

Effektive ledergrupper

En studie av ledergrupper i barnehage og hvordan barnehageleder jobber for å utvikle disse.

KRISTINA ALBERTSEN OG MALENE LEHMANN

VEILEDER

Linda Hye

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelse

Forord:

Denne masteroppgaven markerer slutten på et lærerikt og spennende studieløp ved Universitetet i Agder, master i ledelse. Masterprogrammet har ført til ny innsikt og kunnskap om lederrollen. Lederrollen og ledelse i barnehagen har vært et tema vi begge interesserer oss for og et naturlig valg når vi skulle finne tema til studien vår. Når vi begynte å fordype oss i teorien om effektive ledergrupper ble det ingen tvil om hva vi ville forske videre på.

Vi vil først og fremst takke våre respondenter for deltagelse i studien. Takk for at dere satte av tid, og åpent og ærlig delte deres erfaringer og utfordringer med oss.

Tusen takk til vår veileder Linda Hye. Du har med dine tydelige og konkrete tilbakemeldinger holdt oss på stødig kurs hele veien. Du har også vært en god sparringspartner da du sitter med mye kunnskap og innsikt i teorien og caset i vår studie.

Også takk til arbeidsgiver, kollegaer og familie som har gitt oss fleksibilitet og mulighet til å skrive denne oppgaven. Det har til tider vært et krevende arbeid og vi er takknemlig for all støtte vi har fått underveis.

Til slutt vil vi takke hverandre for at godt samarbeid, gode diskusjoner og konstruktive samtaler. Sammen har vi fått ny innsikt, motivert hverandre og kommet i havn med en oppgave vi er stolte av.

Kristiansand 26.11.2023

Malene Lehmann og Kristina Albertsen

Sammendrag:

I denne masteroppgaven har vi forsket på i hvilken grad vi har effektive ledergrupper i barnehagene i Kristiansand og hvordan barnehagelederne jobber med å utvikle disse.

For å besvare vår problemstilling støtter vi oss til Bang og Middelfart (2022) sin teori rundt effektive ledergrupper, og benytter dette som vår hovedteori i oppgaven. Vi supplerer også med mer spesifikk teori rundt ledergrupper i pedagogiske virksomheter ved å trekke inn teori fra Paulsen og Hjertø (2017, 2021), Paulsen (2019), og Aas og Paulsen (2022).

Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM) har våren 2023 gjennomført en kvantitativ studie av ledergrupper i skoler og barnehager i Kristiansand. Deres undersøkelse hadde samme teoretiske bakgrunn som vår. Vår studie baserer seg derfor på en kvalitativ undersøkelse hvor vi benytter resultatene fra SAKOM-undersøkelsen som sekundærdata. På den måten går vår studie mer i dybden og ser på hva som ligger bak resultatene i deres undersøkelse. Vår studie blir dermed et supplement og en forlengelse av SAKOM sin undersøkelse.

Det ble gjennomført intervjuer med seks barnehageledere fra både privat og kommunal sektor. Studien ble foretatt våren 2023.

Vi finner i vår studie at det er variasjon mellom barnehagelederne og hvordan de jobber med sine ledergrupper. Vi finner at forutsetningene for effektivitet er dårlig og at dette direkte påvirker både prosesser, relasjonelle tilstander og hvilke resultater ledergruppene klarer å skape. Ledergruppene gir en merverdi til det enkelte medlem i større grad enn det gjør for hele organisasjonen og vi må derfor se på hvordan vi kan gå fra individuell nytteverdi til også å skape en nytteverdi for hele organisasjonen.

Det må defineres et tydeligere formål for ledergruppene slik at det kan brukes tid på riktige saker som der igjen kan gi en merverdi til hele organisasjonen. Barnehageledere anbefales også å øke bevissthet og fokus på de relasjonelle tilstandene da de er av kritisk betydning for at ledergruppen skal fungere effektivt.

Ledergrupper i barnehagene er et understudert felt som vi håper fremtidig forskning vil se nærmere på.

Innhold

Forord:	2
Sammendrag:	3
1.0 Tema og problemstilling	7
1.1 Tema.....	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Avgrensning og relevans	9
2.0 Utvikling i barnehagesektoren	10
2.1 Historisk blikk - fra barneasyl til barnehage	10
2.2 Historisk blikk på lederrollen i barnehage	12
2.3 Fremtidens barnehage og barnehagelederrolle.....	14
2.4 Case	16
3.0 Teori	18
3.1 Effektive ledergrupper	18
3.2 Forutsetninger	20
3.2.1 Klart formål	20
3.2.2 Riktig saker.....	21
3.2.3 Riktig gruppesammensetning.....	22
3.2.4 Støttende organisatoriske systemer.....	24
3.3 Prosesser	25
3.3.1 Klare bestillinger	26
3.3.2 Fokusert kommunikasjon.....	27
3.3.3 Utnyttelse av forskjellighet.	28
3.3.4 Fravær av politisk spill.	29
3.3.5 Aktiv relasjon til omgivelsene.....	30
3.3.6 Kontinuerlig gruppelæring.....	31
3.3.7 Effektiv teamledelse.....	32
3.4 Relasjonelle tilstander	34
3.4.1 Psykologisk trygghet	34
3.4.2 Lagånd.....	35
3.4.3 Hensiktmessig gruppekultur	36
3.5 Resultater	38
3.6 Utfordringer og dysfunksjoner i en ledergruppe.....	39
3.7 Ledergrupper i pedagogiske virksomheter.....	42
3.8 Oppsummering.....	47
4.0 Metode og design	48

4.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?	49
4.2 Intervju og intervjuguide.....	50
4.3 Utvalg	51
4.4 Gjennomføring av intervjuer.....	52
4.5 Transkribering.....	53
4.6 Analysemodell	53
4.7 Validitet og reliabilitet.....	55
5.0 Presentasjon av funn og drøfting.....	57
5.1 Forutsetninger.....	57
5.1.1 Klart formål	57
5.1.2 Riktige saker	58
5.1.3 Riktig gruppesammensetning.....	60
5.1.4 Støttende organisatoriske systemer.....	61
5.1.5 Drøfting forutsetninger	61
5.2 Prosesser	67
5.2.1 Klare bestillinger og fokusert kommunikasjon.....	67
5.2.2 Utnyttelse av forskjellighet	68
5.2.3 Aktiv relasjon til omgivelsene.....	69
5.2.4 Kontinuerlig gruppelæring.....	69
5.2.5. Effektiv teamledelse.....	70
5.2.6 Drøfting prosesser	71
5.3 Relasjonelle tilstander	77
5.3.1 Psykologisk trygghet	77
5.3.2 Lagånd.....	78
5.3.3 Hensiktsmessig gruppekultur	78
5.3.4 Drøfting relasjonelle tilstander	79
5.4 Resultat.....	84
5.4.1 Merverdi for organisasjonen	84
5.4.2 Merverdi for det enkelte medlem.....	85
5.4.3 Drøfting resultat	86
5.5 Utfordringer	87
5.5.1 Drøfting utfordringer	88
5.6 Hovedfunn.....	90
6.0 Konklusjoner og veien videre	93
6.1 Hva var vi interessert i og hvorfor?.....	93
6.2 Hva gjorde vi?	93

6.3 Hva fant vi?.....	94
6.4 Praktiske implikasjoner.....	94
6.5 Teoretiske implikasjoner	95
Litteratur	97
Vedlegg.....	100
Vedlegg 1 Resultater fra SAKOM-undersøkelsen.....	100
Vedlegg 2 Intervjuguide	102
Vedlegg 3 – informasjonsskriv	103

1.0 Tema og problemstilling

1.1 Tema

Barnehage og tilbud om barnehageplass har gått fra å være et gode for noen til et velferdstilbud for alle. Målet om full barnehagedekning innen 2009 (ref. Meld. St. 24, 2002-2003) medførte en sterk vekst i sektoren. Med den sterke veksten kom også fokuset på kvalitet, som synliggjøres i Stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* (Meld. St. 41, 2008-2009). Her trakk de frem at alle barn fortjener et godt barnehagetilbud, men at det var store variasjoner i barnehagesektoren. Barnehagen er første steg i det livslange læringsløpet. Det finnes i dag omfattende forskningslitteratur som har undersøkt sammenhengen mellom kvalitet i barnehagen og barns utvikling (Lekhal, Zachrisson, Solheim, Moser, Drugli, 2016 s.33). Det å gå i høykvalitets barnehager kan ha sterke positive effekter på utdanningsnivå og deltakelse i arbeidslivet og redusere behovet for velferdsytelser senere i livet. Universell tilgang til barnehager av høy kvalitet fremmes ifølge Lekhal et al. (2016, s. 44) stadig som et viktig virkemiddel for å utjevne sosiale forskjeller og forebygge psykiske helseproblemer.

Et av regjeringens hovedmål for kvalitetsarbeidet i barnehagen ble å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager. I 2019 ble det gjennomført et stort forskningsprosjekt «Gode barnehager for barn i Norge» - GoBaN, initiert av kunnskapsdepartementet. Målet med dette prosjektet var å skaffe forskningsbasert kunnskap om kvaliteten i norske barnehager. Forskningsprosjektet hadde som formål å undersøke hvordan norske barnehager påvirker barnehagebarn, hva som karakteriserer en god barnehage og hvilke faktorer som påvirker barnas trivsel, måloppnåelse og utvikling (hentet fra www.goban.no). Forskningen viste at det var store kvalitetsforskjeller på barnehagene i Norge.

Strategiplanen «*Kompetanse for fremtidens barnehage*» (Kunnskapsdepartementet, 2018) har en målsetning om å sikre at alle barn har et barnehagetilbud av høy kvalitet. Strategien sier at gode barnehager forutsetter ansatte med høy kompetanse som jobber sammen i profesjonelle læringsfellesskap. Dette krever god ledelse og involvering av hele personalgruppen. Strategien skal bidra til at alle barnehageansatte har nødvendig kompetansen for å gjøre en god jobb, og at eiere, myndigheter og ledere støtter systematisk arbeid med kvalitetsutvikling i alle barnehager.

For å kunne drive barnehager av høy kvalitet krever det at organisasjonen evner å være i kontinuerlig endring og utvikling. Organisasjonen må være i stand til å møte stadig høyere krav og forventninger, og kunne omsette nyere forskning til praksis. Utfordringene i samfunnet vi lever i blir mer og mer komplekse og dette gjelder også for utfordringsbildet i barnehagen. Hvordan barnehagen er organisert og hvordan den ledes vil ha innvirkning på kvaliteten.

Hvordan organisasjoner er organisert og hvordan ledelse er fordelt på de ulike rollene/nivåene vil se ulikt ut fra hvilken type organisasjon man studerer. Det blir derfor vesentlig å se på hvordan barnehagen er organisert både formelt og uformelt. Barnehager kan organiseres noe ulikt ut fra eierform, størrelse og lignende. Krav til styrer, antall pedagogiske ledere og bemanning for øvrig reguleres gjennom lovverk og vi kan derfor likevel si noe generelt om hvordan barnehagen som organisasjon er strukturert.

Ledelse i barnehagen blir i stor grad forstått som en funksjon. Øverste leder har ansvar for at alle de ulike funksjonene og oppgavene ivaretas, men øverste leder trenger ikke å bære ansvaret for alle funksjonene alene. Dette kan fordeles ut i organisasjonen og det vil gi en ledelsesstruktur hvor ledelsesfunksjonene ligger flere steder (Børhaug et al. 2018, s. 150). Lederrollen i barnehagen blir stadig mer kompleks, og man er derfor avhengig av å fordele ledelsesfunksjonen mellom styrer og pedagogiske ledere.

Pedagogisk leder er ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 16). gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. De har ansvar for hvordan medarbeiderne på sin avdeling utfører det pedagogiske arbeidet, og for veiledning og faglig utvikling av sine medarbeidere.

For å sikre at alle ledelsesfunksjonen blir fylt på en god måte krever det et tett samarbeid mellom styrer og den enkelte pedagogiske leder, men også mellom de pedagogiske lederne som gruppe. Vi er avhengig av en velfungerende og effektiv ledergruppe i hver barnehage. Gjennom ledergruppen kan man håndtere og møte utfordringene sammen, fremfor å stå alene som leder. Dette har ført oss til følgende problemstilling.

1.2 Problemstilling

I hvilken grad har vi effektive ledergrupper i barnehagene i Kristiansand og hvordan jobber barnehageledere med å utvikle disse.

1.3 Avgrensning og relevans

Denne studien er avgrenset til ledergruppene i Kristiansand kommune sine barnehager, og vil rent empirisk være relevant for barnehager i Kristiansand kommune. Videre er tema for oppgaven gyldig relevant uavhengig av sektor da det handler om å bygge kapasitet. Teoretisk blir dermed tema gyldig for alle ledergrupper i alle typer sektorer.

Kristiansand kommune sin strategiplan «Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030» (Kristiansand kommune, 2020) er kommunens strategi for å møte fremtidens utfordringer. Visjonen «Sterkere sammen» skal peke fremover og samle og inspirere til felles utvikling og endring. Oppvekstfeltet sin strategiplan «Sterkere sammen for barn og unge» (Kristiansand kommune, 2020), forankret i kommuneplanen, skal vise retning for ønsket utvikling innenfor oppvekstfeltet. Planen trekker frem at for å skape kontinuerlige forbedringer, er det nødvendig med en systematisk og kollektiv innsats i stedet for individuelle tilnærminger basert på de ansattes egne behov. Strategiplanen presenterer et «Rammeverk for kvalitet og mestring» som skal operasjonalisere innholdet i strategiplanen. Som et ledd i å oppnå dette har kommunen inngått et samarbeid med senter for anvendt kommunalforskning (heretter kalt SAKOM) for å undersøke de organisatoriske forutsetningene for ledelse i barnehage og skole. Målet for FOU-prosjektet er å utvikle oppvekstfeltets utviklings- og handlingskapasitet på en slik måte at kommunens strategiske målsetninger for oppvekstfeltet kan realiseres, særskilt i skole og barnehage.

SAKOM har i denne forbindelse gjennomført en kvantitativ undersøkelse blant alle barnehage- og skoleledere, samt medlemmer av deres ledergrupper. De har målt grad av effektivitet i disse ledergruppene og studien viste store forskjeller. Vår studie om effektive ledergrupper i barnehagen vil bli et tilskudd og en forlengelse til denne studien. SAKOM har gjennomført en kvantitativ studie og vi vil gjennomføre en kvalitativ studie. Dette for å gå mer i dybden og prøve å finne ut av hva som ligger bak de kvantitative dataene.

2.0 Utvikling i barnehagesektoren

Vi vil i det følgende ta et blikk på hvordan barnehagen og barnehagelederrollen har utviklet seg gjennom de siste tiår. Dette for å skape en kontekst og forståelse for utviklingen av lederrollen i barnehagen. Vi vil samtidig se på hva vi kan forvente av utvikling i barnehagesektoren fremover.

2.1 Historisk blikk - fra barneasyl til barnehage

Utviklingen av barnehagen som samfunnsinstitusjon har gjennomgått store endringer over tid. Barnehagens framvekst i Norge har skjedd langsomt av ulike grunner. Det første barneasylet ble opprettet i Trondheim i 1837 og i årene etter flere andre steder i landet. Asylene skulle ha en kompensierende funksjon for barn med utfordrende oppvekstbetingelser (Meld. St. nr.41, 2009 s.12). Asylene skulle i hovedsak ta vare på barna til de foreldrene som var i arbeid og behovet for barnepass steg i takt med at kvinner i større grad inntok arbeidslivet (Lånkan, 2017). Asylene var beregnet for barn fra 2 år og de fikk tilbud om mat, stell, pleie og undervisning i ulike ferdigheter.

§ 1. Asylet antager børn i en alder fra 2 1/2 til 7 aar. Det er asylets hensigt at holde dem fra gaten, mens forældrene er paa arbejde og ikke kan tilse dem. De skal paa asylet beskæftiges med arbejde der kan passe for deres alder. Pikerne skal saasnart det er mulig lære at strikke og sy. Lærerinden skal dernæst saavidt mulig lære dem at synge passende smaasange. Forresten holdes de til at; være rolige, lydige og flittige.

(Lånkan, 2017)

Betegnelsen «barnehage» kommer fra den tyske filosofen Fröbel på 1800-tallet og norske barnehager har sine røtter i barneasylene og de Frøbelske barnehagene. Frøbels tanker om barnehage var revolusjonerende, han var opptatt av barns frie lek og positive læringsprosesser (Meld. St. 41, 2009 s.12). De første Frøbelske barnehagene i Norge var et korttidstilbud for barn mellom 4 og 7 år. Disse var annerledes fra barneasylene som var for arbeiderklassens barn, disse var for de som hadde råd til å være hjemme. Frøbels tanke var at barnehagen skulle være for barn i alle sosiale lag, og Oslos første kommunale barnehage (folkebarnehage) ble etablert i 1920.

Barneasylene ble etter hvert avviklet og rundt 1945 gikk myndighetene fra å snakke om barneasyl til daginstitusjoner. Institusjonene skulle ikke erstatte hjemmet, men overta noen av

foreldrenes oppgaver. Det fantes to typer institusjoner, daghjem med lang åpningstid (9 timer) for barn av yrkesaktive kvinner, og barnehager med kortere åpningstid for middelklassens barn. Frem til 1950 gikk utviklingen av barnehagene langsomt på grunn av krigen. I 1958 flyttet daginstitusjonene til «Departementet for familie og forbrukersaker» og høynet statusen til barnehager. Barnehager ble nå sett i familiesammenheng og ikke barnevernssammenheng (Gotvassli, 2021 s.14).

I 1975 kom den første barnehageloven der det ble fastslått at alle dagtilbud for barn under skolepliktig alder skulle hete barnehager. Dette var en milepæl som førte til at barnehager fikk mer politisk oppmerksomhet. Loven skulle «sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnets hjem» (Meld. St. 41, 2009). Stortinget skulle nå ta ansvar for å definere barnehagens innhold og i 1981 kom det krav om at barnehagene skulle ha en pedagogisk årsplan som forankring og begrunnelse for sitt arbeid. Loven, med betegnelsen barnehage på alle dagtilbud, fikk også satt profesjonen førskolelærer som ansvarlig for virksomheten. Den sa også at det kun var førskolelærere som kunne tilsettes med fast lederansvar (Gotvassli, 2021 s.14).

I 1995 ble barnehageloven revidert, og departementet skulle fastsette en rammeplan for barnehagens innhold som viste at samfunnet tok et større ansvar for innholdet i barnehagen. Denne rammeplanen trådte i kraft 1. januar 1996. Rammeplanen la også føringer for at barnehagen ble vurdert som en stadig viktigere arena for barn i førskolealders sosiale utvikling.

I år 2001 gikk om lag 6 av 10 barn i alderen 1-5år i barnehage og det var stor mangel på barnehageplasser. Private barnehager hadde ikke krav på offentlig tilskudd og prisen for en barnehageplass fra kommune til kommune/ barnehage til barnehage varierte stort. I 2003 inngikk regjeringen et forlik om barnehagereformen, initiativtaker var Øystein Djupedal (SV) sammen med Siv Jensen (FRP) og de fikk med seg et stort flertall på Stortinget. Reformen bestod av 3 komponenter:

- Legge til rette for rask utbygging, både for kommunale og private aktører
- Redusere foreldrebetaling ved å innføre makspris
- Sikre likebehandling av offentlige og private tilbydere

Barnehagereformen ses på som en av tidenes mest vellykkede velferdsreformer i Norge. I 2009 ble retten til barnehageplass lovfestet og i 2021 gikk 93,4% av barn i alderen 1-5år i barnehage (PBL, u.å.)

Frem til år 2005 var barnehagen under barne- og familiedepartementet, men flyttet i 2005 til kunnskapsdepartementet. Barnehagen ble nå en del av utdanningssystemet og mer og mer sentral på den politiske agendaen (Gotvassli, 2021 s. 15). Rammeplanen fra 2006, revidert i 2011 og 2017 har vært vesentlig for barnehagens utvikling. Den setter tydelige rammer for innhold og oppgaver. Barnehagen har hatt en enorm utvikling de siste 20-30 årene, mye av arbeidet har gått i å oppnå full barnehagedekning. Etter hvert som dette målet er nådd har det kommet en større vektlegging av kvalitet i barnehagen. Forskning viser store variasjoner og kompetanseutvikling er satt på politisk agenda (Gotvassli, 2021 s.15).

2.2 Historisk blikk på lederrollen i barnehage

Utvikling av lederrollen i barnehager henger ifølge Gotvassli (2021 s. 13) sammen med utvikling av barnehagen som samfunnsinstitusjon og organisasjon. Frem til 1970-årene beskrives av Gotvassli (2021 s. 21) som bestyrerinnens tidsalder. Barnehagene ble ledet av modne, bestemte, myndige og kunnskapsrike kvinner. Hovedfokuset lå på de administrative funksjonene i lederstillingen. Perioden videre inn i 1970- og 80-årene omtaler Gotvassli (2021 s. 21) som «den glemte og usynlige lederen». Han beskriver et opprør mot den gamle og autoritære måten å styre på og lederrollen i barnehagen ble mer og mer utvasket. Fokuset ble likhet i fordelinger av oppgaver og ansvar i barnehagen, uavhengig av posisjon og utdanning. Dette medførte en relativt flat struktur og en utydelig ledelse. Når den første barnehageloven kom i 1975 ble profesjonen førskolelærere ansvarlig for virksomheten (Gotvassli, 2021 s. 14). Det var med dette bare førskolelærere som kunne ansettes fast med lederansvar i barnehagene. Man så likevel at barnehageleder, ifølge Gotvassli (2021 s. 21), ble mer en deltaker av arbeidslaget enn en leder av arbeidslaget. Barnehageleder ble fanget av gruppen fremfor å lede gruppen. Utover 80- og 90-tallet ser man et mer målrettet arbeid i barnehagene (Gotvassli, 2021 s. 22-23).

Det skisseres nå tre hovedoppgaver for barnehagelederen: pedagogisk ansvarlig, arbeidsleder og barnehagelederen som støtte og veileder. Utviklingstrekkene på 90-tallet med ny barnehagelov og barnehagens første rammeplan gjorde at lederrollen ble mer fokusert inn mot planarbeidet. Dette medførte en utvikling av lederrollen der barnehagelederen i sterkere grad

opptrer som strukturerte og aktive pedagogiske ledere som setter klare mål for virksomheten. Ifølge Gotvassli (2021 s. 23) ser også barnehageledere nå på seg selv som ledere med personalansvar i mye større grad enn tidligere. I tillegg til de administrative oppgavene fokuseres det nå også på motivasjon, konflikthåndtering og kompetanseutvikling. Krysspresset som dagens barnehageledere opplever som mellomleder ble også gjeldende i denne perioden. Barnehagelederen ble nå, ifølge Gotvassli (2021 s. 23), sett på som eierens forlengede arm. Mange barnehageledere opplevde å havne i en skvis mellom personalgruppens krav og forventninger og eierens forventninger om styring og ledelse av driften.

Med enda en ny Rammeplan i 2006, revidert i 2011 og 2017, skjer det ifølge Gotvassli (2021 s. 25-28) mye med lederrollen i barnehagen. Ledelsen blir ilagt en betydelig rolle i det å skape en lærende organisasjon. Barnehagen må være i stadig endring og utvikling slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer, og kompetanseheving og utvikling av personalet blir viktige elementer i dette arbeidet. Barnehagelederen får flere og flere oppgaver i tilknytning til personalutvikling og kompetanseutvikling som ledd i å heve kvaliteten på barnehagetilbudet. Organisasjonsutvikling og endringsarbeid kommer i fokus. Det er ikke lengre opp til de ansatte selv å definere hva som er en god barnehage. Definisjonsmakten er nå spredd til flere, og brukerne får større innflytelse. For barnehagelederen bidrar dette til en ny viktig dimensjon i ledergjerningen, nemlig at blikket må rettes utover mot kundene (Gotvassli 2021 s.27). Dette krever et tydeligere strategisk blikk. Man må velge riktig strategi i relasjon til eier, nåværende og potensielle brukere, ansatte og barn. Barnehagelederen må ifølge Gotvassli (2021 s. 28) i mye større grad enn tidligere beherske flere arenaer samtidig. Barnehageleder må fortsatt ha et indre blikk på organisasjonen, men også rette blikket utad mot andre interessenter. Barnehagelederen må også engasjere seg mer politisk. Med politisk så menes det ifølge Gotvassli (2021 s.29) at barnehagelederen må oppnå makt og innflytelse i øynene til interessenter som politikere, myndigheter, eiere og andre som på ulike måter har interesser i barnehagen som organisasjon.

Utviklingen har ifølge Gotvassli (2021 s. 29-30) medført at det er mange som mener noe om barnehagen og mange som ønsker å påvirke innhold og tilbud. Barnehagelederens politiske stemme må i stor grad fremmes i ulike nettverk det nå forventes at man skal delta aktivt i. Videre skisserer Gotvassli (2021, s.29-30) at den økonomiske fremtiden til barnehagene er usikker. Han sier at dette vil kreve et lederskap som også behersker det økonomiske språket.

En annen stor oppgave som vil kreve mye av barnehagelederen fremover er rekruttering av kompetent personale til barnehagen. Det vil fremover kreve mye av lederen å få til god kompetanseheving og gjøre barnehagen til en attraktiv arbeidsplass, til tross for lave lønninger, lav status, stor arbeidsbelastning og mangel på karriereveier (Gotvassli, 2021 s. 31).

2.3 Fremtidens barnehage og barnehagelederrolle

Fokuset på kvalitetsutvikling gjennom kompetanseheving og kollektiv læring som fører til endring og utvikling av praksis står fortsatt veldig sterkt også fremover. Stoltenberg-regjeringen lanserte i 2013 kompetansestrategien «Kompetanse for fremtidens barnehager». Den har som målsetning og skape et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet for alle barn. Strategien ble revidert etter innføring av ny rammeplan for barnehagen i 2017 og er på nytt revidert og oppdatert under ny regjering i 2022 (Kunnskapsdepartementet, 2023). Strategien skal gjelde for 2023-2025, men også sette retning for barnehager mot 2030.

Kompetansestrategien er et av regjeringens viktigste virkemidler for å sikre at barnehageeier og barnehagen skal kunne realisere rammeplanens intensjoner og krav. Strategien skisserer noen tydelige delmål for å nå sitt hovedmål om økt kvalitet i barnehagen:

- minst 50 prosent av de ansatte i barnehagen skal være barnehagelærere
- minst 25 prosent av de ansatte i barnehagen skal være barne- og ungdomsarbeidere
- andelen styrere og barnehagelærere med mastergrad i barnehagen øker
- alle ansatte i barnehagen får mulighet til kompetanseutvikling
- alle barnehager utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling

Både individuelle og kollektive kompetansehevingstiltak blir altså viktig fremover. Strategien sier at eier og ledelse i den enkelte barnehage må ta ansvar for å iverksette og lede kollektive utviklings- og endringsprosesser for å skape en kultur for felles læring og kvalitetsutvikling. Ledelsen må i samarbeid med sine ansatte lokalisere hvilke kompetansetiltak det er behov for. Strategien fordrer også et samarbeid mellom flere aktører, både nasjonalt, regionalt og lokalt. Tilskuddsordningen «Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen» (REKOMP) skal sikre dette. Størsteparten av midlene i ordningen skal benyttes til barnehagebaserte

kompetanseutviklingstiltak. Det betyr at kompetanseutviklingen skal foregå i den enkelte barnehage og at både barnehagens ledelse og ansatte er involvert. Tiltak skal, ifølge strategiplanen (Kunnskapsdepartementet, 2022), planlegges og gjennomføres i partnerskap med relevante universiteter og høyskoler, og gjerne i samarbeid med regionale kompetansenettverk der andre barnehageeiere og barnehagemyndigheten deltar på tvers av kommuner.

Personalets kompetanse er en kritisk faktor for utvikling av kvalitet i barnehagen (Gotvassli, 2021 s. 31). Kapasitetsbegrepet gjør seg da gjeldende. Fullan (i Roland et.al, 2023, s.11) viser til at endring og utvikling i skolesystemet handler om å fokusere på «capacity building» og at ledelsen må ta grep som kjennetegnes av dette. Kapasitet er forbundet med utvikling av de ansattes kvalitet. Wandersman et al. (i Roland et al. 2023, s. 21) definerer kapasitet som:

«...ferdigheter, motivasjon, kunnskap og holdninger som er nødvendig for å implementere innovasjoner, noe som eksisterer på individuelt nivå og på organisasjons- og samfunnsnivå».

Definisjonen er tydelig på hva som må til for å skape kvalitet og den skisserer at det foregår på ulike nivåer. Har en ansatt i barnehagen høy grad av kompetanse, motivasjon og kunnskap, og i tillegg gode holdninger og jobber etter de riktige verdiene kan man tenke at den ansatte leverer et arbeid av høy kvalitet. Har de ansatte i organisasjonen generell høy kapasitet kan man tenke at organisasjonen jevnt over leverer høy kvalitet på sitt tilbud (Roland et. al, s.20). Kapasitet kan deles inn i generell og innovasjonsspesifikk kapasitet. Generell kapasitet er kjennetegn ved individ og organisasjon som henger sammen med evnen til å implementere endringer eller innovasjoner.

På individnivå kan det handle om effektiv ledelse, kunnskapsnivå i personalet og åpenhet for endring. På organisasjonsnivå kan det handle om kultur, struktur og tilgjengelige ressurser (Roland et al., 2023 s. 22). Innovasjonsspesifikk kapasitet handler om forhold som er nødvendig for å implementere en bestemt innovasjon. Det omfatter motivasjon og ferdigheter på individuelt nivå, som eksempelvis kunnskapen en ansatt har om problemfeltet innovasjonen skal løse.

På organisasjonsnivå handler det om tekniske og ressursmessige forhold, som eksempelvis organisasjonens støttesystemer for innovasjonen som kan bidra med eksempelvis tid, materiell og veiledningskapasitet (Roland et al, 2023 s. 22-23).

Roland et al. (2023, s. 13-14) presenterer Heifetz og Linsky og deres ledertilnærming «Adaptive leadership» som anser en av lederens viktigste oppgaver å være å utvikle dynamisk lærende organisasjoner. Man senker da grad av kontroll og fokuserer på å bygge kapasitet og læringsevne hos de ansatte. Man må gjennom kontinuerlig læring stimulere de ansattes evne til å håndtere problemer og utfordringer som organisasjonen står ovenfor til enhver tid. Ledelse er avgjørende for å utvikle kapasitet i en organisasjon. Oterkiil (i Roland et.al., s. 29) trekker frem ledelse som den faktoren som har sterkest innflytelse på skolers «readiness» og kapasitet til å implementere nye intervensjoner. Det blir derfor viktig å bygge lederkapasitet for at ledelsen skal være i stand til å drive kapasitetsbygging i egen organisasjon. Organisasjonens lederteam må involveres og selve lederteamet må også utvikles. Distribuert og transparent ledelse blir gjeldende. Systematisk bygging av ledelseskapasitet med utgangspunkt i lederteamet blir en viktig forutsetning for å skape en bærekraftig barnehageutvikling (Roland et al., 2023 s. 29-30).

2.4 Case

Kristiansand kommune er Norges 6. største kommune med sine 113.737 innbyggere (SSB 4.kvartal 2021 i Kristiansand kommune, 2023). Kommunen har vokst raskt etter en kommunesammenslåing med Søgne- og Sogndalen-kommune januar 2020. Kommunen har dermed stått ovenfor store strukturelle endringer de siste årene. Dette har også preget oppvekstfeltet og antall barnehager i kommunen har økt. I Kristiansand kommune er det totalt 102 barnehager. Av disse er 37 kommunale og 65 private. Barnehagene varierer i størrelse fra 4 barn i den minste barnehagen til 198 barn i den største. Kommunen har totalt 43 små barnehager, 30 mellomstore barnehager og 26 store barnehager. 15 av de 43 små barnehagene er familiebarnehager, altså ikke kategorisert som ordinære barnehager. Noen av de små barnehagene er enkeltstående, mens andre er organisert i enheter med felles ledelse. Barnehagene er også organisert ulikt når det kommer til avdelingsbarnehager eller mer åpne barnehager med baseløsning.

Det er altså stor variasjon i barnehagesektoren i Kristiansand. Disse strukturelle forskjellene vil kunne ha innvirkning på hvordan man kan jobbe med ledergruppen i hver enkelt barnehage. I de aller minste barnehagene vil det ikke være en ledergruppe da antall barn ikke genererer behov for mer enn en pedagogisk leder, mens i de største vil det være en stor gruppe pedagogiske ledere til å dele på ledelsesfunksjonene sammen med styrer.

Kristiansand kommunes strategiplan «sterkere sammen for barn og unge» (Kristiansand kommune, 2020) viser retning for ønsket utvikling i kommunen innen oppvekstfeltet. Denne strategiplanen viser at Kristiansand kommune også påvirkes av de store globale megatrendene og mulighetene og utfordringene de bringer med seg. I Kristiansand øker antall barn som lever i familier med lavinntekt og lavt utdanningsnivå, noe som legger et dårlig grunnlag for levekår, levevaner og helse. Oppvekstdirektør Kristin Eide Robstad sier innledningsvis i strategiplanen:

«Vi står ovenfor et stort og uendelig viktig oppdrag. Sammen skal vi sørge for at alle barn og unge i Kristiansand skal få en trygg og god oppvekst. Dette er et oppdrag som ingen kan løse alene. Det krever at vi drar i samme retning og samarbeider godt på alle nivå»

(Kristiansand kommune, 2020)

Oppvekstfeltet og dets tjenester må derfor være av høy kvalitet. Barnehager, skoler og alle tjenester som utgjør laget rundt barnet, kan i liten grad bli bedre enn de menneskene som arbeider i tjenestene. Som nevnt innledningsvis har Kristiansand kommune og SAKOM satt i gang et FoU-prosjekt der de sammen skal arbeide mot en handlekraftig oppvekstsektor. Formålet med prosjektet er å undersøke et utvalg av organisatoriske og ledelsesmessige forutsetninger (i barnehage og skoler) som kan støtte opp om eller være til hinder for å kunne lykkes med innsatsområdene i kommunes strategiske satsning (Universitetet i Agder, 2021). FoU-prosjektet foregår fra 2021-2023 og består av tre hovedområder:

- Vilkår for handlekraft
- Utviklingsorientert ledelse
- Profesjonellkapital og læringsfellesskap

SAKOM-undersøkelsen vi henviser til i denne studien er gjort i forbindelse med temaet «Utviklingsorientert ledelse».

3.0 Teori

3.1 Effektive ledergrupper

Bang og Midelfart (2022, s.17) sier at de fleste organisasjoner i dag benytter seg av ledergrupper for å styre og koordinere virksomheten. En ledergruppe består som regel av en overordnet leder og flere undergruppeledere/avdelingsledere/mellomledere med rapporteringsansvar til gruppens overordnede leder. Bang og Midelfart (2022, s.17) trekker frem ledergrupper som et viktig ledelsesverktøy som er til for å ivareta viktige lederoppgaver som det er vanskelig for lederne å håndtere hver for seg. Man kan ha ulike ledergrupper på ulike nivåer i en organisasjon.

For å gi et eksempel på dette med bakgrunn i vår case Kristiansand kommune så har vi her kommunedirektørens ledergruppe, som består av direktørene i hver sektor i kommunen. Dette kan kategoriseres som en toppledergruppe. Toppledergruppens rolle er ifølge Bang et al. (2020, s.32) å ta ansvar for strategisk styring, sikre tverrfaglig samarbeid på tvers av hele organisasjonen og utvikle organisasjonen i samspill med eier eller politisk ledelse. Under denne ledergruppen finner vi oppvekstdirektørens ledergruppe, som består av kommunalsjefene innenfor de ulike områdene i oppvekstsektoren. Dette kan også ses som en toppledergruppe, men for oppvekstfeltet spesielt.

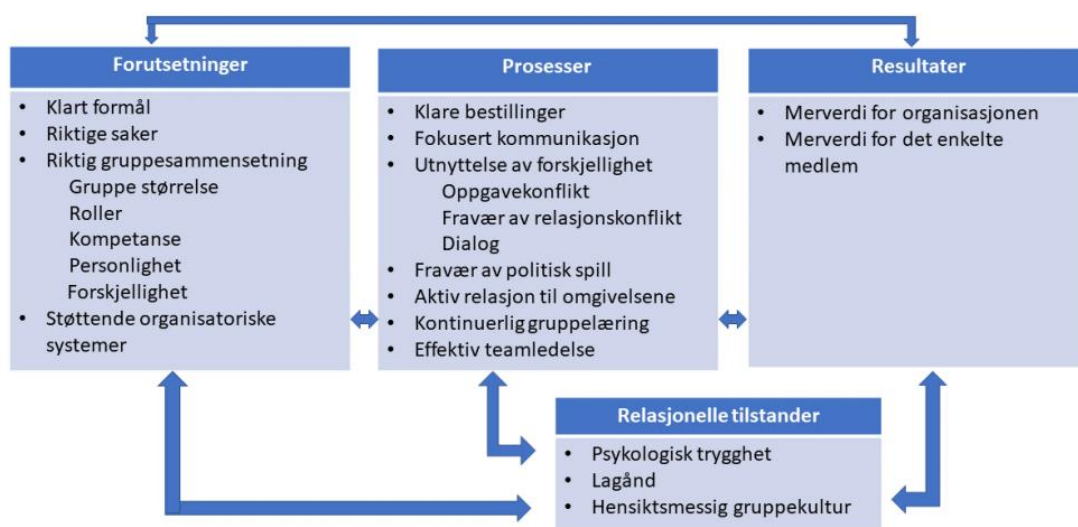
Videre har kommunalsjef barnehage sin ledergruppe som består av hver enkelt barnehage sin barnehageleder. Dette kan kategoriseres som en mellomledergruppe som sitter midt i ledelseskjeden. Mellomledergruppen har ansvar for å oversette, støtte og koordinere opp og ned i ledelseskjeden og på tvers av eget område (Bang et al., 2020, s. 33).

Hver barnehage har der igjen sin ledergruppe som består av barnehageleder og de pedagogiske lederne. Dette er frontledergruppen som sitter helt tett på kjernevirksomheten og medarbeiderne (Bang et al. 2020, s.33). Denne ledergruppen har ansvar for implementering, trivsel, hverdagsprestasjoner og den faglige oppgaveløsningen i sin enhet. Faktorene Bang og Midelfart (2022, s.26) presenterer som særlig viktige i sin teori for å utvikle en effektiv ledergruppe vil gjelde for ledergrupper på alle nivåer.

Ledergrupper er ifølge Bang og Midelfart (2022, s.52) dannet for å produsere resultater som skal komme organisasjonen til gode. Den kollektive ledergruppen skal skape en merverdi for organisasjonen i forhold til om lederne bare opererte som enkeltpersoner. Ledermøtene er kanskje den viktigste produksjonsarenaen for en ledergruppe, men ifølge Bang og Midelfart

(2022, s.29) vil verdiskapingen gå utover ledermøtene når medlemskap i gruppen får lederne til å opptre som representanter for ledergruppen også utenfor ledermøtene. Bang og Midelfart (2022, s.32) sier at gjennom å være kulturbærere og rollemodeller påvirker ledergruppen organisasjonen de er en del av og der igjen resultatene organisasjonen skaper. Det vil skje en resultatproduksjon i ledergruppen som kollektiv, men også i det enkelte ledergrupped medlemmet og dens enhet/avdeling. Hvor sterk denne sammenhengen blir avhenger imidlertid av hva ledergruppen velger å bruke tiden sin på, og hvor effektivt medlemmene greier å samarbeide som gruppe (Bang og Midelfart. 2022, s.33).

Bang og Midelfart (2022, s.47-48) har utviklet en forskningsbasert oversiktsmodell for hvilke faktorer som er særlig viktige for ledergruppers prestasjoner og effektivitet. Modellen er praktisk relevant for ledergrupper da den indikerer hvilke faktorer man bør jobbe med for å skape en effektiv og velfungerende ledergruppe. Modellen er en input-prosess-output-modell, heretter forkortet til IOP-modell.



Figur 1. IOP-modell (Bang og Midelfart 2022, s. 48)

Modellen sier noe om hvilke *forutsetninger* som må ligge til grunn for å oppnå effektivitet i ledergruppen. Forutsetningene kan betraktes som rammefaktorer eller selve fundamentet for å bli en effektiv ledergruppe (Bang og Midelfart 2022, s.74). Forutsetningene er en input-faktor. Videre sier modellen noe om hvilke *prosesser* som er vesentlige for at ledergruppen skal fungere effektivt. Det inkluderer ifølge Bang og Midelfart (2022, s.11) både oppgaverelaterte prosesser som handler om hvordan medlemmene jobber for å løse oppgaver sammen, og mellommenneskelige prosesser som dreier seg om det psykologiske samspillet mellom

medlemmene når de arbeider sammen. Den neste faktoren i modellen er *relasjonelle tilstander*. Dette er ifølge Bang og Midelfart (2022, s.48) faktorer som beskriver kognitive, motivasjons- og følelsesmessige tilstander som oppstår som et resultat av samhandlingen mellom medlemmene, de forutsetninger som preger ledergruppen, samt den situasjonen ledergruppen befinner seg i. Til slutt tar modellen for seg *resultater*. Det er ifølge Bang og Midelfart (2022, s.48) faktorer som beskriver hva slags merverdi ledergruppen produserer. Resultatene er output-faktorer. Alle faktorene i modellen er relatert til hverandre og vil påvirke hverandre i et gjensidig samspill.

3.2 Forutsetninger

Forutsetninger kan betraktes som selve fundamentet for å bli en effektiv ledergruppe. Det handler om relativt stabile forhold som er til stede i ledergruppen eller som befinner seg i omgivelsene rundt som påvirker merverdien ledergruppen klarer å skape både for organisasjonene og enkeltmedlemmene (Bang og Midelfart, 2022, s. 73). Ser vi tilbake på IPO-modellen til Bang og Midelfart (2022, s. 48) trekker de frem fire viktige forutsetninger; klart formål, riktige saker, riktig gruppesammensetning og støttende organisatoriske systemer.

3.2.1 Klart formål

Et klart formål øker sjansen for at ledergruppen og organisasjonen når sine mål og strategier. Formålet er med på å definere hvorfor ledergruppen er til og hvilken merverdi de skal skape for organisasjonen (Bang og Midelfart, 2022 s. 76). Flere studier viser at det er en utfordring å definere et klart formål for ledergruppen. Mange ender med å ikke definere et formål, eller definere et for abstrakt formål. Slinning (2019, s. 178-179) sier at de fleste ledergrupper ikke har drøftet seg godt nok frem til hvorfor de bruker tid sammen og hvilken merverdi de vil skape. Han sier at det ofte oppleves som banalt å drøfte dette, men at det kan bli fatalt for resultatene og samhandlingen om vi ikke gjør det.

Slinning (2019, s.179-180) snakker om kunsten å begrense seg i forhold til at et klart formål vil gi en mer fokusert innsats og en større kraft. Dette trekker også Bang og Midelfart (2022, s. 78) frem ved at et klart formål vil gi retning, fokus, energi og økt utholdenhet i innsats rundt oppgaverelevant aktivitet. Slinning (2019, s. 180-181) sier videre at et klart og tydelig formål setter retning og hjelper ledergruppen til å manøvrere riktig for å nå mål, visjoner og valgte strategier. Både Bang og Midelfart (2022, s. 79) og Slinning (2019, s. 179) sier at et klart og

presist formål påvirker alle prosessene i en ledergruppe. Det trekkes frem at det påvirker at viktige og riktige saker blir behandlet i ledergruppen.

3.2.2 Riktig saker

En forutsetning for å fungere effektivt som ledergruppe er ifølge Bang og Midelfart (2022, s. 83) at man bruker tiden sin på riktige saker. Wageman (i Bang og Midelfart, 2022 s. 84) viser til at det er spesielt fire typer saker de fleste ledergrupper bruker tiden sin på:

1. Orienteringssaker: medlemmene deler viktig informasjon med hverandre i den hensikt å gjøre medlemmene bedre informert, bedre samkjørt og bedre i stand til å gjøre jobben sin.
2. Konsultasjonssaker: medlemmene diskuterer viktige temaer, konsulterer hverandre om utfordringer og dilemmaer de står i og fungerer som et rådgivningsorgan for beslutninger det enkelte medlem er ansvarlig for.
3. Beslutningssaker: medlemmene diskuterer og blir enige om viktige beslutninger som er vesentlig for organisasjonen.
4. Koordineringssaker: medlemmene koordinerer aktiviteter, beslutninger og prosesser som foregår i enhetene som er representert i ledergruppen.

Bang og Midelfart (2022, s. 84) erfarer at effektive ledergrupper har god balanse mellom administrative saker og saker som har med kjerneoppgavene å gjøre, mellom operative og strategiske saker, og mellom saker som er til orientering, til diskusjon og til beslutning. De trekker frem tre aspekter som bør vurderes og diskuteres om man skal øke kvaliteten på saker som tas inn i ledermøtene. Disse tre aspektene er i hvilken grad saken er knyttet til ledergruppens formål og den merverdi man ønsker å skape, i hvilken grad saken krever involvering av alle ledergruppens medlemmer og i hvilken grad saken kunne vært løst bedre andre steder i organisasjonen (Bang og Midelfart, 2022 s. 84).

Slinning (2019, s. 227-228) skiller mellom saker som haster og saker som er viktige. Hastesaker tapper ledergruppen for energi uten at det fører til bevegelse. Hastesaker gjør ledergruppen defensiv, kortsiktig, stresset og sneversynt. Slinning (2019, s. 228) sier at de viktige sakene er saker som skaper reell bevegelse i retning av ledergruppens formål, langsiktige mål og verdier. Viktige saker krever disiplin og tålmodighet siden gevinsten av

innsatsen først blir synlig etter en stund. Hvilke saker som hører hjemme på agendaen vil variere gjennom året i forhold til eksempelvis budsjett- og målprosesser, rapporteringsrutiner og prosesser andre steder i organisasjonen (Bang og Midelfart. 2022, s. 87). Det vil derfor være hensiktsmessig å lage et årshjul for ledergruppen. Et årshjul for ledergruppen, vil ifølge Slinning (2019, s. 219), gi en gjennomslagskraft, skape overblikk og sikre at det er en rød tråd i ledergruppens aktiviteter, som tilfredsstillende formålet. Ved å samle viktige hendelser, oppgaver, frister og ansvar på et sted gir man ledergruppen mulighet til å planlegge smartere og gi seg selv bedre tid til forberedelse, gjennomføring, leveranse og ferdigstilling (Slinning, 2019 s. 220). God planlegging vil skape mer rom for de riktige og viktige sakene.

Videre trekker Slinning (2019, s. 224-225) frem viktigheten av en dagsorden eller agenda til hvert ledermøte. Dette er med på å sikre at medlemmene kan forberede seg godt i forkant av møtet og engasjere og involvere seg i høyere grad underveis i møtet. Det blir lavere risiko for at møtet sporer av og diskusjonene havner på utsiden av saken. Alle sakene på ledergruppens dagsorden, skal ifølge Slinning (2019, s. 225), ha til hensikt å tilfredsstillende formålet.

3.2.3 Riktig gruppesammensetning

Ledergruppens sammensetning vil påvirke hva gruppen produserer, og hvilken merverdi den vil få for organisasjonen (Bang og Midelfart, 2022, s. 89). En riktig gruppesammensetning er derfor en forutsetning for effektivitet i ledergruppen og lederen har et ansvar for å sikre en balansert sammensetning av gruppen (Bang og Midelfart 2022, s. 101). Vurdering av hva som er riktig gruppesammensetning bør henge sammen med ledergruppens formål. Bang og Midelfart (2022, s. 90) trekker frem fem aspekter som går igjen i studier av sammenhengen mellom gruppesammensetning og teamprestasjoner: gruppestørrelse, roller, kompetanse, personlighet og forskjellighet i gruppen (ofte også referert til som mangfold eller heterogenitet).

For å først gå inn på *gruppestørrelse* viser en lang forskningstradisjon at det er sammenheng mellom gruppestørrelse og produktivitet (Bang og Midelfart, 2022 s. 90). Når ledergruppen kommer opp i et visst antall medlemmer, synker produktiviteten i takt med antall medlemmer i gruppa. Det blir økt grad av unnasluntring og gratispassasjerer i gruppa. Bang og Midelfart (2022, s.91) viser til at optimal gruppestørrelse henger sammen med hva slags oppgaver gruppen jobber med. Hvis primærfunksjonen er informasjon gjør det ikke noe at gruppen er stor. Ønsker man ledergruppen som et diskusjons- og beslutningsorgan blir man mer avhengig

av interaksjonene mellom medlemmene og en optimal gruppestørrelse synes da å være mellom 5-7 personer. Når antallet medlemmer blir tosifret vil man virkelig se en innsnevring av muligheten for gjensidig avhengighet, meningsfulle bidrag og felles beslutningstaking (Bang og Midelfart, 2022 s. 92).

Ulike roller innad i lederteamet trekkes også frem som et aspekt under riktig gruppesammensetning. Ifølge Bang et al. (2020, s. 89) er roller forventninger som oppstår til bestemte personer eller posisjoner i en gruppe. Forsyth (i Bang et al, 2020 s. 89) definerer roller som et sett handlinger som er karakteristiske for personer i en bestemt sosial kontekst. Bang og Midelfart (2022, s. 92) skiller mellom formelle og uformelle roller. De formelle rollene i ledergruppen er knyttet til stilling og er typisk de formelle posisjonene eller funksjonene til medlemmene i gruppen. De uformelle rollene er mer knyttet til fremtreden i gruppa, eks. den stille, den pratsomme, den kloke, osv.

Forskjellige roller vil ha ulik status i gruppen og dette medfører at noen roller er mer attraktive enn andre (Bang et al, 2020 s. 90). Ifølge Bang et.al. (2020, s.90-91) utvikler de fleste grupper en rollefordeling fordi det er hensiktsmessig, eller bringer med seg mange fordeler. Det kan bidra til en arbeidsfordeling som gjør at gruppen lettere når sine mål, skape orden og forutsigbarhet i gruppens indre liv, og bidra til å gi det enkelte medlem en identitet i gruppen.

Wageman og kollegaer (i Bang og Midelfart 2022, s. 93) snakker om roller i forhold til hvilke forventninger som ligger til rollen som ledergruppedlem. For å kunne bidra som et effektivt medlem av ledergruppen må du vite hva som forventes av deg i funksjonsrollen (som leder av din egen enhet), i virksomhetsrollen (ansvaret du har for å bidra til den overordnede ledelsen av organisasjonen) og til ledergrupperollen (hva du gjør knyttet til ledergruppens leveranser).

Forskning på teamroller har i stor grad vært opptatt av hvilke funksjoner som må dekkes i en godt fungerende gruppe, og hvilke muligheter medlemmene har til å utvikle disse funksjonene dersom de ikke er til stede (Bang og Midelfart, 2022 s. 92). En utfordring i forhold til roller er at de kan bidra til at gruppemedlemmene blir satt i bås og bare handler ut ifra hva som forventes av deres rolle. Det kan frata det enkelte gruppemedlem muligheten til å få vist et større handlingsrepertoar (Bang et al. 2020, s. 93).

Bang og Midelfart (2022, s.95) sier at flere empiriske studier viser at medlemmenes *kompetanse* henger tett sammen med kvaliteten på gruppens prestasjoner. Med kompetanse

mener medlemmenes jobbspesifikke ferdigheter og deres kognitive og mellommenneskelige evner. De sier videre at kompetanse kan tilføres et lederteam gjennom funksjonene som er representert i gruppa eller gjennom menneskene som fyller de ulike funksjonene. Empiri viser at det er spesielt tre typer personlig kompetanse som er viktig for å etablere en effektiv ledergruppe; fagkompetanse, intellektuell kompetanse og mellommenneskelig kompetanse. Man må nødvendigvis ha fagkompetanse for å kunne diskutere og ta gode faglige beslutninger. Man må ha intellektuell kompetanse for å gjøre gode vurderinger og analyser og man må ha mellommenneskelig kompetanse for å kommunisere og samarbeide godt med de andre medlemmene.

Personlighet og personlighetstrekk har også vist seg viktig for effektivitet i ledergrupper. Det er spesielt to personlighetstrekk som viser å ha en signifikant positiv sammenheng med teamets prestasjoner, nemlig planmessighet og omgjengelighet. Videre viser forskning at lederprestasjonene henger sammen med utadvendthet, planmessighet, følelsesmessig stabilitet og åpenhet for erfaringer. (Bang og Midelfart, 2020 s. 97).

Forskjellighet i lederteamet handler om mangfold. Resultat fra flere studier viser at dette er komplekst og de ulike studiene er litt delt i om det er positivt eller negativt. Noen studier indikerer at stort mangfold gir bedre diskusjoner, mer kreative løsninger og flere høykvalitets beslutninger. Andre studier viser at stort mangfold øker risikoen for konflikt, lav forpliktelse, dårlig samhold og hyppig utskiftning av medlemmer i teamet. Dermed vanskelig å trekke en konklusjon på om det er bra eller dårlig. Noen studier har forsøkt å kategorisere forskjellighet og blant annet skilt mellom oppgaveorientert mangfold og relasjonsorientert mangfold. Oppgaveorientert mangfold handler om mangfold i utdanning, posisjon i organisasjonen, erfaring, intelligens og oppgaverelevant kompetanse. Relasjonsorientert mangfold handler om kjønn, alder, personlighet, verdier og etnisitet. Oppgaverelatert mangfold ble positivt relatert til teamprestasjoner, men relasjonsorientert mangfold ble ikke relatert til teamprestasjoner (Bang og Midelfart, 2020 s. 97-98).

3.2.4 Støttende organisatoriske systemer

Støttende organisatoriske systemer handler om organisatoriske systemer som kan hjelpe eller hindre ledergruppen i å fungere effektivt og prestere godt. De organisatoriske systemene kan derfor påvirke merverdien ledergruppen skaper for organisasjonen. Det er spesielt tre typer organisatoriske systemer som vil kunne påvirke ledergruppens effektivitet,

belønningssystemer, informasjonssystemer og opplæringssystemer (Hackman og kolleger, i Bang og Midelfart, 2022 s. 105).

Belønningssystemer bør sørge for at gode prestasjoner utløser positive konsekvenser. For at belønningssystemer skal påvirke ledergruppens effektivitet må de ifølge Hackman (i Bang og Midelfart, 2022 s. 105) verdsettes av ledergruppens medlemmer og være stor nok til å påvirke handlingene deres. Belønningen må videre være direkte knyttet til teamets prestasjoner, den blir bare utløst hvis de når noen gitte resultater. Til slutt må belønningen være kollektiv for hele teamet og ikke individuell. Dette for at den skal forsterke godt samarbeid mellom medlemmene.

Informasjonssystemer må kunne sikre at ledergruppen og dens medlemmer enkelt får tilgang til den informasjonen de trenger. Gode informasjonssystemer bidrar også til at man slipper å bruke mye tid i møtene på informasjonsutveksling. På denne måten kan gode informasjonssystemer frigjøre mer tid til diskusjoner, problemløsning og gode beslutningsprosesser (Bang og Midelfart, 2022 s. 106).

Opplæringssystemer handler om å sikre god opplæring og god utvikling blant de ansatte. Det er lettere å bli en effektiv ledergruppe i en organisasjon som har gode systemer for opplæring og som eksempelvis satser på lederutvikling (Bang og Midelfart, 2022 s. 106.)

3.3 Prosesser

Hvordan man forholder seg til sine omgivelser, hvordan man kommuniserer og samhandler i ledergruppen og hvordan man lærer av sine erfaringer i arbeidet med å skape resultater er spørsmål som handler om prosessene i ledergruppen (Bang og Midelfart, 2022 s. 112).

Samhandlingen mellom medlemmene i en ledergruppe skjer både i og utenfor ledermøtene, og kvaliteten på denne samhandlingen er av betydning for resultatene ledergruppen skaper. Videre beskriver Bang og Midelfart (2022 s. 113) syv prosesser som har vist seg å være viktige for kvaliteten på resultatene til ledergruppen. Det omhandler både oppgaverelaterte prosesser og mellommenneskelige prosesser.

De syv prosessene er:

- Klare bestillinger
- Fokuset kommunikasjon

- Utnyttelse av forskjellighet
- Fravær av politisk spill
- Aktiv relasjon til omgivelsene
- Kontinuerlig gruppelæring
- Effektiv teamledelse

3.3.1 Klare bestillinger

Klare bestillinger handler om å formidle til ledergruppen hva som er målet med sakene som er satt opp på ledermøtene, dette slik at medlemmene vet hva gruppen skal produsere under de ulike sakene som tas opp. Hva er problemstillingen man ønsker å få diskutert, er det spesielle sider ved saken man skal bruke tid på? Det handler om å sette et felles fokus for hvordan man jobber med saken, slik at alle forstår hva de skal oppnå sammen. En klar bestilling handler om at den som legger frem en sak formidler tydelig *hva* som skal oppnås, *hvordan* man skal arbeide mot målet og *hvorfor* saken har fått plass i møtet (Bang og Middelfart 2022, s.114).

Når man ser på *hva* en sak skal oppnå handler det om hvilken merverdi ledergruppen skal skape gjennom å arbeide med saken. I ledergruppen jobber man med ulike type saker, og uavhengig av hvilken type sak er essensen at målet skal formidles tydelig. Er saken en orienteringssak er ofte målet at alle medlemmene skal sitte med samme informasjon og forståelse i saken. I saker til orientering er det ikke mål om at alle skal bli enige, eller at man skal diskutere. Målet med en drøftingssak vil være noe annet, da handler det mer om at alle synspunkter kommer frem, at det kommer frem ulike perspektiver og la disse utfordre hverandre. Er saken en beslutningssak er ikke målet at man bare skal bli orientert, men enes om konklusjoner som alle kan stille seg bak (Bang og Middelfart 2022, s.114).

Det neste elementet i en klar bestilling handler om *hvordan* man ønsker at gruppen skal jobbe for å komme frem til de målene som er definert. Det handler om hvordan den som leder saken legger den fram ikke bare i saklisten, men også når man innleder i selve møtet. Og noen ganger kan det vært like viktig å si noe om hvordan man ikke ønsker at ledergruppen skal jobbe, hele veien ha fokus på hva man faktisk skal gjøre. Dette gjelder spesielt i saker der man tenker det fort er fristende å snakke om annet enn det bestillingen handler om (Bang og Middelfart 2022, s. 116).

Det siste elementet handler om *hvorfor* det brukes tid på saken. Er denne saken knyttet til ledergruppens formål? Å formidle hvorfor saken får plass er ikke noe man nødvendigvis gjør med alle sakene som skal opp, men nødvendig i saker der man lett kan få inntrykk av saken ikke angår alle, men bare noen få medlemmer (Bang og Middelfart, 2022, s. 116).

Klare bestillinger kan formidles både i agendaen og i innledningen til hver enkelt sak. Klare mål og bestillinger har en sterk og positiv sammenheng med effektiviteten til ledergrupper (Bang og Midelfart, 2022 s. 116).

3.3.2 Fokusert kommunikasjon

Fokusert kommunikasjon handler at ikke bare målet for hver enkelt sak kommer tydelig frem, men at medlemmene faktisk holder seg til målet og unngår avsporinger, utenomsnakk og andre aktiviteter som ikke er relevante. Studier viser at det å holde fokus ofte kan være vanskeligere enn man tror. Diskusjoner tar fort en annen vei enn planlagt, og man lar fort seg avspore fra sakene som diskuteres (Bang og Middelfart 2022, s. 121). Uten en «viddevakt», en som henter diskusjonen inn igjen, avsporer man lett fra den opprinnelige hensikten. Dette blir forsterket av jo flere som deltar i møtet og kan vise seg på forskjellige måter.

Videre kan man også få diskusjoner som er overfokusert og som ikke i stor nok grad involverer eller ansvarliggjør medlemmene. Dette skjer typisk når man har dårlig tid eller at deltakerne ikke er trygge nok på hverandre. En hensiktsmessig fokusert diskusjon kjennetegnes av at innleggene belyses fra ulike perspektiver og beriker innsikten i saken, men at den ikke havner helt ut på viddene. Den må være jevnt over relevant for saken (Slinning 2019, s. 21-22).

Dårlig «timing» av innlegg kommer til syne når medlemmer som for eksempel har rekt opp hånden og venter på sin tur i diskusjonen sier det de har tenkt selv om tema har skiftet underveis. Medlemmene kan også bringe inn nye tema selv om ikke tidligere tema er ferdig diskutert, og det er også en problemstilling at man ofte begynner å snakke om løsninger før man har definert hva problemet er (Bang og Middelfart 2022, s. 121).

Flere studier viser at det er en sterk sammenheng mellom fokusert kommunikasjon og resultatene ledergruppen skaper. Klare bestillinger innledningsvis øker sannsynligheten for at kommunikasjonen under møtet blir fokusert på bestillingen og gir færre avsporinger. Når

medlemmene vet hva som skal produseres i møtet øker sannsynligheten for at det faktisk blir produsert noe (Bang og Middelfart 2022, s 122).

3.3.3 Utnyttelse av forskjellighet.

Ofte er ledergruppens medlemmer satt sammen av visse kriterier og kan på den måten være ganske like. Eksempelvis kan de ha samme utdanning og samme stilling, men de vil uansett også være forskjellige på mange måter. De vil kunne ha ulik alder, ulik erfaring, ulikt verdisyn, interesser og personligheter. Utfordringen for ledergrupper blir å utnytte denne forskjellighetens slik at det skaper en merverdi for gruppen og ikke fører til irritasjon og dårlig stemning mellom medlemmene (Bang og Middelfart 2022, s. 131). Ut fra mange års forskning er spesielt to områder man må håndtere for å best utnytte forskjelligheten

1. Hvordan er medlemmene forskjellige fra hverandre og hvilke styrker og begrensinger bringer de ulike medlemmene inn i gruppen?
2. Man må finne måter å kommunisere på som utnytter styrkene og demper begrensingene.

I ledergrupper der resultater ofte kommer fra diskusjoner av saker viser det seg at det er en stor fordel å være bevisst på de ulike medlemmers styrker, kompetanser, kvaliteter og utviklingsområder. Å kjenne hverandre godt vil bidra til at det er lettere å forstå hvorfor de ulike medlemmene oppfører seg som de gjør, man aksepterer hverandre i større grad og det gjør det enklere å utnytte hver enkelt sin kompetanse. Det å bli godt kjent vil også øke den indre lysten til å hjelpe hverandre. (Bang og Middelfart 2022, s. 131). Gruppens psykologiske trygghet vil også gjerne øke jo bedre man kjenner hverandre. Det vil derfor være nyttig at man reflekterer rundt forskjellighet sammen i gruppa. Hvordan er vi forskjellige? Hvilke styrker og begrensinger har vi? Hvordan kan vi utnytte forskjellighetene best, slik at den blir utviklende for gruppa og ikke fører til irritasjon og konflikt?

Det er gjort flere empiriske studier av denne problemstillingen og resultatene fra disse viser at det spesielt er to «nøkler» til utnyttelse av forskjellighet. Den første er å stimulere til oppgavekonflikt uten at det utløser relasjonskonflikt. Klarer ledergruppen dette viser det seg i form av at man har stor takhøyde for ulike meninger, og man kan ha friske meningsutvekslinger uten at det oppstår relasjonelle spenninger og personkonflikter. Da vil saken man diskuterer bli belyst fra alle de ulike ståstedene som er representert og mangfoldet i

gruppen vil bli en faktisk ressurs. Det å være uenige vil få oss til å revurdere egne synspunkter og vurdere andre alternativer (Bang og Middelfart 2022, s. 133). Ledergrupper som klarer å skille sak og person vil få grundigere diskusjoner av komplekse saker og dermed oppnå bedre kvalitet på beslutningene som tas.

Den andre nøkkelen forskningen viser til er dialogisk kommunikasjon. Det handler om at medlemmene i diskusjonene ikke bare er opptatt av å få frem sine egne meninger, men er like opptatt av å forstå andres synspunkter og kanskje produsere noen helt nye selv. Det handler om å skape en balanse mellom klar tale og nysgjerrighet utforskning (Bang og Middelfart 2022, s. 135). I en studie av 75 norske ledergrupper fant Bang og Middelfart at det er en sterk positiv sammenheng mellom grad av dialogisk kommunikasjon og ledergruppens effektivitet. Disse resultatene ble forsterket i en studie Isaksen og Sandnes fra 2011 der de så på sammenhenger mellom kommunikasjonskvalitet og prestasjoner i møtene til en toppledergruppe. De fant at det var en signifikant positiv sammenheng mellom graden av dialog og resultatene som ble oppnådd i sakene (Bang og Middelfart 2022, s. 139).

3.3.4 Fravær av politisk spill.

Ledergrupper vi kunne være preget av interessenmotsetninger, ved at medlemmene representerer ulike deler av organisasjonen, de kan ha ulike målsetninger, verdier og interesser som står i motsetning til hverandre (Bang og Middelfart 2022, s. 143). En ledergruppe vil også fungere mindre effektivt hvis den bærer preg av interne maktkamper og personlig posisjonering. Politisk spill i ledergrupper defineres her som «de observerbare, men ofte skjulte handlinger som ledere benytter for å øke sin makt til å påvirke en beslutning». Dette handler ofte om å fremme eller beskytte egeninteressen til enkeltpersoner eller grupper. Det er for mange ikke et tema at man snakker om det å ha makt og hvordan man bruker makten sin for å få gjennom det man selv tror på, men gjennom en rekke studier slås det fast at alliansebygging, politisk spill og maktkamper i organisasjoner eksisterer (Bang og Middelfart 2022, s. 144).

I organisasjonens beslutningsprosesser er politisk spill uunngåelig fordi medlemmene ofte har motstridende interesser og representerer ulike funksjoner og enheter. De har også ulike utdanningsbakgrunn, kan tilhøre ulike nivå i organisasjonen, og har ulike personlige historier. Medlemmene vil også ofte prøve å påvirke beslutningene i retning av sine egne interesser og vil benytte seg av politiske virkemidler for å få til dette. De gruppene i organisasjonen som tar

strategiske beslutninger, hvor leder er en typisk representant, vil i stor grad kunne preges av politisk spill (Bang og Middelfart 2022, s.145).

Politisk spill i organisasjoner kan ses på både som heldig og uheldig for organisasjonen alt etter hvilken type aktivitet som foregår. Politisk spill kan være å bygge nettverk, bli venner med folk med makt i organisasjonen og medlemmer kan gi seg i mindre saker for å vinne større, det handler noe om graden av aktivitet og hvordan leder håndterer og ser på politisk spill. Er handlingene mindre akseptable som for eksempel å holde tilbake viktig informasjon, spre rykter og bryte regler er den typen politisk spill uheldig for organisasjonen (Bang og Middelfart 2022, s. 146).

3.3.5 Aktiv relasjon til omgivelsene.

Ledergruppens resultater avhenger ikke bare av intern fungering, flere studier har vist at grupper som skaper gode resultater knytter interne nettverk opp mot eksterne informasjonskilder. Å ha en aktiv relasjon til omgivelsene handler om å skape relasjoner og samhandling med ulike aktører eksternt som kan bidra til at ledergruppen når sine målsetninger (Bang og Middelfart 2022, s. 151).

Å ha en aktiv relasjon til omgivelsene kan deles inn i ulike typer aktiviteter. Det kan være å innhente informasjon fra andre med relevant kunnskap innenfor et område, representere ledergruppen og forankre arbeidet som skjer internt utad, og det kan handle om å koordinere seg med andre. Forsking viser at alle disse aktivitetene er positivt relatert til merverdien gruppen skaper for organisasjonen. Ledergrupper som har en aktiv relasjon til omgivelsene, vil også bidra til at deres egen organisasjon får gode relasjoner til andre. Hvis organisasjonen har ledergrupper som koordinerer mål og handlingsplaner med andre vil de oppnå en økt kunnskapsdeling, innovasjon om teameffektivitet (Bang og Middelfart 2022, s. 153).

Lederen i organisasjonen spiller en viktig rolle i det å skape en aktiv relasjon til omgivelsene, lederen må selv ta initiativ til, være en rollemodell og legge til rette for å skape relasjoner til andre eksternt. Leder må vise at denne jobben prioriteres og at et eksternt fokus anerkjennes i gruppen. Organisasjonskulturen vil også kunne påvirke hvor aktiv relasjon ledergruppen har til omgivelsene, gjennom tradisjonene organisasjonen har for samhandling med andre. Graden av psykologisk trygghet vil også ha påvirkning for om ledergruppas medlemmer tar utfordringen med å drive samarbeid eksternt (Bang og Middelfart 2022, s.153). For å fremme

dette arbeidet er det viktig å vite hvem som er ledergruppens viktigste interessenter og hva man kan gjøre for å få en mer aktiv relasjon til dem.

3.3.6 Kontinuerlig gruppelæring

Handler om at en ledergruppe må kunne lære av sine feil og suksesser, og kunne justere kursen for å være effektiv. Det er dette som kalles organisasjonslæring eller gruppelæring. Flere forskere hevder at organisasjonens evne til å lære er det viktigste konkurransefortrinnet til organisasjonen. Denne læringen er en aktivitet som må skje hele tiden og kalles derfor kontinuerlig gruppelæring (Bang og Middelfart 2022, s. 156). Denne gruppelæringen kan ses på både som en prosess og som et resultat. Ser man på det som en prosess vil man si at gruppelæring skjer hver gang gruppen prøver å lære av sine feil og suksesser. Om det ender med endring eller ikke vil ikke være et kriterier for at gruppelæring har skjedd. Hvis man derimot ser på kontinuerlig gruppelæring som et resultat, vil gruppelæring først ha skjedd når en fungerer mer effektivt enn før gruppelæringen skjedde.

Bang og Middelfart (2022, 157-158) viser til en trestegs modell for gruppelæring:

Det handler for det første om å identifisere feil og kloke grep i måten ledergruppen fungerer på. Neste prosess er å gå grundigere inn og analysere de situasjonene som det er viktig å lære noe fra. Videre justere man måten ledergruppen og enkeltmedlemmene fungerer på, i tråd med det som har kommet frem i analysen. Disse tre stegene må stadig gjentas i gruppen for at kontinuerlig gruppelæring skal skje (Bang og Middelfart 2022, s. 157).

For å kunne identifisere feil og kloke grep må ledergruppen stoppe opp og løfte blikket, kunne reflektere over hva de får til og hva man ikke får til. Ledergruppen må ha et metablikk på seg selv, klare å ta et blikk ovenfra. Bruker man tiden på riktige saker? Jobber man på mest hensiktsmessig måte? Klarer gruppen å skape en merverdi for organisasjonen? Det kan være nyttig å etablere læringsarenaer der man bruker tid på å evaluere seg selv og sitt arbeid. Etter man har identifisert de feilene og kloke grepene man har gjort må ledergruppen gå videre dypere inn i de situasjonene man kan lære noe fra. Hva er årsaken bak? Hva bør vi se videre på? Medlemmene må tørre å ta opp det de ser som kan fungere bedre, tørre å analysere grundig og gi hverandre åpne og direkte tilbakemeldinger (Bang og Middelfart 2022, s. 158).

Paulsen (2021 s. 70) skriver at erfaringslæring beskriver en prosess der medlemmene trekker slutninger på bakgrunn av tidligere erfaringer og praksis. Å lære fra disse erfaringene handler

da om å lage noen forbindelser tilbake i tid, og anta resultatene av fremtidige handlinger, som så videre utforske med å prøve dem ut. Erfaringslæring i grupper, som et sosialt perspektiv vektlegger spesielt utprøving gjennom uformell læring, kollektiv handling, samtaler og meningsdanning.

For å kunne lære av egne og andres erfaringer må disse erfaringene tolkes og gis mening av både enkeltmedlemmene og hele gruppa (Paulsen 2021, s.71). Videre må de prøves ut, man må skape variasjon i forhold til etablert praksis og gjøre noe annerledes enn før. Denne utprøvingen vil danne grunnlag for videre beslutninger. Hvis man prøver ut ulike måter å gjøre ting på vil man underveis måtte ta noen valg, dette kalles seleksjon. I utvikling av organisasjoner er dette en helt sentral prosess (Paulsen 2021, s. 73). Når man prøver ut ulike prosjekter vil man underveis ta noen valg i forhold til hva man kaster og hva man går videre med, man gjør en seleksjon som fører til en løsning man går for. Den valgte løsningen fra utprøvingen blir så etablert i rutiner og arbeidsprosesser. Dette er en fase som kan føre til konflikter mellom medlemmene, intern uenighet og politisk strid fordi det er ikke sikkert alle er enige i at disse nye løsningene skal iverksettes. (Paulsen 2021, s. 74). I slike prosesser er lederstøtte, gode møteplasser og en aktiv læringskultur drivere for en vellykket læring av andres erfaringer. For at denne gruppelæringen skal være reell er deling av kunnskap og felles refleksjon nødvendig, men ikke nok for at læring skal finne sted. Det kreves at det gjøres noen varige endringer i gruppens kunnskapsrepertoar (Paulsen 2021, s. 91).

3.3.7 Effektiv teamledelse

Den siste prosessen Bang og Middelfart (2022, s.170) presenterer handler om effektiv teamledelse. Hvordan ledergruppen ledes vil naturligvis ha noe å si for hvor godt den presterer. Den som leder ledergruppen har stor betydning for resultatene gruppa skaper, og sitter med mer makt og myndighet for påvirkning enn de andre medlemmene. De valgene lederen tar og de handlingene som utføres vil ha større gjennomslagskraft enn de andre gruppemedlemmenes. Leder har også et særlig ansvar når det kommer til å sette mål og for å utvikle og strukturere gruppen slik at disse målene kan nås.

Å drive effektive ledelsesprosesser blir derfor en kritisk faktor for at organisasjonens team skal lykkes (Bang og Middelfart 2022, s.170-171). Det finnes stor forskningsmessig støtte for å hevde at lederen av ledergruppa er viktig for om gruppen lykkes eller ikke, hvilke resultater de skaper og hvor godt medarbeideren trives. Forskningen viser også at lederens påvirkning

på gruppen primært skjer gjennom dens muligheter til å påvirke mål, organisering og prosesser. I teamledelseslitteraturen skiller en gjerne mellom to perspektiver på effektiv teamledelse, lederstilperspektivet og det funksjonelle ledelsesperspektivet.

I lederstilperspektivet er man opptatt av hva som kjennetegner effektive teamlederes lederstil, og hvordan de faktisk utøver ledelse. En skiller her igjen på to kategorier, oppgaveorientert ledelse og personorientert ledelse (Bang og Middelfart 2022, s. 172). Oppgaveorientert ledelse defineres som ledelse som bidrar til forståelse av hva oppgavene innebærer, ulike prosedyrer og innhenting av informasjon som er relevant for oppgaven. Her kan vi se på tre ulike ledelsesatferder. *Transaksjonsledelse* der lederen får medarbeideren til å jobbe mot et mål i bytte mot ulike typer belønning, for eksempel lønn eller anerkjennelse. Lederen vil typisk klargjøre mål og forventinger og belønne eller sanksjonere dem alt etter om målene nås eller ikke. *Strukturerende ledelse* er atferd som retter seg mot oppgaven som skal utføres, kan handle om å organisere ulike arbeidsoppgaver, fortelle hvordan arbeidet skal utføres, understreke viktigheten av å nå målene og etablere klare kommunikasjonskanaler. *Kontakt utover teamets grenser* er ledelse som utøves utover teamet, som å innhente informasjon, skaffe ekstra ressurser og samarbeide med andre enheter (Bang og Middelfart 2022, s.173).

Personorientert ledelse handler om ledelse som bidrar til samhandling, kognitive strukturer og holdninger i ledergruppen som må utvikles for at man skal kunne jobbe sammen effektivt som team. *Transformasjonsledelse* innebærer at en som leder påvirker teamets medlemmer til å oppleve en høyere motivasjon for jobben som skal utføres, og på den måten klare å prestere høyere enn forventet. Motivet bak er ikke bare belønninger eller det å unngå sanksjoner, men å virkeliggjøre en visjon av hva teamet kan oppnå. Lederen fungerer som en rollemodell for de andre medlemmene, og inspirerer dem. *Støttende ledelse* er atferd fra lederen som bidrar til å styrke relasjonene mellom medlemmene, og at samholdet øker. Leder er opptatt av å bygge relasjoner preget av gjensidig tillitt og respekt. *Myndiggjøring av medlemmene* er ledelsesatferd som bidrar til at medlemmene blir i stand til å gjøre oppgaver og ta beslutninger på egenhånd, og til å kunne lede seg selv. Dette kan skje ved at lederen veileder de andre, gi dem tilbakemeldinger, involvere dem i beslutninger og ansvarlig gjøre dem. *Motiverende ledelse* er lederatferd som motiverer medlemmene til å holde stø kurs, spesielt når arbeidet føles tungt. Lederen kan eksempelvis belønne, oppmuntre dem og sørge for at de har den støtten og ressursene de trenger. Det handler også om å passe på at medlemmenes ulike behov og verdier møtes (Bang og Middelfart 2022, s. 173-174).

Hvordan leder utøver sin lederstil vil med stor sannsynlighet påvirke ledergruppens prestasjoner og det er viktig for lederen å beherske både oppgaveorienterte og personorienterte lederstiler.

Lederstiltilnærmingen får god empirisk støtte, men ingen lederstil fungerer godt i alle situasjoner. Det funksjonelle ledelsesperspektivet viser til at man må skifte fokus fra å identifisere effektive lederstiler til å se på hva lederen kan gjøre for å påvirke faktorene som har mest effekt på gruppes resultater (Bang og Middelfart 2022, s. 174-175). I dette perspektivet ser man på teamledelse som et sett av funksjoner som må utføres for å skape gode resultater. Hvordan lederen oppfører seg når disse funksjonene utøves er mindre viktig. Lederen vil hele tiden se på hvilke utfordringer gruppen skal håndtere, at de har de ferdighetene som kreves for å møte utfordringene og de sørger for at utfordringene faktisk blir tatt tak i (Bang og Middelfart 2022, s. 175).

3.4 Relasjonelle tilstander

En effektiv ledergruppe vil også skape en merverdi for gruppens evne til å samarbeide. Bang og Middelfart (2022, s. 55) trekker frem spesielt tre sentrale indikatorer på gruppens evne til å skape resultater sammen, nemlig psykologisk trygghet, lagånd og hensiktsmessig gruppekultur. De relasjonelle tilstandene i ledergruppa vil kunne påvirke og påvirkes av både forutsetninger, prosesser og resultater og er dermed særs viktig for å kunne oppnå en effektiv ledergruppe.

3.4.1 Psykologisk trygghet

Professor Amy Edmondson ved Harvard Business School har forsket mye på psykologisk trygghet. Hun definerer psykologisk trygghet som “the believe that the work environment is safe for interpersonal risk-taking” (Edmondson, 2019, s.8). Hun videre at psykologisk trygghet er et gruppefenomen og at den psykologiske tryggheten kan oppleves ulik innad i forskjellige grupper i en organisasjon. Det er altså snakk om et gruppeklime hvor det handler om å tørre å si sine meninger, komme med ideer, stille spørsmål og uttrykke bekymringer uten frykt for mellommenneskelige sanksjoner som eksempelvis latterliggjøring, avvisning, gjengjeldelse eller straff. (Edmondson, 2019, s.XVI).

I en gruppe med høy grad av psykologisk trygghet vil medlemmene respektere hverandres kompetanse, være interessert i hverandre som mennesker og ha positive intensjoner i møte

med hverandre. De kan inngå i konflikter eller konfrontasjoner og føle at det er trygt og eksperimentere og ta sjanser. Medlemmene sier sin mening og ytrer sine bekymringer. Det blir lagt til rette for åpen og ærlig kommunikasjon som også setter fokus på utfordringer og feil. Dette øker muligheten for forbedring og vil påvirke gruppens og organisasjonens resultater (Edmondson, 2019, s.8 og Edmondson i Newman et al, 2017, s. 522). Således blir psykologisk trygghet avgjørende for gruppens muligheter for å lære og prestere (Edmondson & Lei, 2014).

Effektive ledergrupper har ifølge Bang og Middelfart (2022, s. 57) utviklet en høy grad av psykologisk trygghet og det medfører et bedre samarbeid, økt læringsatferd og bedre resultater. Lederen av ledergruppen er ifølge Bang og Midelfart (2022, s. 58) helt vesentlig for utviklingen av psykologisk trygghet. Dette fant også Edmondson (2019, s. 8-12) i sin studie av sykepleiere ved amerikanske sykehus der hun så at lederen har en sterk mulighet til å påvirke klimaet i retning av psykologisk trygghet. Spesielt støttende og veiledende lederskap førte til økt psykologisk trygghet i gruppa. Støttende lederskap innebærer å se sine medlemmer, være tilgjengelig for veiledning og drøftinger, og gi respons og tilbakemeldinger på jobben som gjøres. Det mest avgjørende er likevel at ledere er rollemodeller og viser i praksis at de verdsetter åpenhet, konstruktiv kritikk, ideer og forslag. De må også vise at det å melde fra om kritikkverdige forhold er ønskelig (Paulsen, 2021 s. 27). Amy Edmondson (i Bang og Midelfart, 2022 s. 59) trekker frem at lederen må gi et rasjonale for åpen og direkte tale i gruppa, vise seg feilbarlig og være genuint nysgjerrig i forhold til de innspill og synspunkter som kommer frem i diskusjoner.

3.4.2 Lagånd

Lagånd dreier seg ifølge Bang og Midelfart (2022, s. 59) om i hvilken grad gruppens medlemmer identifiserer seg med gruppen og kjenner seg som et «vi». De definerer det som «styrken på båndene som knytter medlemmene til hverandre og til gruppen». Lagånd er vesentlig for kvaliteten på resultatene som skapes. Det påvirker både saksresultater og personresultater (Bang og Midelfart, 2022 s. 59). Mullen og Copper (i Bang og Midelfart 2022, s. 60) deler lagånd inn i tre komponenter: mellommenneskelig tiltrekning, stolthet av gruppen og indre forpliktelse ovenfor oppgaver og beslutninger. Lagånd er altså både sosialt- og oppgaveorientert. Bang og Midelfart (2022, s. 60) erfarer at mange ledergrupper strever med å få medlemmene til å identifisere seg sterkt nok med gruppen. Dette fører igjen til at det blir vanskelig å innta et helhetsperspektiv i diskusjoner. Gruppemedlemmene kan ved lav grad

av lagånd finne det vanskelig å sette sine egne interesser og behov til side når de går på tvers av organisasjonens interesser i mer komplekse saker. Slinning (2019, s. 32-33) skriver mye om at higen etter å tilfredsstille våre egne behov påvirker handlingene våre og at alle handlinger enten er konstruktive eller destruktive. Når vi lykkes som mennesker, ledere og deltakere i en ledergruppe har vi handlingsmønstre som både føles godt, er bra for oss selv og bra for andre.

3.4.3 Hensiktsmessig gruppekultur

Den tredje og siste sentrale indikatoren på gruppens evne til å skape resultater sammen er hensiktsmessig gruppekultur. Ledergruppens kultur kan ifølge Bang og Midelfart (2022, s. 63) defineres som de felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som har utviklet seg i gruppen, og som preger måten medlemmene tenker, føler og handler på når de arbeider sammen. Denne gruppekulturen kan påvirke gruppens resultater. Er det en hensiktsmessig gruppekultur vil den kunne bidra sterkt til at medlemmene samarbeider godt, at gruppen fungerer effektivt og at gruppen når sine mål. Bang og Midelfart (2022, s. 63-65) trekker frem *gruppenormer*, *kollektiv mestringsstro* og *felles mentale modeller* som tre viktige aspekter i en hensiktsmessig gruppekultur.

Gruppenormer er felles standarder som spesifiserer hva slags atferd, holdninger og meninger som regnes som akseptable eller uakseptable og er noe gruppen burde bruke tid på å utvikle og tydeliggjøre. Gruppenormer er rett og slett ledergruppens spilleregler og viktig å etablere tidlig (Bang og Midelfart 2022, s. 63). Slinning (2019, s. 325 - 326) sier at det kan være nyttig å utarbeide en kontrakt mellom medlemmene. En gruppekontrakt bør inneholde formål, mål, ledergruppens årshjul, ledergruppens møteregler og konsekvenser når kontrakten brytes.

Kollektiv mestringsstro springer ut ifra individuell mestringsstro. Mestringsstro stammer fra sosial-kognitiv læringsteori og ble utledet fra Banduras begrep «Self-efficacy». Han definerer dette som «the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce outcomes» (Bandura i Roland et al., 2023, s. 198). Man skiller mellom individuell og kollektiv mestringsstro. Den individuelle mestringsstroen blir påvirket av de erfaringer man gjør seg. Man kan se på mestringsstro som en læringssyklus hvor en person erfarer mestrings som fører til økt handlingskompetanse, som der igjen stimulerer til en positiv måloppnåelse i neste omgang. Individuell mestringsstro vil være spesifikk og kontekststøttet. Det betyr at en person kan ha høy mestringsstro innen ett område, men lav mestringsstro innen et annet område

eller situasjon. Man kan ved å utvikle mestringstro på flere spesifikke områder innen eksempelvis et yrke etter hvert utvikle en generell mestringstro i sin utøvelse av dette yrket (Roland et. al 2023, s. 199).

Kollektiv mestringstro bygger som nevnt på individuell mestringstro, og defineres som en felles tro på at gruppen kan mestre utfordringer langs et bredt spekter av saker og oppgaver når de investerer innsats og ressurser i samarbeidet (Gusso et al. 1993, i Paulsen 2021 s.16). Westergård (i Roland 2023, s. 197) skriver om betydningen av kollektiv mestringstro i skolen. Hun skriver at det er først når lærerne på skolen systematisk samarbeider i grupper, utveksler erfaringer og lærer av hverandre at skolen utvikler kollektiv mestringstro. Skolens grad av kollektiv mestringstro er funnet å ha betydning for elevenes læringsutbytte (Roland 2023, s. 199-200).

Kollektiv mestringstro utvikles gjennom fire kritiske forutsetninger; mestringsopplevelser, stedfortredende erfaringer, sosiale overtalelser og følelsesmessig tilstand (Roland et. al. 2023, s. 200-201). Mestringsopplevelser er av størst betydning, og handler om at tidligere suksess bygger tillit og tro på gruppens kollektive evner, det gir en tro på at man vil lykkes med dette også i fremtiden. Videre kommer stedfortredende erfaringer som handler om at andre grupper med like utfordringer lykkes, noe som skaper forventninger om at deres gruppe også kan lykkes. Sosiale overtalelser handler om tilbakemeldinger og hvordan de kan ha et potensiale til å påvirke kollektiv mestringstro når de kommer fra noen som gruppen har tillit til. Følelsesmessig tilstand handler om hvordan ansatte følelsesmessig tolker og reagerer på de utfordringene man står ovenfor. Mestringstro vil kunne fungere som en beskyttende faktor mot stress, men mangel på mestringstro kan forsterke opplevelsen av stress (Roland et.al. 2023, s. 206).

Leder er av stor betydning for utvikling av den kollektive mestringstroen og det er flere forhold hos leder som blir gjeldende (Roland et.al. 2023, s201-204). Leders individuelle mestringstro, deres transformerende lederstil og leders evne til å gi emosjonell støtte løftes frem som spesielt viktig (Roland et. al. 2023, s. 209). En høy grad av mestringstro øker sannsynligheten for å prestere bra, man blir mer frempå og tør å ta større sjanser og høyere risiko, og det gir en økt grad av motivasjon i arbeidet. Ledergrupped medlem med tro på egen kapasitet yter ofte større innsats og kan med sine holdninger også påvirke ledergruppen og dens andre medlemmer positivt. Gruppen vil da kunne utvikle en holdning om at «dette klarer

vi», «dette løser vi». En lav mestringstro vil kunne medføre en mer defensiv og negativ holdning (Roland og Ertesvåg, 2019, s. 149). Begge deler vil kunne smitte over til og påvirke resten av organisasjonen. Har man høy mestringstro på både det individuelle og kollektive nivået vil organisasjonen lettere kunne bygge kapasitet og oppnå gode resultater. Jo høyere grad av kollektiv mestringstro, jo høyere vil gruppen prestere.

Mentale modeller handler om i hvilken grad medlemmene har utviklet et felles sett av kunnskaper og holdninger (Bang og Midelfart, 2022 s. 64). Ved høy grad av felles mentale modeller kan medlemmene i større grad forutsi hverandres responser og koordinere seg mer effektiv og dermed også skape bedre prestasjoner sammen.

3.5 Resultater

Effektive ledergrupper skaper en merverdi for organisasjonen gjennom å skape verdier som ikke hadde blitt skapt dersom ledergruppen ikke hadde eksistert (Bang og Midelfart 2022, s. 54). En effektiv ledergruppe skaper merverdi for organisasjonen gjennom gode saksresultater, merverdi for det enkelte medlem av gruppen gjennom gode personresultater og en merverdi for selve ledergruppen gjennom økt samarbeidsevne (Hackman i Bang og Midelfart 2022, s.53).

En effektiv og velfungerende ledergruppe vil ifølge Bang og Midelfart (2022, s. 65) *sette overordnet retning og gi styringssignaler* til enheten de sitter på toppen av. Dette uavhengig av om de leder en avdeling, en enhet eller en hel organisasjon. Dette arbeidet kan innebære at gruppen identifiserer hvilke strategiske utfordringer organisasjonen står ovenfor, utarbeider overordnede visjoner, mål, strategier og lignende. Bang og Midelfart (2022, s. 65) sier at det er større sjanse for at målene, strategiene og prioriteringene gjenspeiler interessen til hele organisasjonen når det er ledergruppen som fatter disse fremfor hver enkelt leder. Ved en bred forankring slik som dette så øker også sannsynligheten for gjennomføring.

Videre vil en effektiv og velfungerende ledergruppe *skape økt beslutningskvalitet* ved at viktige beslutninger og valg blir grundig og bredt diskutert i gruppa (Bang og Midelfart 2022, s. 66). Man får anledning til å drøfte problemstillinger horisontalt ved at ledere fra flere avdelinger med ulike perspektiver og interesser i organisasjonen diskuterer sammen. Samtidig vil man kunne belyse problemstillinger vertikalt ved at ledergrupped medlemmene har tatt opp problemstillingen i sine respektive avdelinger og tar med synspunkter derfra inn i

ledergruppen. Ledergruppens leder kan også bringe inn sine overordnede perspektiver. En bred og grundig diskusjon vil ifølge Bang og Midelfart (2022, s. 66) med stor sannsynlighet øke kvaliteten på den endelige beslutningen.

En effektiv og velfungerende ledergruppe skaper også *økt gjennomføringskraft* (Bang og Midelfart, 2022 s. 67). Ved at beslutninger drøftes grundig og bredt, og motforestillinger og uenighet blir diskutert, kan man oppleve større forståelse og eierskap til beslutninger som blir tatt. Det er da lettere å formidle disse beslutningene nedover i organisasjonen og gi gode begrunnelser også for de mer kontroversielle beslutningene. Gjennomføringskraften kan også økes ved at ledergruppen følger opp beslutninger som er tatt. Det kan bidra til å identifisere hva som hindrer eller vanskeliggjør endring, samtidig som det gjør det vanskeligere å la være å gjennomføre beslutninger man har blitt enige om i fellesskap (Bang og Midelfart, 2022 s. 67).

Videre skaper effektive og velfungerende ledergrupper en *økt enhetlig fungering* ved å bidra til at organisasjonen fungerer som et enhetlig og godt koordinert system. En effektiv ledergruppe bidrar også til å *identifisere endringsbehov og initiere endringstiltak* ved å belyse hva som fungerer godt og hva som fungerer mindre godt i organisasjonen (Bang og Midelfart 2022, s. 68). Ledergruppen sikrer også at det iverksettes tiltak slik at nødvendige endringer skjer.

Helt til slutt hevder Bang og Midelfart (2022, s. 69) at effektive ledergrupper *utvikler kompetente og trygge ledere som leverer det de er ansvarlig for å levere*. Gjennom veiledning, råd, støtte og tilbakemeldinger sørger ledergruppen for at dets medlemmer utvikler seg og mestrer rollen sin som leder bedre. Alle disse seks resultatområdene vil ifølge Bang og Midelfart (2022, s.70) bidra til organisasjonens verdiskaping på hver sin måte.

3.6 utfordringer og dysfunksjoner i en ledergruppe

Både Bang og Midelfart (2022, s. 188-190) og Slinning (2019, s. 130-139) skisserer opp noen klassiske utfordringer eller dysfunksjoner som kan være til hinder for å oppnå de resultater som man ønsker med sin ledergruppe. Bang og Midelfart (2022, s. 188-190) har i sine analyser av ledergrupper funnet spesielt fem utfordringer:

1. Manglende enighet om ledergruppens funksjon, formål og saker – manglende forståelse rundt hvorfor ledergruppen er til og hva den er satt til å gjøre.

2. Ineffektive ledermøter – som leder bruker man mye av tiden sin på ledermøter, og risikoen for prosessstap er stor. Forskning viser at mange ledere opplever ledermøtene som lite produktive og bortkastede. Nytteverdien blir liten i forhold til tiden som investeres. Tid er penger.
3. En samling enkeltledere og ikke et samkjørt team – manglende samarbeid på tvers i organisasjonen, til tross for at man har et felles ansvar for resultat. Preger spesielt beslutninger hvor enkeltpersoner må ofre noe for at helheten skal lykkes.
4. Relasjonsproblematikk og manglende psykologisk trygghet – helt ødeleggende for gruppens evne til å fungere effektivt og må håndteres hvis gruppen skal ha noe mulighet til å fungere sammen.
5. Lite eller ingen åpen refleksjon over egen fungering – de fleste ledergrupper har ikke arenaer som er satt av til eksempelvis evaluering av ledermøter, refleksjon over hva som fungerer og ikke. Fremstår som tabu å snakke om hva som kan fungere bedre og hva eller hvem som burde gjøre ting annerledes.

Slinning (2019, s. 131) skisserer fem dysfunksjoner som alle ledergrupper møter. Disse dysfunksjonene må man i rekkefølge jobbe seg gjennom og vedlikeholde for at man skal kunne bli en effektiv ledergruppe.

1. Fravær av tillit
2. Frykt for konflikt
3. Manglende forpliktelse
4. Unnvikelse av ansvar
5. Manglende resultater

Den første dysfunksjonen man må jobbe seg gjennom er *fravær av tillit*. Slinning (2019, s. 131-132) sier at kjernen for en velfungerende ledergruppe er tillit. Den må være gjensidig, kjernen er sårbarhet og leder er rollemodell. Tillit er dynamisk og må holdes ved like.

Ledergrupper med manglende tillit kan være preget av medlemmer som vegrer seg for å si sin mening, skjuler sine svakheter og feil, sjelden stiller spørsmål eller ber andre om hjelp, gir lite eller ingen tilbakemelding til andre, konkluderer fremfor å sjekke ut andres intensjoner, ikke benytter seg av andres kompetanse, baksnakker hverandre og finner unnskyldninger for ikke å stille på ledermøtene. For å overvinne denne dysfunksjonen må man bygge tillit i ledergruppen. Alle medlemmene må kjenne på trygghet til hverandre og tørre å vise sårbarhet, svakheter, mangler og frykt.

Videre er andre dysfunksjon *frykt for konflikt*. For å kunne forsere denne dysfunksjonen er man avhengig av tillit i ledergruppen, man må altså ha jobbet seg gjennom dysfunksjon nr. 1. Frykt for konflikt kan ifølge Slinning (2019 s. 133-132) hindre gode saklige diskusjoner og debatter som er viktige i forhold til formålet. Dette kan der igjen påvirke kvaliteten på gruppens beslutninger. Ledergrupper med frykt for konflikt kan oppleve at medlemmene kjeder seg i ledermøtene, snakker fremfor å handle, baksnakker og driver politisk spill, unnviker ledermøtene, unngår å diskutere viktige saker og at meninger og perspektiver til stadighet kommer fra de samme medlemmene. Tegn på at man har jobbet seg gjennom denne dysfunksjonen er fremoverlente medlemmer i dialog og diskusjon, hvor medlemmene er aktivt lyttende og nysgjerrige på hverandres synspunkter. Alle er delaktige, og man tør å utfordre hverandre og være uenige. Man er helt avhengig av dette for å kunne forsere dysfunksjon nr. 3.

Manglende forpliktelse er dysfunksjon nr. 3. Slinning (2019 s. 134-135) beskriver det å sitte i en ledergruppe som et privilegium som forplikter. Forpliktelse forutsetter at alle blir hørt og at man har en tydelig kommunikasjon om veien videre. I en ledergruppe med manglende forpliktelse kan man oppleve at medlemmene ikke byr seg når noe må gjøres, ikke melder inn saker, er usikre på prioriteringer og hva som er viktig og ikke, kommer med unnskyldninger for ting som ikke har blitt gjort og ser mer tilbake og gjenopptar diskusjoner fremfor å se fremover og være på hugget. Man har forsert denne dysfunksjonen når medlemmene involverer og engasjerer seg, fatter beslutninger tross innledende uenighet og forholder seg lojal til beslutningene og holder det de lover. Man må, som med de andre dysfunksjonene, ha jobbet seg gjennom denne før man har forutsetninger for å gå løs på dysfunksjon nr. 4.

Den fjerde dysfunksjonen er *unnvikelse av ansvar*. Ifølge Slinning (2019 s. 136-137) betyr ansvarlighet i ledergruppen å minne hverandre på formålet, respektere og innfri lederansvaret man er så heldig å ha fått. Det skal merkes i resten av ledergruppen om du uteblir og dine innspill skal være savnet. Ansvarlighet er positivt gruppepress. Man må ansvarlig gjøre hverandre, og gi hverandre kritiske og konstruktive tilbakemeldinger. Leder har en viktig rolle som kulturbærer. Ledergrupper som unnviker ansvar kan oppleve manglende konsekvenser ved unnsuntring, ledermøtene blir brukt som syklubb/«kos-med-misnøye», lederen blir stående med arbeidsbyrden og ledergruppen leverer stadig for sent i henhold til frister eller leverer med middels resultat. Først når medlemmene ansvarliggjør hverandre, utfordrer og

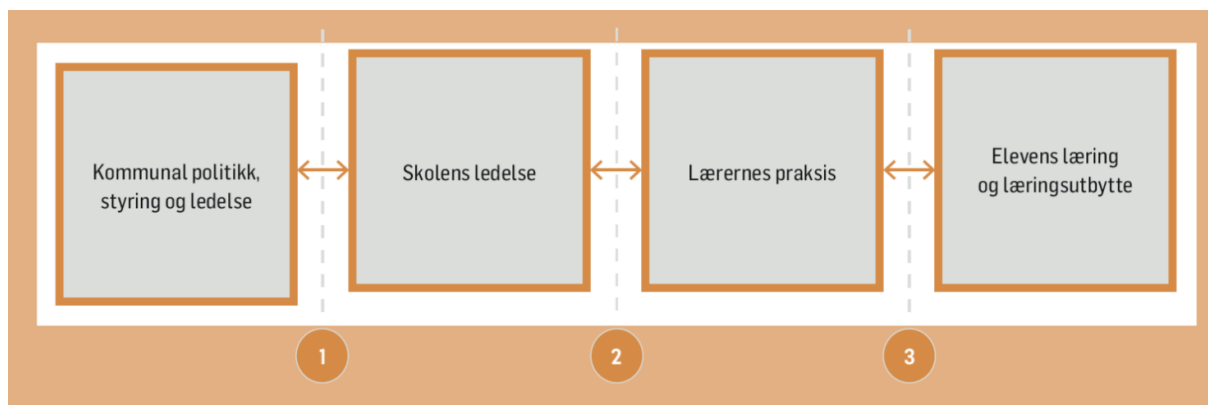
utøver konsekvens om forpliktelser ikke innfris har man forsert denne dysfunksjonen og er klar til å gå videre til neste og siste dysfunksjon.

Manglende resultater er den femte og siste dysfunksjonen. Slinning (2019 s. 137-139) sier at resultatet er en direkte følge av prestasjonene. Vi kan ikke gjøre så mye med resultatet, men vi kan gjøre noe med prestasjonene. Når ledergruppen har jobbet seg gjennom de fire første dysfunksjonene vil man ha en ledergruppe som opplever gruppepsykologisk trygghet, som stoler på hverandre, engasjerer seg i meningsbryting, forplikter seg lojalt til beslutninger, gjennomfører og stiller hverandre til ansvar. Man er opptatt av den enkeltes og fellesskapets prestasjoner. En ledergruppe som har manglende resultater kan oppleve medlemmer som bruker tiden på strategiske dokumenter fremfor konkrete handlingsplaner, ikke opplever gjensidig avhengighet til hverandre, anser hverandre som uavhengige siloer – «meg og mitt» fremfor «vi og vårt», kvantitet fremfor kvalitet – få ting unna, individuelle oppgaver fremfor felles prosjekter, manglende prioriteringer og mål – gjør det som haster fremfor det som er viktig. Denne dysfunksjonen er forsert når man som ledergruppe tar ansvar og handler, følger opp og justerer etter konkrete tilbakemeldinger, setter kollektiv samhandling fremfor egeninteresser, gjennomfører etter beste evne og higer etter utvikling og stadig fornyelse.

3.7 Ledergrupper i pedagogiske virksomheter

Bang og Middelfart (2022) sin teori om effektive ledergrupper er en teori som treffer ledergrupper generelt. I det følgende vil vi se på hvordan denne teorien kan benyttes inn i ledergrupper i barnehage spesielt.

I en barnehage vil merverdi for hele organisasjonen henge tett sammen med kvaliteten på den pedagogiske praksisen som utøves i møte med barna. Paulsen (2021, s. 15) viser på skolefeltet til den pedagogiske verdikjeden og hvordan relasjonen mellom de ulike ledernivåene og aktørene påvirker elevenes læringsutbytte. Aktørene i verdikjeden er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne skape læring og dannelse i elevenes læringsmiljø. Denne modellen er i aller høyeste grad overførbar til barnehage. Barnehagens ledergruppe vil gjennom sine prosesser direkte kunne påvirke de ansatte sin praksis i møte med barna, som der igjen vil påvirke barnas læringsutbytte.



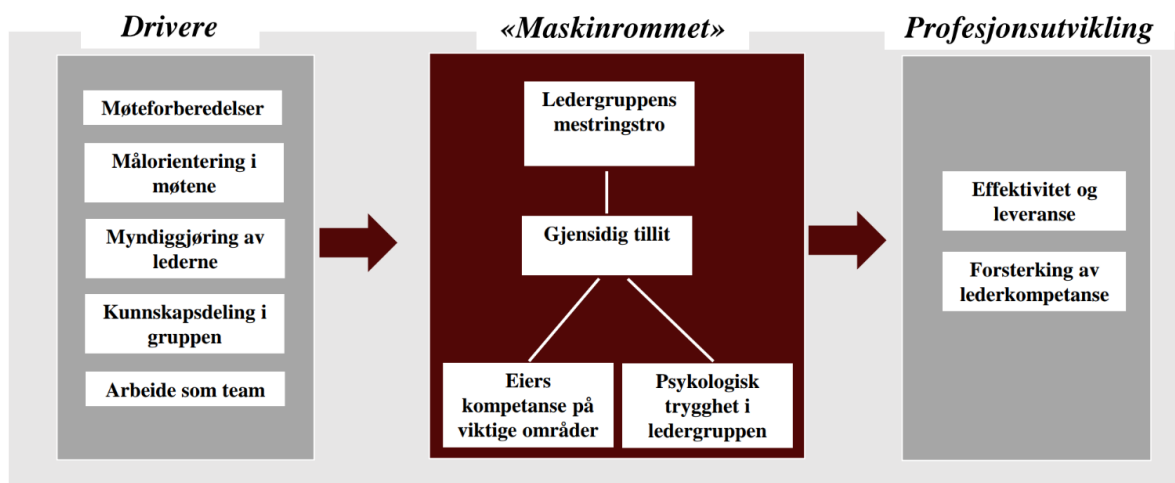
Figur 2. «Den pedagogiske verdikjeden» (Paulsen, 2021 s. 15)

Verdikjeden viser også til et gruppeperspektiv på ledelse, der læring i grupper av ledere er en viktig form for ledelse, akkurat fordi aktørene er gjensidig avhengig av hverandre. Gjensidig avhengighet krever at relasjonene mellom aktørene må være produktive og basert på tillit for å skape synergi og utvikling. Kvaliteten på møtepunkter og vekslinger mellom aktørene er kritisk for felles måloppnåelse (Aas og Paulsen, 2022 s.398-399).

Den første vekslingen handler primært om læring i grupper i regi av et skoleeiersystem, eller barnehageeiersystem. Arenaen for læringen er i skoleeiers/barnehageeiers ledergruppe. Hvis innholdet i disse ledermøtene støtter opp om aktørens profesjonelle utvikling vil bidragene bli positive og sporbare ute i den enkelte skole/barnehage. Dette støttes av en studie gjort av organisatoriske særtrekk ved svenske skoler som viste at skoler som lykkes med sin måloppnåelse inngikk i lærende fellesskap med sin skoleeier og sine lederkollegaer (Aas og Paulsen, 2022 s.400).

Den andre vekslingen er mellom rektor/barnehageleder og medlemmene av sin ledergruppe i hver enkelt skole/barnehage. Denne ledergruppen er en hovedarena for å utvikle kollektive ledelsesformer for å kunne lede lærende profesjonsfellesskap innenfor sine avdelinger. Vesentlige deler av ledergruppens tid bør brukes til å utvikle og forbedre egne handlingsteorier om praktisk ledelse slik at man kan håndtere ledelsesutfordringer i eget profesjonsfellesskap. Medlemmene må oppleve praksislæring ved at både kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relatert til deres jobb som leder i skole/barnehage utvikles og styrkes (Hjertø og Paulsen 2017).

Paulsen og Hjertø har tatt funn fra empirisk forskning i ulike skolesystemer inn i sitt arbeid med ulike ledergruppestudier i norsk skole fra 2017-2021 (Aas og Paulsen, 2022 s.400). De viser her til ledergrupper på to nivåer. Skoleeiers ledergruppe, som rektor er medlem av, og rektors ledergruppe på den enkelte skole. En sammenfatning av funnene i studiene er visualisert i en tretrinnsmodell som viser faktorer som påvirker læring og utvikling i ledergrupper i skolen. Årsaken til at funnene er fremstilt samlet i modellen er at det er så mange av variablene som er identiske i begge gruppesammensetningene, altså skoleeiers ledergruppe og rektors ledergruppe (Aas og Paulsen, 2022 s.400-401). Denne modellen bygger på IOP-modellen til Bang og Midelfart (2020, s. 48) og er direkte overførbart til barnehage.



Figur 3: Faktorer som påvirker læring og utvikling i ledergrupper i skoler (Aas og Paulsen, 2022 s.401).

Hjertø og Paulsen fant gjennom sine studier en sterk indre sammenheng mellom gjensidig tillit, mestringstro, psykologisk trygghet og kompetansen til det administrative apparatet rektor var koblet til i kommunen (Paulsen, 2021 s.154). Kollektiv mestringstro og gruppepsykologisk trygghet ble begge positivt relatert til individuell læring (Hjertø og Paulsen, 2017). Det finnes to typer mestringstiltreknninger. Mestring 1 – en tiltrekning til ledergruppen fordi der lærer jeg mye nytt. Mestring 2 – en tiltrekning til ledergruppen fordi der får jeg anledning til å rette på det som ikke fungerer. Mestring 2 i kombinasjon med psykologisk trygghet ga det beste læringsutfallet, fordi det gir mulighet til å gjøre kvalitetsforbedringer i et trygt klima (Hjertø og Paulsen, 2017). Når man så gruppepsykologisk trygghet og kollektiv mestringstro opp mot hverandre forsvant nærmest betydningen av kollektiv mestringstro. Dette funnet støttes også av studien til Amy

Edmondson fra 1999 (i Hjertø og Paulsen, 2017), som viste at kollektiv mestringstro ikke predikerte gruppelæring når man så det opp mot teampsykologisk trygghet. Hun hevder at når gruppe-medlemmer er usikre på hvordan andre vil reagere når de selv legger frem noe nytt, blir man mindre villig til å ta risikoer. Dette gjør at mestringstro kan være mindre viktig enn psykologisk trygghet i et læringsperspektiv. Teampsykologisk trygghet ser ut til å være den sterkeste faktoren for å forklare individuell læring sett opp mot alle andre variabler i studien. Den eneste variabelen som viste signifikant negativ påvirkning på individuell læring var gruppestørrelse (Hjertø og Paulsen, 2017). Ledere bør ha fokus på de fire faktorene i maskinrommet fordi disse fire faktorene predikerer og stimulerer læring og opplevelse av effektivitet i gruppene. Paulsen og Hjertø (2021) ser på effektivitet i retning av at det er «virkningsfullt» ut fra det som er målet for handlingen.

Videre har studiene sett på hvilke ledelsesorienterte praksiser som predikerer eller stimulerer de fire driverne for læring og effektivitet. Analysen av studien trekker frem spesielt fire faktorer som predikerte dette maskinrommet og som ga klare praktiske føringer. Disse fire faktorene var møteforberedelser, målorientering, kunnskapsdeling og innflytelse i skoleeiersystemet (Paulsen, 2021 s. 156). Møteforberedelser handler om klart formål, avklarte forventninger, gode saksutredninger som er nyttige for lederne, balansert saksstruktur og en gruppekultur som innebærer at medlemmene forbereder seg skikkelig. Møteforberedelser predikerte gjensidig tillit mellom leder og gruppe-medlem og om leder ønsker å øke tilliten må man sørge for gode møteforberedelser. I studien konkluderte de også med at leder burde starte med denne faktoren fordi den legger et grunnlag for det videre arbeidet med å utvikle profesjonell læring (Paulsen, 2021 s. 157).

Videre anbefales fokus på målorientering da dette fører til en felles oppfatning og forståelse av retning på arbeidet (Paulsen, 2021 s. 157). Faktoren beskriver prosessene som foregår i møtene og handler om å klargjøre mål, forventninger og gruppens oppgaver. En høy grad av målorientering gir en omforent forståelse av prioriteringer, formål og retning for arbeidet. Det viser seg også at mellomledere som oppgir høy grad av målorientering opplever høy grad av læring i teamet (Paulsen og Hjertø, 2021).

Den tredje faktoren er kunnskapsdeling, som også er en prosess i ledergruppen. Denne faktoren stimulerte psykologisk trygghet og handler om at medlemmene gir hverandre

tilbakemelding, lar andre få vite når deres ideer er nyttige og at medlemmene er åpne ovenfor hverandre om deres bidrag i gruppen (Paulsen, 2021 s. 158).

Den siste faktoren handler om medlemmenes opplevelse av at deres kompetanse har betydning for å utvikle og ha innflytelse i skoleeiersystemet. Man mestrer sine egne mål, føler man utgjør en forskjell og opplever at kompetansen til ledergruppen er nødvendig for å utvikle skolefeltet i kommunen. Denne faktoren stimulerte mestringstro (Paulsen, 2021 s. 158).

I den siste studien av ledergrupper i skolen kommer det frem at det å arbeide som et team er direkte relatert til praksislæring i gruppen (Aas og Paulsen, 2022 s. 406). Det å jobbe som et team kan være den beste samarbeidsformen og kan gi en felles erkjennelse av at vi både trenger hverandre og at vi står felles ansvarlig for det vi presterer. Studien viste at mellomledernes opplevelse av gjensidig avhengighet og opplevelse av felles ansvar var sterkt positivt relatert til opplevelse av læring i teamet (Paulsen og Hjertø 2021).

Videre viste studien at lederstøtte og læring henger tett sammen og at lederstøtte stimulerer tillit. Lederstøtte innebærer tydelige tilbakemeldinger, godt samarbeid, støtte i implementeringsarbeid, engasjement, god veiledning, integritet, ærlighet og troverdighet. Mellomledere som opplever høy lederstøtte, opplever også høy grad av læring (Paulsen og Hjertø 2021).

Paulsen og Hjertø (2021) undersøkte også hvordan psykologisk myndiggjøring påvirket mellomledernes jobbtilfredshet. Psykologisk myndiggjøring kan enkelt forklares slik: «Psykologisk myndiggjøring er at man i økende grad tenker og føler at man har fått mer myndighet på jobben, mens strukturell myndiggjøring (...) dreier seg om at man faktisk har fått mer myndighet på jobben, i form av desentralisering og delegering av oppgaver og ansvar. Faktorene de relaterte til psykologisk myndiggjøring var mestringstro, autonomi og innflytelse. Studien viste en sterk relasjon mellom psykologisk myndiggjøring av mellomlederne og deres jobbtilfredshet.

Driverne som er presentert i studien representerer en vesentlig utvidelse av eksisterende kunnskap om hvordan man stimulerer mestring, tillit, kompetanse og trygge soner i

ledergruppen. Modellen gir nye bidrag til en forståelse om hvordan ledergrupper kan lykkes (Paulsen, 2021 s. 159).

3.8 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet i hovedsak presentert teori rundt ledergrupper både fra Bang og Middelfart (2022), Slinning (2019), Hjertø og Paulsen (2017) Paulsen og Hjertø (2021), Paulsen (2021), og Aas og Paulsen (2022). Bang og Midelfart (2022) og Slinning (2019) har en mer generell teori som passer for alle typer ledergrupper. Hjertø og Paulsen (2017), Paulsen og Hjertø (2021), Paulsen (2019), og Aas og Paulsen (2022) har tatt utgangspunkt i denne teorien og skapt en mer spesifikk ramme for ledergrupper i pedagogiske virksomheter. I vår analyse vil vi ta utgangspunkt i den generelle teoretiske rammen til Bang og Middelfart (2022), men også supplere med den mer spesifikke teorien til Paulsen og Hjertø (2017, 2021) og Aas og Paulsen (2022) siden vi studerer ledergrupper i pedagogiske virksomheter.

4.0 Metode og design

I denne delen av oppgaven vil vi si noe om metoden vi har valgt for innhenting av empiri og hvilke avgrensinger som er gjort for å svare på problemstillingen vår.

Hensikten med forskning er å frembringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. Metoden blir da et hjelpemiddel for å kunne gi en beskrivelse av virkeligheten. Som forsker må man ha en strategi for hvordan man skal gå frem for å nå målet, det er denne strategien som er metoden. (Jakobsen, 2021 s.15). Metoden man velger vil da være med på å «avdekke» virkeligheten på en god måte.

Det er en tett sammenheng mellom oppfatning, virkelighet og metode, sammenhengen kan forklares gjennom begrepene *ontologi* og *epistemologi*. Begrepet *ontologi* er læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut. Det er utfordrende, så å si umulig å komme frem til en omforent forståelse av hvordan verden faktisk ser ut. Epistemologi betyr «læren om kunnskap» og handler om hvordan man kan få sann kunnskap om denne verdenen. Utgangspunktet er en erkjennelse av at det er et skille mellom virkeligheten slik den fremstår og virkeligheten slik den fremstår for, og oppfattes av forskeren (Jakobsen, 2021 s. 23).

Metoden er de teknikker som forskere bruker for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten. Gjennom en *induktiv* tilnærming forsøker man å gå fra empiri/virkelighet til teori, og teorien må være fundert i virkeligheten. Forskeren må da forsøke å samle inn data med et så åpent sinn som mulig (Jakobsen, 2021 s. 23).

Gjennom en *deduktiv* tilnærming betyr det at man går fra teori til empiri. Det vil si at søken etter empiri er styrt av teoretiske antagelser. Dette medfører at forskeren må ha en klar teori før en setter i gang med datainnsamling (Jakobsen, 2021 s. 23).

Vi har i vår forskeroppgave en deduktiv tilnærming hvor vi har et teoretisk utgangspunkt og ønsker å samle inn data for å teste ut teorien. Det vil si at teorien om *effektive ledergrupper* vil gi føringer som styrer hvilke spørsmål vi stiller til våre respondenter.

Gjennom problemstillingen avgrensner vi hvor vi ønsker å teste teorien, vi har valgt å se på barnehagene i Kristiansand og har derfor en casestudie. I casestudier settes det et spesielt søkelys på en spesiell enhet og man er opptatt av det unike. Hensikten er som regel å si noe

om et større fellesskap (Andersen, 2013 s.61-62). Casestudier knyttes oftest til enkeltindivider/enheter, men kan også være på et høyere nivå, det vi kan kalle en kollektiv enhet. Felles for casestudier er også at de er avgrenset i tid og rom, man studerer det som skjer i den konteksten som fenomenet utvikler seg i, i vår case, barnehagene i Kristiansand kommune (Jacobsen, 2021 s. 97).

4.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

Metode er som sagt de teknikker man bruker for å finne frem til fakta om virkeligheten. Ulike metoder man kan bruke for innhenting av empiri er kvalitative metoder og kvantitative metoder. Man kan også velge å kombinere disse dersom det kan gi bedre resultater for forskingen. Både kvalitative og kvantitative metoder egner seg å bruke i ulike sammenhenger. Metoden velges ut ifra hva som er mest hensiktsmessig, ikke ut ifra en antagelse om at den ene metoden er bedre enn den andre (Jacobsen 2021, s. 41)

En *kvantitativ* tilnærming har som utgangspunkt at virkeligheten kan måles ved hjelp av metoder og instrumenter som gir informasjon i form av tall som så kan behandles ved hjelp av statistiske teknikker. En kvantitativ undersøkelse egner seg godt når man har en klar problemstilling og god forhåndskjennskap til temaet man undersøker (Jacobsen, 2021 s. 136). Ved kvantitativ metode tar en gjerne for seg mange enheter, hensikten er blant annet å samle inn informasjon som kan systematiseres, og det vil være muligheter for å generalisere utvalg til populasjon med stor grad av sikkerhet. Enheter og informasjon «tvinges» inn i forhåndsdefinerte kategorier og båser, som gjør at analysen i etterkant vil i større grad være gitt enn ved innhenting av kvalitative data. Det gir en oversikt over informasjonen man har smålet inn som igjen gjør det lettere å se det store bildet (Jacobsen, 2018 s.134). En annen fordel med denne type data er at man bevarer en kritisk avstand til de man undersøker, slik at man har et større søkelys på det mer generelle.

En *kvalitativ* tilnærming har som utgangspunkt at virkeligheten er for kompleks til å kunne reduseres til tall, og at man da må samle inn data i form av ord som åpner for mer nyansering (Jacobsen, 2021 s. 24). En kvalitativ studie tar gjerne for seg få enheter og hensikten er å gå i dybden. Metoden egner seg godt når man er interessert i å se nærmere på hva som ligger i et begrep eller et fenomen, og har ofte til hensikt å få frem hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon (Jacobsen 2021 s.133). Det individuelle, åpne intervjuet er nok den

mest brukte metoden for innsamling av data innenfor kvalitativ metode. Metoden kjennetegnes ved at undersøker og respondent snakker sammen, som i en vanlig dialog. Det legges få begrensninger til hva respondenten kan velge å snakke om, og man sitter ofte igjen med store mengder data som så skal analyseres (Jacobsen 2021 s. 146).

Siden SAKOM har gjennomført en kvantitativ studie av ledergrupper i skoler og barnehager i Kristiansand, vil vi gjennomføre en kvalitativ studie for å svare på vår problemstilling. Dette for at vår studie skal kunne bli en forlengelse av SAKOM sin studie ved at vi går mer i dybden og forsøker å se hva som ligger til grunn for de kvantitative dataene.

Vi vil støtte oss til funn fra SAKOM undersøkelsen (Se vedlegg 1) for å svare på deler av problemstillingen. Når vi bruker denne type informasjon bruker vi sekundærdata. Når man bruker sekundærdata er det andre som har samlet inn dataene, ofte til et annet formål. Det kan være et ideal og bruke både primær og sekundærdata siden disse ofte kan brukes til å berike og kontrollere hverandre (Jacobsen 2021, s. 140).

Vi vil videre samle inn egne data gjennom det åpne intervjuet. Denne metoden egner seg godt når det er relativt få enheter som skal undersøkes, når man er interessert i hva det enkelte individ sier og når man vil høre om hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen.

4.2 Intervju og intervjuguide

Gjennom et kvalitativt forskningsintervju forsøker man å forstå verden sett fra respondentens side, få frem enkeltindividets erfaringer og avdekke deres forståelse av virkeligheten (Kvale og Brinkmann 2019 s. 20). Et forskningsintervju er ikke en likeverdig samtale mellom to parter, det er forskeren som definerer og leder samtalen gjennom å sette tema og stille spørsmål. Slike samtaler der forsker styrer samtalen kalles semistrukturerte intervjuer. Disse samtalerne er verken helt åpne eller lukket som en spørresamtale, det utføres ved hjelp av en forhåndslagt intervjuguide som setter tema og bestemte spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2019 s 46).

I utarbeidelse av intervjuguiden tok vi utgangspunkt i IOP-modellen til Bang og Midelfart (2022, s. 48) for å utforme spørsmål. Vi drøftet litt frem og tilbake om hvor åpne eller detaljerte spørsmål vi skulle stille. Vi landet på å stille få, men åpne spørsmål slik at

respondentene kunne fortelle mer fritt om egen praksis. Spørsmålene inneholdt likevel noen nøkkelord fra teorien slik at vi enklere kunne knytte svarene opp mot de ulike kategoriene i modellen under analysen. Vi var bevisst på å utforme spørsmål som ga oss informasjon både om hvordan ledergruppen er organisert og fungerer, men også om hvordan leder jobber for å utvikle den (se vedlegg 2).

Vi lagde en intervjuguide som kunne besvares individuelt og vi vurderte de ulike intervjutypene. Vi landet på å gjennomføre intervjuene våre ansikt til ansikt. Vi valgte dette først og fremst fordi vi tenkte det ville gi oss mest mulig informasjon, at vi kunne være med på å skape en god flyt i samtalen og stille oppfølgingsspørsmål ved behov. Vi valgte å ikke sende ut intervjuguiden på forhånd fordi vi ønsket å få så ærlige svar som mulig. Hvis vi hadde sendt ut spørsmålene før selve intervjuet så vi for oss at man fort kunne lese seg opp og svare mer «riktig» enn ærlig. På den andre siden visste vi at gjennom at respondentene ikke fikk forberede seg kunne intervjusituasjonen virke mer skummel, at de kunne være redde for å si feil og vi var spente på om det hadde noe å si for om de ville stille opp eller ikke.

4.3 Utvalg

Utvalget man gjør i en undersøkelse vil påvirke hvilken informasjon vi får.

Utvalget vårt er gjort ut fra problemstillingen vår, der vi ønsker å få informasjon om hvordan barnehageledere i Kristiansand jobber for å utvikle effektive ledergrupper. Siden vi har valgt kvalitativ undersøkelse og intervju som metode setter det begrensinger for hvor mange vi kan intervju. Det er en tidkrevende metode for innhenting av data, og dataene som skal analyseres er store og detaljrike (Jakobsen 2021, s.178). Barnehagelederne i Kristiansand kommune utgjør hele populasjonen i vår problemstilling og det er blant disse vi har gjort vårt utvalg. Som nevnt tidligere er det stor variasjon i barnehagene både i forhold til størrelse, eierform og organisering. Det finnes totalt 43 små, 30 mellomstore og 26 store barnehager i kommunen. 15 av de 43 små barnehagene er familiebarnehager, som er så små at de ikke har en ledergruppe. Det er derfor ikke hensiktsmessig å ha dem med i undersøkelsen da de ikke gir oss den informasjonen vi er ute etter (Jakobsen 2021, s.180).

Vi har valgt å gjennomføre totalt 6 intervjuer, 2 i små barnehager, 2 i mellomstore og 2 blant de store barnehagene. Av disse to innenfor hver gruppe har vi valgt å innhente data fra en kommunal barnehage og en privat. Dette for å få med minst en respondent fra hver av de gruppene vi mener er relevante for undersøkelsen, og for å sikre at vi får med bredde og

variasjon i utvalget. Innenfor denne inndelingen av barnehagene valgte vi å foreta et tilfeldig utvalg ved trekning. Vi sendte så ut en mail med informasjon om oppgaven vår og spørsmål om å delta på intervju. Vi ønsket så langt det var mulig at trekningen skulle være tilfeldig, og at vi ikke gjorde noen valg ut fra hvem vi synes hadde vært interessant å snakke med, hvem vi tenkte kunne gi mest informasjon eller motsatt. Etter flere trekninger og e-poster opplevde vi problemer med å få svar fra de private barnehagene og i samråd med vår veileder ble vi enige om å heller kontakte de vi hadde kjennskap til og som vi trodde kom til å stille opp til intervju. Vi fikk da rask respons og siden ingen av oss jobber i disse barnehagene eller har for nær relasjon til lederne vi skulle intervjuer ble dette en god løsning for å få innhentet data.

4.4 Gjennomføring av intervjuer

Vi gjennomførte intervjuene stedlig ute i barnehagene til hver enkelt respondent. Vi valgte å stille begge to på alle intervjuene. Dette for at begge skulle høre det samme og ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Vi bestemte på forhånd at en skulle lede intervjuet og sørge for at vi kom gjennom intervjuguiden. Respondenten ble på starten av intervjuet informert om hvem som skulle lede, hvor lang tid som var satt av og at det ble tatt lydopptak.

Vi informerte også respondentene om hvordan vi sikrer deres anonymitet og hvordan vi oppbevarer og behandler dataene de gir. Anonymitet innebærer at det skal være umulig å kople informasjon med opplysninger om enkeltpersoners identitet (Jacobsen 2018 s. 50). Sammen med forespørselen om å delta i oppgaven vår la vi også med et informasjonsskriv der vi sa noe om formålet med oppgaven vår, problemstillingen, frivillighet, personvern og respondentens rettigheter (se vedlegg 3). Gjennom oppgaven har vi verken navngitt eller gitt noen opplysninger som kan spores direkte tilbake til våre respondenter.

Vi innledet alle intervjuene våre med å si noe om grunnen til at respondentene ikke hadde fått spørsmålene på forhånd, og understreket at vi bare var opptatt av det faktiske bildet og at det ikke fantes noen riktige eller gale svar. Flere av respondentene ga uttrykk for at de hadde gruet seg litt og synes det var litt ubehagelig å stille uforberedt. Dette hadde vi tatt høyde for og bekreftet respondentene på. Vi hadde bevisst valgt et lett og ledig første spørsmål, hvor de skulle fortelle litt om sin ledergruppe, for å få i gang samtalen og ta brodden av situasjonen.

Tidsrammen som ble satt for intervjuet var 30-45 minutt og vi holdt oss innenfor denne rammen på de fleste respondentene. To av seks respondenter svarte imidlertid veldig kort og

konkret på alle spørsmålene og deres intervju tok dermed noe kortere tid. Vi stilte flere oppfølgings spørsmål i alle intervjuene, og opplevde flere ganger at vi måtte hente respondentene litt inn igjen til tema. Respondentene ga flere ganger slev uttrykk for at de falt litt ut og ikke husket hva vi hadde spurt om. Dette kan ses som en konsekvens av store og åpne spørsmål. Videre kan vi ettersom også se at ikke alle våre oppfølgings spørsmål var like relevante i forhold til informasjonen vi ønsket å hente inn.

Vi avsluttet alle intervjuene med å takke respondenten for at de stilte og fikk da tilbakemelding om at det hadde vært både interessant og hyggelig. Vi sitter også igjen med en opplevelse av at intervjusituasjonene var gode, god flyt i samtalene og mye nyttig informasjon. Vi har i ettersom reflektert noe rundt det om spørsmålene skulle blitt sendt ut på forhånd. Vi opplevde at noen av respondentene hadde problemer med å svare på enkelte av spørsmålene i intervjuene. Om de fikk anledning til å forberede seg kunne de nok svart på alt, men det at de ikke kunne svare er også nyttig informasjon for oss. Vi opplever at vi sitter igjen med et reelt bilde av hvordan de ulike respondentene jobber med sin ledergruppe.

4.5 Transkribering

Etter å ha gjennomført alle intervjuene satt vi igjen med mange timer med lydopptak. For å sikre at vi fikk med oss alt innholdet i samtalene ble disse transkribert. Vi fordelte tre intervjuer mellom oss og fordelte dermed arbeidet med transkribering. Det er en tidkrevende, men nødvendig prosess for å få en bedre oversikt over dataene. Under transkriberingen anonymiserte vi respondentene ved å kalle dem barnehageleder 1, barnehageleder2, osv. Der respondentene har navngitt egen barnehage eller andre personer tilknyttet sin barnehage har også anonymisert disse. Etter å ha transkribert alle intervjuene slettet vi lydfilene. Selve transkriberingsdokumentene vil bli slettet etter mottatt sensur.

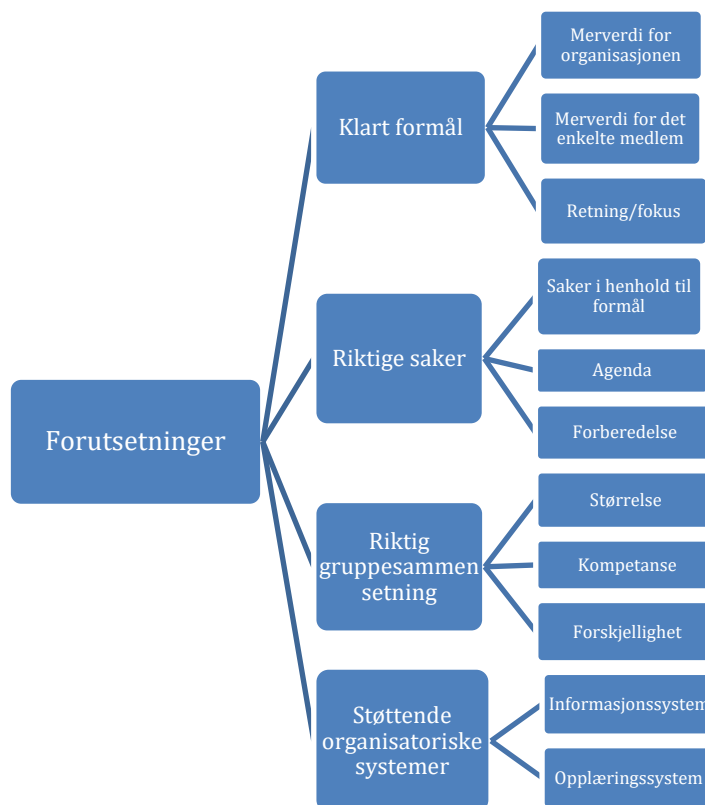
4.6 Analysemodell

Etter å ha gjennomført intervjuer og transkribert disse sitter man igjen med store mengder data i form av tekst. Det man da starter med er å prøve å redusere dataene gjennom å forenkle og strukturere dem slik at vi får en bedre oversikt. Tekstdataene kan brytes ned i ord, setninger eller avsnitt. Kvalitativ analyse handler også om at man skal tilføre noe og skape ny innsikt i en situasjon eller fenomen. Dermed er den kvalitative analysen hele tiden en veksling mellom sentrale detaljer og helheten. Den kvalitative analysen handler derfor om å redusere

teksten til mindre bestanddeler, binde disse elementene sammen for å så kunne se delene i lys av helheten som dannes (Jakobsen 2021, s. 197-198).

Vi har valgt å gjennomføre en innholdsanalyse. Denne typen analyse er basert på at man kan redusere dataene fra intervjuet i mer overordnede og meningsfylte kategorier. Det sentrale blir da å finne de ulike kategoriene og gi mening til disse. Det skilles mellom to former for kategorisering, åpen koding og aksal koding. Åpen koding tar utgangspunkt i at data som ligner hverandre eller omhandler det samme samles i en gruppe som vi kaller en kategori. Dette gjør at man i det videre analysearbeidet kan forholde seg til de ulike kategoriene fremfor den totale datamengden. Aksal koding er en form for kategorisering der man danner kategorier som ikke finnes direkte i dataene, men som forskeren lager etter at den første analysen er foretatt (Jakobsen 2021, s. 207). Vi har valgt å bruke en åpen koding. Når man har brukt en intervjuguide vil man på forhånd ha dannet noen kategorier gjennom spørsmålene vi stiller.

Intervjuguiden vår bygger på IOP-modellen til Bang og Midelfart (2022, s. 48) og punktene i modellen danner derfor naturlig vårt første sett av kategorier. De ulike kategoriene må være definert slik at forskeren kan bruke definisjonslisten til å lete etter data og plassere dem i riktig kategori (Jakobsen, 2021 s. 209). I vår analyse er innholdet i kategoriene forhåndsdefinert gjennom IOP-modellen. Vi har splittet opp hovedkategoriene i flere underkategorier. Dette er illustrert i figuren nedenfor.



Figur nr.4 «Oppsplitting av hovedkategori forutsetninger i flere underkategorier»

Etter at man har dannet kategorier går man videre til å plassere data/enhetenes utsagn i intervjuene til en eller flere kategorier. I denne fasen beveger vi oss fra en analyse av den enkelte enhet til en analyse på tvers av enheter. På denne måten kan vi sammenligne de ulike enhetenes utsagn innenfor en og samme kategori (Jakobsen, 2021 s. 211-212). For å kunne analysere på tvers av enheter må kategoriene være relevante for flere av respondentene. Det må minst være relevant for to enheter i undersøkelsen for at det skal kunne bli brukt til sammenligning (Jakobsen, 2021 s.211-212). For å kunne sammenligne på tvers av enheter i vår analyse har vi lagd ulike kategorikort med utsagn fra enhetene som tilhører samme kategori.

4.7 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om gyldighet og relevans, om de dataene vi har samlet inn kan anses som sanne og troverdige. Gir empirien faktisk svar på de spørsmålene man stiller? Man skiller mellom intern og ekstern gyldighet. Intern gyldighet handler om vi har dekning i egne data for å gjøre de konklusjonene man trekker frem. Ekstern gyldighet og relevans handler om resultater fra et område også er gyldige i andre sammenhenger (Jacobsen 2021, s. 17).

Reliabilitet sier noe om hvorvidt dataene er pålitelige og troverdige, om undersøkelsen er til å stole på. Har undersøkelsen vært utført på en slik måte at den oppleves som troverdig og at den vekker tillit? Kort sagt er det viktig å problematisere rundt undersøkelsens gyldighet og troverdighet slik at man i best mulig grad sikrer resultater som er riktige og som man kan stole på (Jacobsen 2021, s. 17).

Vi har i vår studie forsket i egen organisasjon. Vi innehar dermed i noen av intervjuene rolle både som forsker og som kollega. Vi har brukt alle metodiske virkemidler vi kan for at dette ikke skal påvirke undersøkelsen.

Vår undersøkelse var strukturert og satt opp etter en teoretisk modell. Vi har tatt for oss et stort tema og et stort teoretisk felt som kan være vanskelig å måle. Det er mange kompliserte variabler og man kan spørre seg om alle lar seg måle gjennom å stille spørsmål. Vi valgte å lage en relativ åpen intervjuguide slik at respondentene kunne svare mest mulig fritt om sin praksis. Det gjorde at enkelte variabler fra teorien ikke ble besvart og derfor ikke ble med i analysen. En annen svakhet med undersøkelsen var at vi kun har intervjuet seks respondenter og at de kvalitative dataene derfor kun sier oss noe om hvordan akkurat disse jobber. Vi har også kun intervjuet barnehageledere og det er deres opplevelse og tanker som kommer frem, ikke hele ledergruppen.

På den andre siden kan man tenke at gyldigheten og troverdigheten av våre data øker siden vi også benytter oss av sekundærdata fra SAKOM undersøkelsen. De har innhentet data fra et bredere utvalg som også inkluderer de pedagogiske lederne.

5.0 Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen av oppgaven vår skal vi presentere det empiriske materialet vårt. Vi har som nevnt tidligere valgt å systematisere materialet med utgangspunkt i IOP-modellen til Bang og Midelfart (2022, s. 48). Vi vil derfor presentere empirien under forutsetninger, prosesser, relasjonelle tilstander og resultater. Vi har også stilt et spørsmål om utfordringer rundt arbeidet med ledergruppen som vi vil presentere til slutt.

5.1 Forutsetninger

Forutsetninger er den første faktoren i IOP-modellen (2022, s. 48) og består av klart formål, riktige saker, riktig gruppesammensetning og støttende organisatoriske systemer. SAKOM sin spørreundersøkelse har tatt utgangspunkt i tretrinnsmodellen til Aas og Paulsen (2022 s.400-401). Det vil under forutsetninger være naturlig å se indikatoren målorientering opp mot klart formål, og indikatoren møteforberedelse som et punkt under riktige saker.

Resultatene av spørreundersøkelsen gjennomført av SAKOM (se vedlegg 1) viser at deltakerne scorer 3,85 på indikatoren målorientering, med et standardavvik på 0,677. Det betyr at deltakerne opplever høy grad av målorientering, men det store standardavviket kan tyde på strekk i laget.

Videre scorer deltakerne seg selv til 3,91 på indikatoren møteforberedelse, med et standardavvik på 0,568. Også her ser vi et standardavvik som representerer ulikheter i svarene til deltakerne.

5.1.1 Klart formål

I vår undersøkelse viser fire av seks respondenter gjennom sine svar at de har gjort seg noen tanker om hva ledergruppens formål skal handle om. Vi kan se en likhet i svarene, nemlig at det handler om å sette retning, drive faglig utvikling og sikre kvalitet i arbeidet med barna. Det er imidlertid ingen som beskriver et klart definert formål for sin ledergruppe.

«Jeg har hatt mest fokus på faglig utvikling rett og slett, og få implementert det vi holder på med».

«For barnehagen så tenker jeg det er på en måte å sette vår retning, for det handler om å bygge kvalitet inn i det arbeidet vi gjør».

«At vi alle har en faglig plattform som vi står sammen om og jobber mot, men til syvende og sist så tenker jeg vi er her for barna og den kvaliteten som vi jobber med i lederteamet skal til syvende og sist sildre ned til barn og foreldre»

To av seks respondenter er inne på de samme områdene som de resterende fire, men er veldig usikre og korte i sine svar. Det fremstår som mindre tydelig hos disse respondentene hvorfor ledergruppen er til og hva den skal produsere av merverdi for organisasjonen.

«Ja, ehhh, jeg tenker, ehhh, utvikling selvfølgelig».

«At man setter en kjøreretning sammen».

5.1.2 Riktige saker

Ledergruppene i vår undersøkelse møtes i gjennomsnitt 1t pr uke. Vi ser variasjon i svarene til respondentene i forhold til hva de vektlegger å bruke tidene sin på i ledermøtene, hvordan de setter agenda og i hvilken grad medlemmene er forventet å forberede seg i forkant av ledermøtene.

Alle respondentene sier at de har en agenda for ledermøtene sine, men det varierer om det er leder som setter agendaen alene eller om det er åpent for at pedagogiske ledere kan føre på saker på sakslisten. To av seks respondenter setter agendaen selv som leder, mens de resterende fire åpner opp for at pedagogisk leder kan føre på saker.

«Meg, meg, meg. Jeg setter som regel agendaen og sender den ut noen dager i forveien».

«Vi har egentlig en løpende agenda som på en måte bare ligger inne i Teams, der det enten er jeg som legger inn saker eller så kan pedagogene gå rett inn å legge inn saker selv».

Videre ser vi også ulikheter i hvilke type saker som prioriteres og som settes på sakslisten og hvor mye tid som brukes på de ulike sakene. Variasjonen handler i stor grad om faglig fokus eller mer praktisk rettet innhold og informasjon. To av seks respondenter forteller om et faglig fokus på ledermøtene, mens de øvrige respondentene viser til at det blir mye informasjon og koordinering rundt praktiske ting.

«Vi har en streng struktur på møtene så jeg har alltid første del, i alle fall en halvtime med faglig fokus».

«Vi er opptatt av at det ikke skal være informasjonsmøter, men det skal være lærende møter... faglig fokus istedenfor kanskje å ha møter som er mye informasjon og praktiske ting».

«Jeg tror nok vi kunne bli bedre på å fjerne det der praktiske, men det er jo vanskelig å unngå».

«Det er litt alt som rører seg på huset. Er det 17.mai for eksempel så diskuterer man hvordan man skal arrangere det».

I tillegg til at flere av respondentene forteller om et mer praktisk rettet innhold er det også fire av seks respondenter som nevner at de har en fast sak på agendaen som heter runden. Dette beskrives som en runde for å informere hverandre om hva det jobbes med på hver avdeling.

«Det vi gjør er at vi alltid har en runde slik at alle kan få sagt noe ... Da er det sånn at vi har en litt sånn kort, kort, om hva som er på avdelingsnivå».

«Det er noe med det å ha forståelse for hverandre, hvis man skal hjelpe hverandre må man vite hva de andre står i. Så runden er for å skape forståelse for hverandre».

«Som regel tar vi en liten sånn der runde fra hver avdeling, men det har vi også snakket om at når vi har liten tid og det er mange saker så blir det ikke for det kan dra ut veldig langt».

Fire av seks respondenter sier at innholdet fra eksterne ledernetttverk de deltar i påvirker agenda og saksliste i egen barnehage. Av disse fire er det to av respondentene som presiserer at det er viktig å skape en rød tråd mellom det som kommer i disse eksterne ledernetttverkene og det barnehagene jobber med internt. Derfor gjør de noen vurderinger om hva som skal tas med tilbake til egen barnehage.

«De tingene vi tar opp i nettverk tar vi alltid med inn i ledermøter. Det har vi brukt mye tid på».

«Vi er målrettet i forhold til hva vi faktisk har fokus på. Det vi må gjøre er å klare å implementere tingene som kommer fra alle veier og finne den røde tråden».

«Jeg har måtte prioritere hva vi tar med fra nettverk, noe ønsker vi, noe tenker jeg vi kjører vårt fokus på, vi tar inn det som er bra for vårt utviklingsarbeid. Vi plukker litt».

4 av 6 respondenter i vår undersøkelse har en forventning om at medlemmene i ledergruppen har forberedt seg til ledermøtet. Forberedelsene handler om å gjøre seg kjent med agendaen for møtet og eventuelt lese seg opp faglig på temaet som skal drøftes. Vi ser gjennom svarene til respondentene at det er de barnehagelederne som har høyt faglig fokus på sine ledermøter som har størst forventning om at medlemmene stiller forberedt og har gjort seg kjent med innholdet på forhånd.

«Vi har et levende dokument som ligger der (les: saksliste i Teams), og da må de forberede seg på det. Det kan være ting de skal lese seg opp på og da forventer jeg at de har gjort det til møtet».

«Ja, det er jo det med forberedelse.. Av og til så legger jeg ut artikler eller dokumenter. Slik som med tilvenningen som vi skal starte opp med i august. At de leser gjennom den. Hva

gjelder for vår barnehage, hva skal vi gjøre av endringer. Så jeg tenker det er viktig at de kommer forberedt».

5.1.3 Riktig gruppesammensetning

Ledergruppene i de ulike barnehagene er likt sammensatt når det kommer til antall medlemmer og hvem som inngår i ledergruppen. De består av pedagogiske ledere og barnehageledere og antall medlemmer går fra 5-8stk. Tre av seks respondenter nevner at det ikke er alle de pedagogiske lederne som deltar på ledermøtene hver gang. På avdelinger med mer enn en pedagogisk leder ruller de på hvem som deltar.

«Totalt er vi 9 pedagoger, men det er flere pedagoger på småbarn så alle er ikke med på ledermøtene. Det er alltid en pedagog fra hver avdeling. Da er vi 8 på møtene med meg. Disse avdelingene som har to pedagoger de bytter på. De går annenhver uke, det er noe de har ønsket».

«Barnehagen er delt opp med fire grupper og tre av gruppene har to pedagoger. De som er to pedagoger de ruller litt på det. De går et halvt år om gangen for å få litt kontinuitet, det tenker jeg er kjempeviktig».

Grad av forskjellighet er lav, spesielt i forhold til kompetanse og formelle roller. Alle medlemmene innehar samme utdanning og samme posisjon i organisasjonen, men det varierer noe på grad av erfaring. Vi ser imidlertid en variasjon mellom respondentene når det kommer til relasjonsorientert mangfold. Fire av seks respondenter sier de har et større mangfold i kjønn, alder og erfaring. Dette mangfoldet blir omtalt som positivt.

«Det er ganske likt. Vi er bare damer. Vi ligger sånn 40+ i alder så det er ganske likt i alder egentlig. Det er for eksempel ingen nyutdannede her. Jeg kunne ønske vi tenkte mer forskjellig».

«Vi er åtte pedagoger i ledergruppa. Fire er menn og resten er damer. De har alt fra fem års erfaring til tyve års erfaring. Jeg tenker at mangfoldet speiler forskjellighetene, at det gjenspeiler samfunnet, at det har forskjeller».

«Vi er en ledergruppe med fire menn og tre damer... Erfaringen er faktisk variert, den er ganske variert. Noen med lang erfaring og noen med lite... Det tror jeg er kjempepositivt... Vi har jo en gjeng som har jobbet her veldig lenge så da tenker jeg det er ekstra godt å få noen som kommer utenfra som kan se ting på en annen måte. En får altså flere innspill, en ser ting fra ulike sider. Også lærer man mer av hverandre. Det er bare positivt».

Tre av respondentene sier også noe om at medlemmene av ledergruppen opptrer ulikt under ledermøtene, at de påtar seg ulike *uformelle roller*.

«Noen vil gjerne bare hive seg frem på hele tiden og noen vil ikke det.... det er som regel alltid sånn at noen tar ordet veldig fort og bruker veldig mye tid, mens andre sier jo selvfølgelig noe hvis de får muligheten, men det er fort å bli litt tilbakelent».

«De er forskjellige disse lederne. Merker det veldig fort på disse ledermøtene med faglig refleksjon, noen tar mer ansvar ja».

«Men jeg ser jo ulikheter hos de også. Har en som er interessert i fag, vil bare ha inn masse fag og løfte det faglige... Så da prøver vi også å bruke styrkene til de enkelte».

5.1.4 Støttende organisatoriske systemer

Ingen av respondentene nevner i sine intervjuer noe om belønningssystemer eller opplæringsystemer. Fem av seks respondenter forteller at de benytter seg av interne informasjonssystemer for å få ut informasjon. Teams og mail går igjen hos de fleste av informantene. To av respondentene legger vekt på å benytte informasjonssystem også for å frigjøre tid på ledermøtene. At informasjon skal gå via andre kanaler og ikke fylle ledermøtene.

«Nå som Teams har kommet er det lettere, ser virkelig en effektivisering. Lederne bidrar mer til å legge inn saker. Jeg legger ut sakslisten, lettere for de å plote inn og alle får oppdateringene».

«Jeg har vært sånn at praktiske ting kan løses utenom, på mail, det tar så utrolig mye tid.....»

«Vi er opptatt av at det ikke skal være informasjonsmøter, det skal være lærende møter.... Alt av informasjon og disse tingene der går enten gjennom MyKid eller så går det på mail»

5.1.5 Drøfting forutsetninger

Teorien er tydelig på at et *klart formål* øker sjansen for at både ledergruppen og organisasjonen når sine mål og strategier. Formålet skal definere hvorfor ledergruppen er til, og hvilken merverdi den skal skape. I en barnehage vil merverdi for hele organisasjonen henge tett sammen med kvaliteten på den pedagogiske praksisen som utøves i møte med barna. I teoridelen viste vi til den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2021, s. 15) og hvordan arbeidet i barnehagens ledergruppe direkte kan påvirke de ansatte sin praksis i møte med barna, som der igjen vil påvirke barnas læringsutbytte. Ledergruppen vil være en hovedarena for å utvikle kollektive ledelsesformer for å kunne lede lærende profesjonsfelleskap ute i sine avdelinger.

Vi kan i vår studie se at ingen av respondentene har definert et klart formål for sin ledergruppe. Fire av seks respondenter har som nevnt over noen tanker om hva formålet skal handle om, og disse tankene er i tråd med den pedagogiske verdikjeden og læringsperspektivet som trekkes frem ved at de har fokus på å drive faglig utvikling og sikre kvalitet i arbeidet med barna.

Slinning (2019, s. 178-179) trekker frem at ledergrupper ikke har drøftet seg godt nok frem til hvorfor de møtes og hvilken merverdi de skal skape. Vår studie støtter dette ved at formålet hos våre respondenter ikke er klart definert. To av seks respondenter skiller seg ut ved at de er usikre og ikke en gang har gjort seg noen spesielle tanker om hva formålet skal være. Videre sier flere av respondentene at formålet til ledergruppen er å sette retning.

Bang og Midelfart (2022, s. 78) sier at et klart formål vil gi retning og fokus, men retning er ikke et formål i seg selv. Dette støttes av Paulsen (2021, s.157) som også anbefaler høy grad av målorientering da dette vil føre til en felles oppfatning og forståelse av retning på arbeidet. Både Bang og Midelfart (2022, s. 79), Slinning (2019, s. 179) og Paulsen og Hjertø (2021) sier at et klart og presist formål påvirker alle prosessene i en ledergruppe. Det trekkes frem at det påvirker prioriteringene som blir gjort og at viktige og riktige saker blir behandlet i ledergruppen. Paulsen og Hjertø (2021) finner også i sine studier at høy grad av målorientering fører til høy grad av læring i teamet.

Hvis formålet ikke er definert, blir det vanskelig å prioritere *riktige saker* i henhold til dette. Bang og Midelfart (2022, s. 83) trekker frem det at ledergruppen bruker tiden sin på riktige saker som en forutsetning for effektivitet. Her ser vi variasjon mellom barnehagene. Man ser en deling mellom ledere som prioriterer fag og utvikling på sine ledermøter og ledere som har mye informasjon og koordinering på sine ledermøter, altså mer praktisk innhold. Man kan vurdere det dit hen at de barnehagene som prioriterer faglig innhold på sine ledermøter jobber mer i henhold til det de tenker skal være barnehagen sitt formål i forhold til det å drive faglig utvikling og sikre kvalitet i arbeidet med barna. De som bruker mye tid på informasjon og praktisk innhold har hovedvekt av orienteringssaker og koordineringssaker på sine ledermøter. De vil muligens bli godt informert, samkjørte og oppnå en godt koordinert organisasjon, men i forhold til den pedagogiske verdikjeden er det vanskelig å se at disse sakene skal tjene formålet om å oppnå læring og utvikling og sikre en praksis av høy kvalitet i møte med barna.

Det er spesielt to av respondentene i vår undersøkelse som både har tanker om at formålet handler om faglig utvikling og kvalitet, og som der igjen prioriterer dette på sine sakslister for ledermøtene. De lar informasjons- og koordineringssaker gå via mail eller andre digitale informasjonskanaler for å prioritere tid til fag- og utvikling på ledermøtene. Medlemmene av ledergruppen leser seg opp på fag og nyere forskning og drøfter egen praksis opp mot dette og identifiserer behov for endring.

Man kan se dette opp mot konsultasjonssaker og beslutningssaker hvor medlemmene diskuterer viktige temaer, konsulterer hverandre om utfordringer de står i og blir enige om beslutninger som er viktig for organisasjonen.

Bang og Midelfart (2022, s. 84) erfarer at effektive ledergrupper har god balanse mellom administrative saker og saker som har med kjerneoppgavene å gjøre. Våre funn viser at flere av respondentene kunne ønske å bruke mer tid på fag og utvikling, men at det praktiske kommer i veien. Balansen mellom administrative saker og saker som har med kjerneoppgaven å gjøre er ikke god nok. Det brukes ut fra våre funn for mye tid på informasjon og praktiske saker i fire av seks barnehager.

Slinning (2019, s. 224-225) trekker frem viktigheten av en dagsorden eller agenda til hvert ledermøte og at alle sakene på ledergruppens agenda skal ha til hensikt å tilfredsstillende formålet.

Alle respondentene i vår undersøkelse har en agenda, men det er vanskelig å se at agendaen har til hensikt å stimulere formålet. Dette fordi hele fire av seks respondenter har en løpende agenda i Teams hvor de pedagogiske lederne kan plote inn saker som er viktige for dem. Når vi ser dette opp mot at ingen av respondentene har definert et klart formål for sin ledergruppe sammen med sine pedagogiske ledere kan man tenke at sakene som meldes inn blir veldig tilfeldige og ad hoc.

Man kan tenke at saker som haster/oppleves som viktige, blir prioritert fremfor saker som er riktige og viktige i henhold til formål. God planlegging vil skape mer rom for de riktige og viktige sakene (Slinning, 2019 s.220), men hele fire av seks respondenter i vår undersøkelse ser ut til å ha kultur for mer ad hoc planlegging av sine ledermøter.

Det at alle respondentene har en agenda for sine ledermøter gir gode forutsetninger for at medlemmene av ledergruppen kan forberede seg i forkant av møtene. Det gir ifølge Slinning (2019, s. 224-225) medlemmene mulighet til å engasjere og involvere seg i høyere grad underveis i møtet.

Paulsen (2021 s. 157) sier at møteforberedelser handler om klart formål, avklarte forventninger, gode saksutredninger som er nyttige for lederne, balansert saksstruktur og en gruppekultur som innebærer at medlemmene forbereder seg skikkelig. Fire av seks respondenter i vår undersøkelse har klare forventninger om at medlemmene stiller forberedt til møtene. Forberedelse går fra det å gjøre seg kjent med agenda til å lese seg opp på fagstoff og nyere forskning i forkant av møtet. Vi ser igjen at de to barnehagelederne med høyt faglig fokus på sine ledermøter, konsekvent forventer at medlemmene har lest seg opp på noe i forkant av møtene. De sier at forberedelsene handler om at de kan gå rett på sak og de forventer at medlemmene bidrar underveis.

Svarene til respondentene i vår undersøkelse og resultatene fra SAKOM sin undersøkelse i forhold til målorientering og møteforberedelse viser at respondentene i stor grad opplever selv at de jobber målrettet og at de har gode møteforberedelser i forkant. Våre funn viser at grad av målorientering er lav, mens grad av møteforberedelse er nokså høy. Det er mulig at medlemmene av ledergruppen scorer seg høyt på målorientering nettopp fordi de har en klar agenda for møtene og fordi de oppnår det som var målet med de sakene som står på denne agendaen. Sakene er imidlertid i liten grad satt i henhold til formål, da dette ikke er definert.

I forhold til *riktig gruppesammensetning* ser vi en likhet i hvem som deltar i barnehageleders ledergruppe. Den består utelukkende av barnehageleder og pedagogisk leder. Vi ser også en likhet på størrelse da alle ledergruppene i vår undersøkelse varierte i et antall fra 5-8 medlemmer. Størrelsesmessig ser vi altså gode forutsetninger for effektivitet da Bang og Middelfart (2022, s. 92) fremstiller en optimal gruppestørrelse å være 5-7 personer. Dette fremsettes som en optimal gruppestørrelse hvis ledergruppen skal benyttes som et diskusjons- og beslutningsorgan. Da har gruppestørrelse noe å si hvis alle medlemmene skal få komme til ordet og man skal ha gode diskusjoner som legger grunnlag for gode beslutninger.

I vår studie ser vi at flere ledergrupper bruker ledermøtene sine ganske utelukkende til informasjon og koordinering, da sier Bang og Middelfart (2022, s.91) at størrelse ikke er av så stor betydning for effektivitet og produktivitet. Det er interessant at enkelte barnehageledere har valgt å ikke innlemme alle sine pedagogiske ledere i sitt lederteam. En av de større barnehagene i studien har definert en egen teamlederrolle i avdelingene i sin barnehage og har derfor disse teamlederne med på sine ledermøter. Denne vurderingen er gjort for å redusere størrelse på ledergruppen og for å sikre kontinuitet i hvem barnehageleders ledergruppe består av.

Videre har tre barnehager i studien med alle sine pedagogiske ledere på ledermøtene, dette er blant de små og mellomstore barnehagene. To av barnehagene, en stor og en mellomstor, har med bare en pedagogisk leder fra hver avdeling. Disse vurderingene er gjort ut ifra at det er svært belastende for øvrig personal på avdelingen om begge pedagogene går fra samtidig, da er de for få ansatte igjen til å ivareta barna. Vurderingen er altså ikke gjort med tanke på størrelse på ledergruppen. Dette medfører at ledergruppens medlemmer skiftes ut hyppig i disse to barnehagene. En av lederne har bestemt at de skifter ut medlemmene hvert halvår for å få noe kontinuitet, mens den andre lederen beskriver at de pedagogiske lederne går på ledermøtene annenhver gang. Dette betyr at ledergruppens medlemmer endrer seg fra møte til møte. Det er vanskelig å se at denne løsningen skal fremme effektivitet, uansett hvilken type saker som prioriteres.

Grad av forskjellighet i ledergruppene i vår studie er lav, spesielt i forhold til kompetanse og formelle roller. Alle medlemmene innehar samme utdanning og samme posisjon i organisasjonen, men det varierer noe på grad av erfaring. Vurdering av hva som er riktig gruppesammensetning bør henge sammen med ledergruppens formål (Bang og Midelfart 2022, s.101).

Ser man til den pedagogiske verdikjeden og at formålet handler om kvaliteten på den pedagogiske praksisen som utøves i møte med barna, er det naturlig at det er de pedagogiske lederne som inngår i barnehageleders ledergruppe.

Bang og Midelfart (2022, s.95) sier at flere empiriske studier viser at medlemmenes *kompetanse* henger tett sammen med kvaliteten på gruppens prestasjoner. Man må ha nødvendig fagkompetanse for å kunne diskutere og ta gode faglige beslutninger. Det er de pedagogiske lederne i barnehagen som innehar denne fagkompetansen.

Det er altså ingen variasjon i de formelle rollene som er representert i ledergruppene i vår studie, men barnehagelederne trekker frem at det er noe forskjellighet i de uformelle rollene. De uformelle rollene er mer knyttet til medlemmenes fremtreden i gruppa, eks. den stille, den pratsomme, den kloke, osv. (Bang og Midelfart, 2022, s. 92).

Barnehagelederne i vår studie sier at de ser en forskjell i sine medlemmer i forhold til hvor mye plass de tar, hvor mye ansvar de tar og hvilke interesser og fokus de har. Dette kan være med på å påvirke grad av effektivitet. Ved at enkeltpersoner tar mye plass og bruker mye tid kan dette ta tid og mulighet bort fra andre medlemmer som kan ha kloke innspill til en sak. Respondentene sier at det medfører at andre medlemmer blir mer tilbaketrukket og tar mindre ansvar. Dette kan påvirke kvaliteten på beslutningene som tas.

Vi ser en variasjon mellom respondentene når det kommer til relasjonsorientert mangfold. Fire av seks respondenter sier de har et større mangfold i kjønn og alder og trekker dette frem som positivt for ledergruppen. Teorien trekker frem at det er gjort flere studier på forskjellighet/mangfold i lederteam, men at resultatene er delt om det er positivt eller negativt. Våre respondenter som har høy grad av forskjellighet, trekker det frem som positivt. Det trekkes frem at ulike tema blir belyst fra flere sider i diskusjoner, at man gjenspeiler forskjellighetene i samfunnet på en bedre måte, man får flere innspill og lærer mer av hverandre. Barnehagene med lav grad av forskjellighet sier at de kunne ønske mer og at de kunne ønske de tenkte mer ulikt enn de gjør. Teorien trekker frem at relasjonsorientert mangfold ikke har noe betydning for effektivitet i ledergruppen, men respondentene i vår studie mener at det har noe å si for kvaliteten på diskusjonene og dermed de beslutningene som tas.

I forhold til bruk av *støttende organisatoriske systemer*, er det bare informasjonssystemer som blir omtalt av våre respondenter. Vi ser en likhet mellom respondentene i bruk av interne informasjonssystemer. Disse blir tatt i bruk av 5 av 6 respondenter og det uttales at dette har effektivisert informasjonsflyten og frigitt tid til mer faglig innhold på møtene. Det er imidlertid ulikt hvordan lederne utnytter denne muligheten. Vi ser av vår studie at det bare er to av seks barnehageledere som utnytter denne muligheten til å redusere grad av informasjon og koordinering på ledermøtene og frigi dyrebar tid til å jobbe med fag og utvikling.

I forhold til resultatene fra SAKOM-undersøkelsen bekrefter våre funn at det er stor variasjon og strekk i laget. Dette ser vi spesielt i forhold til hvilke saker ledergruppen velger å bruke tiden sin på. Dette henger tett sammen med at formålet er uklart og i liten eller ingen grad drøftet blant medlemmene. Modellen til Bang og Middelfart (2022, s. 48) er en input – output modell noe som betyr at det er sammenheng mellom hva du putter inn og hvilke resultater som kommer ut. Velger vi da å fokusere på praktiske gjøremål og koordinering vil man bli gode på å gjennomføre det praktiske og drive en godt koordinert organisasjon. Hvis formålet imidlertid er knyttet opp mot læring og utvikling, som det ifølge Paulsen (2021, s.15) skal være i pedagogiske virksomheter, må dette gjenspeiles i sakene ledergruppen jobber med. På den måten vil resultatene man får ut i den andre enden være nettopp læring og utvikling. De ulike faktorene i modellen henger tett sammen og påvirker hverandre. Studien til Paulsen og Hjertø (2021) finner at høy grad av møteforberedelser og målorientering predikerer og

stimulerer maskinrommet. Når vi nå ser at forutsetningene for effektivitet er svake med lav grad av målorientering og dermed fokus på feil saker, vil det påvirke både prosesser, relasjonelle tilstander og resultat.

5.2 Prosesser

Prosessene er det som skjer i og mellom medlemmene i ledergruppen, og mellom ledergruppen og omgivelsene, når gruppen arbeider med å skape resultater (Bang og Midelfart, 2022, s. 110). Prosessene er klare bestillinger, fokusert kommunikasjon, utnyttelse av forskjellighet, fravær av politisk spill, aktiv relasjon til omgivelsene, kontinuerlig gruppelæring og effektiv teamledelse. Vi har valgt å ikke innlemme fravær av politisk spill i vår analyse da vi ser at respondentene ikke kommer inn på dette tema i tilstrekkelig grad til at vi ser det hensiktsmessig å drøfte her.

I forhold til SAKOM sin spørreundersøkelse vil det under prosesser være naturlig å se indikatoren kunnskapsdeling opp mot kontinuerlig gruppelæring og indikatorene ledelse og myndiggjøring opp mot effektiv teamledelse.

Resultatene fra undersøkelsen (se vedlegg 1) viser at deltakerne scorer 3,88 på indikatoren kunnskapsdeling, med et standardavvik på 0,638. Det betyr at deltakerne opplever nokså høy grad av kunnskapsdeling, men det store standardavviket kan også her tyde på strekk i laget. Videre scorer deltakerne 4,34 på indikatoren ledelse, med et standardavvik på 0,645. Det betyr at deltakerne i undersøkelsen scorer høyt på ledelse, men også her ser vi et standardavvik som representerer variasjon.

Deltakerne i undersøkelsen scorer 3,68 på indikatoren myndiggjøring, med et standardavvik på 0,627. Deltakerne opplever myndiggjøring i noen grad og vi ser fortsatt et høyt standardavvik.

5.2.1 Klare bestillinger og fokusert kommunikasjon

I vår undersøkelse fremkommer det at alle respondentene har klare bestillinger for sine saker i ledermøtene. Det veksler mellom orienteringssaker, drøftingssaker og beslutningssaker.

«Slik som med tilvenningen vi skal starte opp med i august. Vi leser og går gjennom rutinen, og ser på hva gjelder for vår barnehage. Hva skal vi gjøre av endringer».

«Det skal være lærende møter og da setter vi opp på agendaen om det er utvikling eller info, det står i margin».

«På disse praktiske oppgavene, eksempelvis 17. mai, da bruker vi ledermøtet for å sette det i system. Delegerer de ulike ansvarsområdene».

Som teorien viser til så vil klare bestillinger øke sannsynligheten for at kommunikasjonen blir mer fokusert og gi færre avsporinger. 4 av 6 respondenter viser til en bevissthet rundt fokusert kommunikasjon og at de har jobbet med dette i sine ledergrupper.

«Hos oss skal alle på en måte mene noe, det går på rundepriinsippet. Vi har innført viddevakt. Det er veldig fort å komme ut på viddene. Av og til er det godt å komme litt ut på viddene for det er det som skaper litt nye tanker, men så er det jo den der balansegangen».

«Det siste vi har jobbet med er litt sånn med avsporinger og evnen til å holde fokus og fremdrift på sakene i møtene. Vi har sett på hva som er vår fallgrube, hva vi er gode på og hva vi må være bevisste på. Vi har kommet frem til at vi nok er litt for overfokuserte, og det handler om hvor mye tid vi har og at vi ikke har tid til å gå inn i for store diskusjoner eller refleksjoner».

5.2.2 Utnyttelse av forskjellighet

Under analyse av forutsetninger så vi at grad av forskjellighet i ledergruppene i barnehage er lav, spesielt i forhold til kompetanse og formelle roller. Vi kunne se noe forskjellighet i forhold til uformelle roller og relasjonsorientert mangfold. Vi ser at respondentene jobber med å fremme denne forskjellen.

«Vi prøver å bruke styrkene til de enkelte. Har en som brenner veldig for dette med kost, og en annen som brenner veldig for småbarn og søvn. Ønsker at hver enkelt skal ha noe de brenner for som de kan ta med videre og dele med hverandre for å løfte hverandre».

«Vi har jobbet med å presentere lederprofilene våre for hverandre. Da forteller de noe om seg selv, hva de er gode på, hva de blir trigget av selv, og hva de tror andre blir trigget av i sin lederstil. De får tilbakemelding på sin rolle i lederteamet fra de andre. Det har vi gjort for å synliggjøre styrker og svakheter».

Videre sier fire av seks av respondentene noe om hvordan forskjellighet mellom medlemmene kan resultere i ulike meninger og uenighet. Respondentene beskriver at denne uenigheten stimulerer til diskusjon der saken blir belyst fra flere sider, men at uenigheten og diskusjonene ikke fører til konflikt mellom medlemmene.

«Folk er uenige og det er jo litt okey at vi kan være uenige. Det har vi snakket om at det er da det skjer utvikling. Vi er uenige, men vi har det likevel greit når vi går ut. At det er i møtene at temperaturen er og at vi ikke tar det med ut... Vi må skille mellom sak og person og ha respekt for hverandre».

«Selv om man er uenig er det ikke en konflikt, man skal kunne være uenig uten å skule på hverandre, og at man drøfter seg fram til beste løsninger. Så er det lojalitet mot det man bestemmer i ledermøtene».

Det vises også til at medlemmene evner å lytte og være nysgjerrige på hverandres synspunkter underveis i diskusjonene.

«Det er at vi hører på hverandre og lærer av hverandre. Ved å høre på andre så endrer man kanskje litt mening og får litt nye tanker. Når man da prater litt nærmere og går litt mer i dybden så gjør det jo noe med hver enkelt at man kanskje tenker litt annerledes enn det man gjorde før».

5.2.3 Aktiv relasjon til omgivelsene

Fire av seks respondenter viser gjennom sine svar at de har en aktiv relasjon til omgivelsene. De samarbeider med ulike eksterne aktører og deltar i flere nettverk. De beskriver at det som skjer i disse relasjonene er med på å sette retning for deres egen ledergruppe og at dette er av betydning for deres arbeid.

«Om det er 0-6 nettverk, barnehagenettverk eller styringsnettverk. Hvis jeg tenker det er noe der som er viktig for ledergruppen pleier jeg å ta det inn nokså fort».

«Syns vi har fått god hjelp fra UiA i forhold til dette med lekprosjektet vårt. Vi har vært på UiA og fått inspirasjon og det får jeg tilbakemeldinger på at de nå prøver ut. Det er utrolig gøy å høre».

«Vi har leid inn eksterne folk med ulik kompetanse for å jobbe med oss. For eksempel når vi har jobbet med psykologisk trygghet».

5.2.4 Kontinuerlig gruppelæring

Alle respondentene sier noe om hvordan de jobber for å oppnå læring i sine ledergrupper. De knytter dette opp mot å ha en delingskultur der man både lærer av det man lykkes med, og det man ikke får til.

«Det er noen som får til ting andre ikke får til like godt. Det handler da om å få frem hva de gjør bra og bruke det for å løfte oss sammen».

«Vi er ikke redd for å evaluere oss selv i forhold til de tingene vi gjør dårlig. Det å si noe om det vi ikke får til er viktigere enn alt vi får til. Å fortelle om disse historiene er det som gjør at vi kan lære noe hele tiden».

«Det er jo fokus på dette med å se hverandre, gi positive tilbakemeldinger på det man gjør. Vi jobber alle med det å gi hverandre tilbakemeldinger på det. Sånn at man er avhengig av hele gruppa for å løfte hverandre. Vi er jo avhengig av hverandre inn i teamet».

Videre nevner 4/6 respondenter at de noen ganger benytter ledermøtene til kollegaveiledning for å kunne hjelpe og støtte hverandre i vanskelige saker og lære av dem. Det nevnes imidlertid at det praktiske får mye plass og at det går på bekostning av prosesser som kan føre til læring.

«Hva kan vi på en måte få ut av praktisk informasjon som man ikke trenger å bruke her, men heller tenke på om vi kan veilede hverandre, er det ting vi kan løfte hverandre på, ulike utfordringer. At man kan gå litt dypere inn i det faglige og få til lederutvikling ikke minst».

«Og så bruker vi ledergruppen, det er ikke ofte, men noen ganger til kollegaveiledning. At det blir presentert caser og vi drøfter dem og prøver å hjelpe i de situasjonene man trenger».

«Hvis noen har en sak på avdeling de trenger hjelp og støtte til så tar vi det opp så vi kan gi hverandre litt sånn råd og veiledning».

5.2.5. Effektiv teamledelse

Alle respondentene i vår undersøkelse er ledere av ledergruppen, og det er de som leder alle ledermøtene. Vi ser at alle barnehagelederne både håndterer oppgaveorientert- og personorientert ledelse. I forhold til oppgaveorientert ledelse snakker de om hvordan de leder for å organisere ulike arbeidsoppgaver og knytter til seg ekstra ressurser og samarbeider med andre enheter utover teamet.

«Vi har også hatt inne Mobilt Team hvor vi har fått noen tilbakemeldinger om vår barnegruppe. Så har vi hentet teori rundt dette temaet og jobbet med det i ledergruppen før vi har tatt det videre til hele personalet».

«Vi jobber med nærværarbeid, da går det på ledelsesnivå. Hvordan skal vi som ledere jobbe med våre ansatte for å få det til å fungere godt og få sykefraværet ned».

I forhold til personorientert ledelse kommer respondentene inn på myndiggjøring, støttende ledelse og hvordan de motiverer sine medlemmer til å prestere bedre. Når det kommer til myndiggjøring av medlemmene ser vi at 4 av 6 respondenter faktisk distribuerer ledelsen og delegerer ansvar til sine medlemmer. De to resterende respondentene forventer at medlemmene skal bidra inn på ledermøter og de delegerer noen oppgaver, men det fremkommer ikke at de delegerer ansvar og myndighet utover dette.

«Vi har begynt å snakke om hva som er en god ped.leder og verdien av en god ped.leder. Det er de som skal lede sin base/gruppe ut ifra hva vi jobber med i ledergruppen. Det er viktig å være tydelig som leder, at de ansatte vet hva de skal forholde seg til og at vi krever noe av dem».

«De er jo utdannet som ledere tenker jeg. De skal være orientert om det meste som skjer. De har ansvar for sitt team, og personalansvar på teamet. Altså det er jo de som skal drive det pedagogiske arbeidet i hele barnehagen».

«Vi har for eksempel en gang i måneden så får de ansvar for på omgang å finne en fagartikkel».

Videre snakker respondentene om hvordan de utøver støttende lederskap og motiverer sine medlemmer til å prestere bedre. Vi ser at det er de respondentene som delegerer myndighet som også jobber bevisst med å motivere sine medlemmer til høyere prestasjon.

«Jeg tenker at de skal ha noen forventninger å hele tiden strekke seg etter til å lære noe nytt. Det er jo min jobb og på en måte hele tiden prøve å være det der lille hakket foran og se hva som rører seg. Det skal være kult å jobbe i vår barnehage fordi at her settes det faglige så høyt».

«Tror det gjør noe med dem, føler mer eierskap til det når de får mer ansvar til å lede».

«Tenker tilbakemeldingskultur er viktig, det med å se de ansatte. Støtte i forhold til det de får til og det som kan bli bedre. Noen trenger mye tilbakemeldinger og noen trenger ikke så mye. Handler om å kjenne sine ansatte».

5.2.6 Drøfting prosesser

Ut fra våre analyser finner vi at alle respondentene har *klare bestillinger* for sine saker i ledermøtene. Teorien viser til at klare bestillinger bidrar til at gruppen vet hva de skal produsere, sette et felles fokus og tydeliggjøre målet med at saken tas opp (Bang og Midelfart, 2022, s.114).

Det jobbes med ulike typer saker i ledergruppene i vår undersøkelse og vi ser at de er innom både orienterings-, drøftings- og beslutningssaker. Funnene viser også at lederne er gode på å opplyse medlemmene om hvilken type sak som skal behandles. Dette om det er fag som skal drøftes, arrangementer som skal koordineres eller ren informasjon som er forventet å nå ut til alle.

Videre ser vi at 4 av 6 respondenter jobber med å holde en *fokusert kommunikasjon* rundt sakene i ledermøtene sine for å holde seg til målet og unngå avsporinger. Respondentene sier at de har innført rundeprinsipp og viddevakt som noen tiltak for å holde seg til sak, la alle komme til ordet og unngå avsporinger. De har også snakket om dette i sine ledergrupper for å identifisere hva de må jobbe med. Dette er helt i henhold til teorien hvor det fremkommer at det er vanskelig å holde fokus, diskusjoner lar seg fort avspore og at en viddevakt kan være en god metode for å hente diskusjonen inn igjen til den opprinnelige hensikten når avsporinger skjer (Bang og Middelfart 2022, s. 121 og Slinning 2019, s. 21). En av respondentene belyser det at å gå litt ut på viddene kan skape ny innsikt og at det er der utvikling skjer, men at viddevakten må skape en balanse i hvor fokusert kommunikasjonen blir.

Videre sier en annen respondent at de tenderer til å bli for overfokusert grunnet mangel på tid. Denne problematikken trekkes også frem i teorien hvor Slinning (2019, 21-22) belyser det at en overfokusert kommunikasjon kan skape fravær av meningsutvekslinger.

Teorien trekker frem at en hensiktsmessig diskusjon belyser flere sider av en sak, men at innleggene jevnt over er relevant for saken som diskuteres. Imidlertid nevner teorien at om man holder seg for strengt til rundeprinsippet og håndhever at medlemmene må vente på sin tur i diskusjonen så kan man gå glipp av viktige innspill fordi temaet for diskusjonen har endret seg før det blir vedkommende tur, eller ved at vedkommende bringer inn et nytt tema (Bang og Middelfart 2022, s. 121). Det kan derfor være både pluss og minus med å benytte seg av rundeprinsippet og det er viktig at leder er seg dette bevisst.

Dette kan også ses i sammenheng med hvordan leder klarer å *utnytte forskjellighet* blant medlemmene i sin ledergruppe og i hvilken grad man lykkes med å få frem medlemmenes ulike meninger. Teorien sier at leder må klare å utnytte forskjelligheten slik at den skaper en merverdi for ledergruppen fremfor å bli kime til konflikt. Man må da finne måter å kommunisere på som stimulerer til oppgavekonflikt uten at det utløser relasjonskonflikt (Bang og Middelfart 2022, s. 131-132).

Funnene i vår undersøkelse viser at 4 av 6 ledere lykkes med dette. De trekker frem at de kan ha diskusjoner i ledergruppen og at det er rom for uenighet, men at det ikke medfører relasjonskonflikt. Det trekkes frem at man må skille mellom sak og person og at man må være lojal mot det som blir bestemt i ledermøtene. Bang og Middelfart (2022, s. 133) trekker frem at ledergrupper som klarer å skille sak og person vil få grundigere diskusjoner med stor takhøyde for friske meningsutvekslinger. Et slikt klima vil føre til at mangfoldet blir en faktisk ressurs for gruppa da det vil kunne påvirke kvaliteten på beslutningene som tas.

I tillegg til diskusjoner og meningsutvekslinger fremkommer det av undersøkelsen at medlemmene av ledergruppene også evner å lytte til hverandre og være nysgjerrige på hverandres perspektiver. Det trekkes frem at dette kan føre til ny innsikt og at medlemmer kan endre mening underveis i diskusjoner. Dette kan vi se opp mot det Bang og Midelfart (2022, 134-135) kaller dialogisk kommunikasjon, som handler om at medlemmene ikke bare er opptatt av å få frem sine egne meninger, men nettopp er like opptatt av å forstå andres synspunkter og kanskje produsere noen helt nye selv.

Videre viser analysen at lederne også jobber med å utnytte medlemmenes styrker og få frem deres svakheter og utviklingsområder for å forstå og jobbe med disse. Dette fører til at medlemmene blir bedre kjent med hverandre og kan forstå hverandres ulikheter bedre. Bang og Midelfart (2022, s. 131 og s. 140) trekker frem at det er en stor fordel å kjenne hverandres styrker, kompetanser, kvaliteter og utviklingsområder for å oppnå gode resultater sammen.

Å ha en *aktiv relasjon til omgivelsene* handler om å skape relasjoner og samhandling med ulike aktører eksternt som kan bidra til at ledergruppen når sine målsetninger (Bang og Middelfart 2022, s. 151).

Analysen viser at flertallet av respondentene har en aktiv relasjon til omgivelsene både ved at de deltar i flere nettverk, at de knytter til seg eksterne ressurser med spisskompetanse på ulike områder, og at de får ekstern hjelp til å løse komplekse oppgaver innad i ledergruppen. Leder er en aktiv deltaker i flere nettverk, tar ansvar for å knytte relasjoner med andre og sørger for å bringe utbytte av dette samarbeidet tilbake inn i ledergruppen.

Det er ingen som sier noe om hva de deler og hvordan de representerer barnehagen utad, men det snakkes om hva de tar med inn i egen ledergruppe spesielt fra de ulike nettverkene de deltar i. Når man knytter til seg eksterne aktører for hjelp til å løse utfordringer så jobbes det mer direkte inn i ledergruppen, men det er leder som har tatt initiativ til samarbeidet. Forsking viser at alle disse aktivitetene er positivt relatert til merverdien gruppen skaper for organisasjonen (Bang og Middelfart 2022, s. 153).

Alle våre respondenter sier noe om hvordan de jobber for å oppnå *kontinuerlig gruppelæring* i sine ledergrupper. Vesentlige deler av ledergruppens tid bør, ifølge Hjertø og Paulsen (2017), brukes til å utvikle og forbedre egne handlingsteorier om praktisk ledelse. Medlemmene må oppleve praksislæring ved at både kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relatert til deres jobb som leder utvikles og styrkes.

Det fremkommer at ledergruppene i vår studie deler både suksesser og det de ikke får til med hverandre i ledergruppen. Det beskrives en delingskultur hvor man deler det man får til for å løfte hverandre og lære av hverandre. Videre beskrives det at man ikke er redd for å snakke om og evaluere det man ikke får til. Det trekkes frem at det er det man kan lære mest av.

Bang og Middelfart (2022, s. 156) sier at kontinuerlig gruppelæring handler om nettopp dette, å lære av sine feil og suksesser og kunne justere kursen deretter.

Videre nevner flere av respondentene viktigheten av å ha en god tilbakemeldingskultur og at også medlemmene i ledergruppen gir hverandre tilbakemeldinger underveis. Det trekkes frem at man er avhengig av hverandre i teamet og derfor avhengig av hverandre sine tilbakemeldinger.

Paulsen (2021 s. 158) sier at kunnskapsdeling i ledergrupper handler om at medlemmene gir hverandre tilbakemelding, lar andre få vite når deres ideer er nyttige og at medlemmene er åpne ovenfor hverandre om deres bidrag i gruppen og at det er relatert til opplevelsen av læring i teamet (Paulsen og Hjertø, 2021). Det foregår altså mange gode prosesser i ledergruppene i barnehagene som kan predikere gruppelæring. Dette kan være en forklaring på hvorfor deltakerne i SAKOM undersøkelsen scorer seg til 3,88 på indikatoren kunnskapsdeling. Standardavvik på 0,638 betyr imidlertid at ikke alle opplever det slik. I vår undersøkelse fremkommer det, både under analyse av forutsetningene, og nå under analyse av prosessene at flertallet av respondentene bruker mye av tiden sin i ledergruppene på koordineringssaker og praktiske ting. Det fremkommer nå at 4 av 6 respondenter noen ganger prioriterer kollegaveiledning på sine ledermøter, men at de praktiske tingene ofte kommer i veien for at dette blir gjennomført. Det kan være noe av årsaken til at vi ser et strekk i laget her. At noen barnehageledere lykkes i større grad enn andre med å prioritere riktige saker og prosesser som fører til gruppelæring. For at gruppelæring skal kunne skje er deling av kunnskap og felles refleksjon nødvendig (Paulsen 2021, s. 91).

Vi vet gjennom teorien at leder av ledergruppen er av stor betydning for teamets prestasjoner. Leder er ansvarlig for å sette mål og for å utvikle og strukturere gruppen slik at disse målene kan nås. *Effektiv teamledelse* blir derfor en kritisk faktor for hvorvidt ledergruppen når sine målsetninger (Bang og Middelfart 2022, s.170-171).

Ut fra vår analyse ser vi at alle barnehagelederne håndterer både oppgaveorientert- og personorientert ledelse. I forhold til oppgaveorientert ledelse snakker alle våre respondenter om ulike oppgaver og utfordringer de håndterer i sin ledergruppe. Eksempelvis nevnes nærværarbeid hvor ledergruppen sammen skal jobbe frem prosedyrer for å få sykefraværet

ned, og hvordan dette arbeidet skal ledes på de ulike avdelingene. Dette kan knyttes opp mot ledelsesatferden strukturerende ledelse, som er atferd som retter seg mot en oppgave som skal løses, hvordan den skal utføres og organisering av arbeidsoppgaver deretter.

Respondentene beskriver også at de utøver ledelsesatferd som handler om kontakt utover teamets grenser. Eksempelene de gir går på å innhente informasjon og skaffe ekstra ressurser gjennom å samarbeide med andre. Her viser det blant annet til utfordringer på avdelingsnivå som krever tverrfaglig samarbeid for å kunne løses. Man får da inn faglig ekspertise for å heve kunnskap og kompetanse hos ledergrupped medlemmene slik at oppgaven lettere kan løses i egen organisasjon (Bang og Middelfart 2022, s.173).

Alle respondentene viser også til at de driver personorientert ledelse. Her ser vi imidlertid et skille mellom respondentene i forhold til de ulike lederatferdene. Vi ser at alle lederne driver støttende og motiverende ledelse. Alle er opptatt av å bygge gode relasjoner innad i ledergruppen, oppnå gjensidig tillit og gi medlemmene den støtten og anerkjennelsen de har behov for (Bang og Middelfart 2022, s. 173-174).

Videre i vår analyse finner vi at det er 4 av 6 ledere som myndiggjør sine medlemmer og jobber med å motivere dem til høyere prestasjoner. Motivasjonen ligger på et annet nivå enn under motiverende ledelse da dette i større grad handler om å motivere til at prestasjonene går ut over det som er forventet.

Vi ser i analysene at ledere bruker seg selv som rollemodell ved å være fremme i skoen og holde seg oppdatert i forhold til faglig utvikling og hele veien sette noen krav og forventninger til sine medlemmer slik at de har noe å strekke seg etter. Dette kan vi se opp imot det Bang og Midelfart (2022, s.173) beskriver som transformasjonsledelse. I forhold til myndiggjøring ser vi at disse fire lederne også delegerer myndighet og ansvar til sine ledere. De forventer at de pedagogiske lederne skal lede sine avdelinger både i forhold til pedagogisk ledelse og personalledelse. Det har også blitt jobbet med lederutvikling og hva lederrollen innebærer i ledergruppen for å skape en felles forståelse og for at de pedagogiske lederne skal identifisere seg som ledere. Dette vil bidra til at de føler seg tryggere i sin rolle og lettere også kan lede seg selv (Bang og Midelfart, 2022, s.174).

I SAKOM sin undersøkelse kan vi se at deltakerne scorer 3,68 på indikatoren myndiggjøring, med et standardavvik på 0,627. Det betyr at deltakerne opplever myndiggjøring i noen grad, men det høye standardavviket tyder nok en gang på strekk i laget. Vår analyse bekrefter disse tallene. Vi ser at fire av seks respondenter er godt i gang med å delegere ansvar og distribuere ledelse til sine medlemmer, men vi ser variasjon i hvor langt de har kommet i dette arbeidet og hvor de legger lista i forhold til hva de forventer og krever av sine pedagogiske ledere. Vi

ser også at 2 av 6 ledere ikke lykkes med å myndiggjøre sine pedagogiske ledere da det bare delegeres oppgaver og ikke ansvar.

Videre scorer deltakerne 4,34 på indikatoren ledelse, med et standardavvik på 0,645. Det betyr at deltakerne i undersøkelsen scorer høyt på ledelse, men også her ser vi et standardavvik som representerer variasjon. Våre funn bekrefter at alle lederne håndterer flere ulike lederatferder og at de mestrer å håndtere både oppgaveorientert- og personorientert ledelse.

Som vist over så vektlegger lederne de ulike ledelsesatferdene ulikt og noen har kommet lengre enn andre i forhold til å mestre alle. Dette kan forklare det høye standardavviket. Bang og Midelfart trekker frem at det er viktig å håndtere alle lederatferdene og begge lederorienteringene for å være rustet til å håndtere de utfordringer ledergruppen møter og for oppnå gode resultater (Bang og Middelfart 2022, s. 174-175).

Oppsummert ser vi at det jobbes godt i de ulike barnehagene i forhold til klare bestillinger og fokusert kommunikasjon. Dette vil ifølge Bang og Midelfart (2022, s.122) øke sannsynligheten for at det faktisk blir produsert noe i ledergruppene. Hvis vi da igjen ser til verdikjeden og at formålet til ledergrupper i pedagogiske virksomheter skal være læring og utvikling (Paulsen, 2021 s. 15), utnytter man dette potensiale for dårlig.

Under analyse av forutsetningene så vi at det var et stort skille mellom barnehageledere som prioriterte faglig utvikling på sine ledermøter og de som prioriterte informasjons- og koordineringssaker. Flertallet har mye praktisk på sine ledermøter. Det gode arbeidet rundt klare bestillinger og fokusert kommunikasjon vil likevel i liten grad gi en merverdi for organisasjonen når sakene som tas opp ikke fremmer formålet. Dette ser vi også igjen når det kommer til kontinuerlig gruppelæring, at det praktiske kommer i veien for at ledergruppene kan drive prosesser som fører til læring for medlemmene.

Leder av ledergruppen har som vi har sett et særlig ansvar for å sette mål og for å utvikle og strukturere ledergruppen. Når vi ser at det ikke er klare definerte formål for ledergruppene og at saker som prioriteres oftest er informasjons- og koordineringssaker vil det påvirke hvordan ledergruppen utvikler seg og hvilke resultater de skaper. Vi ser som sagt at noen ledere har kommet lengre enn andre i forhold til å lede sine ledergrupper. Gjennom å stille forventinger, myndiggjøre dem og selv være en rollemodell som inspirer og motiverer sine medlemmer skaper de høyere prestasjoner i teamet.

Vi finner at prosessene i utgangspunktet er godt rigget, men de blir ikke utnyttet godt nok fordi forutsetningene er for svake, og det prioriteres feil saker i ledergruppene.

5.3 Relasjonelle tilstander

De relasjonelle tilstandene i ledergruppen vil kunne påvirke og la seg påvirke av de andre faktorene i modellen og blir derfor særs viktige for å kunne oppnå en effektiv ledergruppe. De relasjonelle tilstandene er psykologisk trygghet, lagånd og hensiktsmessig gruppekultur. De relevante indikatorene fra SAKOM-undersøkelsen (se vedlegg 1) i forhold til relasjonelle tilstander vil være psykologisk trygghet og kollektiv mestringstro. Kollektiv mestringstro ligger i IOP-modellen under punktet hensiktsmessig gruppekultur. Deltakerne i undersøkelsen scorer 4,08 på indikatoren psykologisk trygghet, med et standardavvik på 0,628. Det er både en høy score, og et høyt standardavvik. Det representerer at det er opplevd psykologisk trygghet i ledergruppene, men at det er noen respondenter som ikke opplever det slik. Videre scorer deltakerne 3,64 på indikatoren kollektiv mestringstro, med et standardavvik på 0,495.

5.3.1 Psykologisk trygghet

I vår undersøkelse sier 3 av 6 respondenter at de opplever at den psykologiske tryggheten i gruppen deres er forskjellig. To respondenter opplever at det er psykologisk trygghet i gruppen pr. nå og den siste respondenten misforstår begrepet og knytter det utelukkende opp mot trivsel.

«Må innrømme at jeg føler det er litt ulikt. Noen er tryggere enn andre og deler mer av det som er utfordrende for dem».

«Så er det ansatte som har uttrykt at den psykologiske tryggheten er de usikker på. De synes det er vanskelig å ta opp ting».

«Det er jo lett for meg å si at vi har det, men jeg tror det. Vi har snakket om det både i gruppe og med den enkelte. Jeg tror det er en fordel at vi er få».

3 av 6 respondenter snakker også om at psykologisk trygghet er ferskvare, og derfor noe man må jobbe med hele tiden. De trekker frem noen faktorer som de ser har påvirket grad av opplevd psykologisk trygghet i deres ledergruppe.

«Jeg tror det er viktig å være bevisst på det og jobbe med det hele tiden. Det kommer inn nye ansatte og kanskje noen kommer tilbake fra permisjon».

«Ansatte som synes det er vanskelig å ta opp ting her fordi det er flere som er venner på fritiden både med andre ansatte og foreldre. Kan være redd for hva folk snakker om hjemme».

«Jeg vil jo si at det alltid er noe vi må holde varmt og det har vi kjent litt på det siste året her. Vi har vært gjennom en kjempeprosess her så psykologisk trygghet vil jeg si vi har hatt, men nå har vi en vei å gå».

Når det kommer til hvordan respondentene jobber med å utvikle den psykologiske tryggheten, nevner 4 av 6 respondenter at de har fokus på tilbakemelding, være tilgjengelige og selv være en rollemodell.

«Jeg er jo veldig sånn verbal, jeg sier hvordan det oppleves for meg, jeg setter ord på det. Vi trenger ærlighet.»

«Vi har snakket om forventninger til hverandre i forhold til dette med psykologisk trygghet, at det er viktig at alle bidrar og dette med å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger, at vi er ærlige med hverandre og tør å være uenig».

«Vi har veldig lav terskel for å si ifra om den minste lille ting. Døra mi er alltid åpen».

5.3.2 Lagånd

5 av 6 respondenter sier noe om hvordan de jobber med å utvikle lagånd i sin ledergruppe. For respondentene handler det om at de kjenner hverandre godt og fremstår som et felles vi.

«Det med jobbrulling gjør at vi får et helhetlig eierskap til barnehagen. Våre barn er alles barn. Vi har jobbet med å sette en god ledergruppe. Når vi skriver ut ting er det alltid «vi»»

«Vi skal ta oss tid til å bli godt kjent. Kjenne hverandre på flere områder, om det er sosialt eller ikke. Da tenker jeg at terskelen for å kunne bruke hverandre og snakke med hverandre blir enda lavere».

Videre kommer 2 av 6 respondenter inn på hva som kan utfordre lagånd i deres ledergrupper. De snakker om at det for medlemmene kan være vanskelig å se bort fra sin egeninteresse, eller interessen til sin avdeling når saker skal drøftes og avgjørelser tas. Det er utfordrende å løfte blikket og se helheten, fremfor sine egne behov.

«de tenker kanskje litt mye på sin avdeling, det har vi pratet en del om. At vi må tenke på helheten selv om det er til fordel for meg at vi gjør det sånn og sånn».

«Det er veldig lett å se meg og mitt, og det å se helheten på huset har vi satt veldig ord på».

5.3.3 Hensiktsmessig gruppekultur

I forhold til hensiktsmessig gruppekultur innebærer det felles gruppenormer, kollektiv mestringstro og felles mentale modeller. Enkelte respondenter kommer inn på elementer angående felles gruppenormer, men det er for lite informasjon til at det kan tas med i en

analyse. Vi har spurt respondentene direkte om hvordan de opplever den kollektive mestringsstroen i sin gruppe og hvordan de jobber for å utvikle denne. Vi ser da at 3 av 6 respondenter opplever det som et vanskelig spørsmål som de har problemer med å svare på.

«Ja det var litt vanskelig.... Kan dere si litt mer om det?... Det er nok noe vi må ta opp og jobbe mer med altså for det har vi ikke pratet mye om».

«Mestringsstro? Ja, hmhhh. Må tenke litt på det...»

3 av 6 respondenter forteller om hvordan de opplever den kollektive mestringsstroen i sin ledergruppe og hvordan den påvirker prestasjonene. Det varierer fra grupper med lav kollektiv mestringsstro til høy kollektiv mestringsstro.

«Vi har hatt et høyt sykefravær og kritiske foreldre, ansatte blir slitne og strever med egen mestringsstro. Det resulterer i at man ikke får gjennomført det man skal og man kjenner på en utilstrekkelighet».

«Mestringsstro må du aldri undervurdere. Den får det til å svinge, man får engasjement og glød. Den kulturen ligger veldig her. Det å ha den iboende troen på seg selv, det gir også trygghet til andre. Vi hjelper hverandre, vi er et team. Det med deling, støtte og det med å gi det lille ekstra».

5 av 6 respondenter snakker om hvordan de jobber for å utvikle den kollektive mestringsstroen i sin ledergruppe. De nevner da viktigheten av å gi hverandre tilbakemeldinger på det man får til, løfte frem suksesser og støtte hverandre.

«Vi løfter frem grupper som får til ting veldig bra, slik at de kan presentere det for de andre i ledermøtene, slik at vi kan løfte oss sammen»

«Vi står i mye som er vanskelig. Da blir det viktig å få frem de tingene vi gjør bra og gi hverandre tilbakemeldinger på det».

«Det kommer jo litt an på erfaring også, hvor lenge man har jobbet. Team kan være med å styrke. Vi prøver å sette de ferske sammen med noen med erfaring. At de har med seg riktige rollemodeller i hverdagen».

5.3.4 Drøfting relasjonelle tilstander

Vi kan av resultatene fra SAKOM-undersøkelsen se at deltakerne i høy grad opplever *psykologisk trygghet* med en score på 4,08. Det høye standardavviket på 0,628 viser, som nevnt, at det er noen deltakere som ikke opplever det slik. I vår analyse fremkommer det også at det er 3 av 6 ledere som har medlemmer som opplever den psykologiske tryggheten ulikt.

Noen har høy grad av psykologisk trygghet, mens andre føler seg mer utrygg og dermed bidrar mindre inn.

Når vi ser til teorien så snakker man om en gruppepsykologisk trygghet som ikke handler om hvor trygg det enkelte medlem er, men om et klima i gruppen hvor det er trygt og være seg selv og si sine meninger (Edmondson, 2019, s. XVI og s.8). Det er vanskelig å si at det er høy grad av gruppepsykologisk trygghet når respondentene forteller at det sitter medlemmer i ledergruppen som synes det er vanskelig å ta opp ting og dele det som er utfordrende. Dette kan være med på å underbygge det høye standardavviket vi ser i SAKOM-undersøkelsen.

Respondentene sier også at den psykologiske tryggheten i gruppa kan variere i perioder og at det er flere faktorer som påvirke den. Det de nevner som kan påvirke den psykologiske tryggheten negativt er utskiftning av medlemmer, personlige relasjoner mellom medlemmene i og rundt ledergruppen og når spesielt vanskelige saker skal behandles. En av respondentene forteller om at den psykologiske tryggheten i deres ledergruppe preges negativt av vennskskapsrelasjoner mellom ansatte og foreldre. Medlemmer av ledergruppen har uttalt at de vegrer seg for å ta opp ting da de er redd for om det vil spres utover ledergruppen og bli snakket om. Dette kan vi se opp imot det Edmondson (2019, s.XVI) sier om at det i et gruppepsykologisk trygt klima ikke skal være frykt for mellommenneskelige sanksjoner. Både Edmondson, Hjertø og Paulsen (i Hjertø og Paulsen 2017) viser til at når medlemmer er usikre på reaksjonene til andre ledergruppemedlemmer så tar de mindre risiko inn i ledergruppen og det hindrer læring.

Under analysen av prosessene fant vi at respondentene beskriver et klima hvor de har diskusjoner og meningsutvekslinger uten at det oppstår konflikt, at de løfter frem feil og mangler og evaluerer seg selv for å oppnå læring. De evner også å være nysgjerrig på hverandres synspunkter og lytte til dem. Teorien sier at det i en gruppe med høy grad av psykologisk trygghet vil være nettopp et slikt klima hvor medlemmene kan dele sine synspunkter, ha sterke meningsutvekslinger, inngå i konfrontasjoner og dele bekymringer. Det vil være en åpen og ærlig kommunikasjon som også kaster lys på utfordringer og feil (Edmondson, 2019, s.8 og Edmondson i Newman et al, 2017, s. 522).

Det å ha muligheter til å gjøre kvalitetsforbedringer i et trygt klima trekker Hjertø og Paulsen (2017) frem som den kombinasjonen som gir det beste læringsutfallet i en ledergruppe. Dette er altså et veldig positivt trekk ved ledergruppene i vår undersøkelse i forhold til å kunne skape en merverdi for organisasjonen da dette øker muligheten for forbedring og vil påvirke

gruppens og organisasjonens resultater (Edmondson, 2019, s.8 og Edmondson i Newman et al, 2017, s. 522).

Imidlertid fremkommer det over at ikke alle medlemmene opplever den gruppepsykologiske tryggheten høy nok til at de tør å dele sine meninger i teamet. Det er altså litt motstridende tilbakemeldinger fra respondentene på nettopp dette punktet. Ved at ikke alle tør å dele sine meninger kan det påvirke beslutningene som tas i negativ retning.

Både Bang og Midelfart (2022, s. 58) og Edmondson (2019, s. 8-12) sier at leder av ledergruppen er særs viktig for utviklingen av gruppepsykologisk trygghet. Vi ser av vår analyse at 4 av 6 respondenter jobber med å utvikle psykologisk trygghet i sine ledergrupper. Dette gjør de gjennom å ha fokus på å gi hverandre tilbakemeldinger, være ærlig, sette en forventning om at alle skal bidra med sine meninger og stille seg tilgjengelig for sine medlemmer. Det snakkes også om at man selv går foran som en rollemodell ved å ta opp ting og fronte en ærlig kommunikasjon. Videre ser vi under analyse av prosessene at alle lederne i vår undersøkelse utøver støttende ledelse. Edmondson (2019, s. 8-12) trekker frem at spesielt støttende og veiledende lederskap fører til økt psykologisk trygghet. Det trekkes likevel frem at det viktigste leder kan gjøre er å vise seg feilbarlig og være genuint nysgjerrig i forhold til de innspill og synspunkter som kommer frem i diskusjoner, noe vi ser eksempler på at leder gjør i våre analyser.

I forhold til *lagånd* viser vår analyse at 5 av 6 respondenter ser viktigheten av at medlemmene kjenner hverandre godt og at de fremstår som et felles vi. Det trekkes frem at det å bli kjent med hverandre på ulike områder, også i sosiale settinger, kan gjøre det lettere å kunne bruke hverandre og snakke med hverandre senere. Paulsen og Hjertø (2021) trekker frem teamarbeid som den beste samarbeidsformen i forhold til å erkjenne at man er gjensidig avhengig av hverandre og har felles ansvar for prestasjonene. I team hvor denne følelsen er sterk skjer det mer læring.

Videre viser analysen at 2 av 6 medlemmer ser noen utfordringer i sin ledergruppe i forhold til *lagånd*. De nevner at medlemmene har vanskelig for å løfte blikket å se helheten fremfor sine egne behov. Dette er noe de må jobbe med. Dette bekrefter Bang og Midelfart (2022, s. 60) at en kjent utfordring når gruppemedlemmer opplever lav grad av *lagånd*.

I analysen ser vi at hele 3 av 6 respondenter har utfordringer med å svare på spørsmål angående *kollektiv mestringstro* i sin ledergruppe. Det fremkommer at dette ikke er noe de

jobber bevisst med. Videre i vår analyse ser vi at det er variasjon blant respondentene når de snakker om den opplevde kollektive mestringstroen i sin ledergruppe. Det varierer fra lav til høy grad av kollektiv mestringstro.

Respondenten som snakker om lav grad av kollektiv mestringstro knytter dette opp mot et høyt sykefravær og press fra foreldregruppa. Dette medfører at ansatte blir slitne, får en svekket gjennomføringsevnen og føler på en utilstrekkelighet i arbeidet sitt.

Teorien nevner at for å utvikle en kollektiv mestringstro er mestringsopplevelser av størst betydning (Roland et. al. 2023, s. 200-201). Når man stadig ikke for gjennomført det man skal og følelsen av utilstrekkelighet kommer så er det langt mellom suksessene som vil gi gode mestringsopplevelser. Videre sier Roland et.al. (2023, s. 206) at en høy grad av kollektiv mestringstro vil fungere som en beskyttende faktor for stress, mens mangelen på det vil kunne forsterke opplevelsen av stress.

Respondenten som beskriver lav grad av kollektiv mestringstro, forteller at det blir en ond sirkel der det ene påvirker det andre og at det er vanskelig å komme seg ut av dette sporet. Lav mestringstro vil medføre en mer defensiv og negativ holdning og det smitter til resten av organisasjonen (Roland og Ertesvåg, 2019, s. 149).

Videre ser vi tre respondenter som snakker om at den kollektive mestringstroen hos dem oppleves som høy. Det beskrives at da svinger det og man ser glød og engasjement blant de ansatte. Det blir en kultur som gjør at man lettere hjelper og støtter hverandre slik at man mestrer sammen. Det beskrives at man da gir det lille ekstra. Teorien viser til at en høy grad av kollektiv mestringstro øker sannsynligheten for å prestere bra, man blir mer frempå, tør å ta større sjanser og gir en motivasjon i arbeidet. Man får en holdning om at «dette klarer vi» og det smitter og påvirker organisasjonens prestasjoner og resultater positivt (Roland og Ertesvåg, 2019, s. 149).

I forhold til hvordan lederne jobber med å utvikle kollektiv mestringstro sier 5 av 6 respondenter noe om dette, etter noe lengre betenkningstid hos enkelte. Det nevnes at man deler mestringsopplevelser med hverandre, løfter frem det man får til og gir hverandre tilbakemelding på det. Dette kan vi se i sammenheng med de fire kritiske forutsetningene for å utvikle kollektiv mestringstro, nemlig mestringsopplevelser, stedfortredende erfaringer, sosiale overtalelser og følelsesmessig tilstand (Roland et. al. 2023, s. 200-201). Ved å løfte frem det man før til blir det sammen lettere å se hva vi faktisk mestrer og kjenne på det. Ved å høre om andre sine mestringsopplevelser på utfordringer som ligner dine egne kan det også gi en økt tro på at du også kan mestre det. Å få tilbakemeldinger fra personer man har tillit til

kan også bidra til å øke mestringstroen. Videre ser vi også en respondent som sier at man kan bruke teamet for å styrke mestringstroen hos den enkelte. De har rutiner for å sette nyansatte sammen med mer erfarne ledere. Dette for at de nyansatte skal få nødvendig støtte og veiledning som vil medføre flere mestringsopplevelser.

Leder er av stor betydning for utvikling av den kollektive mestringstroen. Spesielt viktig nevnes leders egen individuelle mestringstro, deres transformerende lederstil og leders evne til å gi emosjonell støtte (Roland et. al. 2023, s. 209). I vår analyse fremkommer det ikke informasjon om leders egen individuelle mestringstro. Vi ser imidlertid under analyse av effektiv teamledelse at alle lederne i vår undersøkelse mestrer å drive støttende ledelse og se sine medlemmer. Vi så et skille i forhold til transformasjonsledelse hvor 4 av 6 respondenter var mye mer fremme i skoen når det kom til å motivere sine medlemmer til høyere prestasjoner og delegere makt og myndighet til sine ledere.

Deltakerne i SAKOM-undersøkelsen scorer totalt 3,64 på indikatoren kollektiv mestringstro, med et standardavvik på 0,495. Dette er den laveste scoren i hele undersøkelsen.

Vi kan av våre analyser finne at kollektiv mestringstro er noe som ikke jobbes bevisst med hos mange. 5 av 6 respondenter har noen tanker om hva det er og hvordan de kan jobbe med det, men det fremkommer at det bare er en respondent som jobber målrettet med dette i sin ledergruppe. Vi finner også at det er ulik grad av kollektiv mestringstro i ledergruppene til våre respondenter. Lederne gjør mye riktig i sitt arbeid for å utvikle kollektiv mestringstro, men det må jobbes mer bevisst med dette.

Oppsummert rundt faktoren relasjonelle tilstander viser våre analyser at det er stor variasjon mellom de ulike barnehagene, dette ser vi innenfor alle de tre ulike temaene.

Vi ser for eksempel både grupper med høy grad av psykologisk trygghet og grupper med lav grad av psykologisk trygghet. Våre funn er at det i halvparten av barnehagene sitter ledergruppedlemmer som ikke føler på psykologisk trygghet, og man kan da ikke snakke om en gruppepsykologisk trygghet. Dette virker ikke lederne å være bevisste på siden de likevel vil beskrive den psykologiske tryggheten som høy i sin ledergruppe. Videre ser vi barnehageledere som forveksler psykologisk trygghet med trivsel. Det er urovekkende når det gjelder å kunne gjøre et godt stykke arbeid med å utvikle psykologisk trygghet i sin ledergruppe.

Videre ser vi også variasjon når det kommer til kollektiv mestringstro. Det fremkommer at det er lite kunnskap og bevissthet rundt begrepet, men det er likevel gode forutsetninger for å kunne utvikle den. Det fremkommer at lederne gjør mye riktig, men det må jobbes mer bevisst og målrettet med dette.

Våre funn viser at de relasjonelle tilstandene og dermed maskinrommet ikke er så godt rigget. Studiene til Hjertø og Paulsen (i Paulsen, 2021, s.156) trekker frem spesielt fire faktorer som predikerer og stimulerer maskinrommet. Disse fire faktorene er møteforberedelser, målorientering, kunnskapsdeling og innflytelse i skoleeiersystemet. Hvis vi ser til analysen av forutsetninger og prosesser ser vi at formål er svakt definert og at man dermed bruker tiden sin på feil saker og at praktiske ting og koordineringssaker kommer i veien for kunnskapsdeling og læring. Dette vil også påvirke de relasjonelle tilstandene.

5.4 Resultat

Resultater handler om hvilken merverdi ledergruppen skaper for organisasjonen og for det enkelte ledergruppemedlem, som ikke hadde blitt skapt hvis ledergruppen ikke eksisterte (Bang og Middelfart 2022, s. 54).

Resultatene fra SAKOM-undersøkelsen (se vedlegg 1) viser at deltakerne gir følgende score til nytteverdi:

- Nytteverdi for enheten/barnehagen til 4.12, med et standardavvik på 0,627.
- Nytteverdi for felles ledelse 4.09, med et standardavvik på 0,678.
- Nytteverdi for individuell ledelse 4.19, med et standardavvik på 0,657.

De opplever altså høy grad av nytteverdi både for sektoren, enheten, fellesledelsen og for den individuelle ledelsen. Vi ser nok en gang et signifikant høyt standardavvik, som kan tyde på strekk i laget.

5.4.1 Merverdi for organisasjonen

I forhold til hvilken merverdi ledergruppen skal skape for organisasjonen så henger det tett sammen med ledergruppens formål. Innledningsvis i analysen fant vi at ingen av respondentene har et klart formål, men at de hadde noen tanker om hva det skulle innebærer. De snakket da om at ledergruppen skal sette retning, drive faglig utvikling og sikre kvalitet i arbeidet med barna

Vi har videre spurt respondentene om hvordan de ser at arbeidet de jobber med i sine ledergrupper når ut til hele barnehagen og skaper en merverdi for organisasjonen. 2 av 6 respondenter viser da til at det arbeidet de gjør i ledergruppen rundt fag og utvikling påvirker praksis ute i organisasjonen.

«I forhold til utviklingsarbeidet vårt som handler om lek får jeg tilbakemeldinger fra pedagogene at de opplever at fagarbeiderne har mer lekfokus...Så observerer jeg jo mer lek, aktive voksne som er tilstede i leken. Vi har hatt inne studenter som sier at de kunne se at vi hadde et lekfokus, de så aktive og tilstedeværende voksne i leken. Også ser vi det jo på barna, de er fornøyde».

«Det vi jobber med på ledernivå generer ned til avdelingene. Så det er jo organisasjonskultur som går videre inn i avdelingene. Vi dokumenterer veldig mye slik at den kvaliteten som leveres den ser vi jo....Svarene får vi i alle fall på medarbeiderundersøkelsene og bruker undersøkelsene våre».

Videre ser vi 2 av 6 respondenter som viser til informasjonsflyt når de snakker om hvordan arbeidet i ledergruppen når ut til resten av organisasjonen.

«Det jeg alltid synes er litt vanskelig er å få ut informasjon til alle. Tenker på synliggjøring. De får alltid referat fra ledermøtene. Så ønsker man jo at de som pedagoger leser gjennom referatet på sine gruppemøter».

«Jeg kjenner at det er viktig for meg at de tar det med videre til avdelingene, og jeg ser at de har en sak på sakslista der det står «referat fra ledermøtet»».

«Du merker jo om beskjeder har kommet fram eller innhold man har jobbet med er synlig».

5.4.2 Merverdi for det enkelte medlem

I forhold til hvilken merverdi ledergruppen skal skape for det enkelte medlem, ser vi også et skille hos respondentene i forhold til hvor bevisste tanker de har om dette. 3 av 6 respondenter har en klar tanke om at det skal være en arena hvor hver enkelt får utvikle seg, tilegne seg ny kunnskap og lære av hverandre.

«Hver enkelt skal jo utvikle seg. Det at vi hører på hverandre og lærer av hverandre...Styrke hverandre som ledere».

«De skal bli den beste utgaven av seg selv og da må de tilegne seg ny kunnskap, forskningsbasert kunnskap»

5.4.3 Drøfting resultat

I analysen av forutsetningene så vi at det var to respondenter som skilte seg fra de øvrige i forhold til å ha fokus på fag og utvikling i sine ledergrupper. Formålet var ikke klart definert, men de hadde tanker om at det var dette ledergruppen skulle prioritere og det så man også igjen i hvilke saker de valgte å bruke tiden sin på.

Vi ser nå i analysen av hvilken merverdi ledergruppen skal skape for organisasjonen, at de samme to respondentene viser til endring av praksis som et resultat av arbeidet de gjør i ledergruppen. Praksisendringen har medført økt kvalitet i de ansattes praksis i møte med barna. Dette henger tett sammen med det Paulsen (2021, s.15) beskriver skal være merverdien i pedagogiske virksomheter. Merverdi vil henge tett sammen med kvaliteten på den pedagogiske praksisen som utøves i møte med barna og direkte påvirker barns læringsutbytte. For å oppnå dette må det forekomme profesjonslæring, og det ser vi gode eksempler på at har forkommet her.

Bang og Midelfart (2022, s. 54-68) sier at en effektiv og velfungerende ledergruppe vil sette overordnet retning og gi styringssignaler for resten av organisasjonen. Vi kan hos disse to respondentene se resultater av en ledergruppe som har hatt noen gode prosesser og gjort noen gode beslutninger som har medført læring og deretter endring av praksis. Man må kunne si at de har fått økt gjennomføringskraft siden man ser et felles løft i kvalitet i hele barnehagen. Man kan se at beslutningene har blitt formidlet videre ned i organisasjonen og fulgt opp på hver avdeling. Når de har diskutert seg frem til et felles faglig fokus, som er godt belyst og utforsket i ledergruppen, og deretter implementert dette på hver avdeling kan man se en økt enhetlig fungering.

På den andre siden ser vi to respondenter som knytter arbeidet de gjør i ledergruppen opp mot informasjon som når ut til resten av organisasjonen. Det er vanskelig å se at dette skal skape en merverdi for organisasjonen som ikke hadde blitt skapt hvis ledergruppen ikke eksisterte (Bang og Midelfart, 2022 s. 54). Vi ser også to respondenter som verken har et tydelig definert formål og som ikke har klare tanker om hvilken merverdi ledergruppen skal skape.

I forhold til hvilken merverdi ledergruppen skal skape for det enkelte medlem ser vi at 3 av 6 respondenter har en klar tanke om at ledergruppen skal være en arena hvor medlemmene skal tilegne seg ny kunnskap, lære av hverandre og utvikle seg som ledere. Dette er i tråd med det Hjertø og Paulsen (2017) sier om at vesentlige deler av ledergruppens tid bør brukes til å utvikle og forbedre egne handlingsteorier om praktisk ledelse slik at man kan håndtere

ledelsesutfordringer i eget profesjonsfellesskap. De trekker frem at medlemmene av ledergruppen må oppleve praksislæring ved at både kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relatert til deres jobb som leder utvikles og styrkes. Ved å løfte frem ting som er utfordrende og få hjelp og støtte til å løse dette i ledergruppen, kan man også tenke at lederne blir tryggere i sin rolle som ledere. Bang og Midelfart (2022, s. 69) sier at ledergruppen gjennom veiledning, råd, støtte og tilbakemeldinger sørger for at dets medlemmer utvikler seg og mestrer rollen sin som leder bedre. Det er verdt å merke seg at det bare er 3 av 6 respondenter som har klare tanker om hvilken merverdi ledergruppen skal ha for det enkelte medlem.

Ser vi våre funn opp mot resultatene fra SAKOM-undersøkelsen får vi bekreftet det høye standardavviket. Dette ser vi samlet for alle indeksene, både nytteverdi enhet, sektor, felles ledelse og individuell ledelse. Det er, som vist, bare to respondenter som lykkes med å faktisk skape resultater for sin barnehage som gir en nytteverdi for den pedagogiske praksisen og det profesjonelle læringsfellesskapet. Disse to barnehagene vil også kunne skape en merverdi for sektoren om deres arbeid blir delt med andre barnehageledere i ulike nettverk de deltar i. Det er mulig at deltakerne i SAKOM-undersøkelse har scoret såpass høyt på nytteverdi for barnehagen fordi de anser at arbeidet de gjør i ledergruppen er med på å koordinere og samkjøre det daglige arbeidet i barnehagen rent praktisk. At de opplever at ledergruppen bidrar til at de blir en godt koordinert enhet. Dette vil jo kunne oppleves som en merverdi, men ikke knyttet opp mot det formålet for pedagogiske virksomheter skal være.

Vi kan ut ifra våre funn både i analyse av merverdi for det enkelte medlem, men også i analyse av prosesser, forstå den høye scoren i forhold til merverdi ledergruppen skaper for det enkelte medlem. Det fremkommer at det er en arena hvor man deler praksis med hverandre, veileder og støtter hverandre og gir tilbakemeldinger på hverandres praksis. Vi ser likevel stor variasjon mellom våre respondenter i hvilken grad de benytter ledergruppen som en slik arena og det bekrefter der igjen det høye standardavviket.

5.5 Utfordringer

Utfordringer og dysfunksjoner kan være til hinder for ledergruppen for å oppnå de resultatene som de ønsker (Bang og Midelfart, 2022 s. 188-190 og Slinning, 2019 s. 130-139). Vi har i vår undersøkelse spurt barnehagelederne om hva de opplever som mest utfordrende rundt arbeidet med sin ledergruppe. 4 av 6 respondenter sier at tiden er en utfordring. Lite tid når

ledergruppen møtes preger diskusjonene og gjør at man ikke opplever å kunne gå tilstrekkelig i dybden på sakene som drøftes.

«Det handler om tid. Kunne tenkt meg å gå litt mer i dybden på ting, ha litt mer diskusjoner. Jeg føler litt at når saklisten ligger der så kommer vi aldri gjennom».

«Det handler om tidsbruken. At det ikke er tid til å gi rom for store diskusjoner»

4 av 6 respondenter nevner videre at det er en utfordring å gi det faglige nok plass. Det blir fortsatt mye praktisk på møtene og respondentene uttrykker at de skulle ønske dette var annerledes.

«Møtene blir fort for praktiske, ønsker vi kunne brukt mer tid på å veilede hverandre»

«Syns det har vært mest utfordrende å snu fokuset på ledermøtene til det faglige. Det er fortsatt mange som syns vi bruker mye tid på det praktiske».

Videre trekker 2 av 6 leder frem at de syns det er utfordrende å få de pedagogiske ledere til å identifisere seg som ledere. Dette fremstilles som en stor mangel ved barnehagelærerutdanningen. Det trekkes også frem at det er en utfordring å få mer erfarne ledere til å følge med i tiden og omstille seg i henhold til nye krav og forventninger som er satt til deres rolle i barnehagen.

«Å få alle til å dra i samme retning. At de må forstå at det er en lederjobb de har. Tenker ikke det er så mye av dette i utdannelsen. Denne biten syns jeg er en stor mangel».

«Det er utfordrende å oppdatere de lederne som har vært her lenge. Det er ikke like mye administrasjon. Det å dra de inn i en ny lederrolle. Det skjer en utvikling i samfunnet som de må følge».

5.5.1 Drøfting utfordringer

Det kommer frem av våre funn at respondentene trekker frem tre hovedutfordringer i arbeidet rundt sin ledergruppe. Det handler om tid, innhold på ledermøtene og medlemmenes evne til å indentifiser og utvikle seg som ledere. I forhold til tid handler det om tilstrekkelig med tid til å kunne ha gode diskusjoner eller gå i dybden på de refleksjoner man gjør.

De uttrykker også at det fort blir for mye praktisk innhold på ledermøtene som går på bekostning av nettopp tid til å diskutere og reflektere rundt fag og lederrollen. Dette kan man se opp imot utfordringen Bang og Midelfart (2022, s. 188-190) trekker frem angående ineffektive ledermøter. Der beskriver de at forskning viser at mange ledere opplever ledermøtene som lite produktive og bortkastede og at nytteverdien blir liten i forhold til tiden

som brukes. Når våre respondenter beskriver at de har lite tid, er det essensielt at den tiden de faktisk har til å møtes blir brukt riktig, slik at den faktisk kan skape en merverdi for organisasjonen.

Vi har gjennom våre analyser av forutsetningene funnet at med et manglende definert formål så bruker størsteparten av ledergruppene tiden sin på feil saker. Dette skissere også Bang og Midelfart (2022, s. 188-190) som en utfordring som står til hinder for effektivitet. Våre respondenter bekrefter også selv at de opplever at de bruker tiden sin på feil saker, det blir for mye praktisk innhold.

Det fremkommer også av analysene av forutsetninger at det er krevende for de pedagogiske lederne å gå ifra avdelingen sin den tiden ledermøtet varer, fordi belastningen på det øvrige personalet blir så høy. Det er da av essensiell betydning at denne tiden benyttes godt. Bang og Midelfart (2022, s. 188-190) trekker frem at tid er penger. I barnehage handler ikke produksjonstapet om tapte verdier i forhold til penger, men tapte ressurser i forhold til pedagogisk ledelse og voksne som blir borte fra barna og avdelingen.

Under vår analyse av relasjonelle tilstander finner vi to respondenter som uttrykker at det er utfordringer med at enkeltmedlemmer strever med å sette egne behov til side og se helheten. Dette trekker også Bang og Midelfart (2022, s. 188-190) frem som en kjent utfordring at man ser en samling enkeltledere og ikke et samkjørt team. Det kan spesielt prege beslutninger som skal tas når enkeltpersoner må ofre noe for at helheten skal lykkes. Respondentene viser gjennom sine svar at dette er noe de har løftet opp i sine ledergrupper og jobber for at medlemmene skal få en større bevissthet rundt.

Videre i våre analyser av relasjonelle tilstander finner vi at det er enkelte ledergrupper som har lav grad av psykologisk trygghet. Dette trekker Bang og Midelfart (2022, s. 188-190) frem som helt ødeleggende for gruppens evne til å fungere effektivt. Det respondentene trekker frem som konsekvens av den lave psykologiske tryggheten er at medlemmene deltar i diskusjoner i ulik grad, og at enkelte medlemmer deltar i liten grad og ikke tør å dele sine synspunkter eller løfte frem det de syns er utfordrende og vanskelig i sitt lederskap. Dette kan vi se opp imot flere av Slinning (2019, s. 131) sine dysfunksjoner, blant annet fravær av tillit, frykt for konflikt og manglende ansvarliggjøring. Det er av vesentlig betydning og jobbe seg gjennom disse dysfunksjonene for at ledergruppene skulle kunne skape resultater.

Oppsummert ser vi at flere av utfordringene og dysfunksjonene som Bang og Midelfart (2022 s. 188-190) og Slinning (2019 s. 130-139) skisserer er til stede i ledergruppene i vår

undersøkelse. Det er viktig at barnehagelederne er bevisst dette og jobber med disse utfordringene for at ledergruppene skal kunne fungere effektivt og skape resultater som gir en merverdi både til organisasjonen og det enkelte gruppe medlem.

5.6 Hovedfunn

Vi vil i det følgende dele hovedfunnene våre opp i de ulike faktorene i IOP-modellen til Bang og Midelfart (Bang og Midelfart 2022, s. 48)

Under *forutsetninger* viser hovedtendensen at:

- Det er ikke definert et klart og tydelig formål for ledergruppene. Enkelte barnehageledere har noen tanker om hvorfor de møtes, men dette er ikke drøftet med eller tydeliggjort for de øvrige medlemmene.
- Flertallet av barnehagene bruker store deler av møtetiden til organisering rundt det praktiske, og det går på bekostning av mer faglig innhold.

Under *prosesser* viser hovedtendensen at:

- Det jobbes godt med klare bestillinger og fokusert kommunikasjon.
- Flertallet av respondentene deltar i eksterne nettverk og beskriver dette som positivt. De tar med seg innhold fra disse nettverkene tilbake til egen ledergruppe.
- Praktisk innhold på ledermøtene går på bekostning av tid til å drive kontinuerlig gruppelæring.
- Barnehagelederne lykkes i veldig varierende grad med å myndiggjøre sine medlemmer og distribuere ledelsen.

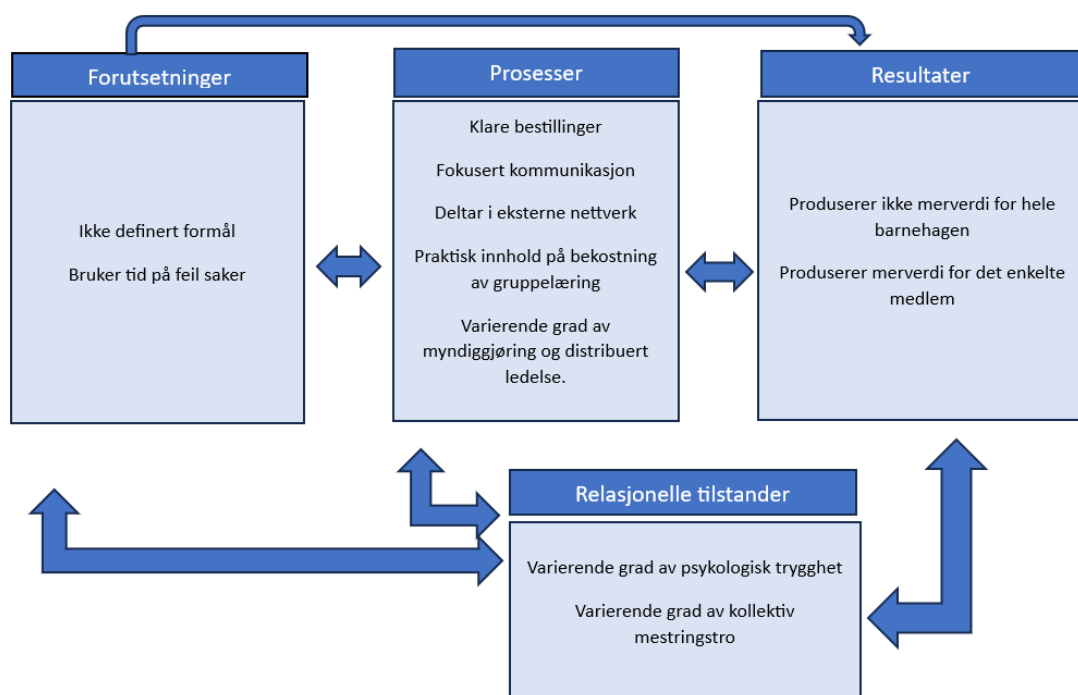
Under *relasjonelle tilstander* viser hovedtendensen at:

- Det er varierende grad av psykologisk trygghet blant ledergruppene i vår undersøkelse. Dette vil begrense muligheten for forbedring og påvirke gruppens mulighet til å skape gode resultater.
- Det er varierende grad av kollektiv mestringstro i ledergruppene i vår undersøkelse. Det fremkommer at det er lite kunnskap om begrepet, og flertallet av barnehagelederne jobber ikke bevisst med å utvikle dette.

Under *resultater* viser hovedtendensen at:

- Flertallet av ledergruppene produserer ikke en merverdi for barnehagen på bakgrunn av et manglende definert formål, som der igjen medfører at det brukes tid på feil saker.
- Barnehagelederne beskriver ledergruppen som en arena der hver enkelt kan tilegne seg ny kunnskap, utvikle seg og lære av hverandre og slik skape en merverdi for det enkelte medlem.

Under har vi illustrert våre funn ved å sette dem inn i IOP-modellen til Bang og Middelfart (2022, s. 47-48).



Figur nr. 5 «Funn illustrert i IOP-modell»

Oppsummert viser studien at ledergruppene har dårlige forutsetninger for effektivitet. Dette har en direkte påvirkning både på prosesser, relasjonelle tilstander og resultater. Vi finner et uutnyttet potensial, som kan forløses ved at det settes fokus på formål og riktige saker. Økt felles bevissthet rundt målorientering vil påvirke både prosesser og relasjonelle tilstander positivt og medføre at ledergruppen i større grad kan skape en merverdi både for organisasjonen og det enkelte medlem. Vi ser til tross for dårlige forutsetninger at barnehagelederne opplever at ledergruppen skaper en merverdi. Langt på vei ser vi at

ledergruppene skaper merverdi på individnivå mer enn på organisasjonsnivå. Dette henger sammen med at vi ikke jobber godt nok med de ulike faktorene i modellen.

Vår studie er lite bidrag inn i forskningen på ledergrupper i pedagogiske virksomheter. Våre funn kan ikke forklares ut fra størrelse, men flere andre studier viser det samme mønsteret som vi finner. Blant annet har vår studie langt på vei bekreftet de store standardavvikene i SAKOM undersøkelsen. Vi ser også igjen våre funn i det Hjertø og Paulsen (2017) og Paulsen og Hjertø (2021) finner i sin forskning på ledergrupper i skolen. Der vi blant annet må jobbe bedre med driverne for å stimulere og predikere maskinrommet slik at vi oppnår bedre resultater.

6.0 Konklusjoner og veien videre

I denne delen av oppgaven vil vi se på hvorfor vi valgte å utføre denne studien. Hva vi var interessert i, hvordan vi gikk frem og hva vi fant. Avslutningsvis vil vi også vise til noen praktiske og teoretiske implikasjoner og gi noen anbefalinger for videre arbeid.

6.1 Hva var vi interessert i og hvorfor?

Gjennom vår problemstilling var vi interessert i å finne ut av i hvilken grad vi har effektive ledergrupper i barnehagene i Kristiansand og hvordan barnehagelederne jobbet med å utvikle disse. Årsaken til denne interessen er den økte kompleksiteten rundt lederrollen i barnehagen, og viktigheten av distribuert og felles ledelse for å lykkes med å utvikle en høykvalitets barnehage. Resultatene fra FOU-prosjektet «En handlekraftig oppvekstsektor», som Kristiansand kommune har initiert i samarbeid med SAKOM, viste at det var store forskjeller i ledergruppene i barnehagene i Kristiansand. Vi ønsket med vår studie og gå mer i dybden på disse resultatene og forsøke å finne ut av hva som ligger bak disse forskjellene. Vi ønsket en status på hva vi gjør i dag for å finne ut av hva det blir viktig å fokusere på fremover for å oppnå målsetningene i oppvekstfeltets strategiplan «Sterkere sammen for barn og unge» (Kristiansand kommune, 2020)

6.2 Hva gjorde vi?

Innledningsvis tok vi et historisk blick for å se på hvordan barnehagen og barnehagelederrollen har utviklet seg frem til i dag. Vi kastet også et blick på hva som blir viktig å fokusere på i utviklingen av fremtidens barnehage og hvordan dette vil påvirke barnehagelederrollen. Videre presenterte vi Bang og Middelfart (2022) sin teori rundt effektive ledergrupper. Siden de har en generell teori som passer for alle typer ledergrupper, så vi det nødvendig å supplere teorien med Hjertø og Paulsen (2017) Paulsen og Hjertø (2021), Paulsen (2019) og Aas og Paulsen (2022) som med utgangspunkt i Bang og Middelfart (2022) sin teori har skapt en mer spesifikk ramme for ledergrupper i pedagogiske virksomheter.

SAKOM (Senter for anvendt kommunalforskning) hadde nylig gjennomført en kvantitativ studie av ledergrupper i skoler og barnehager i Kristiansand. Deres undersøkelse hadde samme teoretiske bakteppe som vår. Vi gjennomførte derfor en kvalitativ undersøkelse som

en forlengelse av SAKOM-undersøkelsen, slik at våre funn kunne supplere og ses i sammenheng med de kvantitative dataene.

Vi gjennomførte seks intervjuer med barnehageledere i kommunal og privat sektor. Vi hadde på forhånd lagd en intervjuguide som var basert på IOP-modellen til Bang og Middelfart (2022, s.48). Etter å ha gjennomført intervjuene har vi gjengitt de mest relevantene funnene i vår analyse og drøftet disse opp mot valgt teori.

6.3 Hva fant vi?

Vi finner i vår studie at det er variasjon mellom barnehagelederne og hvordan de jobber med sine ledergrupper. Denne variasjonen knytter seg til i hvilken grad de jobber med faglig utvikling og læring i sine ledergrupper eller om de fokuserer på praktiske gjøremål og koordinering av virksomheten. På bakgrunn av manglende definert formål ser vi at flertallet prioriterer å bruke tiden sin på feil saker. Vi finner at forutsetningene for effektivitet er dårlig og at dette direkte påvirker både prosesser, relasjonelle tilstander og hvilke resultat ledergruppene klarer å skape. Vi finner at ledergruppene gir en merverdi til det enkelte medlem i større grad enn det gjør for hele organisasjonen. Dette henger igjen sammen med at vi ikke jobber godt nok med de ulike faktorene i modellen. Vi har mer å gå på når det gjelder å øke resultatsiden. Vi må se på hvordan vi kan gå fra individuell nytteverdi til også å skape en nytteverdi for hele organisasjonen. Under presenterer vi noen praktiske og teoretiske implikasjoner vi mener kan føre oss i retning av dette.

6.4 Praktiske implikasjoner

Studien har gitt oss innsikt og informasjon fra ulike ledergrupper i barnehagene i Kristiansand. Informasjonen kommer fra barnehageledere i både privat og offentlig sektor. Dette har gitt oss ny innsikt og nye tanker om hva som kan være aktuelt å jobbe med for å utvikle effektive ledergrupper i barnehagen. I det følgende vil vi presentere noen praktiske implikasjoner til politikere, eiere og ledere i oppvekstfeltet. Samt vil de praktiske implikasjonene også være svært relevante for de ulike ledergruppemedlemmene og for utdanningsinstitusjoner som utdanner disse medlemmene. Studien og de praktiske implikasjonene vil også være relevant for andre sektorer utover oppvekst da flere organisasjoner har ledergrupper som kan lære av våre funn. Visjonen til Kristiansand kommune er «Sterkere sammen» og den er beskrevet i overordnede strategiplaner for hele kommunen, men også i strategiplaner for de ulike sektorene innad i kommunen. Denne

visjonen kan trekkes ned til ledergruppene i de ulike organisasjonene. For at vi skal bli sterkere sammen trenger vi å prioritere ledergruppene våre og jobbe systematisk med å utvikle disse. Våre råd gitt denne studien er:

- Ledergruppene må definere et klart og tydelig formål for sitt arbeid. Eier anbefales å sette tydelige føringer for hva formålet i deres barnehager skal være.
- Ledergruppene må i større grad prioritere saker i henhold til formål, slik at de kan skape effektivitet og gi en merverdi til hele organisasjonen.
- Barnehageleder anbefales å øke bevissthet og fokus på de relasjonelle tilstandene. Dette er av kritisk betydning for at ledergruppen skal fungere effektivt.
- Barnehageleder anbefales også i større grad å myndiggjøre sine pedagogiske ledere og distribuere ledelse til dem. Dette for å istandsette dem til å håndtere og løse lederutfordringer i egen avdeling. Dette vil friggi tid for barnehageleder til å jobbe med overordnet ledelse av organisasjonen, både eksternt og internt.
- Kommunalsjef barnehage og eier anbefales å sikre at alle barnehageledere er tilknyttet eksterne nettverk for læring og utvikling og at disse er av høy kvalitet.
- Utdanningsinstitusjoner må ta inn over seg at den pedagogiske lederrollen strekker seg utover ledelse av barnegrupper. Utdanningen må forberede dem på at de skal inngå i en ledergruppe og dele viktige ledelsesfunksjoner med andre i organisasjonen. Videre må de forberedes på at de skal drive systematisk profesjonell utvikling av egen praksis og de må kjenne til at kollektiv gruppelæring blir svært sentralt i denne prosessen

6.5 Teoretiske implikasjoner

Bang og Midelfart (2022) sin teori rundt effektivitet i ledergrupper presenterer noen forutsetninger som blir for generisk. Ledergrupper har ulik form og farge gitt organisasjonens hovedformål. Bang og Middelfart (2022) har gjort sin forskning i privat næringsliv og i organisasjoner som ser produksjon og resultat mer numerisk enn man kan gjøre i pedagogiske virksomheter. Særtrekk ved pedagogiske virksomheter er læring, utvikling og dannelse. Derfor er tjenestespesifikasjonene til ledergrupper i pedagogiske virksomheter nærmere

beskrevet i teorien til Aas og Paulsen (2022), Hjertø og Paulsen (2017), Paulsen og Hjertø (2021) og Paulsen (2021). Denne teorien supplerer teorien til Bang og Midelfart (2022) og gjør den mer overførbar til vår kontekst. Vi ser likevel at det er en stor mangel på studier knyttet til ledergrupper i barnehagen. Den forskningen vi kjenner til fra pedagogiske virksomheter er gjort på skolefeltet. Ledergruppene i barnehage og skole er ulike. Det er blant annet stor forskjell på inspektørrollen og rollen som pedagogisk leder. Rollen til pedagogisk leder er et understudert felt. Vi slår fast at de er ledere i form av at de har en fremskutt rolle i en kollektiv prosess, men vi vet lite om denne lederrollen og hvordan lederkapasiteten ser ut. Vi håper fremtidig forskning vil se nærmere på dette.

Litteratur

Aas, M. & Paulsen, J.M. (2022). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget

Andersen, S. (2013) *Casestudier*. Bergen: Fagbokforlaget

Bang, H., Midelfart, T.N. (2022). *Effektive ledergrupper*. (2.utgave). Gyldendal Norsk Forlag.

Bang, H., Midelfart, T.N., Molly-Søholm, T., Elmholdt, C. (2020). *Effektive ledergrupper – For bedre utvikling, implementering og tverrgående sammenheng*. Dansk psykologisk forlag.

Børhaug, K., Berntsen Brenna, H. (...) & Steinnes, G.S. (2018) «*Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*». Kunnskapsdepartementet.

[Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

Edmondson, A.C. (2019) “*The fearless organization – Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*”. Hoboken, NJ, John Wiley.

Edmondson, A.C., og Lei, Z. (2014) *Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct*. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, s.23-43. Hentet fra

<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>

Gottvassli, K.A (2021) “*Boka om ledelse i barnehagen*». (2 utgave) Universitetsforlaget.

Hjertø, K.B og Paulsen, J.M (2017). «*Learning outcomes in leadership teams: The multilevel dynamics of mastery goal orientation, team psychological safety, and team potency*”. *Human Performance*, 30(1), 38-56. <https://doi.org/10.1080/08959285.2016.1250765>

Jakobsen, D.I. (2021). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. (3. utgave). Cappelen damm akademisk.

Kristiansand kommune. (2020). *Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030*. Hentet fra <https://pub.framsikt.net/plan/kristiansand/plan-0b26d7ac-0399-4cfd-89c0-d65e2dc9328d-15880/#/>

Kristiansand kommune. (2020) *Sterkere sammen for barn og unge*. Hentet fra <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/felles/barnehage-og-skole/sterkere-sammen-for-barn-og-unge---strategiplan-for-oppvekst-2020-2025.pdf>

Kristiansand kommune (2023) *Fakta om Kristiansand kommune*. Hentet fra <https://www.kristiansand.kommune.no/navigasjon/politikk-og-organisasjon/om-kristiansand/fakta-om-kristiansand/>

Kunnskapsdepartementet. (2002-2003). Stortingsmelding 24. *Barnehagetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet*. Hentet fra: [St.meld. nr. 24 \(2002-2003\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/st/meld/2002-2003/24/)

Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). Stortingsmelding 41. *Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra [St.meld. nr. 41 \(2008-2009\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/st/meld/2008-2009/41/)

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

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

Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-fremtidens-barnehage/id29333368/>

Kvale S., Brinkmann S. (2019) *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal Akademisk

Lekhal, R., Zachrisson, A.D., Solheim, E., Moser, T., Drugli, M.B. (2016). *Barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. (1.utgave). Gyldendal Norsk forlag.

Lånkan, Kjersti. B. (2017) *Slik var de første norske barnehagene*. Hentet fra <https://www.fosna-folket.no/nyheter/i/8B96M2/de-forste-barnehagene>

Newman, A., Donohue, R., Eva, N. (2017) *Psychological Safety, A systematic review of the literature*. Elsevier Inc.

Paulsen, J.M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt*. Oslo: Universitetsforlaget

Paulsen, J.M. & Hjertø, K.B. (2021). *Mellomlederens jobbtilfredshet, myndiggjøring og praksislæring i ledelse*. (Forskningsrapport). Oslo: skolelederforbundet

PBL (u.å). *Barnehagereformen – hvordan ble den til*. Hentet fra ([Barnehagereformen – hvordan ble den til? | PBL](#)).

Roland, P., Hye, L. & Øgård, M. (2023). *Kapasitetsbygging i barnehage, skole og PPT. Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse (1.utg)*. Oslo: Cappelen Damm AS

Slinning, E. (2019) *Ledergruppen – fra meg og mitt til vi og vårt*. Oslo: Kommuneforlaget

Universitetet i Agder (2021,9.september) *SAKOM og Kristiansand kommune arbeider sammen mot en handlekraftig oppvekstsektor*. <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/fakultet-for-samfunnsvitenskap/senter-for-anvendt-kommunalforskning/nyheter/sakom-og-kristiansand-kommune-arbeider-sammen-mot-en-handlekraftig-oppvekstsektor>

Vedlegg

Vedlegg 1 Resultater fra SAKOM-undersøkelsen

1		Barnehage			Total		
		Mean	N	Std. Deviat	Mean	N	Std. Deviation
3	Møteforberedelser	3,91	144	0,568	3,76	246	0,590
4	Målorientering	3,85	144	0,677	3,79	246	0,684
5	Opplevd_innflytelse	4,08	144	0,658	4,05	246	0,628
6	Autonomi	3,68	144	0,627	3,70	246	0,643
7	Kunnskapsdeling	3,88	144	0,638	3,85	246	0,668
8	Ledelse	4,34	144	0,645	4,30	246	0,677
9	Psy_trygghet	4,08	144	0,628	4,12	246	0,692
10	Kollektiv_mestringstro	3,64	144	0,495	3,58	246	0,511
11	Tillit	4,22	144	0,615	4,25	246	0,649
12	Nytte_sektor	4,17	144	0,693	4,06	246	0,745
13	Nytte_enhet	4,12	144	0,627	4,06	246	0,661
14	Nytte_fellesledelse	4,09	144	0,678	4,02	246	0,694
15	Nytte_individuell	4,19	144	0,657	4,10	246	0,695

Intervjuguide

Forutsetninger:

Klart formål - riktige saker - riktig gruppesammensetning - støttende organisatoriske systemer:

1. Kan du fortelle litt om ledergruppen din og hvordan den er organisert? (Antall, hvem består den av, hvor ofte møtes, osv.)
2. Hva er formålet til deres ledergruppe og hvordan har dere definert dette?
3. Kan du fortelle meg hvordan et typisk ledermøte ser ut hos dere? Hvilke saker tar dere opp/hva bruker dere tiden på?
4. Har dere en agenda for ledermøtene og hvordan lages denne?
5. Har dere andre kanaler for kommunikasjon og informasjonsdeling utenom ledermøtene?

Prosesser:

Klare bestillinger – fokusert kommunikasjon – utnyttelse av forskjellighet – fravær av politisk spill – aktiv relasjon til omgivelsene – kontinuerlig gruppelæring – effektiv teamledelse.

1. Er det klare mål for sakene dere tar opp og hvordan formidles dette slik at det er kjent for alle medlemmene i gruppa?
2. Hvordan utnytter du forskjelligheten blant medlemmene i ledergruppen din?
3. Politisk spill? Allianser, tilbakeholde informasjon, osv.
4. Hvordan sikrer du at ledergruppens arbeid gjøres kjent og forankres ut i hele organisasjonen?
5. Hvordan og når evaluerer dere arbeidet til ledergruppen?

Relasjonelle tilstander:

Psykologisk trygghet – lagånd – hensiktsmessig gruppekultur

- 1) Hvordan opplever du kulturen i din ledergruppe og hvordan jobber du for å utvikle den?
- 2) Hvordan jobber du for å skape et klima i gruppen som gjør at alle kan ytre sine meninger og snakke fritt?
- 3) Hvordan løser dere uenigheter og eventuelle konflikter i ledergruppen?

Resultater:

Merverdi for organisasjonen – merverdi for det enkelte medlem

1. Hvordan bidrar ledergruppens arbeid til utvikling hos det enkelte medlem?
2. Hvordan bidrar ledergruppens arbeid til utvikling av hver avdeling og hele barnehagen som organisasjon?

Vedlegg 3 – informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet vårt om «effektive ledergrupper i barnehagen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke hvordan barnehageledere i Kristiansand jobber med å utvikle effektive ledergrupper i barnehagen. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva din deltagelse vil innebære.

Formål:

Vi skriver en erfaringsbasert master i ledelse med fordypning i barnehageledelse. Det vi ønsker å se nærmere på, og få informasjon om er hvordan de ulike barnehagelederne i Kristiansand kommune jobber for å utvikle sine interne ledergrupper i barnehagen.

Vår problemstilling er:

«Har vi effektive ledergrupper i barnehagene i Kristiansand, og hvordan jobber barnehagelederne med å utvikle disse?»

Vårt teoretiske grunnlag henter vi fra Bang og Middelfart sine teorier om effektive ledergrupper.

Hvem er ansvarlige for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlige for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget vårt er basert på kommunale og private barnehager i Kristiansand kommune. Vi ønsker å intervju barnehageledere fra små, middels og store enheter/barnehager. Vi har gjort et tilfeldig utvalg ved trekning og derfor får du denne forespørselen.

Vi har innhentet din kontaktinformasjon fra barnehagens hjemmesider.

Hva vil det innebære for deg å delta?

Vi bruker kvalitativ metode i form av personlige intervju som metode for å innhente data til forskningen vår. Vi gjør lydopptak av intervjuet og noterer noe underveis.

Intervjuet vi ha en varighet på ca 30-45 minutter.

Spørsmålene vil være knyttet opp til utvikling av effektive ledergrupper.

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 det.

Ditt personvern:

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.

- Dataene vil kun bli brukt av prosjektansvarlig og studenter i forskningsprosjektet.
- Notat og lydfiler vil lagres kryptert.
- Navn vil anonymiseres og ikke lagres atskilt fra øvrige data

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter:

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Agder ved Linda Hye på epost:

Linda.hye@uia.no