

# TEAMLEDELSE

---

**Hvilke erfaringer har barnehagepersonalet etter overgang fra gruppestruktur til teamstruktur?**

**Mari Nordvik**

[kandidatnummer: 434]

**Bacheloroppgave**

**[BDBAC4900]**

Trondheim, 24. april 2017

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## **INNHOLDSFORTEGNELSE**

<b>1. INNLEDNING</b> .....	2
1.1 MÅL FOR OPPGAVEN.....	2
1.2 AVGRENSING OG BEGREPSAVKLARING.....	3
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	3
<b>2. TEORETISK BAKGRUNN</b> .....	4
2.1 BARNEHAGEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON.....	4
2.2 PERSONALET.....	5
2.2.1 PEDAGOGISK LEDER.....	5
2.2.2 ASSISTENT.....	6
2.3 LEDELSE .....	7
2.3.1 TEAMLEDELSE .....	8
2.4 ARBEIDSMILJØ .....	9
2.4.1 TRIVSEL.....	10
2.4.2 MOTIVASJON .....	10
2.4.3 KOMPETANSE OG KOMPETANSEUTVIKLING .....	11
2.4.4 ANERKJENNELSE, DEFINISJONSMAKT OG MEDBESTEMMELSE .....	12
2.4.5 KOMMUNIKASJON.....	13
<b>3. METODE</b> .....	14
3.1 KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE .....	14
3.2 INTERVJU .....	14
3.3 FORBEREDELSE TIL OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU .....	15
3.4 FORFORSTÅELSE .....	16
3.5 ETISKE HENSYN.....	16
3.6 METODEKRITIKK.....	17
<b>4. PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING</b> .....	19
4.1 BAKGRUNNSINFORMASJON.....	19
4.2 ENDRINGEN.....	19
4.3 TEAM.....	21
4.4 KOMMUNIKASJON.....	24
4.5 TRIVSEL OG MOTIVASJON.....	24
4.6 KOMPETANSE OG KOMPETANSEUTVIKLING.....	25
<b>5. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING</b> .....	28
<b>6. REFERANSELISTE</b> .....	30
<b>VEDLEGG: INTERVJUGUIDE</b> .....	33

# 1. Innledning

Gjennom mine fire år på barnehagelærerutdanninga har jeg vært gjennom flere praksisperioder og samtidig jobbet som tilkallingsvikar ved siden av studiet. Dette har gitt meg innblikk i både gode og dårlige arbeidsmiljø i flere forskjellige barnehager. Jeg har gjort meg noen tanker rundt både pedagogisk leder og assistentgruppa med tanke på hva som er god ledelse og et godt arbeidsmiljø og hvordan dette påvirker kvaliteten i barnehagen. Gotvassli (2004, s.32) hevder at en god barnehage vil være avhengig av voksne som tar arbeidet i barnehagen på alvor, og som *ønsker* og *vil noe* med det arbeidet de utfører i barnehagen. De som jobber i barnehagen må altså først og fremst ønske å være der.

Det var i løpet av en praksisperiode i case-barnehagen jeg ble oppmerksom på hvor godt personalet fungerte sammen, samtidig som de uttrykte dette selv. Det var to pedagogiske ledere og to assistenter jeg jobbet tett med, og alle fire viste seg å være meget kompetente og kunnskapsrike medarbeidere som viste et enormt engasjement både i meg og mine oppgaver under praksisperioden, men også generelt for arbeidet i barnehagen. Jeg ble nysgjerrig på hva som lå til grunn for det gode arbeidsmiljøet og den gode kvaliteten på arbeidet. Det viste seg at de hadde gjort noen endringer i forhold til struktur og organisering på basen i løpet av det siste året, da det ikke alltid har vært det samme gode arbeidsmiljøet. Tidligere hadde de kalt seg grupper, mens de nå kalte seg team. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvordan dette kunne ha så mye å si for arbeidsmiljøet og dermed ble grunntanken for min bacheloroppgave lagt. Jeg ønsket å undersøke hvilke erfaringer dette teamet hadde gjort seg i løpet av denne omleggingen for å kunne lære noe av måten de nå er organisert på, og problemstillingen ble som følger:

## **Hvilke erfaringer har barnehagepersonalet etter overgang fra gruppestruktur til teamstruktur?**

- Hvordan kan teamledelse fremme et godt arbeidsmiljø og god kvalitet i barnehagen?

### **1.1 Mål for oppgaven**

Ut i fra problemstillingen og underspørsmålet, ønsker jeg å se nærmere på pedagogisk leders rolle i barnehagen som en lærende organisasjon, hvordan teamledelse kan være en egnet lederstil for å kunne utnytte hele personalets kompetanse og bidra til et godt

arbeidsmiljø og videre heve kvaliteten i barnehagen. Jeg vil belyse problemstillingen gjennom relevant teori og intervju med fire informanter, to pedagogiske ledere og to assistenter, som jobber sammen som et team. Fokuset på spørsmålene ligger i å få frem mest mulig tanker, meninger og refleksjoner rundt praksisen og erfaringer rundt denne måten å jobbe sammen på, med vekt på kommunikasjon, trivsel, motivasjon og kompetanse. Hva er det med dette teamet og måten de jobber sammen på som gjør at det fungerer i barnehagen?

## **1.2 Avgrensning og begrepsavklaring**

Jeg har valgt å bruke betegnelsen pedagogisk leder om alle med førskolelærer- og barnehagelærerutdannelse, og bruker betegnelsen assistent, medarbeider og det øvrige personalet om alle andre enn pedagogisk leder, altså både fagarbeidere og ufaglærte. Når det gjelder begrepet god kvalitet har jeg tatt utgangspunkt i at barns trivsel og utvikling i barnehagen er målet, slik det er uttrykt i barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. I oppgaven har jeg begrenset et godt arbeidsmiljø til å være de psykologiske faktorene som i følge Samarbeidsorganet for arbeidsmiljø i skolen (2003, s.9) «(...) setter mennesket i fokus. Det handler om medarbeidernes forhold til arbeidet, hvordan arbeidet påvirker mennesket og om menneskenes forhold til hverandre på jobben». I forhold til ledelse, har jeg begrenset dette til å kun omhandle pedagogisk leders rolle og sett bort i fra styrers oppgaver.

## **1.3 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven er bygget opp med tre hovedkapittel: 2. Teoretisk bakgrunn, 3. Metode og 4. Funn og drøfting. I 2. Teoretisk bakgrunn vil jeg vise til relevant teori og forskning som omtaler personalet i barnehagen som en lærende organisasjon, hva som ligger i teamledelse og hva som vektlegges ved et godt arbeidsmiljø. I 3. Metode vil jeg presentere hva metode er og begrunne mitt valg av metode. Videre presenteres min forforståelse, etiske hensyn og metodekritikk, herunder validitet og reliabilitet. I kapittel 4. Funn og drøfting vil jeg presentere funn fra gjennomførte intervju og drøfte de opp mot relevant teori i forhold til problemstillingen. I drøftingen vil jeg prøve å vise til betydningen teamledelse kan ha for et godt arbeidsmiljø og videre barnehagen som lærende organisasjon. Avslutningsvis vil jeg oppsummere ved å trekke trådene tilbake til problemstillingen og presentere mulige tanker videre.

## **2. Teoretisk bakgrunn**

I dette kapitlet presenteres relevant teori for problemstillingen med utgangspunkt i pensumlitteratur fra Barnehagelærerutdanningen, tilleggslitteratur, forskning og politiske dokumenter slik som Arbeidsmiljøloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Teorien er knyttet til barnehagen som lærende organisasjon og personalet i barnehagen, da spesielt hva som ligger i pedagogisk leders rolle. Videre blir det presentert teori i forhold til teamledelse og psykososiale faktorer som ligger til grunn for et godt arbeidsmiljø. Teorien det vises til brukes som redskap for å gi leseren innsikt og vise hvilke teoretiske perspektiver det er satt fokus på i denne oppgaven (Dalland, 2012, s.228). Teorien vil også danne grunnlaget for drøftingen av funn fra intervjuene.

### **2.1 Barnehagen som lærende organisasjon**

Dagens samfunn er i stadig endring noe som hele tiden stiller barnehagen som organisasjon og personalet overfor nye krav og utfordringer. I følge Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.21) må barnehagen være en lærende organisasjon med en stadig kvalitetsutvikling, noe som innebærer en kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse slik at barnehagen kan møte de nye kravene og utfordringene. Senge (1990, gjengitt i Gotvassli, 2013, s.96) hevder at «(...) en lærende organisasjon (...) er en organisasjon som lærer kontinuerlig og har kapasitet til å transformere seg selv». Videre viser Senge til at en lærende organisasjon er med på å skape et arbeidsmiljø med rom for nytenkning og kreativitet der personalet evner å lære sammen som et team. Noe Gotvassli (2014, s.20-26) understreker ved å hevde at læringen som foregår i en organisasjon er generativ, det betyr at læringen ikke bare baseres på enkeltindividet, men at læringen skjer i fellesskap og må influere hele organisasjonen. Videre hevder Gotvassli (2013, s.96) at ledere og medarbeidere må legge til rette for både individuell og kollektiv læring slik at barnehagen kan utvikle seg til å bli en lærende barnehage. Ansvarer ligger med dette ikke kun hos ledelsen, men det hviler et ansvar på hele personalgruppen om å utvikle sin faglighet ved å tenke kreativt, være løsningsorientert og se etter muligheter (Gotvassli, 2013, s.112).

Den læringen som finner sted skal være tuftet på et ønske om å utvikle kunnskap hos hele personalet gjennom å ha en forståelse for hverandres synspunkter og fellesskapet og ikke

gjennom en belærende holdning (Gotvassli, 2013, s.98). «Det er den aktive refleksjonen over egen praksis som er med på å fremme utviklingen av ny kunnskap» (Gotvassli, 2013, s.108). Gjennom det Gotvassli (2013, s.108) kaller et praksisfellesskap skjer det en utvikling av kunnskap gjennom refleksjon over egen praksis. I et praksisfellesskap danner personalet et felles syn på det som foregår i organisasjonen, altså på inn- og utsiden av barnehagen. Gjennom utveksling av praksiserfaringer og informasjon utvikler personalet ny kunnskap gjennom utvikling av ferdigheter gjennom deltakelse i kollektive aktiviteter og ikke gjennom kunnskapsoverføring (Gotvassli, 2013, s.108.).

I følge Aasen (2014, s.129) er «Alle som arbeider i barnehagen, (...) viktige for barna, og alle bringer inn kunnskaper og erfaringer i barnehagearbeidet». Videre hevdes det at mangfoldet som ligger i personalgruppas kompetanse kan være en styrke for arbeidet i barnehagen, dersom pedagogisk leder evner å bruke og videreutvikle kompetansen.

## **2.2 Personalet**

I barnehagen er det ansatt personer med og uten utdanning, med både lang og ingen erfaring. I norske barnehager spesielt består personalet av en relativt høy prosentandel uten faglig bakgrunn, noe som skiller seg fra andre land som Danmark og Sverige hvor prosentandelen er lavere (Korsvold 2005, gjengitt i Håberg & Vatne, 2010, s.24).

Med et personalet hvor det kun er en tredjedel som har barnehage- eller førskolelærerutdanning og to tredjedeler assistenter som i de fleste tilfeller er uten fagutdanning, byr det på en del utfordringer i forhold til å sikre kvaliteten i barnehagens arbeid (Haug, 2010, s.1). Den ulike kompetansen kan by på utfordringer i forhold til at personalet kan ha ulikt syn på barns behov for omsorg, lek, læring og danningens plass i barnehagen. Samtidig kan den store variasjonen innenfor personalet utgjøre til sammen en mangfoldig kompetansebakgrunn som kan sees på som en styrke, men det krever en pedagogisk leder som evner å ta i bruk den mangfoldige kompetansen (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016, s.79).

### **2.2.1 Pedagogisk leder**

Pedagogisk leder er en stilling som tiltres av en med barnehage- eller førskolelærerutdanning. Det er en profesjonsutdanning, noe som innebærer at man i løpet av

utdanningen opparbeider seg kunnskaper som gjør at man er i stand til å påta seg ansvar for arbeidsoppgaver i samfunnet som er forbeholdt personer med relevant kompetanse, i dette tilfelle er det å lage gode barnehager. En profesjonsutdanning er sammensatt av en ulike fag som til sammen danner grunnlaget for en spesifikk profesjonskunnskap (Irgens, 2007, s.19).

Det som i hovedsak skiller pedagogisk leder og assistentene er det overordnende organisatoriske ansvaret som pedagogisk leder har. Det innebærer at pedagogisk leder skal delegere oppgaver, følge opp og evaluere oppgavene. Videre har pedagogisk leder ansvaret for den generelle planleggingen, må tenke fremover, ha oversikt over virksomheten og planlegge tilpassede aktiviteter og tiltak til hver barnegruppe (Lundestad, 2013, s.220). Videre har pedagogisk leder i følge Aasen (2012, s.13) «(...)et lederansvar for å utvikle kvalitet i arbeidsprosessene med barna. Som ledere skal de kommunisere, vise og dele sine barnehagefaglige kompetanser i samspillet med assistentene». Møter og planleggingsarbeid er i følge Eik et al. (2016, s.10) av høy pedagogiske relevans og er noe som må prioriteres av pedagogisk leder for å oppnå god kvalitet i arbeidet. Likeledes skriver Bjerkestrand og Pålerud (2014, s.180) at «Tid til refleksjon og planlegging er ingen luksus, det er helt nødvendige arbeidsprosesser»

Som pedagogisk leder har man altså et omfattende profesjonelt ledelsesansvar som omfatter et ansvar overfor barn, medarbeidere, barnehagen som organisasjon og samarbeid med foreldre. For å kunne etterkomme dette ansvaret forutsetter det at pedagogisk leder samarbeider med sine medarbeidere, ved å lede og veilede slik at hele personalet har en felles forståelse og arbeider i henhold til barnehagens mandat (Eik et al., 2016, s.81).

### **2.2.2 Assistent**

Assistent er en betegnelse på det øvrige personalet i barnehagen. Det stilles ingen formelle krav til denne personalgruppen foruten en politiattest, og de utgjør i de fleste barnehager to tredjedeler av personalet i følge MAFAL-undersøkelsen (2011). Assistentene utgjør en differensiert personalgruppe med store variasjoner i forhold til kompetanse. Det kan være alt fra personer med ingen erfaring til personer med fagutdanning og mange års erfaring.

I følge MAFAL-undersøkelsen (2011) utfører assistent og pedagogisk leder mange av de samme arbeidsoppgavene, men assistenten jobber direkte med barna i en større andel av arbeidstiden enn det pedagogisk leder gjør noe som kommer av at pedagogisk leder bruker

mer tid på administrasjon og ledelse. Det at assistentene, personalgruppa med minst utdanning, bruker mest tid sammen med barna, krever ledelse og veiledning av assistentene slik at de kan få en faglig utvikling som kan bidra til å nå målene i barnehageloven og Rammeplanen (Lundestad, 2013, s.223-224, Eik et al., 2016, s.60).

### **2.3 Ledelse**

I forhold til pedagogisk leders tidligere nevnte oppgaver vil jeg trekke frem Skogen (2013) sin definisjon på hva ledelse innebærer:

En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker og motiverer lederen personalgruppa. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål. (s.26-27)

Larsen og Slåtten (2010, s.209) underbygger denne definisjonen samtidig som de setter ord på at ledelsen skal ivareta personalets rettigheter og stille krav til personalet i arbeidet. Videre skriver de at det å motivere personalet og legge grunnlaget for et godt arbeidsmiljø er en viktig oppgave for lederen. Samt at et godt arbeidsmiljø er et kollektivt ansvar. Det er altså ikke bare pedagogisk leders ansvar at det opprettholdes et godt arbeidsmiljø, det hviler et ansvar på hele personalgruppen. «Begrepet lederstil handler om en leders atferd overfor sine medarbeidere og hvordan den påvirker de ansatte» (Larsen & Slåtten, 2010, s.212) Videre hevder Larsen og Slåtten (2010, s.213) at lederstilen, for å være tilfredsstillende, må være tilpasset den aktuelle organisasjonens formål og ta hensyn til de vilkårene som ligger til grunn. Personalets kompetanse vil ha noe å si for hvor tett pedagogisk leder må følge opp den enkelte og hvilke oppgaver personalet blir tildelt. For å kunne tilpasse lederstilen til individene i personalgruppen, må pedagogisk leder gjøre seg kjent med deres kompetanse.

Larsen og Slåtten (2010, s.215) hevder det råder en likhetsorientering i enkelte barnehager. Det beror på at pedagogisk leder og assistent gjennomfører mange av de samme arbeidsoppgavene uavhengig av deres kompetanse. Denne likhetskulturen medfører at praktisk erfaringskunnskap kan bli likestilt med den profesjonelle kunnskapen til pedagogisk leder, noe som bidrar til en definering av innholdet i arbeidet (Helgøy, Homme og Ludvigsen 2010, s. 46, 45, 49, 55, Eik et al., 2016, 52- 53, 55). Larsen og Slåtten (2010, s.216) hevder at



en tendering til likhet i fordeling av arbeidsoppgaver vil gjøre det utfordrende å ta i bruk teamledelse da personalets ulike kompetanse ikke blir brukt i sin helhet.

### **2.3.1 Teamledelse**

Katzenbach og Smith (1993, gjengitt i Gotvassli, 2013, s.170) definerer et team som «(...) et mindre antall mennesker med komplementære ferdigheter, forpliktet til en felles hensikt, felles resultatmål og felles tilnæringsmåte som man holder hverandre gjensidig ansvarlig overfor». Ut i fra denne definisjonen trekker Gotvassli (2013, s.170-171) frem tre viktige punkter i forhold til hva et team er. For det første er et godt team basert på forskjellig og gjensidig utfyllende kompetanse. Det vil si at teamets medlemmer må utfylle hverandre på en god måte med tanke på kompetanse. Videre kjennetegnes et team ved at medlemmene er gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå teamets mål. Det tredje punktet er det at teamet har et felles mål. Et felles mål er noe annet enn hvert enkelt medlems mål, og teamet blir dermed den grunnleggende resultatenheten. Arbeidsoppgavene i barnehagen er komplekse og prosessene i det målrettede arbeidet er noe som blir utfordrende å gjøre alene (Aasen 2012, s. 50). Dette gjør teamledelse til en egnet ledelsesform i barnehagen (Larsen & Slåtten, 2010, s. 216). Den helheten et team skal utgjøre kan skapes ut i fra å dele teamet inn i ulike roller, fordele rollene og finne ut hva som må til for å gjøre teamet komplett (Gotvassli, 2013, s. 179). Hvilke roller medarbeiderne får varierer fra team til team og er avhengig av oppgavene som teamet står overfor og den kompetansen de har (Hjertø gjengitt i Martinsen, 2016, s.404).

På hjemmesiden til Belbin Norge (2016, 23.04) står det at en gruppe i større grad er tuftet på et individuelt ansvar, hvor man møtes for å diskutere og enes om veien videre, men at hver enkelt har sitt ansvarsområde. I følge Gotvassli (2013, s.169) er det ikke klare og tydelige grenser mellom hva som er en gruppe og hva som er et team, men en gruppe er gjerne løsere sammensatt, samt at den psykologiske tettheten og de gjensidige forpliktelsene er mindre utviklet. Sammensetningen av gruppens medlemmer kan også være mer tilfeldig.

Et effektivt team er i følge Aasen (2012, s.30) basert på samarbeid og en kollektiv forståelse for organisasjonens oppgaver og mål, hvor man gjennom aktiv deltakelse finner løsninger. Videre hevder Hackman (2002, gjengitt i Aasen, 2012, s.31) at et godt og velkomponert team er i balanse mellom å ha for like og for forskjellige teammedlemmer. Dersom et team er større enn fire medlemmer bør det, for å unngå det Kanter (1977, gjengitt i

Martinsen, 2016, s.401) kaller «symbol»-problematikk, være minst to fra hver minoritet. I barnehagen vil dette si to pedagogiske ledere og to assistenter slik at den ene yrkesgruppen ikke skal bli utsatt for en stereotypifisering på bakgrunn av ulik eller manglende kompetanse.

Det å utvikle gode team krever tid og er avhengig av det potensialet som ligger i kompetansen til teammedlemmene (Gotvassli, 2013, s.171). Her vil teamleder ha en sentral rolle i forhold til koordinering, det vil si å spille på personalets sterke sider og fordele arbeids- og ansvarsoppgaver ut i fra medarbeidernes kompetanser og utnytte ressursene de har til rådighet (Aasen, 2012, s.31). Pedagogisk leder foretar altså en arbeidsdeling ut i fra en formening om hvordan den enkelte kan bidra (Larsen & Slåtten, 2010, s.216). Med tanke på lederstil vil en demokratisk leder som har kontroll over arbeidsprosessene og ansvar for målsettingene, som samtidig er i åpen dialog med medarbeiderne være best egnet. Teamledelse blir slik en gjensidig prosess tuftet på respekt og tillit, samt kompetanser, makt og mandat (Aasen, 2012, s.69).

## **2.4 Arbeidsmiljø**

I følge Arbeidsmiljøloven (2005) består et arbeidsmiljø av både psykososiale og fysiske faktorer. De fysiske arbeidsmiljøfaktorene er bygnings- og utstyrmessige forhold, inneklima, lysforhold, støy, stråling o.l. I følge Samarbeidsorganet for arbeidsmiljø i skolen (2003, s. 15) er trygghet, klar og tydelig ansvarsfordeling, godt samarbeid preget av god lagånd, varme og respekt for den enkelte, god informasjon og kommunikasjon, ledelse preget av tilrettelegging, veiledning og tilbakemelding, lærings- og utviklingsmuligheter og størst mulig selvstendighet og medinnflytelse, faktorer som et godt psykososialt arbeidsmiljø vil være tuftet på. Et godt psykososialt arbeidsmiljø skaper samarbeid, evne til fornyelse, effektivitet, virker helsefremmende og bidrar til økt trivsel, noe som igjen kan bidra til at personalet blir lenger i arbeidet (Samarbeidsorganet for arbeidsmiljø i skolen, 2003, s. 9). Videre skriver de at et godt samspill mellom de ulike yrkesgruppene hvor personalet har evne til å fungere sammen og dra nytte av hverandres kunnskaper og ulikheter vil være fremmende for det psykososiale arbeidsmiljøet.

### **2.4.1 Trivsel**

I følge Haugen og Skogen (2013, s.185) kan trivsel referere «(...) til den følelsesmessige tilstanden som en person har i forhold til seg selv og sine omgivelser avhengig av i hvilken grad vedkommende får tilfredsstillt sine forventninger til intellektuelle og kreative ytelser samt sosiale samværsformer». Det betyr at en person trives dersom det i det miljøet man er i gir en mulighet for å realisere seg selv på en tilfredsstillende måte. I en arbeidssituasjon vil det si at man har anledning til å inngå i forhold som er meningsfulle, interessante og utfordrende. Videre er det å føle tilhørighet og anerkjennelse blant våre arbeidskolleger av stor betydning. En person som trives i jobben sin ønsker i større grad å gå på jobb hver dag og har mer motivasjon for å gjøre en god jobb, enn en som ikke trives (Haugen & Skogen, 2013, s.185-188).

Inn under trivsel kommer humor. Det er i følge Skogen (2013, s.98) ikke noe annet som «(...) sveiser et team så godt sammen som felles humor». En god latter er med på å bedre både psykisk og fysisk helse, samt øke evnen til å løse problemer noe som øker livskvaliteten og dermed trivselen. Videre skriver Skogen (2013, s.98) at «Humor forener også mennesker». Når personalet arbeider sammen over en lenger periode, kan de utvikle sin egen språkkode noe som gjør at de kan more hverandre med ord og uttrykk utenforstående ikke forstår (Skogen, 2013, s.98)

### **2.4.2 Motivasjon**

I følge Gotvassli (2013, s.151) kan motivasjon «(...) defineres som drivkraften bak en viljebestemt handling». En person kan både være indre og ytre motivert. Indre motivasjon handler om å være motivert ut i fra interesse og glede for å utføre en viss aktivitet. Ytre motivasjon er faktorer som for eksempel lønn, straff eller en deadline (Skogen & Haugen, 2013, s.133). I følge Deci og Ryan (1990, gjengitt i Haugen & Skogen, 2013, s.133) kan medbestemmelse være med på å øke den indre motivasjonen. En medarbeider som selv får bestemme hvilke oppgaver hun eller han skal gjøre, vil få mer lyst til å gjøre en god jobb. På den andre siden vil arbeidsoppgaver som er pålagt føre til mindre grad av indre motivasjon. Dette forklares med at indre motivasjon er forankret i en persons behov for å føle seg kompetent og selvbestemmende (Haugen & Skogen, 2013, s.133). Personalet får også økt motivasjon av å oppleve at den kompetansen de har er nyttig ved å kunne påta seg spesielle

oppgaver (Skogen, 2013, s.45). Gotvassli (2013, s.152) understreker dette ved å si at «Motivasjon som er basert på tvang - «du skal» - fører ofte til et motvillig engasjement». Det å hele tiden føle at man ikke strekker til basert på en opplevelse av å mangle kompetanse, kan også føre til at personalet mister motivasjonen (Skogen & Haugen, 2013, s.130).

### **2.4.3 Kompetanse og kompetanseutvikling**

Lai (1997, s.32 gjengitt i Martinsen, 2016, s.265) definerer kompetanse som «samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål». Hvorpå Gotvassli (1999, s.128, gjengitt i Skogen & Haugen, 2013, s.131) definerer begrepet kompetanse med at det er sammensatt av evne og vilje til å løse en bestemt oppgave. Hvor evne er kunnskap, erfaring og ferdigheter, og vilje handler om selvsikkerhet, engasjement og motivasjon for å klare oppgaven. Evne og vilje påvirker hverandre gjensidig. Personalets kompetanse er altså summen av alle medarbeidernes kunnskap, ferdigheter, evner, holdninger og vilje til å utføre arbeidet i barnehagen.

I mange tilfeller kan arbeidsoppgaver være omfattende og krever ulike former for kompetanse (Martinsen, 2016, s.264). Det er forventningene til barnehagen, formulert gjennom barnehageloven og Rammeplanen, fra barn og foreldre, fra kollegaer og andre samarbeidspartnere som vil definere hvilke kompetanser som er viktige å ha for personalet i barnehagen (Eik et al., 2016, s.67).

I følge Hambro og Skard (1958, gjengitt i Irgens, 2007, s.52) er «- De viktigste forutsetninger for å lære (...) viljen til å lære». Personalet må først og fremst ønske å lære, noe som henger sammen med, tidligere nevnte, indre motivasjon. Irgens (2007, s.65-69) skriver at det i følge flere sosialpsykologer er sammenheng mellom læring og åpenhet, og for å utvikle en organisasjons evne til læring og utvikling må det skapes miljøer der personalet ruller på arbeidsoppgaver, får ny innsikt og omgås andre mennesker. «Satsning på organisatorisk læring forutsetter utvikling av gode systemer for jobbrotasjon, mobilitet, jobbutvidelse, delegering og treffpunkter for felles læring og refleksjon» (Irgens, 2007, s. 65-69).

I følge Moxnes (1989, 2000, gjengitt i Irgens, 2007, s.65) handler utvikling om å ta valg i spenningsfeltet mellom trygghet og vekst. Noe Flytsonemodellen til Mihaly

Csikszentmihalyi kan brukes for å illustrere. For å få til en utvikling som følger flytsonen må det være en sammenheng mellom arbeidsoppgavenes utfordringer og personalets forutsetninger. Dersom arbeidsoppgavene blir for enkle, vil personalet kjede seg, samtidig som en for utfordrende oppgave kan føre til at medarbeiderne utvikler angst og i verste fall uteblir fra jobben (Skogen, 2013, s.35). Noe Irgens (2007, s.117-118) understreker ved å hevde at utvikling fordrer at situasjonen personalet befinner seg i krever noe mer enn å løse de samme rutinemessige oppgavene. Samtidig bør ikke kravene komme før forutsetningene er tilstede. Videre hevder Irgens (2007, s.65) at «Læringen kan velges, og læring kan velges bort. (...) Den som bestandig velger trygt og velkjent, velger også bort læringsmuligheter, og resultatet kan bli stagnasjon. (...) Vi trenger trygghet for å velge annerledes» (Irgens, 2007, s. 65).

#### **2.4.4 Anerkjennelse, definisjonsmakt og medbestemmelse**

Begrepene anerkjennelse og definisjonsmakt blir ofte i barnehagesammenheng brukt om samspillet mellom voksen og barn, men begrepene er like relevante for samspillet mellom voksne (Skogen, 2013, s.228). I følge Skogen (2013, s.228) innebærer begrepet anerkjennelse i ledelsessammenheng «(...) at vi ser på våre medarbeidere, altså assistentene (...), som personer med rettigheter, integritet og en separat identitet». Noe som betyr at pedagogisk leder aksepterer at assistentene har rett til å ha sine egne erfaringer og opplevelser uten å være enige eller godta dem som rette. Ved at pedagogisk leder blant annet inkluderer medarbeiderne i avgjørelser, involverer seg i medarbeidernes oppgaver og tar i bruk verbal ros, blir de sett og anerkjent.

Definisjonsmakt dreier seg om hvem av de som inngår i en relasjon som har makten til å definere en opplevelse. Som pedagogisk leder må man være bevisst på at man ikke misbruker den formelle makten ved å bli den som definerer hva som er det riktige synet på en sak. Ved å være åpen og nysgjerrig og skape rom for undring, hvor også personalet og deres syn på opplevelser er akseptert, unngår man å misbruke sin makt (Skogen, 2013, s.228-229).

Som tidligere nevnt henger et godt arbeidsmiljø og indre motivasjon sammen med mulighet for medbestemmelse. En pedagogisk leder bør være åpen for å inkludere medarbeiderne i ulike beslutningsprosesser, noe som skaper en tilhørighet til arbeidsplassen. Samtidig må personalet forstå at i visse situasjoner er det pedagogisk leder som bestemmer

(Skogen & Haugen, 2013, s.139). I følge Lundestad (2013, s.225) kan det å ha et relasjonelt syn på ledelse hvor det er en samhandling og et delt ansvar føre til at pedagogisk leder oppleve å stå mindre alene med de psykiske og mentale utfordringene, samtidig som medarbeiderne opplever å få flere ulike oppgaver som skaper variasjon i arbeidet. «Å involvere andre medarbeidere i det pedagogiske arbeidet krever kommunikativ kompetanse» (Lundestad, 2013, s.225).

#### **2.4.5 Kommunikasjon**

Jacobsen og Thorsvik (2013, s.280) hevder at kommunikasjon er både overføring av informasjon, samt ideer, holdninger og følelser fra en person eller gruppe til en annen. Irgens (2007, s.129) hevder at det ikke er mulig å utvikle et lærende arbeidsmiljø uten at personalet utvikler sin evne til kommunikasjon. Noe Jacobsen og Thorsvik (2013, s.278) understreker verd å si at kommunikasjon har en sentral rolle internt i organisasjoner og i relasjon til omgivelsene i forhold til at kommunikasjon blant annet formidler informasjon, inngår i planlegging og utforming av mål, inngår i utvikling og relasjonsbygging og presenterer organisasjonen for omgivelsene. Videre skriver de at effektivt lederskap avhenger av en leder som evner å kommunisere det budskapet som hun eller han ønsker å formidle, noe som innebærer at informasjonen kommer frem til den det gjelder og blir kommunisert på en slik måte at det blir forstått og akseptert av medarbeiderne (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.301).

En av informantene hos Steinnes (2013, s.52) uttrykker at det var først etter utdanningen til å bli barnehagelærer at hun forstå hvor viktig arbeidet til pedagogisk leder er. Noe som understreker viktigheten av at pedagogisk leder synliggjør og tydelig kommuniserer kompetansen sin, ikke bare for å skape en forståelse, men også for å unngå det Irgens (2007, s.116) vil betegne som en arbeidsplass preget av overfladisk kommunikasjon preget av mistenksomhet og forsvarsholdninger. Dette kan føre til at forslag ikke blir godt mottatt, noe som hindrer forbedring og utvikling. En god og åpen kommunikasjon vil skape en forståelse for at pedagogiske leder har andre arbeidsoppgaver utover de praktiske, samtidig som det skaper en forståelse for den barnefaglige kompetansen som kan være en nytte for hele personalet (Aasen, 2012, s.50).

### **3. Metode**

Metode er en fremgangsmåte for å finne svar på ulike forskningsspørsmål. Hensikten er å samle inn, analysere og tolke data som kan gi svar på en problemstilling, såkalt empirisk forskning (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 299 gjengitt i Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Empirisk forskning eller spørsmål undersøker hvordan noe er i virkeligheten, empiri er altså kunnskap ut i fra erfaring (Dalland, 2012, s. 115).

#### **3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode**

Det skilles i hovedsak mellom to typer av metoder, kvantitative og kvalitative. Valg av metode kommer an på hvilken type data man er ute etter å samle inn i undersøkelsen. Kvantitative data er målbare, det vil si at de kan plasseres i kategorier og man kan telle opp de ulike svarene. Kvalitative data er ikke-tallfestbare data, altså ord, som sier noe om egenskaper hos informantene. Det kan være opplevelser, forventninger og erfaringer (Larsen, 2007, s.21).

I forhold til valg av metode ligger det føringer i problemstillingen og hva vi er ute etter. Fordeler ved kvalitative metoder er blant annet at man kan gå i dybden og det gir mulighet for en helhetsforståelse av fenomenet. Man kan også stille oppfølgingsspørsmål underveis og dermed få ryddet opp i misforståelser og få en dypere tilnærming til teamet. Når det gjelder ulemper er det delvis en ulempe at man ikke kan generalisere funnene. Samt at arbeidet med å behandle dataene kan være mer omfattende enn ved enklere avkryssningsskjemaer, altså kvantitative metoder. I enkelte tilfeller kan det også være at informanten ikke svarer oppriktig, men er mer opptatt av å svare riktig (Larsen, 2007, s.27).

#### **3.2 Intervju**

Med utgangspunkt i min problemstilling, hvor jeg er ute etter informantenes egne opplevelser og erfaringer, valgte jeg å bruke kvalitativt intervju som metode. I følge Dalland (2012, s.156) har «Intervjuet (...) som mål å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanlig språk. Det forsøker ikke å kvantifisere. Med kvalitativ menes det at intervjuet tar sikte på å få frem nyanserte beskrivelser av den situasjonen som intervjupersonen befinner seg i». Jeg valgte å ha et «semi-strukturert» intervju, det vil si at spørsmålene er tematisk strukturert og delvis åpne. Alle informantene fikk de samme spørsmålene. Dette for å lette arbeidet i

etterkant av intervjuet, samt at jeg ikke har så mye erfaring med intervjuer (Larsen, 2007, s. 82). Ved at jeg hadde sortert spørsmålene under tema og jobbet godt med spørsmålene på forhånd ble det enklere å sammenligne svarene i etterkant, noe som lettet analysen av funnene. I ettertid tenker jeg at et mer åpent intervju kanskje ville gjort at jeg fikk frem andre ting som jeg på forhånd ikke hadde tenkt i gjennom, men som likevel kunne vært interessant i forhold til min problemstilling.

### **3.3 Forberedelser til og gjennomføring av intervju**

Når det gjelder valg av informanter gjorde jeg et strategisk valg, det vil si at jeg valgte informanter som jeg mente passet inn under det jeg ønsket å undersøke. Jeg valgte informanter som jeg vet jobber som et team og derfor innehar kunnskap og erfaringer som er relevant for min problemstilling (Dalland, 2012, s.163). Jeg valgte to pedagogiske ledere og to assistenter. Alle de fire informantene utgjør til sammen et team som jeg ønsket å intervjuer for å få et helhetlig bilde på hvordan og hvorfor de fungerer som et team.

I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide med utgangspunkt i problemstillingen (Bergsland & Jæger, 2014, s.71). På denne måten kunne jeg stille godt forberedt, men samtidig var jeg opptatt av at intervjuet skulle foregå som en samtale hvor informantene skulle få fortelle sin opplevelse, tanker og erfaringer omkring teamet fremfor å bare ramse opp spørsmål (Dalland, 2012, s.167). Jeg ønsket spontane og oppriktige svar, samt å se om det var en helhetlig forståelse for hvordan teamet fungerer, og valgte derfor å ikke dele intervjuguiden med informantene i forkant av intervjuet.

Jeg valgte å bruke lydopptaker, slik at jeg kunne fokusere på selve samtalen og skape mest mulig flyt i den. Dalland (2012, s. 175) skriver at «Lydopptak er et uvurderlig hjelpemiddel. Det tar vare på alt som blir sagt og fanger opp nyanser i språk og stemmeleie».

Selve gjennomføringen av intervjuene foregikk på lukket rom slik at vi skulle sitte mest mulig uforstyrret. I og med at jeg kjente til informantene gikk samtalen lett og jeg opplevde det slik at informantene var interessert, engasjert og ga oppriktige svar. I etterkant av intervjuene transkriberte jeg hvert intervju, det vil si at jeg skrev ned det som ble sagt ord for ord. Dalland (2012, s.177) hevder at til tross for mye jobb med transkriberingen er det samtidig en mulighet til å gjenoppleve intervjuet.



### **3.4 Forforståelse**

Det er en selv som er instrumentet for innsamling av data, og det kreves da bevissthet om sitt eget ståsted i forhold til det man undersøker (Dalland, 2012, s. 168). Forforståelsen er det utgangspunktet vi har, det er språk, holdninger, oppfatninger og erfaringer som vil være med på å farge vår oppfattelse av noe. Samtidig har vi det som kalles fordommer som er både en bevisst og en ubevisst forforståelse, noe som kan vise seg både positiv og/eller negativ i følge Aadland (2004, s.189).

Ut i fra det Dalland (2012, s.90) skriver bør man redegjøre for sin egen forforståelse og forstå at man ikke kan stille med «blanke ark». Min forforståelse vil komme til uttrykk gjennom valg av teori for oppgaven, i utformingen av intervjuguiden, i analyse og tolkning av funn og i drøftingen. Forforståelsen min vil være preget av mine egne erfaringer med ulike barnehagers arbeidsmiljø og ledelse. Samt det at jeg har en formening om at teamledelse er en bra ledelsesform i barnehagen, noe som kan hindre meg i å se utfordringer som er til stede eller eventuelle svakheter som ligger i teamledelse.

### **3.5 Etiske hensyn**

«Etiske utfordringer er knyttet til alle ledd i en undersøkelse, fra planlegging til gjennomføring og formidling av resultatene» (Dalland, 2012, s.96). I en planleggingsfase kan det være nødvendig å tenke seg hvem som vil dra nytte av kunnskapen som kommer frem av oppgaven. I en gjennomføringsfase må man ivareta personopplysningsloven i møte med de menneskene som er involvert, man må også være bevisst sin rolle som student og ikke trå utenfor den (Dalland, 2012, s.96 - 100). I en intervjusituasjon kan det oppstå noen etiske dilemmaer underveis som intervjueren må ta stilling til. Blant annet har intervjuer et etisk og moralsk medansvar for at informanten ikke opplever at hun eller han har utlevert seg selv eller barnehagen på en måte som oppfattes som ubehagelig (Bergsland & Jæger, 2014, s.72).

I forkant av selve intervjuet hadde jeg spurt både styrer og hver enkelt informant om tillatelse til å gjennomføre intervjuene. Jeg informerte om valg av tema og hvor lang tid jeg antok at intervjuene ville ta. Informantene ble også opplyst om at jeg ville ivareta deres anonymitet og den pålagte taushetsplikten (Dalland, 2012, s.166), samt at de fikk skrive under på et samtykkeskjema i forbindelse med opptak av intervjuene slik at de skulle føle seg trygge

ved deltakelse. De etiske retningslinjene skal også ivaretas når man legger frem sine funn (Dalland, 2012, s.96).

### **3.6 Metodekritikk**

Ved valg av intervju som metode har jeg ikke kunnet trekke konklusjoner i forhold til problemstillingen min da undersøkelsen min involverer for få informanter. Samtidig var ikke målet mitt å undersøke mange og kunne generalisere, men å undersøke ett fenomen slik at jeg kunne gå i dybden av problemstillingen. Tanken er å løfte frem et team som fungerer slik at det kan bidra som et eksempel til etterfølgelse for andre barnehager (Bergsland & Jæger, 2014, s. 81). I følge Larsen (2007, s.77) er det ikke alltid det å generalisere som er viktig. «Enkelte ganger er målet for undersøkelsen å oppnå mest mulig kunnskap innenfor et felt uten å nødvendigvis si at dette gjelder for flere enn de som var med i undersøkelsen» (Larsen, 2007, s.77).

Ved valg av intervju som metode ligger det noe utfordringer med tanke på reliabilitet og validitet. «Reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet, altså at undersøkelsen vår er pålitelig, og at nøyaktighet har ligget til grunn i prosessen» (Larsen, 2007, s. 80). Blant annet kan informanten bli påvirket av situasjonen og den som intervjuer, det er mye mulig at informanten kunne svart noe annet en annen dag eller dersom det var en annen person som gjennomførte intervjuet. En annen utfordring ligger i det at informasjonen som hentes ut av intervjuene behandles på en nøyaktig måte. Ved å ha god struktur på dataene, slik at man vet til en hver tid hvem som har sagt hva, sikrer man høy reliabilitet (Larsen, 2007, s.80). Jeg var kjent med informantene på forhånd, noe som var med på å skape en god tone under selve intervjuet og jeg opplevde informantene som oppriktige, men likevel kan det hende de unnlot å fortelle noe fordi det var en kjent person som intervjuet. I forhold til etterarbeid med dataene var jeg nøye med å transkribere rett etter intervjuene og har hele veien vært nøye med å holde rede på hvilken informant som har sagt hva.

I forhold til validitet skriver Dalland (2012, s.120) at det stilles krav til at dataen som er samlet inn og brukt i undersøkelsen er relevant for problemstillingen. Dette gjelder uavhengig om dataene er samlet inn fra litteratur eller mennesker. Kravet om relevans er oppfylt i forhold til min oppgave da jeg utarbeidet intervjuguiden ut i fra problemstillingen og knyttet funnene opp mot relevant teori. Det ligger også en mulig feilkilde i selve

kommunikasjonsprosessen i et intervju (Dalland, 2012, s.120). Meninger og følelser som kommer til uttrykk under et intervju kan tolkes feil av meg som forsker. Det å ikke sende ut intervjuguiden på forhånd kan ha påvirket de svarene jeg fikk da informantene kunne fått bedre betenkningstid og dermed kunne svart noe annet eller mer omfattende.

## 4. Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen av oppgaven vil funn ervervet gjennom intervjuene presentert. Funnene er sortert etter kategoriene endringen, team, kommunikasjon, trivsel og motivasjon og kompetanse. Dette for å lettere kunne strukturere svarene i forhold til problemstillingen. Gjennom analyse og drøfting av funnene skal det vise evne til systematisk og kritisk refleksjon. Drøftingen skal også vise en sammenheng mellom den teoretiske bakgrunnen for oppgaven og funnene fra intervjuene. I følge Dalland (2012, s.143) består drøfting av fire faser: systematisering, analyse, vurderinger og tolkning. I kapittel 3 redegjorde jeg for systematiseringen og i dette kapittelet vil jeg drøfte funn ut i fra datamaterialet for å kunne gi mulig svar på problemstillingen «Hvilke erfaringer har barnehagepersonalet etter overgang fra gruppestruktur til teamstruktur?» Med underspørsmålet «Hvordan kan teamledelse fremme et godt arbeidsmiljø og god kvalitet i barnehagen?».

### 4.1 Bakgrunnsinformasjon

Den aktuelle barnehagen er delt inn i to baser. På hver base er barnegruppa delt opp i to, slik at det er to individuelle team på hver base med henholdsvis to pedagogiske ledere og to assistenter. Informantene representerer ett av disse teamene. De fire pedagogiske lederne inngår også i et ped.leder-team knyttet til basen (heretter kalt baseteam), og et overordnet ped.leder-team som gjelder alle på hele barnehagen.

På spørsmål som omhandlet den endringen informantene har vært gjennom, var det bare to av informantene som kunne svare, da én informant er nyansatt og én informant har vært i fødselspermisjon, de resterende spørsmålene har alle informantene svart på.

Informantene er kodet med pedagogisk leder 1 (PED1), pedagogisk leder 2 (PED2), assistent 1 (ASS1) og assistent 2 (ASS2) for å opprettholde deres anonymitet. Betegnelsene har ingen hensikt utover å skille informantene fra hverandre

### 4.2 Endringen

Assistent 2 fortalte at de gikk over fra å kalle seg gruppe til å kalle seg team, og at «hensikten var å inkludere, at nå skulle vi jobbe *sammen* som et team. Det var mer en psykologisk greie å kalle det et team i stedet». Videre forteller ASS2 at de er mer likestilt nå

enn før, men at det ikke trenger å være tilfelle for alle team, det kommer an på hvem som jobber i teamet. ASS2 ga uttrykk for at det tidligere hadde vært et stort gap mellom pedagogisk leder og assistent, på grunn av dårlig informasjonsflyt som igjen førte til mistriivsel.

Pedagogisk leder 1 bekrefter at de nå kaller seg team og før kalte seg gruppe. Videre forteller PED1 at bakgrunnen for å endre strukturen «(...) sa seg litt selv. Vi bestemte at vi syntes det var et veldig tøft år i fjor så slik ville vi ikke ha det». Videre forteller PED1 at den største forskjellen er at det individuelle teamet prioriteres over baseteamet. Teammøter prioriteres over basemøter i motsetning til før hvor gruppemøtene ble nedprioritert til fordel for basemøter. Dette gjorde at ped.leder-teamet på basen tidligere ble veldig sterkt i motsetning til det individuelle teamet, samt at planene ble bestemt av baseteamet og videreformidlet til gruppene. Nå har de prioritert hvert enkelt team for å finne ut sammen hva teamet ønsker å tilby barna, «Da må vi først bli kjent og få det godt og ha det fint sammen, så klarer vi å yte det beste for barna».

Det virker som valg av begrepet team ble tatt for å markere en endring av måten å jobbe på, mer enn at det ble gjort de store omveltningene. Da det ikke nødvendigvis er så stor strukturell forskjell på de tidligere gruppene og nåværende teamstruktur. I følge Gotvassli (2013, s.169) er en gruppe løsere sammensatt enn et team samt at den gjensidige forpliktelsen ikke er like fremtredende. Sammensetningen er ofte mer tilfeldig. Noe som kan synes å være tilfelle ved de tidligere gruppene ut i fra at det nye teamet fungerer mye bedre, altså at teamet er satt sammen med tanke på hvem teammedlemmene er, og ikke bare tilfeldig ut i fra behovet for to pedagogiske ledere og to assistenter. De har også valgt å prioritere teamet og bruke tid på å bli et best mulig team for å kunne yte best mulig overfor barna. Som Gotvassli (2013, s.171) skriver «Gode team er noe som må utvikle seg over tid og er basert på de potensialene som teammedlemmene har». Videre vitner det om en bevisstgjøring av pedagogisk leders definisjonsmakt (Skogen, 2013, s.228-229) ved at det nå er teamet som prioriteres og skal sammen finne ut av planer og gjennomføring i motsetning til tidligere hvor dette kom fra baseteamet.

### 4.3 Team

Alle informantene er innforstått med at de er et team, og på spørsmål om hvilken forståelse de har av å jobbe i team, er det en generell oppfatning blant informantene at man i et team består av et fellesskap hvor man samarbeider ved god kommunikasjon, spiller på hverandres styrker, at alle bidrar og ansvarliggjøres. Man jobber sammen, stoler på hverandre, lar alle få komme med sine innspill og har rett til å ha sin mening. Dette stemmer overens med den definisjonen av team som Katzenbach og Smith (1993, gjengitt i Gotvassli, 2013, s. 170) har, hvor personalet er gjensidig avhengig av hverandre og alle er ansvarlige for å innfri felles mål. Aasen (2012, s.30) hevder at et effektivt team er tuftet på fellesskap, samspill og samarbeid og felles forståelse av oppgavene og målene for virksomheten. Videre skriver Aasen (2012, s.69) at lederen i et team bør ha kontroll over arbeidsprosessene og ansvar for målsettingen, men samtidig ha en åpen dialog med teammedlemmene slik at teamledelse blir en kollektiv prosess tuftet på respekt og tillit, samt kompetanser, makt og mandat. Noe informantene virker å ha en forståelse for. Ved at teamet er sammensatt av to pedagogiske ledere og to assistenter unngår de det Kanter (1977, gjengitt i Martinsen, 2016, s.401) kaller «symbol»-problematikk, altså at minoriteten i teamet blir utsatt for en stereotypifisering på bakgrunn av annen eller manglende kompetanse. Det bør også være en god balanse med tanke på sammensetningen av ikke for like og ikke for forskjellige teammedlemmer (Hackmann, 2002, gjengitt i Aasen, 2012, s.31).

På spørsmål om hvordan arbeidsoppgaver er organisert og om det er forskjell på hvem som gjør hva ut i fra stillingstittel, er det enighet om at alle er likestilt og at alle, både pedagogisk leder og assistent, skal gjøre de samme praktiske arbeidsoppgavene. Pedagogisk leder 2 sier «(...) det syns jeg er kjempe greit. Jeg syns det skal være likt. Assistentene har like mye å bidra med overfor ungene som det vi har, så de skal ikke bare stå på kjøkkenet. Ved å regulere slik så får alle vært gjennom alt». Noe som vitner om en anerkjennende holdning overfor hele personalet (Skogen, 2012, s.228). Det å rullere på de praktiske arbeidsoppgavene er også med på å skape variasjon i arbeidsdagen for både pedagogisk leder og assistent. I følge Eik et al. (2016, s.60) og Lundestad (2013, s.223-224) krever det at assistentene er mye sammen med barna, at pedagogisk leder veileder og jobber med faglig utvikling blant assistentene for å nå målene i barnehageloven og rammeplanen. I og med at det er spesielt de

pedagogiske lederne som trekker frem at det ikke skal være noe forskjell på hvem som er med barna og hvem som gjør de praktiske oppgavene, betyr det da at de har lyktes i å skape en god faglig utvikling av personalet ved å kommunisere, vise og dele sine barnehagefaglige kompetanser? (Aasen, 2012, s.13).

I følge Aasen (2012, s.31) er et av kravene for å kalle seg et team at man koordinerer arbeidsoppgavene etter kompetanse for å få fullt utbytte av de kompetansene teamet innehar. Noe Larsen & Slåtten (2010, s.216) understreker ved å hevde at «lederen [i et team] foretar en arbeidsdeling basert på oppfatninger av hvordan den enkelte kan bidra». Da det i følge Gotvassli (2013, s.169) ikke nødvendigvis er et klart skille mellom hva som er en gruppe og hva som er et team, er det da heller rett å kalle informantene for en gruppe med tanke på at de ikke har en klar arbeidsfordeling? Larsen og Slåtten (2010, s.216) hevder også at en likhet i fordeling av arbeidsoppgaver gjør det utfordrende med teamledelse på bakgrunn av at de ulike kompetansene ikke blir tatt i bruk.

Selv om alle sier at de er likestilt, så ligger det en forskjell i de ulike stillingsbeskrivelsene. Det er pedagogisk leder som har hovedansvaret for det organisatoriske, samt et ledelsesansvar overfor barn, medarbeidere, barnehagen som organisasjon og foreldresamarbeid (Eik et al., 2016, s.81). Således kan det tenkes at de praktiske arbeidsoppgavene er likestilt, men at de pedagogiske og organisatoriske er delt etter kompetanse og ut i fra stillingstittel. Slik at den likhetskulturen Larsen og Slåtten (2010, s. 215), Helgøy et al. (2010, s. 46-55) og Eik et al. (2016, 52-55) skriver om, ikke gjelder alle oppgavene i denne barnehagen, men kun de rent praktiske.

Det nevnes av samtlige informanter at selv om de praktiske arbeidsoppgavene er knyttet til hver enkelt vakt, er de gode på å ta det som det kommer og ser an situasjoner. Som Assistent 1 sier «(...) nå er vi såpass innkjørt at ting går av seg selv. Så vi vet hvor vi skal være, hva som trengs å gjøres». Her blir også det å snakke sammen nevnt, er det noen som ikke har mulighet til å gjøre en av de praktiske arbeidsoppgave eller det må settes inn en vikar så ordner de det. Her vil jeg trekke frem noe PED1 sier «Man er ikke perfekt selv, og man ser ikke alt selv, så det å bruke hverandre og snakke sammen er viktig». Noe som igjen vitner om en bevissthet rundt pedagogisk leders tidligere nevnte definisjonsmakt (Skogen, 2013, s. 228-229). Videre tolker jeg det ASS1 sier dit hen at personalet er kompetent og ikke

nødvendigvis trenger en tett oppfølging, og pedagogisk leder kan dermed velge en lederstil som gir mer frihet for, og ansvarliggjøring av, medarbeiderne, noe som frigjør tid for pedagogisk leder som i stedet kan bruke denne tiden direkte mot barna (Larsen & Slåtten, 2010, s.212-214). Videre kan det virke som de pedagogiske lederne har et relasjonelt syn på ledelse hvor personalet i helhet ansvarliggjøres, noe som gjør at pedagogisk leder står mindre alene samtidig som det skaper mer variasjon i arbeidet for det øvrige personalet (Lundestad, 2013, s.225). Det å inkludere assistentene i det pedagogiske arbeidet krever at pedagogisk leder har god kommunikativ kompetanse. Noe det virker som de har ut i fra det ASS1 svarer på spørsmål om kommunikasjon: «Det fungerer veldig greit. Man blir inkludert, får ansvar og man får vite hva som skjer»

Når det gjelder spørsmålet om hvilke roller de ulike informantene har i teamet, er det en tendens blant de pedagogiske lederne at de fungerer som organisator, hvor det å planlegge dagen tar mye av deres tid. Hos begge assistentene er det enighet om at de er både idéskaper, pådriver og avslutter, det kommer helt an på hva de gjør. Dette stemmer overens med det Hjertø (gjengitt i Martinsen, 2016, s. 404) skriver om at teamroller varierer og er avhengig av oppgavene teamet står overfor og den kompetansen personalet har. Samtidig kan man her sette spørsmålstegn ved om de er et rendyrket team da det i utgangspunktet krever en viss rollefordeling som en del av det å jobbe som og utvikle et godt team (Gotvassli, 2013, s.179).

I forhold til spørsmålet om utfordringer med det å jobbe i et team, er det en klar tendens at det å jobbe tett sammen som de ulike personene man er, krever at man evner å tilpasse seg hverandre. PED1 påpeker at det er viktig at man må lære hverandre å kjenne, være åpen for at vi er forskjellige, ha respekt for hverandre og plukke frem det beste i alle og finne frem til hva man som et team ønsker å tilby. Videre sier PED1 at det er viktig å jobbe med teamet og finne ut hvem man er, hvordan man ønsker å jobbe og hva man ønsker å tilby. Selv om dette krever en god del tid og i de fleste tilfeller tid borte fra barna, så vil det i det store og hele gagne barna. Noe Bjerkestrand og Pålerud (2014, s.180) understreker ved å si at det å sette av tid til refleksjon og planlegging er viktig. Gotvassli (2013, s.171) understreker dette spesielt i forhold til teamet ved at det tar tid å utvikle et godt team.



Den tette arbeidsformen kan, som informantene nevner, være utfordrende med tanke på ulike personligheter, men samtidig kan denne tette og nære arbeidsmåten, som setter krav til en god og åpen dialog være med på å skape en forståelse for at pedagogisk leder har andre arbeidsoppgaver utover de praktiske, samt at den kompetansen pedagogisk leder tar med seg inn i teamet kan være av nytte for hele personalet, da med spesiell tanke på assistentene (Aasen, 2012, s.50). Som en av informantene i Steinnes (2013, s.52) sier, så var det ikke før etter utdanningen at informanten innså hvor viktig arbeidet til pedagogisk leder er. Den gode og åpne dialogen skaper rom for å kommunisere dette til hele personalet og pedagogisk leder kan dermed synliggjøre kompetansen sin.

#### **4.4 Kommunikasjon**

Noe som går igjen i forhold til både teamet og trivsel er god kommunikasjon, og det er tydelig at kommunikasjonen blant informantene fungerer godt. De pedagogiske lederne er opptatt av å være åpne og la assistentene få innsikt i all informasjon som er relevant for hele teamet, noe som samsvarer med det assistentene forteller om at de føler seg inkludert og at de pedagogiske lederne er gode på å informere. Her kan man trekke inn Irgens (2007, s.65-69) som sier at det i følge flere sosialpsykologer er sammenheng mellom læring og åpenhet. Ved å rullere på arbeidsoppgaver, får ny innsikt og omgås mennesker skapes det rom for læring og utvikling i organisasjonen. Samt at det på den andre siden i et arbeidsmiljø hvor viktig informasjonen ikke blir delt, kan oppstå overfladisk kommunikasjon preget av mistenksomhet og forsvarsholdninger (Irgens, 2007, s.116). Noe som ASS1 gir uttrykk for at hun har opplevd tidligere «Før har det vært slik at ped.leder har holdt ting så tett til brystet at du ikke vet noen ting. At de står oppe på toppen og så er vi nede her, og så er det et gap i mellom hvor vi ikke har peiling på ting. Når foreldre kommer og spør så må du si at nei, det har jeg ikke hørt noe om. Da føler du deg *så* liten». Mangel på kommunikasjon kan også være hemmende for å utvikle et lærende arbeidsmiljø (Irgens, 2007, s.129), noe som går i mot Rammeplanens krav om at barnehagen skal være en lærende organisasjon.

#### **4.5 Trivsel og motivasjon**

Begge de pedagogiske ledere er enige om at ikke alle nødvendigvis trenger å være på jobb for at det skal være en god dag, men at det kommer an på folks innstilling og holdning.

Personalets psykiske tilstedeværelse er det viktigste, samt at gode holdninger skaper gode dager. Assistentene er mer opptatt av at alle må være på jobb for å skape en god dag, men at det selvfølgelig *kan* gå uten de faste på jobb, men at det som regel er bedre flyt og en trygghet at alle de faste er på jobb. Alle svarer at god kommunikasjon er viktig for å ha en god dag, samt at man har tid til å *se* barna og sine medarbeidere.

Til grunn for trivsel nevnes det videre av alle at gode medarbeidere som er åpne, ærlige og til å stole på er avgjørende. PED2 nevner tilbakemeldinger og refleksjon i hverdagen som grunnlag for trivsel, samt at hun er opptatt av å se medarbeiderne, stole på de og anerkjenne de, noe som samsvarer med det ASS2 svarer når hun nevner at hun blir sett, hørt og anerkjent og at hun blir inkludert. Humor blir nevnt av alle informantene som noe som må være til stede for at de skal trives. PED1 nevner også tilstedeværende medarbeidere som er engasjerte som man vet hvor man har, fordi det skaper en slags trygghet for de voksne. Det informantene svarer skaper forståelse for hvorfor det er god kvalitet på arbeidet de gjør, da en person som trives i jobben sin har mer motivasjon for å gjøre en god jobb (Haugen & Skogen, 2013, s.185-188). Samt at medbestemmelse er med å øke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1990, gjengitt i Haugen & Skogen, 2013, s.133). Det blir også nevnt humor, som i følge Skogen (2013, s.98) fungerer godt for å sveise et team sammen. Som Skogen (2013, s. 98) skriver «Humor forener (...) mennesker».

Når det gjelder hva informantene blir motivert av, så sier alle barna først og fremst. Det å se utviklingen til barna. Samt det å jobbe med engasjerte medarbeidere. Det er tydelig at jobben i seg selv er en motivasjon, noe det i følge Skogen og Haugen (2013, s.133) vil si at personalet har en indre motivasjon for jobben ved at de har en glede av den jobben de har. Det er også tydelig ut i fra den kompetansen hver enkelt medarbeider sier de har, at de føler de strekker til i jobben og derfor opprettholder motivasjonen (Skogen & Haugen, 2013, s.130).

#### **4.6 Kompetanse og kompetanseutvikling**

Ut i fra bakgrunnsinformasjonen og det informantene selv sier, dekker de et bredt spekter av kompetanse. Alle føler at de har bruk for sin kompetanse i jobben, samt at de ikke opplever å få oppgaver de ikke har kompetanse til å gjennomføre. ASS2 nevner at hun blir

møtt positivt når hun kommer med innspill, sine synspunkter og meninger. Noe som samsvarer med det at de pedagogiske lederne ønsker å inkludere alle og ha en anerkjennende holdning overfor personalet. I følge Hackman (2002, gjengitt i Aasen, 2012, s.31) er et godt sammensatt team basert på å finne en balanse mellom å ha teammedlemmer som ikke er for like og samtidig ikke er for forskjellige. Noe Gotvassli (2013, s.170-171) understreker ved å si at et godt team er basert på forskjellig og gjensidig utfyllende kompetanse, noe dette teamet har klart å få til ved at personalet både har overlappende kompetanse og spisskompetanse. I følge Skogen (2013, s.45) har personalet behov for å få brukt den kompetansen de sitter med for å øke motivasjonen for jobben, noe alle informantene har en opplevelse av at de gjør, og de unngår dermed å miste motivasjonen for jobben på grunn av manglende bruk av, eller manglende kompetanse for å gjøre en oppgave (Skogen & Haugen, 2013, s.130).

På spørsmål om hvordan informantene opplever kontroll over egen tid og arbeid, svarer alle at de gjerne skulle hatt mer tid, men at det de planlegger får de gjort fordi de ikke planlegger mer enn de vet det er rom for og de forutsetningene de har. Samtidig nevner ASS1 at dersom det er rom for å få ekstra tid, så får man det, noe som samsvarer med det PED2 sier om at hun synes det er viktig å la de som er engasjert i noe få rom til å holde på med det. PED2 svarer at hun må bli flinkere til å bare gå for å få gjort det hun skal. Hun er opptatt av å ha en åpen dialog med sine medarbeidere for å skape en forståelse for det hun skal bruke tida til og ikke bare går. Dette spørsmålet ble spurt med tanke på mulighet for tilrettelegging, selvstendighet og medinnflytelse som er noen av de psykososiale arbeidsmiljøfaktorene (Samarbeidsorganet for arbeidsmiljø i skolen, 2003, s. 15). Det er tydelig rom for at personalet kan få disponere tiden sin med enn viss frihet, samtidig som det er en generell tendens at de alle skulle hatt mer tid. Det at de planlegger ut i fra de forutsetningene de har tolker jeg dit at det er en forståelse for at det ikke alltid er overflod av tid i løpet av en arbeidsdag i barnehagen på bakgrunn av de praktiske arbeidsoppgavene som må gjøres. I forhold til det PED2 sier vil jeg trekke inn Eik et al. (2016, s.60) som hevder at «(...) møter og planleggingsarbeid har høy pedagogisk relevans og vil dermed være viktig og nødvendig for å sikre kvaliteten i arbeidet» samt at en åpen dialog vil være med å skape forståelse for dette blant det øvrige personalet.

Begge pedagogene svarer at de får økt sin kompetanse gjennom møter, kurs, utdanning, ved å lese seg opp på fagstoff og teori og ved refleksjon i hverdagen slik at man får nyttegjort seg kunnskapen man innhenter. For å øke kompetansen til sine medarbeidere er begge pedagogene opptatt av refleksjon på team-møter og i hverdagen, samt at medarbeiderne får dra på kurs. PED1 forteller «Vi sitter i ulike verv og da er det viktig at vi går gjennom det som blir sagt på de ulike møtene og kursene slik at vi får dratt kompetansen ned. Jeg føler at det fungerer». Assistentene svarer at de får dra på kurs, lærer av hverandre og bruker plantiden til å lese fagstoff. Ut i fra det informantene skriver tolker jeg det slik at det blir lagt opp til både individuell og kollektiv læring (Gotvassli, 2013, s.96). Samt at det legges opp til felles refleksjon og ikke en kunnskapsoverføring fra pedagogisk leder til assistent (Gotvassli, 2013, s.108).

Ut i fra den, tidligere nevnte, indre motivasjonen personalet har, tolker jeg det dit at de har et ønske om å lære, noe som er den viktigste forutsetningen for utvikling (Hambro & Skard, 1958 gjengitt i Irgens, 2007, s. 52). I forbindelse med trivsel blir det nevnt at det er av betydning å ha en trygghet i teamet. Tryggheten er med på å skape den utviklingen Moxnes (1989, 2000 gjengitt i Irgens, 2007, s.65) hevder skjer i spenningsfeltet mellom trygghet og vekst. For å oppnå utvikling må det være sammenheng mellom de utfordringene og forutsetningene personalet har (Skogen, 2013, s.35) og det må kreves noe mer av personalet enn rutinemessige oppgaver (Irgens, 2007, s.65). Således vil det at pedagogisk leder sender assistentene på kurs og samtidig legger opp til refleksjon, stille krav til assistenten og bidra til en faglig utvikling i tråd med det Gotvassli (2013, s.112) skriver om at ansvaret for utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon ikke bare ligger hos pedagogisk leder.

Noe det kan settes spørsmålstegn ved er at refleksjon er nevnt i flere sammenhenger av de pedagogiske lederne, men det nevnes ikke av assistentene. Det blir dog nevnt at man «lærer av hverandre» og det kan handle om at de ikke nødvendigvis bruker ordet refleksjon, men likevel inngår i et praksisfellesskap hvor utvikling av kunnskap skjer gjennom refleksjon over egen praksis (Gotvassli, 2013, s.108). Samtidig hadde det vært interessant å undersøkt hva pedagogisk leder legger i refleksjon og om den tanken bak refleksjonen som de har, gagnar hele personalet slik de ønsker.

## 5. Oppsummering og avslutning

Bakgrunnen for denne bacheloroppgaven var problemstillingen «Hvilke erfaringer har barnehagepersonalet etter overgang fra gruppestruktur til teamstruktur?» Med underspørsmålet «Hvordan kan teamledelse fremme et godt arbeidsmiljø og god kvalitet i barnehagen?» var tanken å undersøke pedagogisk leders rolle i barnehagen som en lærende organisasjon, hvordan teamledelse kan være en egnet lederstil for å kunne utnytte hele personalets kompetanse og bidra til et godt arbeidsmiljø og videre heve kvaliteten i barnehagen. Gjennomføring av intervju, analyse og drøfting av funnene har gitt innsikt i hva som ligger til grunn dette.

Det å kalle seg team har tydeligvis en verdi i seg selv, ved at det fremmer tanker om samarbeid og samhørighet og kan således fungere som et psykologisk skille for å gjøre en endring i måten å jobbe på. Det er ikke nødvendigvis stor strukturell forskjell på en gruppe og et team, men det ligger noe i måten å jobbe sammen på som kan være verd å merke seg (Gotvassli, 2013, s.169). Teamet er bygget på fellesskap, samspill, samarbeid, komplementær kompetanse og en felles forståelse for barnehagens innhold og oppgaver (Katzenbach & Smith 1993, gjengitt i Gotvassli, 2013, s.170).

I teamarbeid ligger det rom for felles utvikling i et praksisfellesskap (Gotvassli, 2013, s.108) som er i tråd med kravene til barnehagen som en lærende organisasjon (Rammeplanen, 2011, s.21). Det å være i et team krever at alle teammedlemmene tar ansvar både for det generelle arbeidet med å utforme teamet og arbeidsoppgavene som ligger til grunn for måloppnåelsen (Gotvassli, 2013, s.170-171, Aasen, 2012, s.30). Det stiller krav til at pedagogisk leder evner å ta i bruk den mangfoldige kompetansen blant personalet samtidig som hele personalet ansvarliggjøres gjennom et relasjonelt syn på ledelse (Lundestad, 2013, s. 225). Videre bør pedagogisk leder innta en demokratisk lederrolle hvor hun eller han har den overordnede kontrollen og samtidig er i åpen dialog med personalet og er bevisst sin definisjonsmakt og har en anerkjennende holdning til personalet (Skogen, 2013, s.228). Slik blir teamledelse en gjensidig prosess basert på respekt og tillit, kompetanser, bevisstgjøring av makt og barnehagens mandat (Aasen, 2012, s.69).

Avslutningsvis kan man trekke paralleller mellom det å jobbe som et team og de psykososiale arbeidsmiljøfaktorene (Arbeidsmiljøloven, 2005). Således kan man si at

teamledelse skaper et grunnlag for et godt arbeidsmiljø hvor personalet trives, er motivert for jobben, har et ønske om å lære og søker faglig utvikling, noe som igjen høyner kvaliteten i barnehagen (Haugen & Skogen, 2013, s.185-188).

## 6. Referanseliste

Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>

Belbin Norge. (2016, 23.04). *Team eller gruppe?* Hentet fra <https://www.belbin-norge.no/team-eller-gruppe/>

Bergsland, M. & Jæger, H. (Red.) (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bjerkestrand, M. & Pålerud, T. (Red.) (2014). *Barnehagelærer - fag og politikk.* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving.* (5. utgave) Oslo: Gyldendal akademisk.

Eik, L.T., Steinnes, G. S. og Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring.* Bergen: Fagbokforlaget.

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

Gotvassli, K.Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale.* (2.utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Haug, P. (2010). *MAFAL-prosjektet: Arbeidsdeling i barnehagen.* Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda.

Haugen, R. & Skogen, E. (2013). Trivsel, stress og jobbtilfredshet. I Skogen, E. (Red.) (2013). *Å være leder i barnehagen.* Bergen: Fagbokforlaget.

- Helgøy, I., Homme, A & Ludvigsen, K. (2010). *Mot nye arbeidsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen*. Tidsskrift for velferdsforskning, 13 (1), 43-57.
- Håberg & Vatne (2010). *Mafal-prosjektet: Fagfolk blant lekfolk*. Første steg (2), 24 - 26.  
Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS\\_nr\\_2\\_10/Førstestegnr2-2010\\_24-26.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS_nr_2_10/Førstestegnr2-2010_24-26.pdf)
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A.K. & Slåtten, M. (2010). *En bok om oppvekst. Samfunnsfag for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundestad, M. (2013). Ledelse av assistentgruppen i et relasjonelt perspektiv. I Skogen, E. (Red.) (2013). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MAFAL-undersøkelsen (2011). Høgskolen i Volda og Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <http://www.hivolda.no/mafal>
- Martinsen, Ø.L. (Red.). (2016). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.



Samarbeidsorganet for arbeidsmiljø i skolen (2003). - *Psykososialt arbeidsmiljø i barnehage, skole og SFO*. [Veiledningshefte]. Utdanningsforbundet.

Skogen, E. (Red.) (2013). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skogen, E. & Haugen, R. (2013). Motivasjon og selvbestemmelse. I Skogen, E. (Red.) (2013). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Steinnes, G.S. (2013). *Frå assistent til nyutdanna førskulelærer*. Tidsskriftet FoU i praksis, 7(1), 43-60. Høgskulen i Volda.

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

Aasen, W. (2014). Hvordan kan vi forstå ledelse? I Bergsland, M. & Jæger, H. (red.) (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Aadland, E. (2004). «Og eg ser på deg...» Vitenskapsteori i helse- og sosialfag. Oslo: Universitetsforlaget AS.

# Vedlegg

## PROBLEMSTILLING:

Hvilke erfaringer har barnehagepersonalet etter overgang fra gruppestruktur til teamstruktur?

- Hvordan kan teamledelse fremme et godt arbeidsmiljø og god kvalitet i barnehagen?

## BAKGRUNN

- Alder?
- Hvilken bakgrunn/utdannelse har du?
- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
  - *Denne barnehagen?*

## ENDRINGEN

- Kan du beskrive hvordan du opplevde prosessen fra å gå over til å jobbe i team?
  - *Hva var bakgrunnen for å endre struktur?*
  - *Hvorfor ble teamstruktur valgt?*
  - *Hva er nytt med teamstrukturen kontra det dere hadde før?*

## TEAM

- Hvilken forståelse har du av det å jobbe i team?
  - *Hva legger du i det å være et team?*
  - *Hvilke utfordringer ser du med det å jobbe i et team?*
- Kan du beskrive hvordan arbeidsoppgaver er organisert på din arbeidsplass?
  - *Er det forskjell på hvem som gjør hva ut i fra stillingstittel?*
  - *Opplever du å få tildelt oppgaver du ikke har kompetanse til å gjennomføre?*
- Kan du beskrive rollene i teamet?

## KOMMUNIKASJON

- Hvordan opplever du kommunikasjonen mellom deg og pedagogisk leder?
- Hvordan opplever du kommunikasjonen mellom deg og assistent?

## TRIVSEL OG MOTIVASJON

- Hvordan er en bra dag på jobb?
- Hvordan er en dårlig dag?
- Hva er viktig for deg for å trives?
- Hvordan blir du motivert for å jobbe?

## KOMPETANSE

### Pedagogisk leder:

- Hvilken kompetanse tar du med deg inn i teamet?
  - *Hvordan opplever du at din kompetanse blir brukt?*
  - *Hvordan opplever du kontroll over egen tid og arbeid?*
  
- Hvordan legger du til rette for at dine medarbeidere skal få økt sin kompetanse?
- Hvordan får du økt din kompetanse?

### Assistent:

- Hvilken kompetanse tar du med deg inn i teamet?
  - *Hvordan opplever du at din kompetanse blir brukt?*
  - *Hvordan opplever du kontroll over egen tid og arbeid?*
  
- Hvordan legger pedagogisk leder til rette for at du skal få økt din kompetanse?

Avslutningsvis: - Noe du vil tilføye?