeg tror jo egentlig folk vil la seg lede hvis de opplever det som meningsfullt (...) hvis de forstår hvorfor det er bra. (...) hvorfor det er bra at vi sitter i samme båt og skal samme vei (Pedagogisk leder 1, barnehage 1).

Perspektivet den ene pedagogiske lederen har, om at hen ikke føler seg som leder, kan vi forstå gjennom lederdiskursen barnehagen har hatt gjennom tiden. Barnehagen har opprinnelig blitt sett på som en forlengelse av hjemmet og det har ikke vært spesielt stort fokus på ledelse (Hard, 2005). Det at ledelse som fag var valgfrøtt frem til 2016 mener Bøe (2011, s. 89) har ført til en oppfattelse at ledelse er noe en velger om en vil drive med i barnehagen. Ut ifra det noen av forskningsdeltakerne fortalte tolker jeg det som at flere av pedagogene ser på ledelse som enten autoritær eller demokratisk. Noen forteller at de dermed velger demokratisk og ender opp med å ha en flat struktur innad på avdelingene. Dette syntes å være i tråd med hva Skogen (2013, s. 30) hevder var et vanlig syn før i tiden. I dag ser vi derimot ledelse som viktig og nødvendig uansett organisasjons form og lederstilen endres hele tiden ut ifra ulike situasjoner (Skogen, 2013, s. 30).

I en barnehagehverdag som er så kompleks, med ulike yrkesgrupper, kunnskap og erfaringer blant personalet; er det vesentlig å ha kunnskap om situasjonsbestemt ledelse for å kunne velge den rette lederstilen til rett situasjon og til rett person. Skogen (2013, s. 25) mener at for å få til å velge riktig lederstil til rett situasjon er det nødvendig å ha kunnskaper om mellommenneskelige relasjoner. Når det gjelder valg av lederstil påpeker Thompson (2019, s. 169) at lederstilen skal velges ut ifra hva som har best effekt på oppgaveløsningen og målene.

De av forskningsdeltakeren som fortalte at de satt ledelse høyt i en barnehagen; oppfattet jeg deres utsagn som at de var bevisst hvilken lederstil som passer seg i ulike situasjoner. Ut ifra det forskningsdeltakerne fortalte kan det se ut som at de er innom alle de fire lederstilene til House og Michell (1974) ofte, uten at de nødvendigvis kan teorien på det. I forhold til at noen av pedagogene fortalte at de tenker at de enten må være autoritær eller demokratisk, tolker jeg det som at de muligens ikke har den forventede formelle kunnskapen om situasjonsbestemt ledelse. Slik jeg tolker de som mulig ikke er like bevisst sin leder posisjon i barnehagen; kan det virke som at de velger en lederstil og holder seg til den store deler av tiden, nesten uansett situasjon. Det er den deltakende lederstilen jeg oppfatter er mest brukt. Dette kan derimot være en av fallgruvene til situasjonsbestemt ledelse. Uansett om en setter ledelse høyt eller ikke kan det i en organisasjon som barnehagen hvor ledelse oppigjennom har stått svakt, oppstå problemer. Derfor mener Bøe (2011) at som leder bør en være oppmerksom på fallgruvene. Først og fremst om lederen setter medarbeidernes ønsker og synspunkter foran oppgaveløsningen og målene, vil det ifølge Bøe (2011, s. 90) svekke barnas muligheter for medvirkning og læring. For det andre viser Fuglestad og Sunde

(2006) til at barnehagens organisering, rutiner, regler og normer er med å påvirke hvordan pedagogiske ledere utfører litt lederskap.

Team

I barnehagen arbeider en ofte i team (Aasen, 2018). Gjennom tiden har det vært lite fokus på ledelse i team, dette mener Aasen (2018, s. 45) kan ha bakgrunn i synonym forståelse av gruppe og team.

Aasen (2018, s. 45) viser til at disse to begrepene har vesentlige forskjeller. I en gruppe er ofte basert på en tenkning om at flere hodet tenker bedre enn ett (Lai, 2019, s. 315). Det viktigst i en gruppe kan sies å være at alle kan og gjør omtrent det samme, altså en likhetstenkning. Denne likhetstenkningen er det som skiller gruppe fra et team.

I et team er ulikheter det viktigst og vesentlig for å utføre arbeidet, samt en tydelig leder (Hackman, 1990). Det er disse ulikheten i personlighet, kunnskap og interesser som er med å løfte et godt team. I barnehagen finnes akkurat disse ulikhetene, som er viktig i et team. Aasen (2018, s. 77) mener at slik barnehagen organiserer seg gjennom jobbrotasjon ikke utnytter ulikhetene godt nok for å løse samfunnsoppdraget på best mulig måte. Det er leders oppgave å utnytte disse ulikhetene og utarbeide en arbeidsfordeling som får frem hver enkeltes kompetanse (Gotvassli, 2019c, s. 128). Levin og Rolfsen (2014) hevder at ingen andre steder enn i et team blir dårlig ledelse like synlig. Dette er på grunn av lederen er så tett på. Derfor er det vesentlig at pedagogiske ledere har kunnskap om ledelse og opptrer som profesjonelle ledere i barnehagen (Aasen, 2018, s. 94).

På spørsmålet om hva forskningsdeltakerne ser på som et godt team svarte pedagogene at det bunner mye ut i trivsel. De beskrev det som at alle blir sett og hørt. En pedagogisk leder syntes det var vanskelig å definere, men at hen bare kjenner det på kroppen når hen var i et godt team.

Et godt team ser jeg på som personer som byr på seg selv og som bidrar og tar initiativ og støtter hverandre og ja ser hverandres behov (...) og bidrar positivt med godt humør og er på jobb når man er på jobb (Pedagogisk leder 1, barnehage 2).

Team forståelsen til forskningsdeltakerne tolker jeg som noe som bunner ut i trivsel. Et godt team er en gruppe mennesker som trives sammen på jobb. Nøkkelen til ett godt team mener Hachman (1990) først og fremst er en god leder som setter klare mål og delegerer arbeidsoppgavene etter enkeltmenneskes ferdigheter og kompetanse. Om pedagogiske ledere i barnehagen kun ser på ett godt team som en trivsel sak, kan det være med på at personalets trivsel blir satt foran samfunnsoppdraget (Helgøy et al., 2010). Innpass i arbeidsmiljøet kan, spesielt for nyutdannede, ifølge Ødegård (2011), være viktigere for noen; enn å tre frem som den formelle teamlederen en er og ta beslutninger på vegene av samfunnsoppdraget. På den ene siden er arbeidsmiljøet viktig for

motivasjonen til alle ansatte som en av styrerne påpekte. På den andre siden har styrer og de pedagogiske lederne et ansvar for å drifte barnehagen på veggen av samfunnsoppdraget og ikke for hverandre. Kun en av pedagogene trekker frem ulike kompetanse og felles visjon som viktigheter i et team.

Jeg tenker jo at et godt team har fellesgrunnlag og en felles forståelse. (...) også er det fint med forskjellig kompetanse (...) og at man har en god kommunikasjon (Pedagogisk leder 2, barnehage 2).

Ledelse oppsummert

Det siste forskningsspørsmålet er: *Hvordan opplever forskningsdeltakerne egen lederrolle i barnehagen?* Jeg opplevde store sprik i forskningsdeltakerne sine tanker om lederrollen de hadde. Noen hadde en klar forståelse at stillingen deres innebar først og fremst å være leder. Andre hadde, slik jeg forsto det, en litt mykere tilnærming til seg selv om leder. Også her tolket jeg at styrerne var mer opptatt av egen rolle som leder, enn de pedagogiske lederne. Slik jeg oppfattet det var flere av de pedagogiske lederne relativt opptatt av å ta hensyn til assistentene i hverdagen.

7. Analytisk diskusjon og avslutning

I dette siste kapitlet vil jeg oppsummere og trekke tråder mellom det teoretiske rammeverket, forskningsspørsmålene og kategoriene som er benyttet i kapittel 6.

Nye barnehager i gamle spor

I denne oppgaven tar jeg, som presentert tidligere, utgangspunkt i at flat struktur i praksis innebærer et rullerende vaktsystem hvor arbeidsoppgaver rullerer mellom ulike vakter, uansett utdanning. Måten de to barnehagene i denne studien beskriver hvordan de organiserer seg på er innenfor beskrivelsen Aasen (2018) definerer som flat struktur i praksis. Flere av forskningsdeltakerne mener derimot at de ikke har en flat struktur ut ifra deres forståelse av begrepet. Slik jeg har tolket forskningsdeltakerne ser flesteparten på flat struktur som en struktur uten tydelige ledelse og hvor alle gjør det samme. Forskning viser derimot at flate organisasjonsstrukturer også har behov for ledelse (Morgenson et al., 2009). Bakgrunnen for å organisere seg ved en flat struktur har en verdimessig forankring i en etablert barnehagekultur (Aasen, 2018, s. 70). Det kan se ut som jobbrotasjon er en del av barnehagen sin måte å organisere seg på som er nedfelt fra langt tilbake i tid (Aasen, 2018). Slik jeg oppfatter det kan det se ut som at barnehagen organiserer seg etter gammel tradisjon, som det i nyere tid ikke har blitt reflektert nok rundt.

Ødegård (2011) sin forskning viser at nyutdannede barnehagelærere er mer opptatt av innpass i arbeidsmiljøet, enn å stille kritiske spørsmål. Slik jeg forstår teorien kan ønske om innpass være en mulig grunn til at barnehagen sin måte å organisere seg på ikke er endret. En annen tenkt grunn kan være at de strukturelle rammene rundt barnehagen ikke har hatt like store endringer som kravene til organisasjonen de siste 50 årene. Selv etter at barnehagen ble en del av utdanningsløpet og har fått høyere krav til kvalitet, dokumentasjon og evaluering, har pedagoger fortsatt kun fire timer plantid per uke. Det er like mange timer pedagogene på 70-tallet hadde, uten dagens krav til forberedelser, dokumentasjon og evalueringer.

Sånn jeg tolker Ødegård (2011), har nyutdannede barnehagelærere en ypperlig mulighet til å tilføre nye måter å se og utføre oppdraget på. Nyutdannede kommer med ny og fersk kunnskap fra utdanningsinstitusjonene. Med nye øyne kan det trolig være lettere å se de mentale modellene som mulig er blitt ubevisste for de andre ansatte opp gjennom årene. Jeg forstår det slik at det kan derimot være vanskelig for en nyansatt og nyutdannet å være den som stiller de kritiske spørsmålene i en organisasjonskultur hvor strukturen har store verdimessige forankringer og med et personalet som har lang erfaring.

Gotvassli (2019c, s. 30) mener at dersom det ikke blir stilt kritiske spørsmål rundt de etablerte organiseringsformene, oppfyller ikke barnehagen kravene til å være en lærende organisasjon. Barnehagen har vært gjennom store endringer, spesielt de siste årene med endret pedagognorm. Pedagognormen har ført til at kompetansesammensetningen i barnehagen har endret seg. Av den grunn mener regjeringen (2021, s. 8) at måten barnehagen organiserer seg på må endre seg. Behovet for endringene ble lagt til grunn for at barnehagen skal kunne utvikle seg til å bli en mer lærende organisasjon enn det den er i dag. Dette støttes også av den regjerings utvalgte ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018b).

Aasen (2018, s. 65) mener at det er helt sentralt for utviklingen av barnehagen at pedagogene blir fritatt fra vaktplaner som pålegger pedagogene praktiske gjøremål, uten barn til stede. Pedagogene må selv ha friheten til å ta skjønnsmessige vurderinger hvor tiden deres er mest hensiktsmessig å bruke i forhold til samfunnsoppdraget. Pålagte arbeidsoppgaver gjennom jobbrotasjon mener Helgøy et al. (2010) hindrer pedagogene å utføre deres faktisk arbeidsoppgaver; og dermed hindrer utvikling av barnehagen som et profesjonelt læringsfelleskap (Fimreite, 2021, s.107).

Barnehagen har et formelt hierarki og pedagogiske ledere sammen med styreren har en formell makt til å lede (Børhaug og Lotsberg, 2010). Dersom de formelle lederne i barnehagen ikke tar sin lederrolle og forvaltningsansvar på alvor, vil trolig en uformell leder fylle lederposisjonen i teamet (Ødegård, 2011). Barnehagen er en kvinnedominert arbeidsplass (Slåtten, 2013, s. 55) og som vist til tidligere er barnehagen relasjonsfokusert (Larsen og Slåtten, 2014, s. 25). Kvinner har vist seg å være mer opptatt av relasjonene på jobb enn sin posisjon (Richardsen og Traavik, 2019, s. 249) Ifølge forskningen til Narayanan et al. (1999) ser kvinner ut til å stresse mer over konflikter og unnlater dermed oftere konflikter i arbeidslivet, enn menn. Dersom lederen tar for mye hensyn til assistentenes behov og utøver svak ledelse for å unngå konflikter vil det paradoksalt nok ifølge Morgenson et al. (2009) føre til konflikter i teamet da en uformell leder vil stikke seg frem. En uformell leder kan bruke makten på en måte som ikke er hensiktsmessig gunstig for målet til organisasjonen, men til egen vinning (Morgenson et al., 2009). Dersom disse tendensene ved kjønn og ledelse, som Narayanan et al. (1999), Morgenson et al. (2009) og Richardsen og Traavik (2019, s. 249) viser til stemmer, forstår jeg det sånn at ledelse og kjønn er relativt komplekst i et yrke som er dominert av et kjønn.

Autonomi har være et sentralt begrep for de pedagogiske lederne i barnehagene i denne studien. Pedagogene vil ha autonomi til å utføre jobben sin slik de selv mener er mest riktig ut i fra samfunnsoppdraget og faglig skjønn. Hvis det tas for stort hensyn til assistentene, kan det ikke bare hindre utviklingen som nevnt tidligere, men det kan svekke pedagogenes autonomi og profesjon

(Smeby, 2011; Helgøy et al., 2010). Det kan se ut som, ut ifra mine forskningsdeltakere og rammeplan for barnehagelærerutdanningen (2012), at pedagogiske ledere har en noe manglende formell kompetanse om sentrale begreper i rammeplanen. Her sikter jeg til begreper som organisasjon og ledelse. Dette stemmer overens med Gotvassli (2019b, s. 67) sin studie, som nevnt tidligere, hvor han fant at styrere har noe uklar forståelse av selve konseptet lærende organisasjon. Refleksjon kan virke å være essensen i en lærerne organisasjon (Senge, 1990; Argyris og Schön (1978). Derfor oppfatter jeg at det er vesentlig at, styrere og pedagogiske ledere forstår hva en refleksjon innebærer og danner en kultur hvor kritiske spørsmål blir tatt imot på en god måte. Det å diskutere spørsmål om hva og hvordan for å bli enige om hvordan en skal løse oppdraget, har ingen ting med refleksjon å gjøre ifølge Utdanningsdirektoratet (2018).

Barnehagen er ganske komplekst og av den grunn kan en forstå fordeler med jobbrotasjon som organiserings måte. Først og fremst glir mange av de praktiske og pedagogiske arbeidsoppgaven over i hverandre (Aasen, 2018, s. 80). For det andre gir rotering av arbeidsoppgavene større mulighet til læring og mestring, samt en større forståelse av helheten. For det tredje føler alle ansatte et større eierskap til arbeidet. Imidlertid mener ekspertgruppen for barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018b) og Fimreite (2021) at pedagogene må tørre å stå frem som fagpersoner og gjennom sin utdanning skal dem være rustet til å takle kompletheten.

Barnehagen kan vinne på om pedagogene blir fritatt fra praktiske gjøremål og bruker tiden der det er nødvendig (Aasen, 2018, s. 65). Flere forskere viser til i sine studier at pedagoger legger sin profesjonsutdanning til side og setter assistentenes behov og ønsker høyt (Smeby, 2011; Helgøy et al., 2010; Ladberg, 1997). Dette kan vi forstå gjennom at barnehagen har tradisjoner for å være en relasjonsfokuset organisasjon og gruppetenkning har gjennom tiden stått sterkt (Larsen og Slåtten, 2014, s. 25; Aasen, 2018). For øvrig er barnehagen er mager organisasjon og av den grunn kan flat struktur også forstås som valgt struktur. Med mager organisasjon mener jeg at barnehagen er relativt liten, med få utdannende i personalet og få ansatte i forhold til arbeidsoppgaver. Av den grunn kan jeg forstå flere grunner til hvorfor barnehagene organiserer seg gjennom en flat struktur ut over de fordelene som er beskrevet over.

På grunn av den noe manglende formelle kompetansen innen ledelsesteori og organisasjonskompetanse fra barnehagelærerutdanningen (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 74), kan kravene til pedagogene oppleves som noe høye. Jeg opplever, i likhet med styreren i denne studien, at hva samfunnet kan forvente av en pedagogisk leder, mulig er noe høyere i styringsdokumentene enn hva deres formelle kompetanse faktisk tilsier at pedagogene skal kunne. Slik jeg forstår det teoretiske rammeverket er ledelse-, og organisasjonsteori er viktige betingelser for å kunne utvikle

nye organisasjonsstrukturer og drive med endringsarbeid i barnehagen (Aasen, 2018). Mangel på ressurser i form av kompetanse, ansatte, tid og økonomi opplever jeg også at det skapes en viss forventning til at alle skal kunne gjøre alt uansett kompetanse i barnehagen. Slik det fremstår er det ikke gode nok rammevilkår i barnehagen i dag til å skape en kompetansedifferensiert struktur som OECD (2015) etterlyser.

I de neste avsnittene vil jeg trekke frem mitt personlige blikk. Slik jeg ser det, er det ikke alene den noe manglende formelle kompetansen barnehagelærere har om ledelse og organisering som er et hinder for en kompetansedifferensiert struktur og utviklingen av en lærende organisasjon. For det første er den manglende formelle kompetansen mulig et resultat av at barnehagelærerutdanningen ikke vektlegger disse emnene sterkere (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 1). For det andre ønsker jeg å rette søkelyset mot rammevilkårene barnehagene har å jobbe etter. Oppgaven har tidligere vist til at barnehagen i dag har to konkurrerende hovedoppgaver. En styrer beskriver disse som oppgaver som krever tilstedeværelse med barna og oppgaver uten barn til stede. Bøe (2011, s. 88) viser til at disse to konkurrerende oppgaver er politiske føringer og barns rettigheter. Det å utvikle barnehagen til en lærende organisasjon er i utgangspunktet en politisk føring, men bakgrunnen for det kommer ut fra barns rettigheter til en god start på livet.

For å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon som er i takt med gjeldene krav, er det behov for nok tid til å drive med personalets utvikling og refleksjoner. Det krever tid til planlegging og skjermet tid uten barn til stede. Skal vi ta forskningsdeltakerne sine synspunkter og erfaringer i betraktning, kan det være krevende å få nok tid til dypere refleksjoner og læring. Det å omstrukturere seg i en hektisk barnehagehverdag kan for noen virke krevende og unødvendig når en ser at strukturen som benyttes i dag fungerer. Imidlertid viser regjeringen i *Barnehager mot 2030* at de forventer og krever at barnehagen finner nye måter å organisere seg på når samfunnet og kompetansesammensetningen endret seg (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8). For å få til nye måter å organisere barnehagen på er det behov, slik jeg forstår det, for bedre ressurser enn det som foreligger i dag. Jeg opplever den flate strukturen barnehagene som et svar på de magre ressursene barnehagen har.

Tidligere i oppgaven har jeg tatt opp kritikken av barnehagelæreren som profesjon. Det at barnehagelærere som profesjonsutøvere likestiller seg selv og sitt arbeid med assistenter er interessant. Min motivasjon for denne oppgaven var som nevnt innledningsvis, egne erfaringer rundt like arbeidsoppgaver som assistent og barnehagelærer. Kompetansen jeg selv opplever å ha tilegnet meg gjennom barnehagelærerutdanningen kan ikke sammenlignes med mine erfaringer som assistent. Selv med veiledning fra dyktige pedagoger, opplevde jeg ikke å ha den sammen

forståelsen av barns utvikling og barnehagen som organisasjon før og etter utdanningen. Som assistent følte jeg stor tilhørighet og motivasjon for jobben ved å utføre de samme arbeidsoppgavene som pedagogene. Ser jeg tilbake på jobben jeg utførte og reflekterer over den, undrer jeg meg over om det var riktig at jeg som assistent var med barna, når pedagogene ryddet. For å utnytte de magre resursene som allerede finnes i barnehagen kan det virke sentralt at pedagogen er bevisst sin bruk av tid (Aasen, 2018, s.65; Fimreite, 2021).

Dispensasjonsordningen opplever jeg kan være med på å svekke barnehagelæreryrke som profesjon. Sammenligner vi barnehagen med andre profesjonsyrker vil vi neppe finne like stor bruk av dispensasjoner. Helsesektorene har som nevnt tidligere flere ulike profesjoner. Satt litt på spissen kan det være vanskelig å se for seg sykepleiere få dispensasjon for å være leger, dersom det ikke er leger å få tak i.

Avslutning

I siste delen av masteroppgaven skal jeg legge frem mine hovedfunn på problemstilling. Jeg vil også avslutningsvis reflektere over forskingen jeg har gjort og vise til hva jeg tenker kan være veien videre på forskingsfeltet. Problemstillingen oppgaven belyser er: Hvordan opplever barnehageledere at flat struktur fungerer for å nå målet om å være en lærende organisasjon?

7.1 Hovedfunn

Ut ifra mine analyser kan det se ut som at begge barnehagene som er med i denne studien organiserer seg gjennom en «flat struktur i praksis» innad i teamene. Etter forskningsdeltakerne sin forståelse av begrepet flat struktur, fortalte de aller fleste at de ikke opplevde at de hadde en flat struktur i sin barnehage. Spesielt styrerne var opptatt av at en klar ledelse er viktig i barnehagen. Gjennom tydelige ledere hadde de ikke en flat struktur i sine barnehager. De pedagogiske lederne som ble intervjuet var også opptatt av at det ikke skulle være en flat struktur, men de var mer åpne for det innad på avdelingen i hverdagen. Samtidig som de mente at de ikke hadde en flat struktur, beskrev de hvordan de organiserer hverdagen på gjennom jobbrotasjon hvor alle gjør mange av de samme arbeidsoppgavene. Beskrivelsen av organiseringen tyder på at de har en flat struktur ifølge Aasen (2018).

Det kan se ut som hovedfunnet i denne studien kan være at barnehageleder har noe ulik opplevelse av om flat struktur fungerer i barnehagen, for å nå målet om å være en lærende organisasjon. Min forståelse av forskningsdeltakerne er at de opplever rammebetingelsene barnehagen har som noe utfordrende for å utvikle seg til å bli en lærende organisasjon. Det kan se ut som barnehagen har to hovedoppgaver. En av oppgavene krever tilstedeværelse med barna, og en annen krever skjermet tid

uten barn, for å følge styringsdokumentenes krav til planlegging, dokumentasjon og evaluering. Rammebetingelsene forskningsdeltakerne trekker frem som er en utfordring i forhold til målet om å være en lærende organisasjon er; nok tid til refleksjon og faglig oppdateringer for alle ansatte, samt et begrenset antall ansatte og for få ansatte med utdanning. Slik jeg forsto det, opplevde forskningsdeltakerne målet om å være en lærende organisasjon som noe utfordrende i en barnehagehverdag med begrensede ressurser.

Sett under ett kan et annet funn være at det er behov for å styrke fokuset på ledelse og organisasjonsteori i barnehagelærerutdanningen. Den noe manglende formelle kompetansen barnehagelærere har, kan bidra til at barnehagen har noe vanskeligheter med å utvikle seg til en lærende organisasjon, sammen med de begrensede rammene. Større vekt på ledelse og organisasjonsteori i barnehagelærerutdanningen kunne kanskje økt mulighetene til å benytte seg av handlingsrommet for å se på ulike løsninger for å organisere barnehagen, uten den flate strukturen, samt bedre utnyttelse av de ansattes kompetanse i tråd med rammeplanen.

7.2 Avsluttende refleksjon

Etter å ha fullført dette prosjektet ser jeg tilbake på prosessen som lærerik og har reflektert i etterkant over hva jeg kunne gjort annerledes. Flat struktur har vist seg å være et betent tema og begrep i barnehagesammenheng. Det har vist seg at det kun blir sett på som svak ledelse og ikke rullerende vaktsystem fra forskningsdeltakeren sin side. Forskningsprosjektet kunne mulig vært gjort mindre betent ved å ikke benytte seg av begrepet *flat struktur*. Dersom jeg som forsker heller hadde latt forskningsdeltakerne selv beskrive strukturen og hvordan strukturen og arbeidsfordeling opplevdes, uten at noe var definert, kunne forskningen kanskje fått ett annet svar og perspektiv. Imidlertid opplevde jeg at hvis forskningsdeltakerne fikk selv beskrive hvordan de innad på teamene organiserte seg og forklart hvorfor eller hvorfor de ikke tenkte at de hadde flat struktur eller ikke.

Intervju som forskningsmetode var nytt for meg og i ettertid har jeg reflektert over hvilke svar rundt begrepet *lærende organisasjon* jeg hadde fått; dersom ikke sitatet fra rammeplanen, om en lærende organisasjon, ikke ble belyst under intervjuet. Jeg opplevde at jeg i noen situasjoner kanskje bekreftet utsagnene til forskningsdeltakeren for tidlig. Dette kan mulig ha vært med på å stoppe forskningsdeltakeren fra å komme med dypere tanker. Erfaringen jeg gjorde fra intervju til intervju og gjennom transkriberingen gjorde meg oppmerksom på hvor viktig det er med gode oppfølgingsspørsmål. Flere oppklarende og gode oppfølgingsspørsmål kunne trolig gitt meg større innsikt og forståelse for forskningsdeltakerne sine tanker. Noen av utsagnene ble det nonverbalt vist til at forskningsdeltakerne og jeg forsto hverandre, uten at jeg som forsker fikk dette bekreftet verbalt. Dette kan ha ført til at det mulig har oppstått noen misforståelser og at mine tolkninger i

analysen er noe forskningsdeltakerne ikke kjenner seg igjen i. Fra mitt ståsted opplever jeg at jeg har ivaretatt forskningsdeltakerne sitt personvern. Forskingen er gjort så transparent som mulig for å gjøre forskingen åpen for at leseren skal forstå hvordan forskingen er blitt utført og hva som ligger til grunn for tolkingene (Kvale og Brinkmann, 2015).

Mine refleksjoner i etterkant av forskingsprosjektet har ført til egen læring for meg som forsker gjennom dobbelkretslæring (Argyris og Schön, 1978), ved at jeg har stilt kritiske spørsmål om hvorfor jeg har fått de svarene jeg har fått. Masteroppgaven min er et lite studie, men kan gi noe innsikt i at det fortsatt finnes en flat struktur i praksis, gjennom jobbrotasjonen i barnehagen. Bevisstheten rundt begreper som flat struktur, lærende organisasjon og ledelse kan være med å påvirke utvikling til barnehagen.

7.3 Videre forskning

Etter denne studien sitter jeg igjen med flere spørsmål enn svar innen feltet. Til videre forskning kunne det vært spennende å se på hvordan den flate strukturen i praksis påvirker kvaliteten i barnehagen. Har pedagogiske ledere nok leder-, og organisasjonskunnskap for å utføre den jobben de er satt til å utføre? Det kunne også vært interessant å få assistentene i barnehagen sine erfaringer og tanker rundt eventuelle nye måter å organisere barnehagen på. Om assistentene føler at de selv får brukt den kunnskapen de selv sitter på gjennom slik barnehagen organiserer seg i dag er også interessant å få mer kunnskap om.

Litteraturliste

Adizes, I. (1991). *Endring kan mestres*. Universitetsforlaget.

Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning. A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.

Barnehagefakta. (2021, 15. Desember). *Nøkkeltallene i barnehagefakta*. Barnehagefakta.no
<https://www.barnehagefakta.no/om-nokkeltallene>

Barnehagefakta. (2022, 16. Mai.). *Søkeresultat*. Barnehagefakta.no
<https://www.barnehagefakta.no/sok>

Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>

Barsø, L. (2013). *Barnehagelæreren som leder: Å lede voksne i arbeid med barn*. Kommuneforlaget.

Bass, B.M. (2019). Lederskap. I Martinsen, Ø.L. (red.). *Perspektiver på ledelse* (5.Utg., s. 21-37). Gyldendal.

Bolman, L. & Deal, T.E. (2017). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse – Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (5. utg.). Gyldendal Akademiske.

Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal akademisk.

Bøe, M. (2011). Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon. I Otterstad, A.M. & Rhedding-Jones, J. (red.). *Barne hagepedagogiske diskurser* (s. 87-100). Universitetsforlaget.

Børhaug, K. (2011). *Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering?* Tidsskriftet FoU i praksis, 5 (2):49-66.

Børhaug, K. & Gotvassli, K-Å. (2016). Styring og ledelse i barnehagesektoren. I Moen, K.H., Gotvassli, K-Å. & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena – mellom styring og ledelse* (s. 46-64). Universitetsforlaget

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

Børhaug, K. & Lotsberg, D.Ø. (2010). *Barnehageledelse i endring*. Nordisk Barnehageforskning, 3(3) 79–94.

Børhaug, K., & Lotsberg, D.Ø. (2014). *Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess*. Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning, Vol, 7.

Cialdini, R.B. (2008). *Influence. Science and Practice*. (5. Utg.). Allyn and Bacon.

Cooper, C.L., Dewe, P.J., & O'Driscoll, M.P. (2001). *Organizational Stress: A review and critique of theory, research, and applications*. Sage Publications.

Dahl, B. & Evenstad, R. (2012). Arkitektur og pedagogikk. I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høtland, K. & Moser, T. (red.). *Rom for barnehage. Flerfaglig perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 171-192). Fagbokforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.

Dronning Mauds Minne Høgskole. (2022). *BHLSU3050 Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid*. <https://studier.dmmh.no/nb/emne/BHLSU3050/820>

Eik, L.T. (2014). *Ny i profesjonen En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

Ely, R.J., Stone, P., & Ammerman, C. (2014). *Rethink What You «<Know»> About High-Achieving Women*. Harvard Business Review, 92(12), 100-109.

Eriksson, A. (2014). *Förskollärarens förtydligade ansvar - en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap*. Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning, 7(7). doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.576>

Fimreite, H. (2021). *Kollegaretleiing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen*. (Doktoravhandling). Høgskulen på Vestlandet.

Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2017). *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager*. (FOR-2017-06-22-1049). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049>

Forskrift om rammeplan for førskolelærerutdanning. (2005). *Forskrift om rammeplan for førskolelærerutdanning*. (FOR-2005-12-13-1448). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2005-12-13-1448>

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. (FOR-2012-06-04-475). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

Fuglestad, O.L. & Sunde, J. (2006). *Ledelse og beslutningstaking i et relasjonelt perspektiv*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2, 133–144.

Gjerustad, C., Bergene, A.C. & Lynnebakke, B. (2021). *Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager: Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong*. In NIFU-rapport.

Gotvassli, K.-Å. (1990). *Barnehagestyreren – mellom barken og veden*. Nord Trøndelag distriktshøgskole (NTDH).

Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. TANO

Gotvassli, K.-Å. (2019a). Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen H. K. & Skogen E. (Red.). *Ledelse av en lærende barnehage* (2.Utg., s. 17–40). Fagbokforlaget.

Gotvassli, K.-Å. (2019b). Styrerens arbeid med barnehagen som en lærende organisasjon. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen H. K. & Skogen E. (Red.). *Ledelse av en lærende barnehage* (2.Utg., s. 63–83). Fagbokforlaget.

Gotvassli, K.-Å. (2019c). *Boka om ledelse i barnehagen*. (2. Utg.). Universitetsforlaget.

Gotvassli, K.-Å. (2019d). Godt faglig skjønn og utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen H. K. & Skogen E. (Red.). *Ledelse av en lærende barnehage* (2.Utg., s. 277–300). Fagbokforlaget.

Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B.I. (2016). Utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon – den pedagogiske lederfunksjonen. I Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å. & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena – mellom styring og ledelse* (s. 255-272). Universitetsforlaget.

Graham, F.C. (1982). *Job stress in Mississippi cooperative extension services county personnel as related to age, gender, district, tenure, position and perceived leadership behavior of immediate supervisors*. Dissertation Abstracts International 43 (7A): 2180.

Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.). *Profesjonsstudier* (s. 197-215). Universitetsforlaget.

Grue, J. (2021, 27. Januar). *Diskurs*. I Store norske leksikon. <https://snl.no/diskurs>

Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E. & Nilsen, R.D. (2002). *Forskning om barnehage. En kunnskapsstatus*. Norges forskningsråd.

Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Norsk institutt for forskning om oppvekt, velferd og aldring.

Hackman, J.R. (1990). *Groups that works (and those that don't)*. Jossey-Bass.

Hackman, J.R. (2002). *Leading Teams: Setting the stage for great performances*. Harvard Business School Press.

Hakim, C. (2006). *Women, careers, and work-life preferences*. British Journal of Guidance & Counselling, 34(3), 279-294. doi: 10.1080/03069880600769118.

Hard, L. (2005): *Would the leaders in early childhood education and care please step forward?* Australian Research in Early Childhood Education, 12, 2, 51–63.

Helgøy, I., Homme, A. & Ludvigsen, K. (2010). *Mot nye arbeidsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen?* Tidsskrift for velferdsforskning, vol, nr 13, nr. 1.

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

Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1988). *Management and Organizational Behavior*. Prentice Hall.

Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (2020). *Implementeringen av rammeplan for barnehagen. Underveisrapport*. Rapport nr. 37-2020. NORCE.

https://www.udir.no/contentassets/8b54029f9c89429fb080cd86a2d42cd0/implementeringen-av-rammeplan-for-barnehagen_underveisrapport_januar-2021.pdf

Hoyt, C.L. (2010). *Women, men, and leadership: Exploring the gender gap at the top*. Social and Personality Psychology Compass, 4(7), 484-498.

Hyrve, G., & Sataøen, S.O. (1997). *Samfunnsfag i førskolelærerutdanningen*. Tano Aschehoug.

Jansen, T.T. (2007). Den nye barnehagen – ved et veiskille. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (red.). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* (s. 16–40). Fagbokforlaget.

Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. Utg.). Cappelen Damm akademiske.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4.Utg.). Fagbokforlaget.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisasjons- og ledelsesstudie*. Hans Reitzels Forlag.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. Utg.). Fagbokforlaget.
- Kleppe, R. & Bjørnstad, E. (2019). *Økt barnehagelærertetthet og hverdagskvalitet i barnehagen*. OsloMet Skriftserie 2019 nr 7 <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/642>
- Kotter, J. P. (2019). Lederens egentlige oppgave. I Martinsen, Ø.L. (red.). *Perspektiver på ledelse* (5.Utg., s. 55-65). Gyldendal.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2020, 22, Mai.). *Barneasyl*. i Store norske leksikon. <https://snl.no/barneasyl>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2018a). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). *Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021-2030*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. Utg.). Gyldendal Akademiske.
- Kvistad, K., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ladberg, G. (1977). *Daghjem, oppbevaringssted eller barnemiljø?* Gyldendal Norsk Forlag.

- Lai, L. (2019). Lederens makt og påvirkningskraft. I Martinsen, Ø.L. (red.). *Perspektiver på ledelse* (5.Utg., s. 309-325). Gyldendal.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelige forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2014). *Nye tider – nye barnehageorganisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Levin, M. og Rolfsen, M. (2004). *Arbeid i team, læring og utvikling i team*. Fagbokforlaget.
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? For formålet med denne forskrift gjelder Advokatforeningen. I Aamotsbakken, B. (red.). *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Fremtidens barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Moe, M. (2016). *Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Moen, K.H. & Granrusten, P.T. (2019). Eksterne forventninger til barnehagen som læringsarena for barn – konsekvenser for ledelse. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen H. K. & Skogen E. (Red.). *Ledelse av en lærende barnehage* (2.Utg., s. 111-138). Fagbokforlaget.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – Introduksjon. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.). *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Morgan, G. (1989). *Organisasjoner i bevegelse, utvikling av lederkompetanse i en opprørt verden*. Universitetsforlaget.
- Morgenson, F.P., Scott DeRue, D. & Karam, E.P. (2009) *Leadership in Teams: A Functional Approach to Understanding Leadership Structures and Processes*. Journal of Management, 1-39. DOI:10.1177/0149206309347376. <http://jom.Sagepub.com>

Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen H. K. & Skogen E. (Red.). (2019). *Ledelse av en lærende barnehage* (2.Utg.). Fagbokforlaget.

Narayanan, L., Menon, S., & Spector, P.E. (1999). *Stress in the workplace: A comparison of gender and occupations*. Journal of Organizational Behavior, 20(1), 63.

Nilsen, H. K. (2015). Konstruksjoner av lederskap i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.1205>.

Nilstun, C. (2018, 7. Mai). *Dispensasjon*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/dispensasjon>

Nivala, V. & Hujala, E. (2002). *Leadership in early childhood education. Crosscultural perspectives*. University of Oulu.

Norsk Senter for forskningsdata. (2021). *Hva er personopplysninger*. Hentet 15. Januar 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hva-er-personopplysninger>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant?: En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.

Nørregaard-Nielsen, E. (2006). *Pedagoger i skyggen. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Syddansk Universitetsforlag.

OECD. (2015). Early Childhood Education and Care Policy Review, Norway. <https://www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf>

O'Keefe, D.J. (2002). *Persuasion: Theory & Research*. (2. Utg.). Sage Publications.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademiske.

Regjeringen. (2019, 30. Oktober). *Ny personopplysningslov*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/personvern/ny-personopplysningslov/id2340094/>

Richardsen, A.M & Traavik, L.E.M. (2019). Kvinner og ledelse i Norge. I Martinsen, Ø.L. (red.). *Perspektiver på ledelse* (5.Utg., s. 246-264). Gyldendal.

Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Universitetsforlaget.

Senge, P. (1991). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle en lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.

Skjæveland, Y. (2016). Frå sosialpedagogisk til kompetanseutvikling – barnehagen som læringsarena for barn i perioden 1975-2016. I Moen, K.H, Gotvassli, K-Å. & Granrusten, P.T. (red.). *Barnehagen som læringsarena – Mellom styring og ledelse* (s. 67-84). Universitetsforlaget.

Skjæveland, Y. (2019). Barnehagen som lærende organisasjon i ein politisk kontakst. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen H. K. & Skogen E. (Red.). *Ledelse av en lærende barnehage* (2.Utg., s. 41-62). Fagbokforlaget.

Skogen, E. (2013). Ledelse i barnehagen. I Skogen, E. (red.), Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M.V. *Å være leder i barnehagen* (2.Utg., s. 23-52). Fagbokforlaget.

Slåtten, M.V. (2013). Å lede en organisasjon med skjev kjønnsammensetning blant personalet. I Skogen, E. (red.), Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M.V. *Å være leder i barnehagen* (2.Utg., s. 55-70). Fagbokforlaget.

Skoglund, T. & Sundvall, P. (2018). *Pedagogisk ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Smeby, J.-C. (2011). *Profesjonalisering av førskolelæreryrket??* Arbeidsmarknad Arbeidsliv, årg. 17, nei. 4: 43-58. Hentet fra:

http://www.academia.edu/2029688/Profesjonalisering_av_forskoelaeryrket

Smeby, J.-C. (2014). *Kunnskapsdepartementet er et fagorgan*. Første Steg, 10 (2): 12–19.

Statistisk sentralbyrå. (2022, 3. Mars). *Barnehager*. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Senter for profesjonsstudier.

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

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. Utg.). Fagbokforlaget.

Tholin, K.R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Thompson, G. (2019). Situasjonstilpasning som lederstrategi. I Martinsen, Ø.L. (red.). *Perspektiver på ledelse* (5.Utg., s. 169-196). Gyldendal.

Tjora, A.H. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademiske.

Utdanningsdirektoratet. (2018, 28. Mai). *Pedagogiske dokumentasjon i barnehagen*.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/elementer-i-pedagogisk-dokumentasjon/refleksjon/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 15. Desember). *Antall barnehager*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/antall-barnehager/#>

Utdanningsforbundet. (2015, 12. Oktober). *Tid til faglighet*. Rapport fra medlemsundersøkelse om

arbeidstid i barnehage (3). Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2015/tid-til-faglighet.-rapport-fra-medlemsundersokelse-om-arbeidstid-i-barnehage.-rapport-32015/>

Utdanningsforbundet. (2022). *SFS 2201 Arbeidstid barnehage*. Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2201--arbeidstid-barnehage/>

van Vianen, A.E.M. & A.H. Fischer. (2002). *Illuminating the glass ceiling: The role of organizational culture preferences*. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 75(3): 315-337.

Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S.B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*. IRIS rapport 029.

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon - et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.

Woodrow, C. & Busch, G. (2008). *Repositioning early childhood leadership as action and activism*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 1, 83–95.

Yukl, G. (2019). Å lede organisasjonsendringer. I Martinsen, Ø.L. (red.). *Perspektiver på ledelse* (5.Utg., s. 267-308). Gyldendal.

Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.

Østrem, S. (2018). Barnehagen som en velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested. I

Østrem, S. (red.). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 11-30). Cappelen damm akademiske.

Aasen, W. (2018). *Teamarbeid i barnehagen* (2.Utg.). Fagbokforlaget.

Aasen, W. (2019). Vilkår for utvikling av en lærende barnehage – teamledelse og teamlæring i barnehagen. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen H. K. & Skogen E. (Red.). *Ledelse av en lærende barnehage* (2.Utg., s. 255–276). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD sin vurdering

Prosjekttittel: Den flate strukturens påvirkning av barnehagen som en lærende organisasjon

Referansenummer: 586388

Registrert: 18.10.2021 av Emilie Rekdahl - 200036@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon: Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning
/ Seksjon for samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt, veileder eller stipendiat): Hanne Merete Hestvik Kleiven,
hmk@dmmh.no, tlf: 73568376

Type prosjekt: Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student: Emilie Rekdahl, emilie.rekdahl@gmail.com.

Prosjektperiode: 02.08.2021 - 01.06.2023

Status: 21.10.2021 – Vurdert

Vurdering (1)

21.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2023.

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring**Vil du delta i forskningsprosjektet**

Den flate strukturens påvirkning av barnehagen som en lærende organisasjon

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan den flate strukturen i barnehagen påvirker ledelse av barnehagen som en lærende organisasjon. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med mine studier ved Dronning Mauds Minne Høgskole, skal jeg skrive en masteroppgave i barnehageledelse. Forskningen går ut på å intervjuere ledere i barnehagen om den flate strukturens påvirkning av barnehagen som en lærende organisasjon. Temaet jeg vil finne ut mer om i mitt forskningsprosjekt er hvordan den flate strukturen i barnehagen påvirker kravet om å være en lærende organisasjon. Jeg ønsker å finne ut hvordan barnehagens struktur og arbeidsfordeling påvirker barnehagen som en lærende organisasjon. Hvordan kan lederen organisere sine ansatte og hverdagen for at hver enkelt ansatt får brukt sin utdanning individuelt og hvordan personalgruppa i helhet kan utvikle seg sammen. Jeg ønsker å vite mer om hvordan barnehager jobber for å være en lærende organisasjon og hva som kan være mulighetene og utfordringene knyttet til dette, samt hvordan organisering av barnehagens ansatte med flere pedagoger og dagsrytmen virker inn på rammeplanens mål om å være en lærende organisasjon.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter er valgt på bakgrunn av utvalgskriterier. For å kunne svare på min problemstilling ønsker jeg informanter med ulike lederstillinger innad i barnehagen.

Enhetsleder/styrer, Barnehagelærer med master og Pedagogisk leder, samt ulik ansiennitet og erfaring. Utvalgskriteriene er at informanten må ha jobbet i sin stilling i minst 5 år, og ha erfaring med delt lederskap.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen innebærer ett semi-strukturert intervju på 45-60 minutter, hvor informanten bestemmer tid og sted. Det vil bli tatt lydopptak av hele intervjuet, for videre transkribering senere.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun forsker, veileder og informanten som har tilgang til personopplysninger, konfidensialiteten ivaretas ved at alle informanter anonymiseres. Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lagrede datamaterialet vil bli lagret på egen minnebrikke adskilt fra all annen informasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022. Lydfilene vil bli slettet så fort intervjuet er transkribert. Den transkriberte utskriften vil bli lagret av forskeren og vil bli beholdt for eventuelt videre forskning senere. Om dette bli nødvendig vil du bli kontaktet for å samtykke til bruk av din informasjon i nytt prosjekt. Av den grunn vil kontakt opplysningene dine bli lagret på ubestemt tid.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Hanne Merete Hestvik Kleiven ved *Dronning Mauds Minne Høgskole* - Veileder, e-post: hmk@dmmh.no eller Emilie Rekdahl – Forsker, e-post: emilie.rekdahl@gmail.com

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Emilie Rekdahl
(Forsker)

Hanne Merete Hestvik Kleiven
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Den flate strukturens påvirkning av barnehagen som en lærende organisasjon*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til mulig videre forskning – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide**Tema 1 – Organisering**

- Hvor mange ansatte har dere? Hvor mange har barnehagelærere utdanning?
- Hvordan type vaktsystem har dere?
- Hvordan organiserer dere pedagogene og fordeler arbeidsoppgaver?

Tema 2 Flat struktur

- Hvis jeg sier at barnehagen «i praksis» har en flat struktur, hva betyr det for deg?
 - (Hva legger du i at barnehagen har en flat struktur?)
 - Føler du at dere har en flat struktur i denne barnehagen? På hvilken måte er det eller på hvilken måte er det ikke det?

Tema 3 – Lærende organisasjon

Sitat fra Rammepplanen (2017 s. 15. Ansvar og roller)

«Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller»

- Hva legger du i begrepet lærende organisasjon?
- Hvordan jobber dere for å være en lærende organisasjon i denne barnehagen?
- På hvilken måte påvirker barnehagehverdagen arbeide med det å være en lærende organisasjon?
- Hvor ofte får dere tid til at hele personalet eller et helt team/avdeling får tid til å reflektere sammen rundt faglige og etiske problemstillinger?
- Hvilke ledelses utfordringer vil du trekke frem som sentrale i arbeide med å være en lærende organisasjon?
- Hvor ofte får øvrige personalet (fagarbeidere og assistenter) tid til å oppdatere seg på forskning og teori?
- Har du noen tanker om hvordan barnehagen bør organiseres for å få kunne følge sitatet fra rammeplanen?